ФГОУ ВПО «УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ»

На правах рукописи

ОСТАПЕНКО ТАТЬЯНА ИВАНОВНА

РЕФЛЕКСИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

0420116390 8
25.10.2011

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Назарова Ольга Леонидовна

Челябинск – 2011

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА 1. РЕФЛЕКСИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 16

1.1 Анализ проблемы рефлексивного управления развитием образовательного учреждения в теории и практике профессионального образования 16

1.2 Содержательные характеристики рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения 39

1.3 Педагогические условия рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр 66

Выводы по теоретической главе исследования 93

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА 96

2.1 Цель, задачи, методы и принципы организации опытно-экспериментального исследования 96

2.2 Методика реализации педагогических условий рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр 120

2.3 Анализ и оценка результатов опытно-экспериментального исследования, их обсуждение 147

Выводы по практической главе исследования 174

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 177

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 181

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы и темы исследования. Тенденция развития современного российского общества, характеризующиеся ускоренными процессами интеграции, экономическим и демографическим кризисами, глобальной нестабильностью, требуют от профессиональных образовательных учреждений, функционирующих в этом быстроменяющемся мире, способностей к моментальному поиску и принятия решений, к самоорганизации в различных ситуациях для усиления своей конкурентоспособности (И. А. Фастовец).

Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, утвержденная распоряжением Правительства РФ в 2011 году определяет необходимость освоения в теории и практики профессионального образования новых механизмов развития образования. Этот нормативно-стратегический документ нацелен на то, чтобы: превратить систему образования в реальный фактор развития общества; придать ей общественно-государственный характер; обеспечить многообразие типов образовательных учреждений; создать условия для разностороннего развития и самообразования каждого члена общества; создать условия для широкого развития педагогической и управленческой инициативы.

Как следствие, всплеск инновационной активности в системе среднего профессионального образования свидетельствует о том, что российское образование активно ищет ответы на вопросы, которые поставила перед ней современная действительность. Идет совершенствование содержания профессионального образования, моделей обучения и рефлексивного управления образовательным учреждением (В. А. Метаева).

---

[1] В скобках дается ссылка на источник, подробное название которого указано в библиографическом списке. Первая цифра в скобках означает порядковый номер источника, а вторая цифра после запятой указывает место в источнике (страницу). При ссылке на несколько источников между цифрами ставится точка с запятой.

Однако приходится констатировать, что в результате снижения административных ограничений для образовательных учреждений далеко не всегда полученные результаты согласуются с первоначально выдвинутыми целями, продекларированными нормативными установками. В этой связи использование рефлексии для целей управления образовательными учреждениями профессионального образования детерминировано известными вызовами современного мира. На лицо потребности в научном обосновании действий по решению проблемы рефлексивного управления развитием инновационных учреждений профессионального образования.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Проблемы развития системы профессионального образования исследовались многими учеными. В общетеоретическом плане управление образованием изучалось М. Б. Волович, В. Н. Бурковым, С. М. Додон, В. А. Ириковым, Н. Н. Моисеевым, С. А. Репиным, А. К. Марковой и др. Теории развития образовательных учреждений посвящены работы зарубежных ученых: М. Вебер, П. Дапина, Л. Де Калуве, Ф. Комбуса, М. Петри, В. Руста, С. Садкер и др. Различные педагогические и организационные аспекты управления образовательными системами, трансформации учебных заведений, развития многоуровневого профессионального образования исследовали А. Т. Глазунов, В. И. Кондрух, В. Ю. Кричевский, В. Н. Кеспиков, В. С. Лазарев, М. Н. Лисина, А. М. Моисеев, А. Я. Найн, М. М. Поташник, И. П. Смирнов, И. К. Шалаев и др.

В области современных отечественных изысканий рефлексивного управления следует выделить исследования О. С. Анисимова, В. В. Дружинина, А. В. Карпова, Д. С. Конторова, Г. Г. Копылова, Ю. Д. Красовского, М. Е. Лепского, В. Г. Марача, В. М. Розина, Ю. А. Шрейдера и др.

Распространение идей рефлексивного управления за рубежом связано с изысканиями таких ученых, как П. Вацлавика, Ф. Варела, Д. Гелбройт, Н. Лумана, У. Матурано, Р. Урибэ, З. Шмидта, Э. Янг.

В педагогике рефлексивный подход использовался до последнего времени в меньшей степени, чем в других областях научных знаний. Но, начиная с 1990-х годов, рефлексия становится объектом более пристального внимания и изучения. В этой сфере научной деятельности следует назвать исследования А. Г. Асмолова, Т. М. Давыденко, М. В. Демина, П. Ф. Драккер, И. Ф. Исаева, Ю. Н. Кулюткина, Н. Е. Можар, И. Н. Семенова, Г. П. Щедровицкого и др.

Вместе с тем, отмечая значимость ранее проведенных исследований, можно констатировать, что вопросы рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения, в том числе учебно-профессионального ресурсного центра еще недостаточно разработаны, а реальные процессы развития таких профессиональных образовательных учреждений, осуществляемые в подавляющем большинстве на эмпирическом уровне, – недостаточно эффективны.

Сопоставление степени изученности исследуемой проблемы с ее актуальностью позволило обнаружить определенные **противоречия** проведенных исследований, а именно:

а) разработка теоретических основ управления развитием образовательного учреждения ведется сегодня, главным образом, с ориентацией на ценности и принципы менеджмента, а не на преобразование принципов интегративно-развивающего образования в функциональную форму управления развитием;

б) педагогическая инноватика, претендуя на роль междисциплинарной теории развития образования и его структурных единиц – образовательных учреждений не дает необходимых ответов, какими должны быть технологии рефлексивного управления развитием учреждений профессионального образования, адекватные тенденциям развития отечественного среднего профессионального образования.

Таким образом, средства повышения теоретической и практической значимости исследования проблемы рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональным

ресурсным центром необходимо искать на пути интеграции: исходных методологических и теоретических оснований; действующей нормативно-правовой базы; проектируемых инновационных технологий управления развитием образовательных учреждений; опыта инновационной экспериментальной деятельности, который накоплен руководителями образовательных учреждений в исторически и социально конкретной ситуации и обусловлен положениями Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы.

Проблема исследования заключается в теоретическом осмыслении и практическом отображении комплекса педагогических условий рефлексивного управления развитием учебно-профессионального ресурсного центра (УПРЦ), позволяющих переводить процесс управления развитием в режим саморазвития.

Актуальность, теоретическая значимость, недостаточная научная, и практическая разработанность проблемы обусловили выбор темы диссертационного исследования **«Рефлексивное управление развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр»**.

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия рефлексивного управления развитием учебно-профессионального ресурсного центра (УПРЦ).

Объект исследования – система развивающегося среднего профессионального образования в условиях модернизации.

Предмет исследования – комплекс педагогических условий рефлексивного управления развитием учебно-профессионального ресурсного центра.

На основе анализа нормативных документов по развитию отечественного образования, философских, социологических, психологических и педагогических источников, а также обобщения опыта управления развитием учреждений СПО Уральского региона и осмысления данных констатирующе-

го эксперимента – в соответствии с целью и предметом исследования – была выдвинута **гипотеза исследования:**

Рефлексивное управление развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональным ресурсным центром ведет к расширению его образовательных возможностей, обеспечивающих подготовку конкурентоспособных кадров в условиях рыночных отношений, при соблюдении следующих основных условий, предусматривающих:

– *на концептуальном уровне* – изменение ценностных ориентаций рефлексивного управления развитием учебно-профессионального ресурсного центра (УПРЦ) на основе новой управленческой парадигмы, базирующейся на идеях открытости и синергизма;

– *на методическом уровне* – разработку и реализацию программы развития УПРЦ и содержательных характеристик, определяющих способы разрешения целостной проблемной ситуации двух параллельных и взаимно обусловленных процессов: саморазвития самой организации и саморазвития ее ключевой подсистемы – кадров;

– *на процессуальном уровне* – поддержку педагогического творчества, стимулирование образовательных инициатив руководителей всех уровней к управлению процессом перевода инноваций в режиме перманентного развития, необходимыми условиями осуществления которых является способность субъекта к постоянной самореализации и развитию.

Исходя из цели и гипотезы изыскания, в работе сформулированы следующие **задачи.**

1 На основе изучения состояния проблемы в теории и практике региональной системы среднего профессионального образования, определить основные инновационные факторы, объективно способствующие становлению УПРЦ как учреждения непрерывного профессионального образования

2 Разработать содержательные характеристики рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения.

3 Определить комплекс педагогических условий, обеспечивающий повышение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

4 Разработать рекомендации по внедрению результатов исследования в процесс управления развитием ресурсного центра в рамках региональной системы среднего профессионального образования.

Методологической основой исследования явились общенаучные принципы деятельностного и интегративно-развивающего подходов к исследованию проблем развития профессионального образования, а также корпус предпосылочного научного знания:

– теория деятельности – Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Г. Салмина, Г. Д. Суходольский, В. Д. Шадриков и др.;

– методология и теория педагогических исследований – В. И. Журавлев, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, В. М. Полонский, М. Н. Скаткин и др.;

– исследование педагогических систем – В. П. Беспалько, Н. В. Кузьмина, Н. М. Таланчук, Г. П. Щедровицкий и др.

– педагогические инновации – В. И. Андреев, В. Я. Ляудис, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, П. Г. Щедровицкий и др.;

– теория управления – В. Г. Афанасьев, В. Р. Веснин, О. С. Виханский, И. Н. Герчикова, Ю. Д. Красовский, Р. Л. Кричевский и др.;

– методология и теория педагогического управления – Ю. В. Васильев, А. Е. Капто, В. И. Кондрух, В. С. Лазарев, О. Л. Назарова, Э. М. Никитин, М. М. Поташник и др.

База исследования. Основной экспериментальной площадкой служили ГОУ СПО «Самарский техникум сервиса производственного оборудования», ГОУ СПО «Самарский техникум городского хозяйства и строительных техно-

логий». Дополнительной базой являлись ГОУ НПО «Профессиональный лицей № 23» г. Самары и ФГОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры», а также ряд учреждений системы среднего профессионального образования Урала. Всего на разных этапах исследования было задействовано 269 студентов, 18 преподавателей и шесть руководителей образовательных учреждений системы СПО.

Исследование проводилось в течении 2007 – 2011 годы. В нем условно можно выделить несколько этапов, на каждом из которых в зависимости от задач, применялись различные методы изыскания:

На **первом этапе** (2007-2008 гг.) – теоретико-поисковом, определялись цель, объект и предмет исследования; его актуальность и соответствие основным тенденциям развития педагогической теории в сфере управления образовательными учреждениями; разрабатывались гипотеза; методология и теоретические основы проектируемого изыскания. **Основными методами** исследования на данном этапе были: анализ и обобщение педагогического опыта, работа с первоисточниками, анкетирование педагогов и специалистов-управленцев, собеседование. Особое место занимал анализ законодательных и нормативных актов, документов федерального уровня для установления государственных концепций, целей и программ управления развитием образовательных систем.

Второй этап исследования (2008-2010 гг.) – экспериментально-аналитический связан с разработкой, теоретическим обоснованием и апробированием комплекса педагогических условий, обеспечивающего повышение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр. Проверялись положения формирующего эксперимента. Осуществлялось целенаправленное педагогическое наблюдение за деятельностью педагогов и руководителей профессиональных образовательных учреждений по применению авторского методического инструментария. Опытно-экспериментальная работа выполнялась в естественных условиях. При этом были использованы такие

методы исследования: анализ целеполагающей деятельности руководителей профессиональных образовательных учреждений, констатирующий и формирующий эксперименты; оценивание продуктов деятельности педагогов и студентов; педагогическое проектирование и прогнозирование; прямое и косвенное наблюдение; методы самооценки, экспертной оценки и математической статистики.

Третий этап (2010-2011 гг.) – оценочно-обобщающий, включал в себя анализ и теоретическое обобщение данных опытно-экспериментальной работы, корректировка выдвинутого комплекса педагогических условий; обеспечивающего повышение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, математическую обработку результатов эксперимента; формулировались общие выводы, оформлялось диссертационное исследование, разрабатывались методические рекомендации по проблеме исследования. На данном этапе использовались **методы:** анализ теоретических положений, структурирование эмпирических данных, методы математической статистики, корреляционный анализ, методы наглядного представления экспериментальных данных.

НАУЧНАЯ НОВИЗНА ИССЛЕДОВАНИЯ

1 Институализировано положение учебно-профессионального ресурсного центра (УПРЦ) на основе структуризации и согласования теоретического, методического, нормативного и эмпирического концептов, характеризующих данный статус учреждения среднего профессионального образования. Определена сущность инновационных процессов в УПРЦ, обусловленных приоритетными функциями, которые, развиваясь от локальных и модульных к системным, стимулируют становление образовательного учреждения инновационного типа.

2 Дана содержательная характеристика рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, которая заключается в устойчивости

целесообразной направленности его самоуправляемого развития через непосредственное подкрепление положительной определенности конечной цели (желаемого состояния) в процессе этого развития. При этом сама траектория развития жестко не закреплена, а внешнее управляющее воздействие выступает в качестве условия конкретного проявления образовательного учреждения и его компонентами собственной активности в направлении движения к некоторому ожидаемому состоянию.

3. Теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия рефлексивного управления учебно-профессиональным ресурсным центром: изменение ценностных ориентаций рефлексивного управления развитием УПРЦ на основе новой управленческой парадигмы, базирующейся на идеях открытости и синергизма; разработка и реализация программы развития образовательного учреждения, определяющая способы разрешения целостной проблемной ситуации двух параллельных и взаимно обусловленных процессов: саморазвития самой организации и саморазвития её ключевой подсистемы – кадров; поддержка педагогического творчества, стимулирование образовательных инициатив руководителей всех уровней к управлению процессом перевода инноваций в механизмы перманентного развития, необходимыми условиями осуществления которых является способность субъекта к постоянной самореализации и развитию.

Теоретическая значимость исследования заключается в авторской трактовке дефиниции «рефлексивное управление развитием образовательного учреждения», которое расширяет, углубляет и конкретизирует современную теорию и методику профессионального образования; в разработке теоретических положений исследования, дополняющих представления о возможности педагогического содействия процессу рефлексивного управления образовательным учреждением и позволяющие по-новому проектировать и создавать самоорганизующиеся образовательные системы, способных оперативно реагировать на возникающие запросы времени; в экспериментальном подтверждении гипотезы о влиянии выдвинутого комплекса педагогических

условий на повышение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

Практическая значимость исследования. Результаты работы имеют теоретико-методический уровень практической значимости, содержат инвариантную основу и используются в работе учреждений профессионального образования Самары и Самарской области, Магнитогорска и Челябинска. Положения и выводы диссертационного исследования конкретизируют нормативные установки в области образовательной политики и направлены на совершенствование инновационной управленческой практики. Разработанные методические рекомендации по повышению эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр могут быть использованы в системе как начального, так и среднего профессионального образования России.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ, ВЫНОСИМЫЕ НА ЗАЩИТУ

1 Институализации положения учебно-профессионального ресурсного центра (УПРЦ) служат тенденции непрерывности, интеграции и дифференциации образования, социальная направленность которых связана с признанием приоритетов потребностей личности в образовании и с необходимостью соответствующих качественных изменений в управлении образованием и в механизмах его развития. Вариативность, сложность системных и модульных инноваций в УПРЦ превращает их в специфический объект управления, требующий рефлексивной управляющей системы.

2 В соответствии с условиями гипотезы и на основе анализа деятельности УПРЦ, содержательными характеристиками рефлексивного управления являются: **изменения** исходных принципов рефлексивного управления учебно-профессиональным ресурсным центром как инновационного образовательного учреждения; **изменения** критериальной основы в оценке управляе-

мости процесса развития на основе достижений по уровням: а) обучающимися – стандартов начального и среднего профессионального образования; б) педагогическими работниками и руководителями – квалификационных требований; в) учреждением – «организационных» стандартов центра непрерывного профессионального образования; **изменения** способов рефлексивного управления развитием на основе программно-целевого подхода и разработки программ развития; **изменения** механизмов мотивации в управлении с целью поддержки педагогического творчества, стимулирования образовательных инициатив и перевода инноваций в механизмы развития профессионального образования как саморегулирующейся, личностно-ориентированной общественной практики.

3 В соответствии с гипотезой исследования, условиями эффективности рефлексивного управления учебно-профессиональным ресурсным центром являются: изменение ценностных ориентаций рефлексивного управления развитием УПРЦ на основе новой управленческой парадигмы, базирующейся на идеях открытости и синергизма; разработка и реализация программы развития образовательного учреждения, определяющая способы разрешения целостной проблемной ситуации двух параллельных и взаимно обусловленных процессов: саморазвития самой организации и саморазвития её ключевой подсистемы – кадров; поддержка педагогического творчества, стимулирование образовательных инициатив руководителей всех уровней к управлению процессом перевода инноваций в механизмы перманентного развития, необходимыми условиями осуществления которых является способность субъекта к постоянной самореализации и развитию.

Личный вклад автора в получении результатов исследования определяется:

а) разработкой ведущих положений исследования, общего замысла методологии и методики проведения экспериментальной работы по апробации модели рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональным ресурсным центром ;

б) руководством и непосредственным участием в опытно-экспериментальной работе по проблеме исследования;

в) получением эмпирических данных, теоретическом обобщении и интерпретации результатов изыскания, их внедрением в практику работы системы среднего профессионального образования.

Достоверность основных положений и выводов исследования обусловлена: достаточно полной источниковой базой, включающей в себя как историко-философские, психолого-педагогические, так и государственно-правовые документы; методологической основой исходных параметров исследования, опирающихся на общую теорию управления и рефлексивный подход; использованием комплекса методов исследования, адекватных его объекту, цели и задачам; преемственностью и взаимообусловленностью результатов, полученных на разных этапах исследования; репрезентативностью объема выборки и статистической значимостью опытных данных; сочетанием количественного и качественного анализов материалов исследования, массовым педагогическим опытом.

Апробация работы и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на ежегодных научно-практических конференциях аспирантов и соискателей Уральского государственного университета физической культуры (Челябинск, 2007-2011 гг.), региональных научно-методических конференциях «Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях физической культуры» (Челябинск, 2008-2010 гг.); региональной научно-методической конференции «Проблемы развития профессионального образования» (Самара, 2009 г.); научно-практической конференции «Управление качеством образовательного процесса на основе информационных технологий» (Магнитогорск, 2010 г.); региональной научно-практической конференции «Акмеология профессионального образования» (Екатеринбург, 2008 г.); региональной научно-методической конференции «Проблемы высшего педагогического образования в Уральском регионе» (Челябинск, 2009

г.), Всероссийской научно-методической конференции «Инновационные процессы в общеобразовательных учреждениях на основе идей национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (Москва, 2010 г.).

Материалы изыскания являлись предметом выступлений и обсуждения на методологических семинарах научной школы «Интеграция общего и высшего профессионального образования в Уральском регионе» Уральского государственного университета физической культуры в 2008-2011 гг. (рук. проф. А. Я. Найн).

ГЛАВА 1 РЕФЛЕКСИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1 Анализ состояния проблемы рефлексивного управления развитием образовательного учреждения в теории и практике профессионального образования

В параграфе представлен анализ состояния проблемы рефлексивного управления образовательным учреждением в теории и практике: характер и содержание проводимых исследований проблем управления образовательными учреждениями, предпосылки и факторы, обуславливающие развитие различных подходов в управлении образовательными учреждениями, этапы развития идеи рефлексивного управления.

Современное образовательное учреждение становится все более сложной системой, ему приходится действовать в динамично изменяющемся мире, предъявляющим к нему возрастающие требования. Одновременно с этим вне и внутри образовательного учреждения появляются педагогические, управленческие и иные инновации, создаются возможности для качественных изменений в способах и результатах его работы. Все это приводит к усложнению задач управления образовательным учреждением и порождает потребность в новых, научно-обоснованных способах их решения.

Разработка научных подходов к управлению образовательным учреждением за рубежом началось в 20-х годах, а в нашей стране в 50-х годах XX столетия. Более того, длительное время в нашей стране эта работа велась в отрыве от того, что делалось в мире. Если за рубежом поиск способов повышения эффективности управления образовательным учреждением с самого начала велся на основе достижений общей теории социального управления, то в нашей стране он базировался в основном на положениях педагогической теории. Лишь с середины 80-х годов этот отрыв стал устраняться.

Общепринято считать, что начало научной разработки проблем управления образовательным учреждением положила статья Ф. Боббитта, препо-

давателя Чикагского университета, озаглавленная «Некоторые общие принципы менеджмента, примененные к городским школьным системам», опубликованная в ежегоднике американского «Национального общества по изучению образования» в 1911 году.

В 20-30-е годы идеи «научного управления» в образовании под влиянием трудов Ф. Тейлора, А. Фойля, Л. Гьювика, Л. Урвика получили свое распространение в США, Англии, Германии, Франции и Швеции.

Произошедший далее поворот во взглядах от «классической теории» научного управления к «теории человеческих отношений» под влиянием трудов Дж. Купмана и У. Йоха часто называют поворотом к демократическому управлению. Дж. Купман в 1943 году опубликовал книгу «Демократия в школьном управлении», в которой изложил идеи и привел примеры из демократического управления образовательными учреждениями. А У. Йоха в книге «Улучшение человеческих отношений в управлении образованием» (1949 г.), делая ссылки на концепцию Э. Майоля, раскрыл идеи партисипативного управления образовательным учреждением.

Во второй половине 50-х годов начинается еще один этап в развитии теории управления образовательными учреждениями с позиций социальных наук. Это ознаменовалось опубликованием таких значительных для того времени работ как: «Теория управления образованием» А. Халпина (1958 г., США), «Подготовка лидеров образования в контексте социальных наук» Дж. Калбертсона (1973 г., США), «Управление образованием и социальная среда» Дж. Берона и В. Тейлора (1969 г., Англия), «Развитие менеджмента для образовательных профессий» Р. Глэттера (1972 г., США) и другие. Изложенные в них идеи нашли широкое практическое применение в Канаде, Австралии, Новой Зеландии, США, Великобритании.

По вопросам использования всех вышеназванных теорий для управления образованием в западной литературе существовали и существуют до сих пор различные точки зрения. Одни авторы полагают, что управление по существу является одним и тем же во всех организациях, будь то образователь-

ные, промышленные, военные или церковные. Другие не соглашаются с этим и считают, что имеются специфические характеристики образовательных организаций, которые делают ее до некоторой степени особым случаем в ряду с другими организациями. К числу таких специфических характеристик называются: трудное определение целей образования; отсутствие единого источника формирования образовательной политики; трудности с оценкой конечных результатов образования; особенность отношений между обучающимися и педагогами. В связи с чем исследования проблемы активно продолжались.

В 60-70-е годы за рубежом получила популярность концепция «управления по целям» (management of objectives), сформулированные П. Друкером. Она предусматривает сосредоточение внимание руководителей на разработке согласованных на различных уровнях организации целей и выработке совместно с подчиненными решений о средствах их достижения и оценки. А также была предпринята попытка разработки модели управления сочетающей «управление по целям» и «ситуационного управления» (Т. Роджерс, Дж. Миллер и другие).

На разработку проблемы управления образовательными учреждениями в 70-х годах оказали влияние идеи системного подхода. Так, М. Джонсон (1974 г., США) предложил общую модель для системного управления образованием. П. Монтелло и К. Уимберли в книге «Системы менеджмента в образовании» (1975 г., США) рассмотрели сущность системного подхода в образовании и применение его к конкретным ситуациям образовательного менеджмента. Д. Бушнел и Д. Раппопорт (1971 г., США), А. Эндс (1975 г., США) использовали системный подход для анализа управления изменениями в образовательных организациях, а Г. Хртли (1968 г., США) – в планировании и разработке бюджета образования. Д. Хааг (1976 г., Швейцария) использовал для управления образовательным учреждением системный анализ. В силу сложности системного подхода его применение, не смотря на широкие декларации, не стало массовым явлением.

В 80-е и 90-е годы получила распространение концепция «организационного развития», которая была освоена теоретиками и практиками управления образованием в США, Австралии и странах Западной Европы. В связи с этим были опубликованы ряд работ, представляющих интерес в контексте нашего исследования: Например, работа Т. Буша «Теория менеджмента в образовании» (1986 г., Англия); исследование П. Силвера «Управление образованием. Теоретические аспекты практики исследований» (1983 г., США); книга У. Фостера «Парадигмы и перспективы: новые подходы к управлению образованием» (1986 г., США), изыскание У. Сквайера «Управление образованием в Соединенном Королевстве: несовершенный метод и средства его улучшения» (1987 г., Англия), монография К. Эверса и Г. Лакомского «Познавая управление. Современные методологические противоречия в исследованиях по управлению образованием» (1991 г., Австралия) и другие.

Все вышеназванные исследования в области управления образовательным учреждением до середины 80-х годов касались, главным образом, управления их функционированием. Однако, происходящие постоянные перемены в обществе обусловили обращение исследований и к управлению их развитием. В этой связи, появились работы: А. Де Калуве «Развитие школой: модели изменения» (1988 г., Голландия), Б. Дейвиса и Л. Эллисона «Планирование школьного развития» (1992 г., Англия); Ф. Бонне «Школа и менеджмент: стратегическое управление школьным учреждением» (1992 г., Бельгия), А. Бувье «Менеджмент и план развития школой» (1994 г., Франция).

Из всего отмеченного выше видно, что теория управления образованием за рубежом – это интенсивно развивающаяся, практико-ориентированная область научного знания, активно ассимилирующая общеуправленческие подходы и разрабатывающая на их основе специальные модели и методы для повышения эффективности управленческой деятельности в образовательных учреждениях.

В России впервые вопросы управления образовательным учреждением нашли отражение в статье К. Д. Ушинского «Три элемента школы», в кото-

рой он выделил основные компоненты деятельности в образовательном учреждении – административный, учебный и воспитательный. Он подчеркивал, что руководитель образовательного учреждения должен быть и администратором и педагогом, имеет соответствующие человеческие качества и профессиональный уровень.

Проблемы управления образовательным учреждением получили дальнейшее развитие в трудах Н. Ф. Бунакова, А. Н. Корфа, Н. И. Пирогова и других известных отечественных ученых XIX века. Следует, однако, отметить, что для этих исследователей вопросы управления образовательными учреждениями не являлись предметом самостоятельных исследований. Они рассматривались как комплекс организационно-педагогических условий, которые должны были обеспечить эффективное протекание образовательного процесса, способствовать получения обучающимися глубоких и прочных знаний.

Во второй половине XIX и начале XX века предпринимались и попытки специальных исследований этого вопроса. Так, в 1879 году была опубликована работа Н. И. Солонина «Училищеведение», а в 1916 году под таким же названием вышла работа М. С. Григоровского. Однако, обе эти работы не могут в полной мере считаться научным исследованием. Скорее это были сборники официальных инструкций и рекомендаций по вопросам организации управления образовательным учреждением. Характерной для обеих работ является мелкотемная регламентация деятельности руководителя и учителя без серьезных попыток подвести под это какую-либо теоретическую базу.

Можно констатировать, что в дореволюционной России потребность по управлению образованием в рамках научной дисциплины не осознавалась. Многие интересные идеи, высказываемые педагогической общественностью, оставались в рамках классической педагогики и не превратились в самостоятельное научное направление исследований. В практике же управления образовательными учреждениями преобладала ориентация на авторитаризм, на

жесткую регламентацию всей жизнедеятельности образовательного учреждения, на формально-бюрократический контроль.

Надежды на коренную демократизацию всей системы управления образованием принесла революция 1917 года. Однако, вместо реформирования существующей системы образования начался полный ее слом. В 1918 году Совнарком издал постановление «Об организации дела народного образования в Российской Социалистической Советской Республике», вслед за ним «Положение о единой трудовой школе» и некоторые другие регламентирующие акты. И хотя согласно принятым документам, устанавливалась выборность руководителей образовательных учреждений, создавались школьные советы с самими широкими управленческими полномочиями, присутствовали творческие поиски инновационных форм управления и использование передового зарубежного опыта в этой сфере, трудно констатировать в этот момент истинно демократическое развитие образования. Создаваемая система управления носила отчетливо выраженный классовый характер; над ней осуществлялся полный идеологический контроль. Таковы были времена.

С начала 30-х годов все более отчетливо становится курс на единообразие и унификацию всего образования. Усиливается административно-бюрократический контроль и стиль управления, централизация, подавления любых проявлений инакомыслия. Управление образовательным учреждением теряет свою самостоятельность, руководитель постепенно превращается лишь в исполнителя требований вышестоящих органов управления. Это сделало невозможным поиски новых форм и методов в сфере управления образования. По сути дела, управление в СССР, начиная с 30-х годов и вплоть до 80-х годов, строилось в образовании с той или иной степенью интенсивности на, так называемых, ленинских принципах управления, которые в определенной мере можно отождествить с принципами классической теории управления начала XX века.

Система Трудовых Резервов СССР строилась и продолжала функционировать в это время как полувоенная организация со всеми вытекающими

из этого принципами. Лишь высшие профессиональные образовательные учреждения, наследовав некоторые традиции прошлого университетского образования, имели некоторые академические свободы в области управления.

Практически полное отсутствие ранее исследований по вопросам управления образованием до 50-х годов, наконец, сменилось в отечественной науке некоторым оживлением. Так, например, под редакцией А. Н. Волковского и М. П. Малышева вышла фундаментальная работа «Школоведение». В понятии «школоведение» авторы включили вопросы системы образовательного учреждения, их управления, их бюджетирования. В этой работе, впервые в отечественной педагогической науке употребляется термин «управление образовательным учреждением».

В исследованиях И. К. Шалаева [169, с. 32] выделены три основные функции руководителя образовательного учреждения: организация учебно-воспитательной работы, педагогический и методический инструктаж работников школы, контроль над работой сотрудников. Реализации этих функций и есть руководство образовательным учреждением в широком смысле этого слова.

В. А. Сухомлинский в своей книге «Разговор с молодым директором школы» выдвинул идеи демократизации управления образовательным учреждением, уважения личности учителя и учащегося; подчеркивал необходимость профессиональной компетентности руководителя.

В 70-х -80-х годах появились интересные исследования Ю. А. Конаржевского [64], Т. И. Шамовой [171] по вопросам управления образовательными учреждениями. Эти работы существенно продвинули процесс изучения проблемы управления образовательным учреждением.

Однако, разработка подлинно научных основ управления образовательным учреждением в условиях жесткого идеологического контроля, господства командно-административной системы не могло быть осуществлено должным образом.

В середине 80-х – начале 90-х годов начался процесс постепенной эрозии жестких идеологических стереотипов. Число публикаций, посвященных вопросам управления образовательными учреждениями, значительно выросло. Так, в 1991 году в работе Т. И. Шамовой «Внутришкольное управление: вопросы теории и практики» обосновывается необходимость системного подхода к управлению образовательным учреждением, демократизации и гуманизации процесса управления, предлагаются методы реализации этих ключевых идей. В работе совершенно очевидно прослеживается влияние идей социального управления. Тоже влияние присутствует и в работе «Управление современной школой» под редакцией М. М. Поташника (1992 г.).

Среди других публикаций, посвященных теоретическим и прикладным вопросам управления образовательными учреждениями, вышедших в последние годы, следует отметить работы: В. Г. Афанасьева [9], Л. А. Беляевой [14], Г. А. Бордовского [21], А. В. Борилова [22], К. Я. Вазиной [27], Т. М. Давыденко [46], Ю. А. Конаржевского [65], В. С. Лазарева [156], Д. Ш. Матроса, Д .М. Полева и Н. Н. Мельниковой [89], А. Я. Найна [107], В. П. Панасюка [115], М. М. Поташника [122], Г. Н. Серикова [134], В. П. Симонова [136], П. И. Третьякова [151], Т. И. Шамовой [173], С. Е. Шишова [179].

Таким образом, в России был сделан решительный шаг на пути комплексной разработки проблем управления образовательным учреждением.

Не отрицая специфики образовательного учреждения как объекта управления, авторы многих работ, опубликованных в последнее время, стремились применить к управлению образовательным учреждением общие закономерности современного менеджмента, рассматривая образовательные учреждения как сложную социальную систему, которая постоянно развивается и обновляется. Вместе с тем, исследователи выдвигают различные подходы в специфической практике использования и развития управленческих подходов применительно к образовательным учреждениям.

Наиболее полную классификацию таких подходов и их возможностей в управлении образовательными учреждениями, основанную на различных теоретических, терминологических установках и предмете исследования, выполнила, на наш взгляд, Т. М. Давыденко. При этом, она подчеркивала, что «классификация ... подходов носит формальный характер. В целом развитие подходов ... единый синтетический процесс. Более того, имеет смысл говорить не только о взаимосвязи подходов, но и об их взаимопроникновении» [46, с. 29].

Первой группой подходов, в которой в качестве предмета исследования выступает структура управления, являются:

– функциональный (процессный) подход (В. И. Зверева, Ю. А. Конаржевский, В. С. Лазарев, А. А. Орлов, В. С. Пикельная, М. М. Поташник, Н. А. Рогачева, П. И. Третьяков, П. В. Худоминский, Т. К. Чикмарева, Т. И. Шамова В.А. Якунин и др.);

– проблемно-функциональный (проблемно-ориентированный) подход (Ю. А. Конаржевский, В. С. Лазарев, Н. В. Немов, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.);

– системный подход (С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, В. И. Зверева, Ю. А. Конаржевский, П. И. Третьяков, Т. К. Чекмарева, Т. И. Шамова и др.).

Коротко охарактеризуем каждый из вышеназванных подходов.

Функциональный (процессный) подход управления образовательным учреждением представляет собой совокупность непрерывных взаимосвязанных видов деятельности (действий и операций). Эти руководящие виды деятельности называют управленческими функциями. При этом, как считает В. М. Мишин, «процесс управления является суммой всех функций» [95, с. 119].

Данный подход положен в основу серии международного стандарта ИСО 9000 «Система менеджмента качества» и широко применяется при сертификации учреждений профессионального образования в области менеджмента качества.

Однако существует и другая точка зрения на данный подход. «В существующем качестве функциональный подход, по мнению Ю. А. Конаржевского, не может стать инструментом развития педагогического процесса. Он носит ярко выраженный экстенсивный характер, так как в его основе лежит стремление администрации в нарастающем объеме формально проверить, проконтролировать, направить все и вся, не вникая глубоко в суть процесса» 64, с. 12]. Акцент управленческих усилий в основном на организационно-структурных аспектах деятельности приводит к ущербу содержательного аспекта управления образовательным учреждением.

Проблемно-функциональный (проблемно-ориентированный) поход управлением образовательным учреждением направлен на создание стабильного механизма целевой ориентации участников образовательного процесса на решение определенных проблем. Среди общего массива вычленяются проблемы, которые используются для постановки целей управления. Одним из важнейших принципов в этом подходе является принцип опережающего управления, направленный на прогнозирование развития образовательного учреждения. Тем самым, «создаются объективные предпосылки для интенсификации существующих управленческих функций» [64, с. 19]. В целом, это позволяет «отсекать несущественные для конечного результата возможные области поиска проблем и оставлять в поле зрения только наиболее значимые» [156, с. 200] и дает «возможность достаточно четко оконтурить объект управленческого воздействия, на котором и должно быть сфокусировано функциональное управление» [64, с. 9].

Следует заметить, однако, что данный подход более целесообразен в использовании при управлении функционированием образовательного учреждения, и менее – при управлении его развитием.

Кроме того, недостаточная разработанность критериев значимости выявленных проблем, преобладание жесткой алгоритмизации в управлении в постоянно меняющихся внешних условиях затрудняет реализацию этого подхода на практике.

Но наибольшую известность и широту применение имеет в управлении образовательным учреждением системный подход.

При таком подходе, как пишет П. И. Третьяков, образовательное учреждение рассматривается как сложная социально-педагогическая система, как «социально обусловленная целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленную на формирование и развитие личности» [153, с. 51].

Понятие «педагогическая система широко используется в исследованиях В. П. Беспалько, Ю. В. Васильева, Т. А. Ильиной, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой, В. С. Лазарева, М. М. Поташника, П. А. Третьякова и других.

Ретроспективный анализ научной литературы [15; 28; 64; 149; 151; 156; 183] показывает, что системный подход в управлении образовательным учреждением требует:

– рассмотрения образовательного учреждения как системы, находящейся на определенном уровне целостности;

– изучения образовательного учреждения и управления им как системы многообразных связей и отношений;

– определение функций элементов, составляющих сущность образовательного учреждения, их место в процессе управления образовательным учреждением;

– выяснение условий, необходимых для управления образовательным учреждением.

При этом само управление выступает как системно организованная, упорядоченная деятельность. Системный подход дает возможность проникнуть в механизм развития педагогической системы как объекта исследования, составить четкую картину взаимодействия и связей его составных частей, рассмотреть его как целостное явление. Данный подход не исключает процессный подход к управлению, а наоборот рассматривает управленческий

процесс как систему функций. Он позволяет представить все управленческие действия во взаимосвязи и на этой основе построить модель управления образовательным учреждением с учетом всего многообразия субъективных и объективных факторов ее развития. Системный подход не является простым набором предписываемых правил, а представляет собой способ управленческого мышления. В этом и заключается суть и сущность данного явления.

Особенности системного подхода обусловливают возможность его использования как особой универсальной методологии любой управленческой деятельности. Однако, повсеместное формальное его использование, игнорирование принципа мотивации и учета особенностей образовательных учреждений привело к выхолащиванию этого методологического подхода. Невысокий уровень овладения руководителями различных уровней способами воздействия на мотивационную структуру социально-педагогической системы образовательного учреждения приводит к доминированию в управленческой практике одномерных, монологического типа стратегий воздействия на субъекты системы образования.

Подводя промежуточный итог анализа первой группы подходов, можно отметить:

– рассмотренные походы ориентированы на достаточно четкое выделение формальной структуры управления, наличие которой обуславливает возможность жесткой алгоритмизации управления образовательным учреждением;

– наличие жестких алгоритмов управления обеспечивает решение однотипных, имеющих циклический характер задач, стоящих перед образовательным учреждением;

– реализация данных методов в практике управления образовательными учреждениями затруднительна в силу указанных выше причин.

Вторая группа подходов в управлении образовательными учреждениями представлена ситуационным подходом (М. Альберт, С. Доннел, Ю. Ю. Екатеринославский, Г. Кунц, М. Х., Мескон, Т. Питерс, Р. Уотерман,

Ф. Хедоури и др.), предметом исследования которого является конкретная ситуация, внешние и внутренние переменные, влияющие на нее. Функции управления реализуются в нем применительно к конкретной ситуации. И исходит из того, что существует обилие факторов, как во внутренней среде образовательного учреждения, так и во внешней среде. Следовательно, не существует единого «лучшего» способа управления образовательным учреждением. Самым эффективным методом управления в конкретной ситуации является метод, который более всего соответствует данной ситуации.

Ситуационный подход исключает собственно формальный аспект в управлении образовательным учреждением и ориентируется на личность управляемого субъекта. «Переход к ситуационному управлению, по мнению П. И. Третьякова, означает радикальное изменение подходов к управлению образовательным процессом и, прежде всего, его участниками» [152, с. 31].

В. В. Дружинин и Д. С. Конторов, моделируя процесс ситуационного управления, пришли к выводу, что «задачи ситуационного управления характерны для производственных систем» [49, с. 132]. То есть в условиях жесткой технологической заданности управляемого процесса и исключения прогнозирования его развития. Для такого управления важны параметры конкретной ситуации, ее количественные и качественные результаты.

При ситуационном подходе слабо учитывается поведение системы в целом, теряется целостная сущность управления образовательным учреждением, поскольку акцент делается на выбор методов управления в соответствии с выявленными «переменными» конкретной ситуации. Ситуационное управление имеет ярко выраженный внешний характер, направленный на поддержание сиюминутной стабильности функционирования образовательного учреждения. Оно практически слабо преобразует внутреннюю среду образовательного учреждения. Рассмотрение управленческой ситуации лишь в статическом состоянии без учета ее динамики и перспектив развития образовательного учреждения ограничивает широкое применение ситуационного подхода в управлении образовательными учреждениями.

Третья группу представлена оптимизационным и исследовательским подходами, предметом исследования которых является результативность управленческой деятельности руководителей образовательного учреждения.

Используя теорию оптимизации Ю. К. Бабанского [11], М. М. Поташник и В. С. Лазарев [156] выделили сущность и способы оптимизационного подхода к управлению образовательным учреждением. Полагая, что его сущность заключается в том, чтобы сконструировать такую систему мер, которая применительно к конкретным условиям управления преобразовала бы структуру и процесс управления с целью достижения максимально возможных конечных результатов деятельности образовательного учреждения при рациональных затратах времени на управленческую деятельность. Среди способов же оптимизационного управления они выделяли: комплексирование, генерализация, конкретизация, демократизация, самоуправление, выбор оптимального сочетания методов, средств, приемов управления [156, с.44].

Практика использования такого подхода показала, что при этом устраняется односторонность в управлении образовательным учреждением, обеспечивается экономия времени и трудовых затрат руководителя.

Исследовательский подход (Т. И. Шамова и Г. М. Тюля) является еще одной попыткой управленческой мысли обеспечить повышение результативности управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения.

«Управленческая деятельность по сути своей деятельность исследовательская, а если следовать такому пониманию ее на практике, то можно вскрыть огромные внутренние резервы, высвобождение которых резко повысить конечный результат работы» [171, с. 5].

Исследовательская управленческая деятельность включает конкретизацию цели, выбор объектов изучения, оптимальных средств достижения цели, способов и параметров предварительной оценки результатов изучения. Тем самым, повышается научная обоснованность принятия управленческих решений, уровень взаимопонимания в педагогическом коллективе. Без сомне-

ния, исследовательский метод имеет методологический характер со статусом конкретно-научного уровня методологического знания в теории управления образовательными учреждениями.

Сдерживающим фактором широкого применения этого метода остается низкий уровень владения руководителями образовательных учреждений многообразием методов исследования, абсолютизация полученных исследовательских данных, формализм.

В четвертой группе подходов предметом исследования выступает личность человека (управляющего и управляемого) (Ю. А. Конаржевский, В. С. Лазарев, Н. В. Немов, П. И. Третьяков, Р. Х. Шакуров, И. К. Шалаев, Т. И. Шамова и др.). Данные подходы основываются на теории менеджмента, прежде всего, на поведенческих аспектах деятельности менеджеров и предполагают, например, следующие изменении в содержании управления [65, с. 60]:

– основу деятельности руководителя составляют уважение, доверие, целостный взгляд на образовательный процесс, фокусирование внимания на развитии личности, создание ситуации успеха;

– придание управлению координирующего и мотивационного характера, в целом, и в процессах коммуникаций, в процессах принятия решений и делегировании полномочий, в частности;

– изменение места и роли руководителя в процессе управления. «Не «пастух» коллектива, не «толкач» и даже не «локомотв», который тащит за собой «вагон-коллектив», а конструктор «самодивжущего вагона», социальный архитектор, объединяющий волю отдельных учителей в единую педагогическую коллективную».

Такое управление позволяет решить многие управленческие проблемы, в том числе: формирование благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении, стимулирование деятельности участников образовательного процесса и другие.

Среди этой группы выделяется мотивационный подход (В. С. Лазарев, Л. М. Перминов, П. И. Третьяков, И. К. Шалаев, Т. И. Шаламова и др.). Сущность этого подхода состоит в формировании такого психолого-педагогического механизма стимулирования, который обеспечивает эффективную деятельность всех участников образовательного процесса. Мотивационное управление рассматривается как целенаправленное воздействие субъекта управления на мотивационную сферу подчиненного не посредством приказов и санкций, а через нормы-образцы деятельности и социально-психологические условия ее интериоризации, при которых мотивационная сфера перестраивается адекватно поставленной управленческой цели, и подчиненный начинает действовать в направлении, опосредованно заданном субъектом управления.

Так, например, И. К. Шалаев предлагает использовать для этих целей специальный технологический алгоритм мотивационного управления [169, с. 109]:

– постановка управленческой задачи или определенного желаемого конечного результата;

– разработка адекватной этому мотивационно-исполняющей программы;

– отработка и реализация мотивационно-управленческой программы как продукт интеграции традиционного управленческого цикла с социально-психологической и тактикой.

В свою очередь, Т. И. Шамова считает, что основной функцией учителя является организация и стимулирование становления и развитие личности каждого ученика [172, с. 19].

В. С. Лазарев в качестве основной задачи функции руководства определяют такие условия, при которых все субъективные оценки будут положительными. А сам уровень мотивированности субъекта на достижение какого-то результата определяется тремя параметрами: оценкой достижимости результата, оценкой ожидаемых последствий при достижении этих результатов,

оценкой полезности последствий. Исходным началом мотивации является самосознание. Следом за ним начинают развиваться процессы самоопределения, самовыражения, самоутверждения, самореализации, саморегуляции, то есть процессы, составляющие внутреннюю природу саморазвития личности [79; с. 218].

Идеи, выдвинутые вышеназванными учеными, приобретают особую значимость в связи с современными тенденциями образования, в соответствии с которыми образовательное учреждение в целом и каждый ее компонент, включая каждого участника образовательного процесса, рассматриваются как сложные самоорганизующиеся системы. А раз так, то образовательному учреждению нельзя насильственно извне навязывать пути развития, которые не определены потребностями ее субъектов [156; с. 209]. Сама же проблема управляемого развития приобретает форму самоуправляемого развития. И в этом случае, задача управления из мотивации системы и ее компонентов преобразуется в задачу целостного самоуправляемого развития образовательного учреждения.

Следует заметить, что, несмотря на значительные теоретические наработки, механизмы управленческих подходов, имеющие предметом исследования личность человека, разработаны явно недостаточны для реализации их в широкой практике управления образовательными учреждениями. Особенно, это касается обеспечения условий самоуправляемого развития образовательного учреждения в его содержательном, организационном и технологических аспектах. Актуальным остается выделение самоуправляемого развития в качестве самостоятельного предмета исследований в теории и методике профессионального образования.

Подводя итог рассмотрению подходов, используемых в управлении образовательными учреждениями можно отметить следующее:

– управление образовательным учреждением – сложный процесс. Его осмысление может осуществляться с разных позиций. Каждый из рассмотренных подходов предназначен для решения определенного круга управлен-

ческих задач, детерминированных предметом исследования в рамках конкретного подхода;

– развитие подходов в управлении образовательными учреждениями осуществлялось в двух направлениях: технологизации управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения на основе алгоритмизации и реализацией личностно-ориентированного подхода;

– ориентация на личность в теории и практике управления обеспечивается как совершенствованием подходов посредством включения в их содержание стимулов, направленных на формирование положительной мотивации участников образовательного процесса, так и разработкой новых подходов, целью которых является создание условий саморазвития личности субъектов управленческого процесса;

– «лучшего» из подходов не существует и не может существовать. Часто для целей управления образовательным учреждением используется синтез подходов. Вместе с тем в изменяющемся обществе появляются новые условия, требующие переосмысления существующих подходов и практики их применения, а также рассмотрение новых подходов;

– диалектика управления образовательными учреждениями проявляется в том, что прогнозирование применения новых подходов в современных условиях управления образовательными учреждениями возможно лишь в связи с исследованиями уже существующих подходов в единстве их положительных и отрицательных сторон в аспекте ориентации на личность субъектов управления;

– выявленная тенденция развития управления образовательными учреждениями в направлении все большей ориентации на личность, общественные потребности позволяет утверждать, что появление и применение новых подходов будет связано с обеспечением эффективности саморазвивающихся систем.

Одним из таких подходов и является рефлексивный подход, предметом которого является самоуправляемое развитие образовательного учреждения.

К сожалению, в настоящее время, широкое применение данного подхода тормозит решение вопроса соотнесения рефлексии как общеметодологической и философской категории с педагогической наукой и практикой в аспекте развития профессионализма руководителя образовательного учреждения.

Концепция рефлексивного управления возникла и преимущественно развивалась именно в нашей стране. В ее развитии можно выделить следующие этапы:

– исследовательский этап (с начала 1960- х до конца 1970-х годов);

– практико-ориентированный этап (с конца 1970-х и до начала 1990-х годов);

– психолого-педагогический этап (с начала 1990-х и до середины 1990-х годов);

– психосоциальный этап (с конца 1990-х годов и до настоящего времени).

Сама идея рефлексивного управления зародилась в контексте прикладных исследований Московского методологического кружка, впоследствии названной школой Г. П. Щедровицкого. Она развивалась в тесном переплетении с ними, а с середины 1980-х годов также переплеталась с исследованиями, отпочковавшейся от первой, второй крупнейшей в стране методологической школы – Новосибирской школы «интеллекта» И. С. Ладенко.

Автор идеи рефлексивного управления В. А. Лефевр выдвинул ее в связи с разработками по автоматизации принятия управленческих и иных решений. В 1967 году после опубликования его книги «Конфликтующие структуры» [83] этот термин закрепился, а идея начала развиваться. Термин изначально понимался В.А. Лефевром, как «процесс передачи оснований для принятия решений одним из персонажей другому», как «передачу оснований, из которого выводится предопределенное решение» [83, с. 43] Первыми единомышленниками В. А. Лефевра выступили В. П. Баранов, В. Е. Лепский, А. Ф. Трудолюбов.

В. В. Дружинин, Д. С. Конторов различали в рефлексивном управлении внешнюю и внутреннюю (самоуправление) формы, понимая под ним «управленческую деятельность, осуществляемую на основе рефлексии и посредством рефлексии» [49, с. 149].

С конца 1990-х годов идея рефлексивного управления проникла в ряд точных наук и во все социальные науки. Такие исследования проводятся в математике, политологии, социологии, экономике, административном управлении и других науках. В связи с этим, например, Ж. Пиаже отмечал: «Работы современных математиков, которые с помощью «рефлексирующей абстракции» извлекают новые операции из уже известных или новые структуры из предшествующих структур, привели к обогащению фундаментальных понятий, не противореча им, но реорганизуя их самым неожиданным обрзаом» [116, с. 55]. В настоящее время особенно активно проводятся исследования по рефлексивному управлению в области психологии и педагогики. Сейчас можно говорить о междисциплинарном характере рефлексивного управления.

Хотя ведущими по этой проблематике, несомненно, являлись и остаются психологи. Основная часть выполненных за последнее время диссертаций принадлежит именно им. Именно психологи организовали несколько международных конференций по проблемам рефлексивного управления. Создан журнал «Рефлексивные процессы и управление», учрежден «Институт рефлексивных процессов и управления». Придавая большое значение рефлексивному управлению, и выделяя два основных способа существования человека – реактивный и рефлексивный, - С. Л. Рубинштейн писал: «С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни... С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни» [128, с. 352].

Распространение идей рефлексивного управления за рубежом связано с деятельностью наших эмигрантов, в частности, В. А. Лефевра, переехавшего в США. С 1970-х годов отмечаются значительные самостоятельные исследо-

вания зарубежных ученых в области рефлексии и управления. Среди них можно выделить У. Матурано, Ф. Варела, Р. Урибэ, П. Вацлавика, З. Шмидта, Н. Лумана. Они обратили внимание на роль положительных обратных связей в управлении и, в связи сними, процессы самоорганизации. Понятие «рефлексия» толкуется ими в смысле соотнесенности и самореферентности систем.

В. А. Лефевр отмечал: «...западная кибернетика второго порядка разработала более развитию эпистемологию, в то время как Советская превзошла Запад в ясных формулировках и способности решать специфические задачи» [83, с. 98]. Действительно, исследования зарубежных ученых привели к возникновению даже нового научного направления в рефлексивном управлении – радикального консруктивизма. В отечественном рефлексивном управлении подобных обобщений нет.

Для целей нашего исследования определенный интерес представляет выдвинутый Э. Мореном метод сложного синергетического мышления. Он в прикладном аспекте реализовался в теорию самообучающихся и интеллектуальных организаций, практическую реализацию которой продемонстрировал известный американский предприниматель Дж. Сорос.

В меньшей степени рефлексивный подход использовался в педагогике, хотя, по мнению А. Я. Найна, педагогическая деятельность рефлексивна по своей природе [107, с. 11]. Но, начиная с 1990-х годов, рефлексия становится объектом пристального внимания и в данной научной сфере. В этой связи следует назвать исследования Ю. П. Азарова, Ш. А. Амонашвили, В. К. Дьяченко, В. А. Кан-Клика, А. А. Коломенского, Т. А. Матиса, В. Ф. Шаталова, М. П. Щетинина и других. В педагогической практике, по мнению Е. С. Михайловой, рефлексия рассматривается как способность к творческой работе мысли самого педагога и побуждение обучающихся к подобного рода дея-

тельности, которая имеет свою достоверность и отрицает свою зависимость как от воспринимаемых данных, так и от аксиоматической модели позитивного знания, настолько, что уже не считается возможным говорить о сущем, но только о нашем знании, об этом сущем, причем из этого знания исключается то, что известно нам как наш собственный опыт. Рефлексия становится центром: мы обретаем мир только постольку, поскольку мы воспринимаем в нашем сознании самих себя [93, с.101].

Педагогическая рефлексия, являясь частным случаем рефлексии человеческой деятельности, имеет особое значение именно для нашего исследования. В связи с чем, ей будет уделено отдельное место в § 1.2 диссертации.

Проведённый анализ показал, что в области современных отечественных исследований рефлексивного управления существует, как минимум, три различающихся подхода. Среди них: гуманитарный (В. А. Лефевр, В. Е. Лепский, Ю. А. Шрейдер и др.), системомыследеятельностный (Г. П. Щедровицкий, О. С. Анисимов, Г.Г. Капылов, В. Г. Марач, В. М. Розин и др.) и натуралистический (В. В. Дружинин, Д. С. Конторов, А. В. Карпов, Ю. Д. Красовский и др.). В первом из подходов, фундаментальная роль рефлексии в рефлексивном управлении заключается в «механизме выбора», во втором из подходов – в «механизме ликвидации разрывов деятельности» (то есть в «механизме связи», «организации деятельности»), в третьем – в «механизме обратной связи».

То есть, можно констатировать, что в рефлексивном управлении отсутствует в настоящее время общепринятый методологический подход. Более того, в многочисленных публикациях по философии рефлексии и по рефлексивному управлению настойчиво подчеркиваются смысловые различия рефлексии. Это требует более подробного понятийно-терминологического ис-

следования, применительно к поставленным задачам, что будет нами сделано в § 1.2.

В данном же случае укажем лишь следующее. Использование понятий «рефлексия», «рефлексивное управление» представителями различных отраслей научного знания, в том числе педагогики; детерминировано развитием общественной жизни, постепенной эмансипацией человека, ростом его самостоятельности и индивидуальности, потребности личности в понимании, в оценки самого себя. По этому поводу А. Г. Асмолов утверждает: «дальнейшее поступательное развитие человечества потребует еще более тонкой рефлексивной деятельности...». Более того, по мнению ученого, «в генезисе негативных явлений в обществе и, в особенности, в управлении всеми его звеньями огромную роль сыграло именно отсутствие рефлексивного сопровождения практики» [7, с. 97].

Таким образом, нами представлен анализ состояния проблемы рефлексивного управления образовательным учреждением в теории и практике: характер и содержание проводимых исследований проблемы управления образовательными учреждениями; предпосылки и факторы, обусловливающие развитие различных подходов в управлении образовательными учреждениями; этапы развития идеи рефлексивного управления. Данный анализ позволяет сделать логическое заключение о том, что решение проблемы в аспекте рефлексивного управления инновационным образовательным учреждением (учебно-профессиональный ресурсный центр) далеко от завершения. А поэтому попытка такой теоретической разработки и реализации полученных в ходе изыскания теоретико-методических положений на практике является актуальной и оправданной.

1.2 Содержательные характеристики рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения

Задачами данного параграфа являются: изучение содержания ведущих понятий исследования: «управление», «система управления», «развитие», «саморазвитие», «управление развитием образовательным учреждением», «рефлексия», «рефлексивное управление»; теоретическое обоснование назначения, признаков, компонентов и функций системы рефлексивного управления развитием образовательного учреждения, а так же определение существующих между ними связей.

Качественное осмысление проблемы исследования предопределяет изначально изучение содержание его ведущих понятий: «управление», «развитие», «система управления».

Данные понятия ранее являлись предметом обсуждения в публикациях зарубежных и отечественных авторов. Так, понятие «управление», его признаки, принципы, функции рассматривали А. Берг, А. Ньюмен, Ф. Тейлор, Г. Эмерсон, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.

Вопросам управления образовательными учреждениями посвящены исследования В. И. Зверева, Ю. А. Конаржевского, А. М. Моисеева, Г. Н. Серикова, В. П. Симонова, В. А. Сластенина, М. М. Поташника, В. М. Распопова, П. И. Третьякова и других ученых. В связи с этим возникло множество определений самой дефиниции «управление» в зависимости от используемых методологических позиций исследований. Например, как это трактует «Словарь русского языка»: «управлять – направлять ход движения кого- или чего-нибудь, руководить действиями кого- или чего-нибудь» [1, с. 1095].

Управление как деятельность рассматривают многие ученые: Й. Кхол, В. С. Лазарев, Л. И. Суворов, Г. Н. Сериков, Г. Х. Попов, М. М. Поташник и др. С этих позиций Ф. Шеллинг, например, дает такое определение данной

дефиниции, это «деятельность по реализации целей организации» [175, с. 110-112].

П. И. Пидкасистый, исследуя особенности управления образовательным учреждением, отмечает другую сторону процесса: «управление есть воздействие, основанное на научных принципах и методах и направленное на оптимальную организацию учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего наиболее полное соответствие достигнутых результатов с поставленной целью» [117, с. 229].

Контексту нашего исследования и заявленным теоретико-методологическим позициям вполне соответствует следующее определение В. И. Лебедева: «управление – функция систем различной природы (биологических, социальных, технических) обеспечивающих реализацию программ цели деятельности» [81, с. 85].

Достаточно широкое, на наш взгляд, определение дефиниции «управление» дано В. Г. Афанасьевым. Им фиксируются признаки этой специфической деятельности: функциональный состав, целевое назначение и субъекты деятельности. Он пишет, что «под управлением»: понимается совокупность действий, выбранных на основании определенной информации и направленных на поддержание или улучшение функционирования объекта в соответствии с имеющейся программой (алгоритмом) или целью функционирования» [9, с. 68] .

Правомерно выделить принципиально отличный подход: «управление – это искусство» [155, с. 14]. Такое толкование возникло сначала в древности, когда граница между миром искусства и миром науки еще не осознавались сколь-нибудь отчетливо, но уже возникла потребность эффективно применять накопленный опыт на практике. Со временем оно было оттеснено так называемыми научными определениями. Но сегодня это определение переживает определенный ренессанс, выйдя на новый уровень – уровень интеграции науки и искусства. При этом «управление как наука» имеет свой предмет изучения, свои проблемы и подходы к их решению, а люди, работающие в

организациях опираясь на «управление как науку» должны проявлять «искусство» его применения для конкретных постоянно меняющихся ситуаций

В русско-английском словаре «управление» переводится на английский язык, как «management, administration, direction» [129, с. 278], что, на наш взгляд, не совсем точно, поскольку приведенные переводные термины не являются синонимами «управления» со строго научной педагогической точки зрения.

Подводя промежуточный итог рассмотрения понятия «управление», обобщим в таблице 1 наиболее часто используемые подходы к определению семантики этого понятия.

Таблица 1 – Классификация подходов к определению дефиниции «управление»

Управление	Искусство (практика) выполнения работы
	Наука (область человеческих знаний)
	Функция (вид деятельности)
	Процесс
	Люди, управляющие организацией
	Орган или аппарата управления

Столь значительное число определений объясняется сложностью и многоаспектностью данного понятия, возможностью его рассмотрения только с позиций множественности методологических подходов. Вследствие чего не предоставляется возможным выделить одно единственное «правильное» определение. Целесообразно говорить о применимости того или иного определения, исходя из исходных методологических позиций и задач конкретного исследования. Чем мы и будем руководствоваться в своем дальнейшем научном изыскании. Важно добавить, что в управлении образовательным учреждением следует различать управление функционированием и управление развитием. Эти процессы имеют разные объекты управления. Поскольку они имеют разные объекты управления, иными будут решаемые задачи и спосо-

бы их решения.

Управление функционированием обеспечивает использование имеющегося потенциала образовательного учреждения на ранее достигнутом уровне. Его объектами служат собственно функции управления.

Управление развитием призвано обеспечить наращивание потенциала образовательного учреждения и повышение уровня его использования за счет усвоения каких-либо новшеств (инноваций). При этом объектом управления выступает развитие образовательного процесса, процессов его обеспечивающих и другое.

В связи с последним уместно привести высказывание В. М. Жураковского: «Модернизация образования является в настоящее время ведущей идеей и центральной задачей российской образовательной политики. Модернизация образования – это комплексное, всестороннее развитие всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования. Это фронтальный пересмотр принципов функционирования системы образования, унаследованных от ушедшей эпохи, ровно как и принципов управления» [55, с. 4].

Рассмотрение именно этого «управления развитием» на основе иных принципах мы и осуществляем в нашем исследовании.

Далее раскроем понятие «развитие». Существуют разнообразные, но в целом непротиворечивые определения данной дефиниции, которые представлены в словарях. «Развитие – процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему» [110, с. 641]. «Развитие – процесс изменения материи и сознания, их универсальные свойства; в результате развития возникает новое качественное состояние объекта – его состава и структуры» [144, с. 515]. «Развитие - необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов…» [160, с. 224].

Из чего следует, что не всякое изменение есть развитие. Только одновременное наличие всех трех указанных свойств выделяет процесс развития среди других изменений: обратимость изменений характеризует процессы функционирования; отсутствие закономерностей характерно для случайных процессов несистемного типа; при отсутствии направленности процесс лишается характерной для развития единой внутренне взаимосвязанной линии.

Само же «развитие» – это процесс и результат количественных и качественных изменений, из одного состояния в другое более совершенное состояние в исследуемом объекте.

Н. Н. Моисеев, говоря о развитии, исходит из представления о принципиально единых алгоритмах развития и в живой и в неживой природе. При этом, по его мнению, в основе развития лежит взаимодействие объективных факторов, а развитие любой социальной системы, коим является образовательное учреждение, можно изложить на языке многофакторной оптимизации [98, с. 23]. Например, на основе теории и методики оптимизации учебного процесса Ю. К. Бабанского.

Для нашего исследования интересен взгляд А. И. Пригожина [123], увязывающего развитие социальных систем с теорией их самоорганизации (синергетики), что приводит к необходимости рассмотрения понятия «саморазвитие». Для нас важно определить соотношение понятий «развитие» и «саморазвитие». Мы придерживаемся позиции идентичности и синонимичности этих понятий, исходя из того, что образовательное учреждение может развиваться, только приобретая субъективные функции.

Чему находим подтверждение в позиции О. Н. Арефьева: «саморазвитие образовательной системы» характеризуется как «способность к преодолению противоречий своего развития усилиями самих участников образовательной системы» [6, с. 75].

Таким образом, саморазвитие предполагает способность образовательной системы к непрерывному самообновлению, к самоорганизации своего развития.

В рамках нашего исследования необходимо обратить внимание на понятие «система управления». В. А. Беликов выделяет следующие признаки, которые должны быть учтены при определении понятия системы управления [12, с. 57]:

1) система представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов;

2) система образует особое единство со средой – является подсистемой системы более высокого порядка;

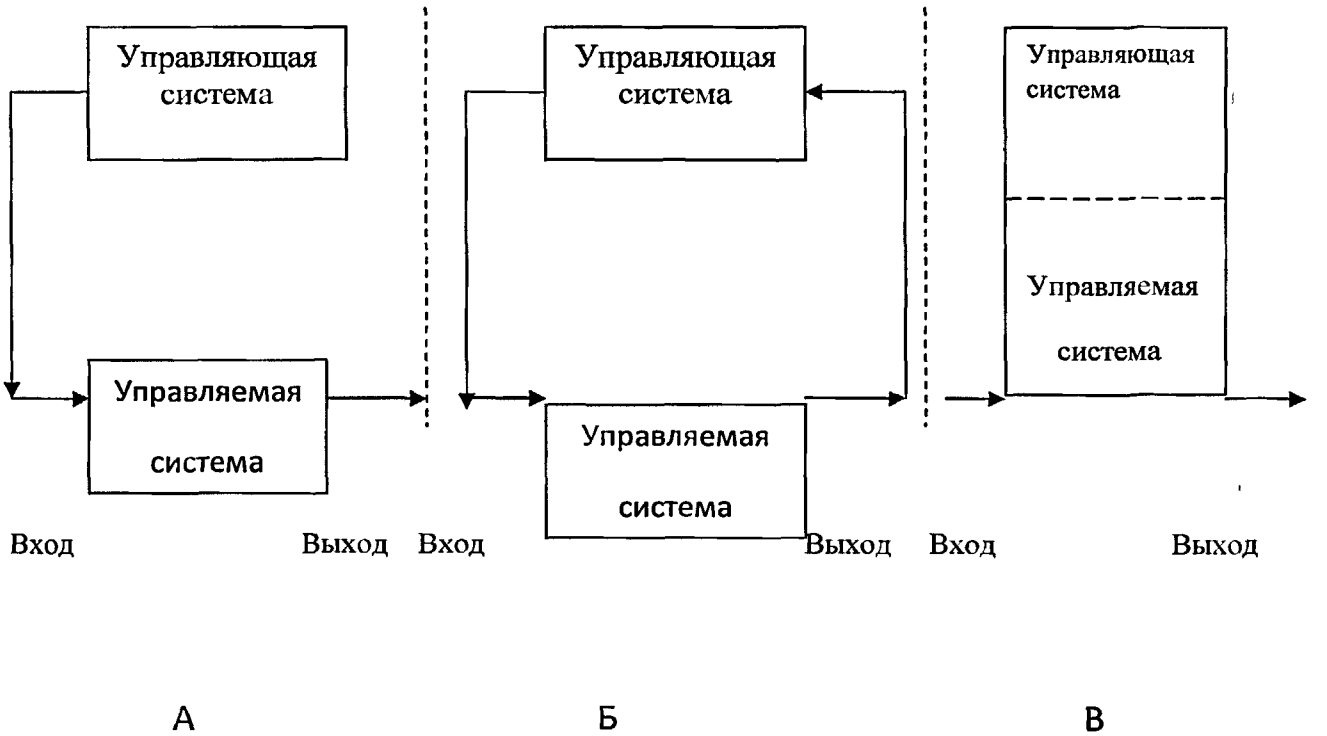
3) система является системой более высокого порядка по отношению к составляющим ее элементам (подсистемам).

Придерживаясь мнения М. М. Поташника и А. М. Моисеева, будем определять систему управления как «совокупность человеческих, материальных, технических, информационных, нормативно-правовых и других компонентов связанных между собой так, что они образуют дифференцированную целостность, предназначенную для реализации функции процесса управления» [122, с. 181]. Данное определение достаточно емкое, указывает компоненты и их взаимосвязь, в результате которой образуется целостность, что является необходимым условием для реализации функций управления.

Е. А. Ямбург отмечает, что «управление носит характер взаимодействия управляющей и управляемой систем» [191, с. 24]. Исходя из данного определения, в управлении выделяется две составляющих: управляющая система и управляемая система.

В свою очередь «управляющая система включает в себя два основополагающих элемента: блок определения целей - формирование цели и указание путей ее достижения (определение траектории состояния системы), блок регулирования – удержание системы на заданной траектории путем корректировки» [191, с. 26]. При этом выделяются три основных вида управления: жесткое, регулируемое и самонастройка (самоорганизация).

На рисунке 1 представлены общие схемы таких разновидностей управления.



А - жесткое управление; Б - регулируемое управление; В - самонастройка (саморегуляция)

Рисунок 1 – Схемы видов управления

Следует отметить, что регулирование возможно только в последних двух из названных видов управления (варианты Б и В).

Существует точка зрения, когда управление рассматривается как «воздействие» одной системы на другую, и когда активность признается только за управляющей системой, (Л. Б. Ительсон, О. В. Козлова, М. Н. Марков, А. А. Орлов, И. С. Сунцов, В. М. Распопов, Н. Д. Хмель, А. В. Филинов и др.). Эта научная позиция соотносится с первым из вышеназванных видов управления (рисунок 1-А). Но такой вид управления слабо учитывает субъект-субъектную природу отношений, прежде всего, характерных для социальных систем, каковой является образовательное учреждение.

М. М. Поташник считает, что «управление образовательным учреждением это особая деятельность, в которой ее субъекты посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивают организованность совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего

персонала и ее направленность на достижение образовательных целей развития образовательного учреждения» [156, с. 171].

В свою очередь Т. И. Шамова трактует это же понятие как «активное взаимодействие руководителей образовательного учреждения и других участников педагогического процесса по его упорядочению и переводу в новое качественное состояние» [171, с. 47].

Указанные научные позиции, представленные на рис. 1-Б и 1-В, разделяют Н. Т. Абрамов, В. Г. Афанасьев, А. Я. Найн, П. И. Третьяков, Т. К. Чекмарева, Т. И. Шамова, Д. В. Юдин и др., которые утверждают, что сутью управления является взаимодействие управляющих и управляемых систем.

При этом под взаимодействием понимается сложный многообразный процесс, в котором изменения сторон происходят не просто взаимосвязано, а взаимообусловлено (А. Н. Аверьянов, Н. И. Жбаква). Его суть состоит в неразрывности прямого и обратного воздействий, органичного сочетания изменений воздействующих друг на друга. Кроме того, взаимодействие – целостная, внутренне дифференцированная, саморазвивающаяся система (А.И. Уемов, Б.М. Кедров и др.) Такое понимание взаимодействия, представляющего суть управления, предполагает взаимное изменение управляющих и управляемых, убеждает в необходимости рассмотрения изменения взаимодействующих субъектов и самого процесса взаимодействия как смены его состояния.

Приведенное толкование управления в наибольшей степени соответствует, по нашему мнению, современным взглядам и реальной управленческой практике, так как, в силу того, что проявлением взаимодействия являются общение и деятельность (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов С. Л. Рубинштейн,), оно содержит в себе указание на необходимость реализации как субъектно-объектных отношений, так и субъект-субъектных отношений. В этом смысле взаимодействие выступает способом функционирования управления, поэтому вполне правомерно говорить о рефлексивном управлении [174, с. 49].

Ниже на рисунке 2 представлена схема такой структуры управления, являющаяся расширенной производной рисунка 1-В.

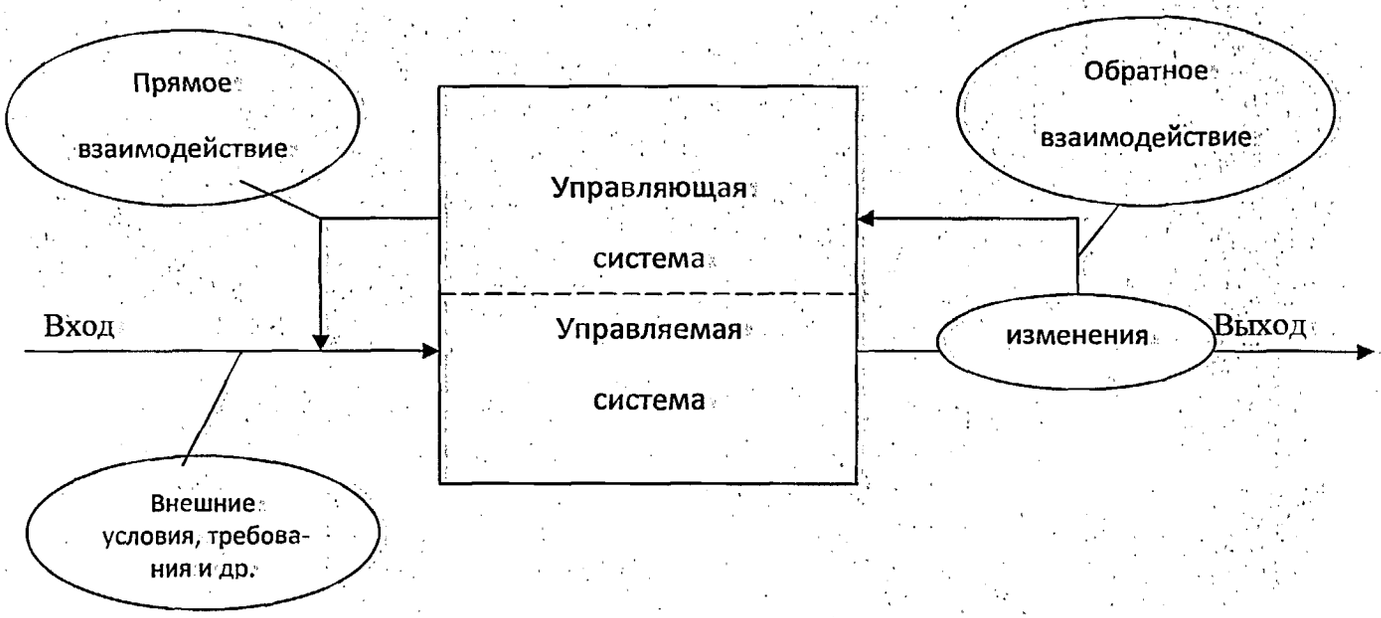


Рисунок 2 – Структура системы управления социально-педагогической системой (образовательного учреждения)

Представление образовательного учреждения в виде социально-педагогической системы с обратным взаимодействием (иначе – с рефлексией) дополнительно иллюстрирует различие между управляемым развитием и самоуправляемым развитием образовательного учреждения.

Определение, данное М. М. Поташником и В. С. Лазаревым, наиболее полно, раскрывает понятие «развитие образовательного учреждения»: «Развитие школы (образовательного учреждения - автор) это закономерное, целесообразное, как правило, эволюционное, управляемое (самоуправляемое) позитивное изменение самой школы (ее целей, содержания, методов, форм организации педагогического процесса) и ее управляющей системы, приводящее к достижению качественно новых результатов образования, воспитания и развития учащихся. Этот переход от прежнего качественного состояния к новому (в ходе инновационного процесса) причем оба состояния оценивают-

ся по результатам деятельности школы, а переход осуществляется в определенное, заранее обозначенное время» [156, с. 85].

М. М. Поташник и В. С. Лазарев также дают определение другому понятию: «управление развитием школы (образовательного учреждения - автор) - это часть осуществляемой в ней управленческой деятельности, в которой, посредством планирования, организации руководства и контроля разработки и освоения новшеств обеспечивается целенаправленость и организованность деятельности коллектива школы по наращиванию ее образовательного потенциала, повышению его использования и, как следствие, получение качественно новых результатов образования» [156, с. 172].

Традиционно, когда говорят об управляемом развитии образовательного учреждения, то имеют в виду, что это результат экзогенных воздействий. С современных позиций, в случае самоуправляемого развития управляющая система становится неотъемлемой частью управляемой системы, изменяя последнюю изнутри, изменяясь при этом сама. Осуществляется внутреннее инициирование согласования деятельности участников образовательного процесса, постоянно осмысливается прежний индивидуальный опыт и реализуются заложенные в этом опыте возможности, создаются новые возможности в соответствии с этим переосмыслением [107, с. 52].

Система управления развитием – это форма, в которой реализуется определенное содержание управления. Чтобы содержание управления было таким, каким оно планируется, нужно создать адекватную ему форму (структуру и организационные механизмы).

Так, содержательно управление развитием образовательного учреждения можно классифицировать по следующим признакам:

– субъекту управления: на административный и на партисиптивный (участвующий);

– ориентации: на процесс и на результат (целевое управление);

– интегрированности: на автономное и на целостное (системное);

– типу реагирования: на опережающее и на реактивное.

Исходя из выведенных выше признаков, представим матрицу теоретически возможных содержательных типов управления развитием образовательного учреждения в таблице 2. Как видно из таблицы 2, в клетках матрицы на пересечении столбцов и строк, указан шифр соответствующего содержательного типа управления развитием образовательным учреждения развитием согласно приведенной классификации.

Например, шифром 4.4 обозначен подход к управлению развитием образовательного учреждения на принципах партисиптивного, системного, целевого, опережающего управления. При этом, разработке целей и планов и их достижению предшествует системный анализ состояния образовательного учреждения, в который включается весь педагогический коллектив и обслуживающий персонал. Проблемы образовательного учреждения выделяются не только исходя из действующих реалий, но из долгосрочной и среднесрочной перспективы. Цели развития определяются в виде проекта будущего образовательного учреждения, то есть в виде целостной системы. В разработку и оценку этого проекта образовательное учреждение старается включить как можно больше членов коллектива. Разрабатывается программа реализации этого проекта, позволяющая достичь запланированных результатов. Стиль руководства ориентирован не на принуждение, а на побуждение и активность, путем создания условий для реализации высших мотивов.

Таблица 2 – Матрица теоретически возможных содержательных типов управления развитием образовательного учреждения

Тип управления развитием			Нецелевое		Целевое	
			реактивное	опережающее	реактивное	опережающее
			1	2	3	4
административное	несистемное	1	1.1	1.2	1.3	1.4
	системное	2	-	2.2	-	2.4
партисиптивное	несистемное	3	3.1	3.2	3.3	3.4
	системное	4	-	4.2	-	4.4

Следует иметь ввиду, что ни один из данных содержательных типов управления развитием образовательного учреждения не является приоритетным. В зависимости от условий эффективными могут быть разные. Но в общем случае, чем ближе управление к системно-целевому и рефлексивному, тем большими потенциальными возможностями оно обладает для обеспечения своей эффективности.

Для дальнейшего осмысления понятия «рефлексивное управление» обратимся изначально к рассмотрению предиката «рефлексивное» (от «рефлексии»). Понятие «рефлексия» вошло в науку с древнегреческой философией, с именами Сократа, Платона, Плотина. Рефлексия рассматривалась древними философами как особая форма мыслительной функции, как рабочий инструмент человеческого разума (ума), как способ достижения единства с мировой душой, заключающей в себе все индивидуальные души. Ее исходной формой виделось самопознание. При этом, рефлексия изначально осмысливалась ими не как определенное понятие, а как способ обоснования ценностей – моральных, эстетических и других. Тем самым, был задан первый вектор научных исследований – онтологическое позиционирование рефлексии, которое, впоследствии, сменилось на гносеологическое позиционирование. И если в средние века рефлексия рассматривается как способ обоснования религиозных ценностей, становясь, в определенной степени «служанкой богословия» (Августин использовал с этой целью неоплатонизм, Фома Аквинский – учение Аристотеля), то в Новое время рефлексия выступает как способ обоснования научного знания. В этот период рефлексия в роли методологического принципа стала использоваться для решения гносеологических проблем. Г. Декарт, Дж. Локк, Г. Лейбниц использовали ее как способ обоснования научного знания в индивидуальном самосознании. И. Фихте, Ф. Шеллинг, Г. Гегель – как способ обоснования научного знания в общественном сознании. В критической философии И. Канта она выполняет двоякую роль.

В XIX-XX веках рефлексия определяется как философский метод обоснования самих оснований духовной и практической деятельности. Осно-

вополагающие функции рефлексии исследовались на индивидуальном и социально-коммуникативном уровнях. Наиболее зримо роль рефлексии в индивидуальной человеческой деятельности была определена: в феноменологии Э. Гуссерльем, М. Вебером, А. Шюцем; в экзистенциализме М. Хайдеггером, Ж. П. Сартром, А. Камю, К. Ясперсом; в прагматизме В. Дильтейем, Гиккертом Рикером, Х. Гадамером. В феноменологии, и в экзистенциализме определялись предметные и ценностные основания человеческой деятельности, соответственно, в прагматизме – операционные основания. Так, Х. Гадамер, устанавливая методологическое значение рефлексии, отмечал диалектический характер любой рефлексии, присутствие ее в любой человеческой деятельности и то, что рефлексия как отражение деяния самого дела есть деятельностная форма рефлексии.

В отечественной философии (Д. И. Дубровский, В. А. Лекторский, М. К. Мамардашвили, А. П. Огурцов, В. С. Степин, А. Г. Спиркин, В. С. Швырев, Б. Г. Юдин) рефлексия стала рассматриваться не только в традиционно принятых онтологических и гносеологических аспектах, но и в аксиологическом аспекте, антропологическом аспекте, аспекте взаимосвязи сознания и деятельности, в других аспектах. Значительный вклад в развитие идей, связанных с рефлексией (в контексте темы исследования), внесли, как уже отмечалось в предыдущем параграфе диссертации, отечественные ученые И. С. Ладенко, В. А. Лефевр, Г. П. Щедровицкий и другие.

В этих и других исследованиях происходит дальнейшее уточнение понятия «рефлексия», конкретизация его смыслового содержания. В зависимости от точек зрения исследователей рефлексия в них представляется поразному: как предмет исследования, как способность, как свойство, как объяснительный принцип, как регулятивный принцип, как принцип сознания, как принцип самосознания, как детерминанта, как процесс, как механизм и т.д. Отсюда прослеживается диалектический полисемантизм в определении рефлексии и различия в методологических подходах, используемые различными учеными.

Обобщая понимание рефлексии, сложившееся в ходе его исторического развития, зафиксируем следующее:

– рефлексия есть опосредованное отражение субъектом объекта;

– самосознание есть способ отражения этого опосредования, как на индивидуальном, так и на общественном уровнях;

– рефлексия играет основополагающую роль в разрешении противоречий между субъектом и объектом;

– рефлексия в методологическом качестве выступает как способ творческого разрешения противоречий между субъектом и объектом, определяющий воспроизведение и произведение оснований человеческой деятельности;

– рефлексия в философском качестве выявляет и формирует мировоззренческие основания человеческой деятельности;

– среди них: предметные, операциональные и ценностные мировоззренческие основания;

– в опосредованные отражения и действия между субъектом и объектом существует рефлексивное взаимопроникновение: отражающее (рефлексивное) действие оборачивается действием отражения (рефлексии). В последнем случае рефлексия обретает управленческий смысл.

Таким образом, рефлексия, выявляя предшествующие всякому опыту его мировоззренческие основания, использует их как принципы и критерии в культуротворческом процессе, определяет параметры, основные направления и ориентиры. Воспроизводящие функции рефлексии при этом оборачиваются ее производящей функцией. В свою очередь, производящая рефлексия в новых формах культуры воспроизводит свои предпосылки. При этом воспроизводящая и производящая рефлексия имеют разную временную направленность, но само их взаимооборачивание всегда актуально.

Рефлексия в своей рациональной диалектической форме также направляет, организует и регулирует человеческую деятельность. Так, диалектический метод, являясь способом сознательного (рефлексивного) разрешения

противоречий во взаимодействии субъекта и объекта, осуществляет эти функции в категориях «цель», «средство», «результат».

Осмысление управленческой деятельности изначально является внешней рефлексией. При этом она отвлекается от специфики предмета, стремясь выделить в нем главное и образуя фундаментальные базовые понятия теории управления. Всеобщность этих понятий, в свою очередь, зависит от уровня самого рефлексивного освоения действительности. Применительно к управлению эти уровни представляют собой: неуправленческий (недифференцированный, трудовой) деятельности, уровнем специализированной управленческой деятельностью и уровнем самоуправления.

Рефлексия формирует универсальный рефлексивный механизм как способ реализации и регуляции всех рефлексивных процессов в человеческой деятельности. Рефлексия «изнутри» и «над ними» управляет этими процессами.

Управленческая же деятельность, осуществляемая на основе рефлексии и с помощью рефлексии в различных формах, определяется как рефлексивное управление. Специализация рефлексивного управления развивается в двух направлениях: самоуправление (применительно к обычным ситуациям) и внешнее управление (применительно к критическим ситуациям). В связи с чем, В. Н. Усов отмечал: «Разделение функций философской рефлексии по предметному основанию снимает проблему ее парадоксов. Развитие специализированных направлений рефлексивного управления философская рефлексия обеспечивает, решая две основополагающие задачи: воспроизведение его исходных мировоззренческих оснований и произведение их в виде конечных ориентиров» [157, с. 17].

Таким образом, в управленческом контексте рефлексия осмысливает проблему методологии управленческой деятельности, а в методологическом контексте управленческой деятельности рефлексия ставит и решает проблему методологических оснований принятия решений – ядра и сути любой управленческой деятельности.

«Рефлексивное управление представляется по существу как управление процессом подготовки и принятия решений. В самоуправлении эту функцию берет на себя самосознание, являющееся в то же время и центром предметного сознания. Выявление объективного в субъективном самосознании – бесконечный процесс. Оно дает начало самостоятельности и ответственности в принятии решений» [157, с. 17].

Как видно из вышесказанного, развитие управленческой рефлексии предполагает выход из собственной, внутренней ее области во внешний социокультурный контекст.

А. Я. Найн, рассматривая рефлексивное управление, подчеркивает, что в нем «значимо и то, каким образом и насколько активно используется школой (образовательным учреждением - автор) и ее субъектами собственный потенциал самоуправляемого развития для достижения образовательных целей, как корректируются цели управленческой деятельности, поведение управляющих и их взаимодействие с управляемыми» [107, с. 44].

Определение дефиниции «рефлексивное управление образовательным учреждением» предполагает установление ряда особенностей, позволяющих выявить сущность исследуемого феномена.

Первая группа особенностей выделена на основе осмысления сложных процессов в социально-педагогической системе образовательного учреждения и его самоуправляемого развития. Вторая группа особенностей отражает практику управления развитием учреждений профессионального образования. Далее рассмотрим особенности каждой группы.

Одна из особенностей первой группы связана с тем, что образовательное учреждение представляет собой социально-педагогическую систему с рефлексией. М. К. Мамардашвили, характеризуя социальные системы как системы с рефлексией, отмечает, что они «содержат в себе свои же отображения в качестве необходимого элемента (или иначе говоря, включают в себя сознание наблюдателя в качестве внутреннего элемента собственного действия)» [85, с. 137].

Социально-педагогическая система способна управлять своим развитием в соответствии с полученным в результате рефлексии описанием, способна переключаться на новые механизмы самоуправляемого развития: «Рефлексия в силу этого является, прежде всего, конструктивным, а не деструктивным фактором» [86, с. 33] самоуправляемого развития образовательного учреждения.

Рассмотрение образовательного учреждения в качестве социально-педагогической системы с рефлексией позволяет утверждать, что оно постоянно осмысливает свой прежний индивидуальный опыт и реализует заложенные в этом опыте возможности, создает новые возможности в соответствии с этим переосмыслением.

Объектом системной рефлексии в силу в силу сказанного является опыт образовательного учреждения, возможности его внутренней и внешней среды, взаимодействие с окружающей действительностью (другими социальными системами).

Исследование системной рефлексии образовательного учреждения с неизбежностью предполагает выявление сущности процесса ее осуществления (движение в рефлексивном плане). Данный аспект основывается на психологическом механизме рефлексии (Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, А. А. Тюков): остановка, фиксация, отстранение, объективизация, оборачивание.

Сущность процесса осуществления системной рефлексии образовательного учреждения в ходе управления его развитием (движение в рефлексивном плане) представлена в таблице 3.

Необходимо подчеркнуть, что сама системная рефлексия субъектов образовательного учреждения не содержит нового видения самоуправляемого развития образовательного учреждения, она его организует. Составляющие системной рефлексии образовательного учреждения находятся в определенной структурной зависимости, которая представлена на рисунке 3. Схема наглядно иллюстрирует, что системная рефлексия имеет циклический харак-

Таблица 3 – Сущность процесса осуществления системной рефлексии образовательного учреждения в ходе управления его развитием (движение в рефлексивном плане)

Психологические механизмы рефлексии	Системная рефлексия образовательного учреждения
Остановка Прекращение содержательной деятельности в ситуации, связанной с исчерпанием средств ее разрешения. Ситуация воспринимается как неразрешимая в данных условиях, так как прежний опыт в качественно изменившихся условиях не способен обеспечить положительные результаты. Попытки решить проблему известными способами неэффективны, поэтому они прекращаются как бессмысленные.	Первый этап На основе текущей и базовой информации происходит рефлексивная остановка самоуправляемого развития образовательного учреждения и рефлексивное направление ее деятельности на себя. Текущая информация состоит из объектной, характеризующей объект управления, и субъективной, поступающей по каналам коммуникации. Базовая информация представляет собой комплекс данных об основных параметрах жизнедеятельности образовательного учреждения.
Фиксация Анализ хода и результатов предшествующей работы и формирование суждений.	Второй этап Результатом фиксации является изменение видения субъектами прежнего опыта образовательного учреждения (от видения отдельных компонентов и связей между ними до целостного его представления) и очерчивание его «границ».
Отстранение Изучение себя действующего в отстраненной позиции. Реализуется способность видеть свои действия в ситуации в зависимости от произвольно выбранной ситуации.	Третий этап Субъекты образовательного учреждения «изучают» себя действующих и опыт образовательного учреждения в отстраненной позиции. Реконструируются причины возникших затруднений.
Объективизация Анализ своих действий в системе существующих или возможных ситуаций. Восстановление прошлого опыта и конструирование образа собственного будущего. Отслеживание причин и возможных последствий своих действий. Переконструирование образа ситуации.	Четвертый этап Осуществляется «построение» направления будущей деятельности, формируется проект будущего состояния образовательного учреждения на основании того, что ситуация воспринимается в более широком контексте и произошло изменение ее «границ». Переконструируется образ самоуправляемого развитием образовательного учреждения.
Взаимопроникновение Возвращение к начальной ситуации, но с новой позиции и с новыми средствами.	Пятый этап Происходит возврат: нужно начать действовать в другом направлении.

Рисунок 3 – Структурная зависимость составляющих системной рефлексии социально-педагогической системы «образовательное учреждение»

тер и не сводится только к осмыслению образовательным учреждением самого себя. Важной функцией является и переосмысление образовательным учреждением своего взаимодействия с другими социальными системами. Тем самым в русле осмысления системной рефлексии в ходе рефлексивного управления становится возможной интеграция разных методологических подходов, когда рефлексия одновременно рассматривается и как обратная связь, и как «рефлексивный выход», и как переосмысление и перестройка содержания опыта.

Л. М. Кустов, в этой связи, замечает, что «в этом случае управление должно терять характер слепого вмешательства методом проб и ошибок или же прямого насилования реальности, опасных действий против собственных тенденций системы и строиться на основе знаний и возможностей системы» [76, с. 117].

Важно отметить, что полное отсутствие внешних управляющих воздействий на самоуправляемое развитие образовательного учреждения может вызвать системную рефлексию негативного характера.

Далее следует остановиться на феномене «обратная связь», которое является одним из важнейших в теории управления. В этой связи приведем высказывание А. И. Мищенко. Он, анализируя способы реализации тенденций развития, расценивает как важное «противоречивое взаимодействие тенденций двух разных типов – тенденций стабильности, нуждающихся в укреплении отрицательных обратных связей, и тенденций поиска новых, более рациональных способов использования внешних энергии и вещества, необходимо требующих формирования положительных обратных связей и ограничения стабильности» [97, с. 11].

В различных психолого-педагогических исследованиях это понятие трактуется по-разному.

Так, М. В. Марков анализирует ее как механизм регуляции адаптивных видов активности, которые «обеспечивают формирование многочисленных

стереотипов поведения, навыков, привычек, установок, составляющих основу стандартных форм поведения и деятельности...» [87, с. 171].

Другой ученый О. С. Анисимов под основной функцией обратной связи понимает устранение рассогласования путем регулирования системы [4, с. 61].

И, наконец, А. А. Бизяева рассматривает обратную связь как «всеобщий механизм управления, регуляции, вообще детерминации» [16, с. 16].

Обобщая приведенные и другие подобные определения, можно утверждать, что в них обратную связь следует расценивать как отрицательную, придающую управляемому процессу состояние устойчивости. Фактически в данном случае речь идет о трактовке понятия «обратная связь» в кибернетическом смысле.

Но взаимодействие в социально-педагогических системах происходит по типу диалога, поэтому «обратная связь» в них не может сохранять значение, характерное ему понятие в кибернетике. «Обратная связь» в этом случае осуществляется в виде рефлексивных процессов (В. А. Лефевр, В. П. Панков, Е. Б. Петрушенко, Г. А. Смолян, Л. Д. Хруницкий и др.).

Вторая группа особенностей, определяющих необходимость уточнения в рамках теории управления существующего в психолого-педагогической литературе понятие «рефлексивное управление», обусловлена реальным состоянием реальной образовательной управленческой практики.

Поскольку рефлексивное управление как взаимодействие участников педагогического процесса предполагает действие механизма обратной связи, то особое значение приобретает специальное изучение управленческого взаимодействия и выявление типичных признаков, характерных для современной практики управления профессиональными образовательными учреждениями.

Анализ типичных признаков взаимодействия участников педагогического процесса как проявления особенностей существующей системы управления образовательным учреждением в аспекте создания условий для само-

управляемого развития образовательного учреждения и каждого его компонентов позволяет уточнить исследуемое понятие.

Для понимания процесса рефлексивного управления развитием образовательного учреждения целесообразно раскрыть механизм действия универсальных закономерностей развития систем. Эти закономерности представлены как структурообразующие факторы в причинно-следственных связях систем.

В этой связи В. В. Краевский пишет: «Центральным моментом всякой педагогической деятельности, в том числе и управленческой, является ее построение в соответствии с определенными закономерностями, которые отражают содержание педагогического воздействия, условия и ограничения развития образовательных процессов и др.» [69, с. 73].

На уровне конкретного методологического знания педагогические закономерности рассматривались Ю. К. Бабанским, В. С. Гершунским, В. И. Загвязинским, В. В. Краевским, И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным и др. Закономерности управления образовательным учреждением неоднократно обсуждались Ю. В. Васильевым, И. Г. Герасимова Г. Н. Сериковым, М. М. Поташником, В. И. Слабодчикова, П. И. Третьяковым, Т. И. Шамовой и др.

Отметим, что в работах названных ученых и других исследователей закономерности управления трактуются как объективно существующие, необходимые, существенные, повторяющиеся связи педагогических явлений и процессов, характеризующие их развитие.

Знание управляющих закономерностей дает возможность подходить к решению различных управленческих проблем с учетом их места в цепи взаимосвязанных процессов и явлений.

Мы рассматриваем алгоритм структурообразующих факторов развития системы на основе многоуровневых модифицированных причинно-следственных связей, при этом, выделяется причина – управляющая система (управляющий фактор) и следствие – управляемая система. Чтобы понять и

объяснить, какие связи и зависимости свойственны рефлексивному управлению развитием образовательного учреждения, как целостной системы, и чем определяются особенности этого управления на уровне целостной системы, необходимо, прежде всего, определить главное противоречие, отражающее как содержательный, так и динамический его аспекты.

Не следует рассматривать содержательную и динамическую стороны абсолютно и исследовать каждую из них в отдельности. Необходимо учитывать, что содержание в самом процессе приобретает соответствующий уровень раскрытия.

По мнению Т. М. Давыденко, внешние управляющие воздействия учитываются как преломленные через внутреннюю природу самой системы, ее самоуправляемое развитие в этих условиях, а не как однозначно навязанные самой системе или ее компоненту. Они лишь обеспечивают условия перехода системы в состояние неустойчивости и формирование в этой неопределенности выбора траектории своего развития, но выбора в некоторой степени обусловленного целью внешних воздействий. Иными словами имеет место диалектика управления (определенности) и процессов самоорганизации (неопределенности) и каждым ее компонентом на всех уровнях взаимодействия с учетом действия механизмов самоуправляемого развития [47, с. 4].

В контексте нашей позиции управление развитием образовательного учреждения рассматривается как взаимодействие его субъектов развития, в котором имеют место управляющее воздействие и самоуправление, выступающих в качестве диалектического противоречия. Таким образом, основное противоречие можно сформулировать как противоречие между внешними управляющими воздействиями на образовательное учреждение (и его компоненты) и его внутренней активностью, выражающейся в стремлении к самостоятельному выбору траектории самоуправляемого развития и ее реализации.

«Значимость основного противоречия заключается в том, что оно делает актуальной проблему конкретизации характеристик внешних воздействий

максимально адекватных фактическому состоянию (индивидуальному опыту конкретной школы (образовательного учреждения – автор) и обеспечивающих целесообразную направленность ее самоуправляемого развития» [161, с. 341].

Нельзя не сказать и о том, что поскольку с позиций синергетики образовательное учреждение рассматривается как диссипативная система (от лат. dissipatio – рассеивание), то выделяемые закономерности все же носят вероятностный характер. Кроме этого, придерживаясь синергетических принципов и определяя образовательное учреждение как открытую систему, следует отметить, что динамика внешних управляющих воздействий может нарушить равновесие образовательного учреждения как социально-педагогической системы, и создает в ней предпосылки к переходу в качественно иное состояние.

Отсюда следует вывод, определяющий нашу позицию по рефлексивному управлению развитием образовательного учреждения: чем больше внешнее управляющее воздействие соответствует внутренней природе образовательного учреждения и обеспечивают условия для реализации ее собственной активности, тем выше уровень ее самоуправляемого развития, характеризующийся внутренней координацией деятельности участников образовательного процесса, компонентов образовательного учреждения.

Для современной России определить достаточно конкретно как желаемое, так и практически достижимое состояние образовательного учреждения чрезвычайно сложно, тем более определить траекторию его движения к цели, которая сама в этих условиях подвержена постоянным изменениям. Поэтому имеет смысл говорить не об устойчивости заданной внешним управлением траектории движения образовательного учреждения, а об устойчивости целесообразной направленности ее самоуправляемого развития.

В этом принципиальная новизна и отличие нашей позиции от традиционной позиции.

При традиционном подходе предполагается, что устойчивость развития образовательного учреждения обеспечивается передачей от управляемой системы к управляющей системе определенной информации о рассогласовании с некоторой заданной траектории и изменением на основе полученных данных управляющих воздействий в направлении соответствующем реальной траектории (к первоначально заданной).

В этом случае, как правило, разрабатывается программа, которая содержит описание этапов с указанием операционно - фиксированных целей, меры по их достижению и т.д. Такое управление эффективно лишь при неизменности заданной цели. Оно может и должно использоваться практиками.

Не отрицая «императивных» управляющих воздействий, согласимся с мнением Г. Н. Серикова, что в центре такого управления стоит цель и жестко указанная программа ее достижения, а не человек и его потребности, то есть социальная общность и ее интересы [134, с. 341].

В реальной жизнедеятельности образовательное учреждение в современных условиях потребности и интересы участников образовательного процесса постоянно изменяются, появляются иные предпочтения, приобретаются новые свойства.

В этих условиях, по нашему глубокому убеждению, развитие образовательного учреждения как переход из одного устойчивого состояния в другое должно основываться на положительной обратной связи. При этом устойчивость целесообразной направленности самоуправляемого развития образовательного учреждения обеспечивается через непосредственное подкрепление положительной определенности конечной цели (желаемого состояния) в процессе этого развития [107, с. 89].

Траектория развития образовательного учреждения при этом жестко не заданна. Внешнее управляющее воздействие выступает в качестве условия конкретного проявления образовательного учреждения и ее компонентами собственной активности в направлении движения к некоторому ожидаемому состоянию. Характер этого движения детерминирован самим образователь-

ным учреждением, при этом активность участников образовательного процесса, как выражение их субъективности реализуется в двух направлениях: адаптации к внешним управляющим воздействиям и креативности, позволяющей им на основе индивидуального опыта, ресурсов внутренней и внешней среды образовательного учреждения строить траекторию его самоуправляемого развития.

Иными словами, управляющее воздействие обеспечивает правильность выбора развития образовательного учреждения по содержанию, в то время как траектория развития определяется самим образовательным учреждением и является творчеством по характеру. Сам переход образовательного учреждения в новое состояние представляет собой самоуправляемое развитие бифуркационного типа (по Ю. В. Тихонравову). «Положительная обратная связь выполняет функцию усиления изменений состояния школы (образовательного учреждения - автор) через подачу рассогласования с предыдущим состоянием в управляющий центр [149, с. 14]. Благодаря этому осуществляется прогрессивное (с точки зрения движения к конечному результату) самоуправляемое развитие образовательного учреждения.

В этом случае в совокупности механизмов самоуправляемого развития образовательного учреждения определяющими становятся рефлексивные механизмы.

Перечислим основные принципы рефлексивного управления развитием инновационным образовательным учреждением, которые имеют важное значение для нашего исследования. При этом мы опирались на выводы ряда исследователей: Л. А. Беляевой [14], Д. Бэкхерст [25], Е. Н. Головаха [40], Т. М. Давыденко [46], Г. И. Ибрагимова [59], В. В. Краевского [69], Д. Уайт [154], Р. Х. Шакурова [167] и др.

1) Принцип полилогического самоопределения субъектов образовательного учреждения.

2) Принцип приоритета положительной обратной связи.

3) Принцип конструктивности взаимодействия субъектов образовательного учреждения.

4) Принцип эффективного использования возможностей, порождаемых изменениями внешней среды (принцип минимизации дистанции). Он отражает тенденцию непрерывного самоуправляемого развития в направлении наиболее полного и эффективного использования всей совокупности внешних ресурсов.

5) Принцип многокритериальной постановки и решения управленческих задач.

6) Принцип структурирования задач и содержания управления образовательного учреждения.

7) Принцип вариативности и гибкости.

8) Принцип компьютеризации.

9) Принцип создания свободного пространства для инициативы и индивидуальной ответственности каждого участника образовательного процесса.

10) Принцип единства кооперации и специализации деятельности участников образовательного процесса (компонентов образовательного учреждения).

Выделенные принципы можно рассматривать как систему, поскольку они отражают не только уровни рефлексивного управления развитием образовательным учреждением (уровни взаимодействия образовательного учреждения), но и совокупность механизмов самоуправляемого развития образовательного учреждения. Открытость этой системы предполагает возможность появления новых принципов.

Таким образом, нами раскрыты сущностные характеристики процесса рефлексивного управления образовательным учреждением; теоретически обосновано назначение, признаки, компоненты и функции системы рефлексивного управления развитием образовательного учреждения, а так же определено существование между ними связей.

1.3 Педагогические условия рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр

Задача данного параграфа – выявить и теоретически обосновать комплекс педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

Предварим параграф некоторыми общетеоретическими посылами по проблематике «педагогические условия». Анализ значительного числа диссертационных работ показал, что подавляющее их число (до 75 %) в качестве одной из задач исследования ставит «выявление (выделение), теоретическое обоснование и экспериментальную апробацию педагогических условий». Такое внимание к проблеме педагогических условий обусловлено их методологической и практической значимостью.

Рассмотрим эту научную категорию с философских и педагогических позиций. В философии категория «условие» является одной из ведущих категорий наряду с такими как: личность, деятельность, материя и другие [8, с. 103]. Оно понимается как «категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых этот предмет существовать, развиваться не может. Сам предмет при этом рассматривается как нечто обусловленное, а условие как относительно внешнее по отношению к предмету многообразие объективного мира» [127, с. 409].

В. Н. Сагатовский в этой связи поясняет: «Условие – это то, от чего зависит предмет, комплекс предметов, характер их взаимодействия, из наличия которого следует возможность существования, функционирования и развития данного предмета. В этом случае мы можем говорить о среде выполнения той или иной деятельности, о среде существования субъектов и объектов деятельности. Влияние среды обеспечивает реализацию функций, достижение поставленных целей и решение задач деятельности. Условие – это обстоятельство, которое определяет те или иные последствия,

наступление которых препятствует одним процессам и явлениями благоприятствует другим» [130, с. 23].

В современной психолого-педагогической литературе «условие» рассматривается как видовая пара по отношению к рядовым понятиям «среда», «обстоятельства», «обстановка» (В. И. Андреев, Р. А. Назимов, М. А. Ушаков и др.) Однако, такая трактовка, которая верна в целом, неоправданно расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения существования и изменения педагогического явления. В эту совокупность объектов могут попасть и случайные, которые не оказывают никакого влияния на определенный объект. Такая трактовка обусловливает выделение только тех условий, которые являются внешними по отношению к определяемому объекту, в то время как в число условий входят и внутренние характеристики объекта.

Профессор А. Я. Найн под педагогическими условиями понимает «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач. При этом к ним относятся только те условия, которые сознательно создаются в педагогическом процессе» [106, с. 96].

Другой ученый В. А. Беликов относит к условиям: объекты окружающей деятельности; субъекты процесса выполнения различных видов деятельности; специфику процесса формирования и развития активной личности; средства, методы и формы организации и реализации данного процесса. Более того, он полагает, что «любая попытка дать определение педагогических условий в форме одного предложения, обречена на неуспех в силу сложности данного понятия», а поэтому целесообразно использование совокупности определений, отражающих те или иные их признаки [12, с. 231]:

1 условия – совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, и материально-пространственной среды, направленных на

решение поставленных в педагогике задач. При этом к ним относятся только те условия, которые сознательно создаются в педагогическом процессе (А. Я. Найн). (Автор: выделяется признак – объективные возможности);

2 условия – совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных обстоятельств процесса деятельности (В. И. Андреев, С. И. Ожегов). *(*Автор: выделяется признак – совокупность обстоятельств деятельности*)*;

3 условия представляют собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления (В. И. Андреев). *(*Автор: выделяется диалектический характер условий);

4 условия выражают отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Любой элемент окружающей действительности становится условием лишь в том случае, когда исследуемый предмет вступает в какое-либо отношение с ним (И. Т. Фролов). *(*Автор: выделяется признак – отношение предмета к окружающей действительности*)*;

5 Условия выполняют роль правил, обеспечивающих нормальное протекание деятельности (С. Н. Борунова). (Автор: происходит замена условия принципами и правилами деятельности*)*.

В нашем изыскании мы считаем правомерным исходить из всей совокупности определений дефиниции «педагогические условия» и даем следующую ее авторскую интерпретацию в контексте исследования.

Педагогические условия, обеспечивающие повышение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр - это совокупность внешних обстоятельств реализаций функций рефлексивного управления и внутренних особенностей развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, обеспечивающих сохранение ценности, полноты и смысла этой деятельности, ее упорядоченности, целенаправленности и предметной продуктивности.

Анализ педагогических исследований по проблемам управления различных образовательных систем позволяет определить подходы к выделению комплекса педагогических условий, обеспечивающий повышение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

Так, П. И. Третьяков выделяет следующие основные условия, способствующие переводу образовательного учреждения из режима функционирования в режим развития [151, с. 134]:

– концепция и программа развития учреждения;

– моделирование учебно-воспитательного процесса как системы, помогающей саморазвитию личности;

– организация оптимальной системы самоуправления;

– сплоченный общностью целей коллектив педагогов и обучающихся;

– система эффективной научно-педагогической деятельности;

– учебно-материальная база, достаточная для формирования оптимальной образовательной среды;

– набор альтернативных образовательных услуг в соответствии с потребностями участников педагогического процесса.

Соглашаясь, в целом, с приведенной научной позицией, следует, однако, отметить следующее:

– развитие образовательной системы может начинаться и без достаточной материальной базы, а выступать в дальнейшем, средством развития последней;

– сплоченность коллектива по целям не может быть всеобщей, поскольку всегда существует часть коллектива, не разделяющая общие цели и, даже, им противодействующая.

М. М. Поташник и В. С. Лазарев выделяют внутренние условия развития образовательного учреждения [156, с. 67]:

– организационно-педагогические условия (специфичные для каждого учреждения);

– психологические условия;

– материальные условия;

– социально-педагогические условия;

– санитарно-гигиенические условия;

– эстетические условия;

– пространственные условия;

– временные, темпоритмические условия.

При всем уважении к авторитету данных ученых, на наш взгляд, произведено необоснованное смешение всевозможных условий, без должного на то основания.

Напротив, В. П. Симонов считает, что успешное достижение целей и задач любого управления образовательным учреждением детерминируется наличием четырех групп условий [136, с. 89]:

1 личностный фактор руководителя (степень его подготовленности и профессионализма, его целевые установки, ценностные ориентации и потребности);

2 морально-психологический климат в системе субъект-субъектных отношений (стиль взаимоотношений и степень заинтересованности в общении);

3 временные характеристики и условия его деятельности;

4 пространственные характеристики и условия его деятельности (материально-техническое обеспечение, гигиенические и эстетические условия, в которых протекает деятельность);

Но вряд ли этот перечень можно считать исчерпывающим.

В свою очередь, Л. Л. Власюк выделяет следующие условия управления образовательным учреждением [33, с. 56]:

– всестороннее развитие личности преподавателя и обучающегося;

– переход воспитания в самовоспитание, обучения в самообучение, развития в саморазвитие педагогического персонала и обучающихся;

– перспективность образования;

– новизна и разнообразие педагогической деятельности;

– опора на принцип управления, когда педагогическая система является управляемой системой, а эффективность ее функционирования и развития зависит от управления и реализуется через анализ, целеполагание, планирование и организацию, координацию, исполнение и контроль.

Заметный интерес представляет позиция А. А. Найна, который среди педагогических условий рефлексивного управления называет [105, с. 124]:

– повышение профессионально-педагогического уровня преподавателя к рефлексивному управлению учебно-познавательной деятельностью;

– системное видение проблемы рефлексивного управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся и системный подход к ее решению в условиях меняющегося социального запроса на специалистов;

– признание приоритета гуманистических ценностей в организации и целеположенности педагогического процесса;

– разработка адекватных требованиям активизации рефлексивной учебно-познавательной деятельности студентов программно-методических разработок и практических рекомендаций, обеспечивающих оптимальное решение задачи повышения профессиональной компетентности выпускников;

– создание предпосылок для формирования потребностей и мотиваций к рефлексивной учебно-познавательной деятельности;

– личностно-ориентированный подход в выборе средств и приемов повышения образовательного уровня обучающихся с опорой на принцип взаимодействия в системе «субъект-субъект» образовательного процесса.

В диссертационной работе Т. М. Давыденко «Теоретические основы рефлексивного управления школой», хотя и выделяются педагогические условия применительно к рефлексивному управлению школой, но они вполне экстраполируются для профессионального образовательного учреждения. Приведем их [46, с. 75]:

– направленность рефлексивного управления на максимальное обеспечение субъективной позиции участников образовательного процесса;

– развитие рефлексивности субъектов школы;

– формирование информационной среды рефлексивных управленческих решений с помощью компьютера.

Разнообразие научных позиций по вопросу выделения педагогических условий эффективности рефлексивного управления образовательным учреждением во многом объясняется различием в постановке целей и задач конкретных исследований, изменяющихся требований общества.

Их обобщение позволяет говорить о том, что наиболее характерным проявлением деятельности по рефлексивному управлению развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр является создание таких условий, при которых будет наиболее полно реализовываться комплекс ведущих функций образовательного процесса: обучающей, воспитывающей и развивающей, в которых участники образовательного процесса могут занять активную позицию в наиболее полной мере раскрыться как субъект управленческой деятельности;

В качестве внешних условий могут выступать образовательная политика, профессиональные и образовательные стандарты и другое. В качестве внутренних условий – вид и уровень мотивации педагогического персонала, отношение личности руководителя к реализации данной деятельности, другое.

Таким образом, анализ проблемы управления образовательным учреждением, в целом, рассмотрение содержательных характеристик

процесса рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр; в частности, представленных в первом и во втором параграфах данной главы, а так же вышеизложенное в данном параграфе, позволяет говорить о невозможности решения проблемы повышения эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения путем реализации лишь одного из педагогических условий. Как следствие, речь далее пойдет о комплексе педагогических условий.

Мы считаем, что повышение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр возможно, если:

а) на концептуальном уровне – изменение ценностных ориентаций рефлексивного управления развитием учебно-профессионального ресурсного центра (УПРЦ) на основе новой управленческой парадигмы, базирующейся на идеях открытости и синергизма;

б) на методическом уровне – разработку и реализацию программы развития УПРЦ и содержательных характеристик, определяющих способы разрешения целостной проблемной ситуации двух параллельных и взаимно обусловленных процессов: саморазвития самой организации и саморазвития ее ключевой подсистемы – кадров;

в) на процессуальном уровне – поддержку педагогического творчества, стимулирование образовательных инициатив руководителей всех уровней к управлению процессом перевода инноваций в режиме перманентного развития, необходимыми условиями осуществления которых является способность субъекта к постоянной самореализации и развитию.

Теперь более подробно раскроем содержание каждого из педагогических условий выделенного комплекса.

Первое педагогическое условие: изменение ценностных ориентаций рефлексивного управления развитием учебно-профессионального ресурсного

центра (УПРЦ) на основе новой управленческой парадигмы, базирующейся на идеях открытости и синергизма.

История исследования и развития систем управления представляет собой цепь сложных нововведений, предопределяемых приоритетностью тех или иных мировоззренческих ценностей и нарастанием изменчивости социально-экономических условий. Как итог, сложилась современная система взглядов на управление, которую называют «новой управленческой парадигмой», в основе которой лежат достижения практических всех школ и направлений развития управленческой мысли. Управленческая практика последних лет все больше исходит, как показал наш анализ, из положений данной парадигмы.

При этом выделяются следующие ее принципиальные положения.

1 «Новая управленческая парадигма» базируется на признании концепции роста открытости организаций. Главные предпосылки успеха находятся не внутри организации, а отыскиваются в экономическом, научно-техническом социально-политическом окружении (business environment), причем границы организации с внешней средой становятся все более проницаемыми. Чтобы успешно функционировать в современных условиях, организация должна не только выработать способность и умение быстро адаптироваться к изменениям во внешнем окружении, но и не упускать возможностей, возникающих в среде, то есть обладать способностью к развитию.

2 «Новая управленческая парадигма» состоит в отказе от «производственного» рационализма системы управления, ориентированной на собственно процесс производства или процесс предоставления услуг; от изначального убеждения, что основой успеха организации является непрерывный рост объемов производства или предоставления услуг, что организационная структура организации должна строиться обязательно по функциональному признаку.

3 «Новое управление» это управление в быстро изменяющихся

условиях. Создаются новые преграды и угрозы, выдвигаются новые цели и задачи и, естественно, постоянно требуются адекватные ответные изменения внутри самой организации. И. Ансофф подчеркивает: «Современная окружающая среда ... в глобальном масштабе претерпела такие значительные изменения, которые не имеют прецедентов в мировой истории. Перемены стали более частыми и быстрыми, а деловой мир – более сложным, что требует от организации развития новых способностей. Для того, чтобы соответствовать изменчивости спроса и различным новым возможностям, менеджмент организации должен базироваться на следующих ключевых гипотезах [5, с. 87].

Гипотезе о случайности – единого рецепта оптимального управления организацией не существует, но между двумя общими для всех решениями есть некий средний набор различных типов управленческого поведения, соответствующих различным типам проблем.

Гипотезе о зависимости от внешней среды – проблемы, которые ставит перед организацией внешняя среда, определяют оптимальную модель ее поведения.

Гипотезе о соответствии – для достижения успеха уровень агрессивности стратегии организации должен соответствовать уровню турбулентности среды.

Гипотезе о стратегии, способности и деятельности – деятельность организации оптимальна, когда ее стратегическое поведение соответствует уровню турбулентности среды, а деловые способности соответствуют стратегическому поведению.

Гипотезе о многоэлементарности – успех организации является результатом взаимодействий и взаимодополнения нескольких ключевых элементов.

Гипотезе о сбалансированности – для каждого уровня турбулентности среды можно подобрать комбинацию (вектор) элементов, оптимизирующую успех организации» [5, с. 111].

4 «Новая управленческая парадигма» предполагает широкое применение ситуационного подхода в системах управления. Известные теоретики ситуационного подхода в менеджменте Г. Кунц и С. О'Доннел подчеркивают, что «процесс управления есть искусство, суть которого состоит в применении науки ... к реальностям любой ситуации. Не существует универсального, «наилучшего способа» достижения определенных результатов при любых обстоятельствах. Эффективное управление – это всегда управление по обстоятельствам, ситуационное управление» [75, с. 28].

5 «Новая управленческая парадигма» характеризуется тем, что сфокусирована на человеке. «Люди и знания, которые они несут, являются в наши дни главным ресурсом. Информационные технологии способствуют чрезвычайно важным изменениям, которые делают быструю реакцию жизненно важной для успеха. Управлять в старом стиле уже невозможно, развитие и широкое распространение концепции управления человеческими ресурсами превращается в важнейшую тенденцию, которая находится в теснейшей взаимосвязи и взаимозависимости с другими основными направлениями эволюции управления, определяет будущее развитие организации» [80, с. 77].

6 Ключевым компонентом «нового управления» является осознание необходимости и организация непрерывного обучения персонала организации. Чтобы наращивать и эффективно использовать человеческий потенциал, применять новые подходы в управлении, важно постоянно пополнять свои знания. Как подчеркивают специалисты, нельзя не учитывать, что сегодня единственной константой являются перемены и, чтобы не отстать от них, совершенствование знаний должно осуществляться опережающими темпами по сравнению с реальной действительностью. Только человек самообучающийся может осознанно и целеустремленно участвовать в процессе развития.

7 Питер Друкер настойчиво обращает внимание, прежде всего, на

социальный аспект «новой парадигмы управления». Он пишет: «В современных условиях менеджмент направлен на человека, на то, чтобы сделать людей способными к эффективным совместным действиям. Он не отделим от культуры; должен формировать простые и четкие задачи; на решение которых направляет усилия организация; имеет важнейшими задачами подготовку и развитие работников; формирует коммуникации между людьми и определяет индивидуальную ответственность каждого работающего в организации; предусматривает, что оценка работы менеджеров не может ограничиваться только производственными показателями, она должна быть многосторонней» [51, с. 73].

8 Одним из главных методов решения стоящих перед организацией задач в «новой парадигме управления» становится развитие лидерства. Проблема лидерства двойственна. «Во-первых, в нестабильных условиях деятельности, а, следовательно, перманентного организационного развития; резко возрастает потребность в менеджерах-лидерах, преобразующих менеджерах, способных почувствовать необходимость изменений; осуществить их, убедить и заинтересовать в необходимости перемен весь коллектив. Во-вторых, любая организация, обладает лидерским потенциалом, поскольку каждый ее член способен влиять на других сотрудников. Проблема состоит в раскрытии этого потенциала, превращении его в ресурс и соответствующем использовании. Эффективное применение концепции управления человеческими ресурсами конкретной организации во многом определяется степенью реализации лидерского потенциала ее работников» [80, с. 80].

9 Важнейшей чертой «новой управленческой парадигмы» является признание социальной ответственности менеджмента перед работниками организации, перед обществом, перед экологией. Новым фактором развития организаций в современных условиях является их объективная социализация.

10 «Новой» философии управления усиливает внимание не только к корпоративной культуре, но и к различным формам партисипативных

методов управления: демократизации, участию работников в осуществлении управленческих функций, в собственности. «В Европе, Японии, США общепризнанно, что за партисипативными формами управления – будущее» [3, с. 12].

11 Одной из важнейших отличительных особенностей «новой управленческой парадигмы» является широкое признание и практическая реализация в управленческой системе предпринимательского подхода.

«Предпринимательское управление – это управление в условиях неопределенной среды, характеризующееся стремлением к постоянным изменениям, поискам новых возможностей и высокой степенью риска их реализации» [80, с. 78].

Главное, что отличает предпринимательскую организацию, – это поиск новых возможностей, которые имеются не только во внешнем окружении, но и во внутренней среде организации, формирование соответсвующего менталитета и поведения.

12 «Новая управленческая парадигма» использует идеи рефлексивного управления, которые позволяют рассматривать это явление в целом как:

а) социально-психологический феномен, имеющий место в любом межличностном, индивидуально-групповом и межгрупповом взаимодействии и выполняющий в нем функцию управления процессами самоуправления;

б) специально организованную управленческую деятельность, обеспечивающую на определенном временном интервале изменение мотивации управляемого субъекта таким образом, что он начинает действовать в соответствии с намерениями управляющего субъекта;

в) условие обеспечения субъективной позиции управляемых в ходе взаимодействия с управляющим и развития у них способности к самоуправлению собственной деятельностью;

г) фактор, ориентирующий на необходимость изменения «профессиональной психики» управляющих.

В завершении изложения принципиальных положений «новой

управленческой парадигмы» подчеркнем, что ее использование в качестве научно-методологического обоснования при практическом построении конкретных систем управления в организациях различных сфер деятельности обеспечивают их развитие, в целом, и отдельных аспектов их деятельности, в частности.

В этой связи, к проблемам современного управления образованием надо подходить не только со стороны противоречий, обнаруживаемых в его практике, но и методологического, а также теоретического переосмысления систем управления образовательными учреждениями. Все более очевидно, что управление образовательным учреждением в современных условиях целесообразно решать на основе методологии «новой управленческой парадигмы» и широкого использования идей рефлексивного управления.

Второе педагогическое условие: разработка и реализация программы развития УПРЦ и содержательных характеристик, определяющих способы разрешения целостной проблемной ситуации двух параллельных и взаимно обусловленных процессов: саморазвития самой организации и саморазвития ее ключевой подсистемы – кадров.

В контексте нашего исследования представляет интерес позиция нескольких ученых в определении дефиниции «программа развития», ее структурирование и содержание, на основе которых мы и строим свои дальнейшие выводы.

«Программа развития – перспективное (нормативное) знание о процессах перехода системы из исходного состояния в целевое» (И. С. Ладенко) [78, с. 27].

«Программа развития – нормативная модель совместной деятельности группы людей, определяющей: а) исходное состояние некоторой системы; б) образ желаемого будущего этой системы; в) состав и структура действий при переходе от настоящего к будущему» (М. М. Поташник) [121, с. 190].

В структуре программы развития образовательного учреждения М. М. Поташник выделяет пять блоков [121, с. 35]:

1 Проблемный анализ состояния образовательного учреждения.

2 Формирование концепции будущего образовательного учреждения.

3 Разработка стратегии, основных направлений и задач перехода к новому образовательному учреждению.

4 Формирование целей первого этапа построения нового образовательного учреждения.

5 Формирование плана действий.

В свою очередь И. С. Ладенко в структуре программы выделяет шесть блоков [78, с. 65]:

1 Описание функций руководства.

2 Описание системы целей.

3 Описание различных ресурсов.

4 Описание сроков.

5 Описание функций управления.

6 Описание функций исполнения.

Сравнительный анализ приведенных выше структур программ этих авторов показывает. Некоторые разделы рознятся, но не носят абсолютного противоречия, поскольку «имеет место логическое отношение подчинения общего и частного суждений» [78, с. 34]. Например, «формирование плана действий» в первой структуре программы просматриваются в «описании функций управления и описании функций исполнения» другой структуры программы, а «разработка стратегии, основных направлений и задач» в «описании системы целей» и т.д.

Кроме этого, логика структуры программы М. М. Поташника не в полной мере соответствует логике структуры программно-целевого подхода, который предполагает: формирование информации, постановку проблемы, построение системы целей, выявление компонентов системы, построение функций руководства, определение функций управления, распределение функций исполнения, определение необходимых ресурсов, задание сроков достижения целей и т.д.

Необходимость такого соответствия мы обосновываем положением объективного соотношения средств и методов достижения целевого состояния «нового» образовательного учреждения.

В результате, на наш взгляд, можно сформулировать следующее заключение. Позиция И. С. Ладенко наиболее соответствует и учитывает специфику программно-целевого подхода и носит более общий характер в системе управления организациями как таковыми. Позиция М. М. Поташника использует те же закономерности, но адресована, прежде всего, системе управления развитием образовательным учреждением, учитывая конкретные условия и специфику особенностей именно педагогических систем.

Приводя данные рассуждения необходимо понимать момент их условности и ограниченности, определенной рамками исследования. В этой логике открывается возможность осуществить поиски применительно для конкретной цели нашего исследования, поскольку положение системного представления И. С. Ладенко и М. М. Поташника обнаруживают, на наш взгляд, отсутствие в них важного структурного компонента – ценностных ориентаций. В этом смысле концепция инновационного развития образования В. И. Слободчикова [141], а так же разработки В. С. Лазарева [79] и А. М. Моисеева [125] продвигают разработки И. С. Ладенко и М. М. Поташника и позволяют определить нашу авторскую позицию в развитии предшествующих положений. А именно: программа развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр понимается нами как: нормативные знания о процессах перехода; нормативная модель совместной деятельности; инструментальное управленческое знание о принципе связи всех компонентов предстоящей деятельности.

Смысловой акцент в определении «программы» делается нами на «принципе связи компонентов», а не в самих компонентах, поскольку их перечень традиционно не выходит за пределы атрибутов деятельности (цели,

способы их достижения, условия и формы организации процесса, хронологические и ресурсные границы).

Иными словами, программа развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр существует как реальный инструмент развития лишь в той мере, в какой она не выходит за пределы смыслового характера, определяющего «принцип связи» компонентов деятельности.

Примерная структура программы развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр имеет следующий вид.

1 Краткая аннотация (паспорт) программы.

2 Информационная справка об инновационном образовательном учреждении: учебно-профессиональный ресурсный центр.

3 Блок аналитического прогностического обоснования программы:

3.1 анализ состояния и прогноз тенденций изменения значимой внешней социальной среды для инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр;

3.2 анализ состояния и прогноз тенденций изменения образовательных потребностей, социального заказа, адресуемых инновационному образовательному учреждению: учебно-профессиональный ресурсный центр;

3.3 анализ состояния и прогноз тенденций изменения ресурсных возможностей внешней среды инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр в свете изменяющегося социального заказа;

3.4 анализ и оценка достижений, передового опыта, конкурентных преимуществ инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр за период предшествующий нынешнему инновационному циклу развития;

3.5 анализ и оценка инновационной обстановки в учреждении, инновационного потенциала коллектива, потенциальных точек роста;

3.6 первичный прогноз восприятия возможных новшеств в учреждении, возможного сопротивления изменениям;

3.7 проблемно-ориентированный анализ состояния инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, ключевых проблем учреждения и их причины.

4 Концепция (концептуальный проект) желаемого будущего состояния инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр как системы:

4.1 система ценностей инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, его кредо, корпоративная философия, принципы жизнедеятельности, утверждаемые и воплощаемые в жизнь в ходе преобразования;

4.2 описание конкретной миссии инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, его главных функций по отношению к обучающимся и их развитию, к социуму, собственному персоналу, профессионально - квалификационной структуре подготовки кадров;

4.3 описание моделей выпускников инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр;

4.4 отнесение инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр к тому или иному типу и виду учреждения профессионального образования, исходя из миссии, профессионально - квалификационной структуры, принятой модели подготовки выпускника колледжа, техникума, лицея (учебно-профессионального ресурсного центра);

4.5 концепция новой профессионально-образовательной системы, включающая характеристику главных свойств, направленности образовательного процесса и среды, подходы к содержанию, технологии, структуру и организацию образования (в учебной и внеучебной работе);

4.6 концепция учрежденческого сообщества, его важнейших свойств и характеристик, социально психологического климата и организационной культуры;

4.7 концепция ресурсов, необходимых для жизненного обеспечения и функционирования «нового» учреждения, систем ресурсообеспечивающей (финансовой, материально-технической, кадровой, программно-методической, исследовательской, нормотворческой, информационной и др.) деятельности и внешних связей инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр;

4.8 концепция новой управляющей системы инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, включающая характеристику ключевых свойств управления, его функций (содержания) технологий (логики, методов, средств, инструментов), организационных форм и организационной структуры организации.

5 Стратегия и тактика перехода (перевода) учреждения в новое состояние:

5.1 стратегия перехода, основные направления, этапы, задачи осуществления инноваций и достигаемые рубежи;

5.2 описание конкретных целей учреждения на первых шагах развития;

5.3 конкретный (тактический и оперативный) план действий по реализации программы.

6 Приложения.

Представленная таким образом программа развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, воплощенная далее в различных образовательных программах, других документах, реальном воплощении инновационного образовательного процесса является конкретизированным описанием глобальных целей профессионального образования, отражает ценностные ориентации субъектов профессионального образования.

Третье педагогическое условие: поддержка педагогического творчества, стимулирование образовательных инициатив руководителей всех уровней к управлению процессом перевода инноваций в режиме перманентного развития, необходимыми условиями осуществления которых является способность субъекта к постоянной самореализации и развитию.

Анализ научной литературы показывает, что в современной науке определились следующие подходы к пониманию дефиниции «готовность».

Одни исследователи (Е. И. Ильина, Н. Д. Левитов, К. К. Платонов и др.) рассматривают ее на функциональном уровне, в связи с психологическими функциями, формирование которых, по их мнению, необходимо для достижения результатов деятельности [118]. Другой теоретический подход к проблеме «готовность» отражен в работах В. А. Гаспарян, М. И. Дъяченко, Л. А. Кондыбович, В. А. Крутецкого. Ученые, приверженцы данного направления, рассматривают «готовность» как «совокупность личностных качеств специалиста, обеспечивающих выполнение им функций, адекватных потребностям соответствующей деятельности» [71].

Педагоги К. М. Дурай-Новакова, В. А. Сластенин, Н. Я. Яковлева и др. рассматривают «готовность» как «интегральное профессионально-значимое качество личности педагога, представляющее собой систем взаимосвязанных структурных компонентов, включающих личностные (профессиональные мотивы и интересы) и процессуальные (профессиональные знания и умения) аспекты» [140].

Исследуя систему подготовки руководителей профессионально-педагогических колледжей к управлению развитием образовательного учреждения, мы опирались, прежде всего, на разработки Т. А. Ильиной, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой, Н. М. Яковлевой и др.

При разработке этого условия мы исходили из предпосылки, что руководитель занимается специально значимой деятельностью, которая требует определенную профессионально педагогическую компетентность.

Основные соотношения между компонентами системного понимания профессионально-педагогической компетенции руководителя к управлению развитием образовательного учреждения на основе их целеполагающей деятельности можно представить на рисунке 4.

Рисунок 4 – Схема структуры профессионально педагогической компетентности руководителя к управлению развитием инновационным образовательным учреждением: учебно-профессиональный ресурсный центр

Как видно из рисунка 4, готовность руководителя инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр к управленческой деятельности по управлению его развитием проявляется через конечный результат.

В рамках этой логики заслуживает рассмотрения и соответствующего анализа содержание квалификационных требований и должностных инструкций руководителей учреждений образования. Они включают в себя, как правило:

– требования к профессиональной управленческой подготовленности;

– к результатам работы возглавляемого учреждения (структурного подразделения);

– к созданию и использованию руководителем условий (организационных, кадровых, мотивационных, нормативно-правовых, финансовых) для эффективного функционирования и развития образовательного учреждения (структурного подразделения).

Анализ текстов требований и должностных инструкций руководителей учреждений образования дает возможность определить специфику используемого понятийного аппарата, а именно: стратегия развития, современные концепции и технологии, основы функционирования и развития, теоретические основы управления, стили эффективного управления, результаты инновационной деятельности, программа развития, нормативно-правовая база для функционирования и развития и др.

Таким образом, в используемом понятийном поле с наибольшей частотой встречаются именно те понятия, которые мы использовали выше, и которые могут быть положены в основу профессиональной подготовки.

Подготовка руководителя инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр к управлению его развитием в современных условиях – это подготовка педагога-менеджера, способного не только к поддержке сложившейся системы управления, но и обеспечивать постоянное функционирование учреждения в соответствии с

меняющимися внутренними и внешними условиями, управлять его развитием. В этом случае менеджмент понимается нами как:

1 динамичное, с учетом меняющейся социальной коньюктуры, управление развивающейся педагогической системой инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр (на различном уровне иерархической соподчиненности);

2 конструирование новых элементов педагогической системы инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, внедрение которых предполагает изменение его актуального состояния и перевода в качественно новое;

3 генерирование новых форм функционирования инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, ведущих к переносу акцентов с одной группы признаков на другую, приобретающую статус системообразующей, но в рамках данного актуального состояния системы;

4 средство организации оптимизации, руководства, администрирования, управления и прогнозирования.

Учитывая содержание управленческой деятельности, основанное на подходах педагогического менеджмента, можно выделить следующие содержательные блоки:

1 информационно-аналитический блок;

2 проектно-прогностический блок;

3 нормативно-распределительный блок;

4 организационно-исполнительный блок;

5 блок интегративных форм профессиональной деятельности.

Их содержание представлено в табл. 4.

Таблица 4 – Содержание основных блоков профессиональной управленческой деятельности в сфере образования

Содержание модулей (блоков)
Информационно-аналитический модуль знание и интерпретация законодательных актов, нормативных документов и инструкций; знание специальных научных дисциплин сферы профессиональной управленческой деятельности; психолого-педагогические знания; достижения науки и в сфере профессиональных и смежных специальностях; финансово-хозяйственная деятельность; рынок профессионального управленческого труда и его стимулирование
Проектно-прогностический модуль психолого-педагогические и организационные основы подготовки перспективных учебных планов и авторских образовательных программ; системные основы управления повышением квалификации специалистов управленческого звена; перспективное планирование повышения квалификации специалистов сферы управления
Нормативно-распределительный модуль умения и навыки управленческой деятельности, знания, отвечающие современному уровню науки управления; обеспечение социально-правовой защиты в условиях рыночной экономики; финансово-хозяйственное обеспечение управленческой деятельности
Организационно-исполнительный модуль способность к инновационной деятельности; творческие способности, позитивное отношение к инновационным проектам; исполнительская дисциплина, уровень сформированности практических навыков управления образовательным учреждением
Модуль интегративных форм профессиональной деятельности способность к аналитической деятельности и критическому освоению практических достижений в сфере управленческой деятельности; способность к самосовершенствованию в управленческой деятельности; освоение теоретических знаний и практических навыков в области смежных управленческих профессий

Таким образом, как мы убедились, теоретические и нормативные основания соотносятся с требованиями, которые предъявляются к управленческой деятельности руководителя инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр в условиях его развития.

Подготовка педагогического коллектива (педагогов и руководителей) к специфической деятельности в режиме перманентного развития, предполагает раскрытие механизмов, посредством которых педагог не только осознает себя частью той социально-профессиональной реальности, в которой он живет и действует, но при этом осознает и всю совокупность социально-профессиональных факторов, которые обуславливают эти процессы, а именно, способность субъекта к постоянной самореализации и развитию.

Фактически вопрос сводится к тому, как педагог строит образ профессионального мира или «конструирует» профессиональный мир, а не как он отражает профессиональную реальность. Под «конструированием» понимается приведение в систему информации о профессиональном мире, организация этой информации в связные структуры с целью постижения смысла.

Современные исследования делают акцент на становление и развитие профессионального сознания педагога. Подчеркивая, что именно профессиональное сознание оказывается главным «узлом», где сосредоточены основные противоречия между существующей практикой подготовки и повышения квалификации и его конкретной профессиональной деятельностью в режиме перманентного развития.

С этих позиций предлагается принципиально иное понимание затронутой проблемы. Во главу угла ставится рефлексивно-мыслительная культура как форма организации сознания профессионала, способного к постоянной самореализации и развитию.

При этом, характеристика рефлексивных способностей, основывается на типологии способностей, предложенных Н. В. Кузьминой [73], подходы Б. А. Вяткина и Т. М. Хрусталевой [36], подходы И. Г. Герасимова [38], а так же А. Я. Найна [107] к изучению профессиональных способностей.

Рефлексивное педагогическое мышление позволяет: аннулировать свой опыт и складывающуюся в ходе развития инновационного образовательного учреждения новую ситуацию; развивать методологическое обеспечение, находить новые способы методологического воздействия на учебную деятельность; категориально оформить образцы новых способов и выражать их в технологической форме, обеспечить самореализацию и развитие субъектов образовательного пространства. Позитивная стратегия рефлексивного стиля профессиональной деятельности определяется новой формой взаимодействия в системе «педагог-студент». Научные знания, нравственные принципы, мировоззренческие установки формируются при рефлексивной педагогической деятельности как личностные убеждения, вырабатываемые напряженными усилиями рефлексивного мышления, в котором происходит критический анализ альтернативных суждений, представлений, образовательной деятельности.

Рефлексивное соучастие субъектов образовательного процесса в освоении учебного предмета, внесение в его содержание личностного отношения, не только повышает эффективность профессиональной подготовки, но и формирует позитивную нравственную позицию обучающихся.

Инновационный потенциал педагогической рефлексии работающих в режиме развития складывается из:

1 творческой способности генерировать и продуцировать новые представления и идеи в педагогической деятельности;

2 культурно-эстетической развитости и образованности, что предполагает интеллектуальную и эмоциональную развитость и высокий уровень профессиональной культуры;

3 открытости личности педагога к инновационным началам в педагогическом процессе в ходе развития.

Некоторые направления подготовки педагогического коллектива к специальной деятельности в режиме перманентного развития могут быть сгруппированы следующим образом:

1 приведение в систему наиболее значимых теоретических знаний по проблеме рефлексивного преодоления профессиональных затруднений;

2 расширение и углубление приобретенных умений и навыков, рефлексивность преодоления затруднений в педагогической деятельности;

3 углубленное изучение социальных, психолого-педагогических и методических проблем рефлексивного преодоления профессиональных затруднений;

4 разработка критериев оценки и мониторинга рефлексивного управления профессиональных затруднений.

Следует отметить, что реализация каждого из представленных условий способствует решению определенных задач. Достижение же общей цели возможно, как показала дальнейшая опытная работа, при выполнении всего комплекса педагогических условий.

Разработанные педагогические условия являются необходимыми и достаточными. Необходимыми – поскольку без обозначенных условий невозможно решение проблемы нашего исследования. Достаточными – поскольку результаты дальнейшей экспериментальной работы засвидетельствовали повышение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр. Сформированный комплекс педагогических условий позволяет подойти к разработке методики его реализации.

Выводы по теоретической главе исследования

Обобщение изложенных в теоретической главе материалов позволяет сформулировать следующие выводы.

1 Нами достаточно убедительно представлен анализ состояния проблемы рефлексивного управления образовательным учреждением в теории и практике. А именно: характер и содержание проводимых исследований проблем управления образовательными учреждениями, предпосылки и факторы, обуславливающие развитие различных подходов в управлении образовательными учреждениями, этапы развития, идеи рефлексивного управления.

2 Качественное осмысление проблемы исследования предопределило изначально изучение содержание его ведущих понятий. В частности, определено, что:

– «управление развитием образовательного учреждения» - это часть осуществляемой в ней управленческой деятельности, в которой, посредством планирования, организации руководства и контроля разработки и освоения новшеств обеспечивается целенаправленность и организованность деятельности коллектива образовательного учреждения по наращиванию ее образовательного потенциала, повышению его использования и, как следствие, получение качественно новых результатов образования.

– управленческая же деятельность, осуществляемая на основе рефлексии и с помощью рефлексии в различных формах, определяется как «рефлексивное управление».

3 Для понимания сущности процесса рефлексивного управления развитием образовательного учреждения целесообразно было раскрыть механизм действия универсальных закономерностей развития таких систем.

Эти закономерности представлены как структурообразующие факторы в причинно-следственных связях систем. Важнейшая среди закономерностей

в современных условиях в контексте проводимого исследования, с нашей точки зрения, заключается в следующем. Чем больше внешнее управляющее воздействие будет соответствовать внутренней природе образовательного учреждения, будет обеспечивать условия для реализации ее собственной активности, тем выше будет уровень ее самоуправляемого развития, характеризующийся внутренней координацией деятельности участников образовательного процесса, компонентов образовательного учреждения.

В этом принципиальная новизна и отличие предлагаемой нами научной позиции от традиционной.

4 В изыскании выявлен и теоретически обоснован комплекс педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр:

– *на концептуальном уровне* – изменение ценностных ориентаций рефлексивного управления развитием учебно-профессионального ресурсного центра (УПРЦ) на основе новой управленческой парадигмы, базирующейся на идеях открытости и синергизма;

– *на методическом уровне* – разработку и реализацию программы развития УПРЦ и содержательных характеристик, определяющих способы разрешения целостной проблемной ситуации двух параллельных и взаимно обусловленных процессов: саморазвития самой организации и саморазвития ее ключевой подсистемы – кадров;

– *на процессуальном уровне* – поддержку педагогического творчества, стимулирование образовательных инициатив руководителей всех уровней к управлению процессом перевода инноваций в режиме перманентного развития, необходимыми условиями осуществления которых является способность субъекта к постоянной самореализации и развитию.

5 Следует отметить, что реализация каждого из представленных условий способствует решению определенных задач. Достижение же общей цели возможно, как показала дальнейшая опытная работа, при выполнении

всего комплекса педагогических условий. Разработанные педагогические условия являются необходимыми и достаточными. Необходимыми – поскольку без обозначенных условий невозможно решение проблемы нашего исследования. Достаточными – поскольку результаты дальнейшей экспериментальной работы засвидетельствовали повышение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

6 Анализируемые теоретические аспекты первой главы получат более углубленное и развернутое освещение в последующих разделах диссертации и в процессе экспериментальной работы.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА

2.1 Цель, задачи, методы и принципы организации опытно-экспериментального исследования

В параграфе раскрываются основные положения, отражающие сущность опытно-экспериментальной работы (цель, задачи, этапы, принципы, методы, формы и критерии оценки) рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

Предварим наше изложение ключевым определением параграфа – «эксперимент». Под ним, мы вслед за В. И. Загвязинским, будем понимать «основную идею, следование которой можно получить наилучший результат на основе поставленных целей» [58, с. 32].

Основной целью опытно-экспериментальной работы являлась проверка комплекса педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

При этом в эксперименте были сформулированы и поставлены следующие задачи:

– выяснить реальное состояние проблемы в современной педагогической практике;

– экспериментально проверить правильность наших предположений о путях и средствах решения исследуемой проблемы;

– обобщить и оформить результаты эксперимента;

– на основе результатов опытно-экспериментальной работы разработать, апробировать и внедрить методические рекомендации по рефлексивному управлению развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

Опытно-экспериментальная работа по рефлексивному управлению развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-

профессиональный ресурсный центр включала три этапа: организационно прогностический, содержательно-процессуальный и аналитико-корректирующий.

Остановимся кратко на каждом из них.

1 Организационно-прогностический. Он включает в себя решение следующих процедур:

1.1 уточнение проблемы, цели и задач эксперимента;

1.2 выбор объекта, предмета работы и теоретическое основание его проведения;

1.3 формирование гипотетических положений самой экспериментальной работы;

1.4 определение критериев, показателей и способов проведения опытно-экспериментальной работы.

2 Содержательно-процессуальный этап. Данный этап экспериментальной работы был связан с выполнением таких процедур:

2.1 отбором содержания экспериментальной работы;

2.2 проведением эксперимента по определению и проверке комплекса педагогических условий повышающих эффективность рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр;

2.3 сбором и накоплением необходимой информации.

3 Аналитико-корректирующий этап. Данный этап включал в себя:

3.1 анализ полученной экспериментальной фактологии;

3.2 сверку аналитического материала с целью, задачами и гипотезой изыскания;

3.3 коррекцию всей опытно-экспериментальной работы по рефлексивному управлению развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр;

3.4 сбор и обсуждение материала по проблеме исследования;

3.5 статистическую обработку результатов эксперимента, составление таблиц, рисунков, гистограмм и др.;

3.6 осмысление и аналитическое изложение материалов и выводов диссертационной работы.

В процессе исследования были использованы следующие виды экспериментальной работы:

1 Констатирующий эксперимент. Он позволил установить степень разработанности проблемы в реальной педагогической практике, выяснить реальное состояние готовности педагогов (преподавателей, руководителей) к рефлексивному управлению развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

2 Созидательный (формирующий) эксперимент позволил перепроверить правильность наших предположений о путях и средствах исследуемой проблемы, их коррекцию и уточнение.

Анализ педагогической литературы [11; 30; 61; 77; 120; 139; 185] позволил нам сделать вывод, что независимо от содержания экспериментальной работы, существуют общие принципы ее организации. Именно ими мы руководствовались в ходе организации исследования. К таким принципам, опираясь на работу Ю. К. Бабанского [10, с. 51], мы отнесли:

1 экспериментальное исследование должно опираться на методологически обоснованную гипотезу;

2 эксперимент должен носить вариативный характер, что делает выводы доказательными;

3 обязательная нейтрализация независимых переменных, чтобы они не влияли на зависимые переменные;

4 эксперимент должен строиться на объективной основе, то есть соблюдение научного подхода;

Рассматривая принципы осуществления экспериментальной работы, М. Н. Скаткин отмечал: «Из ряда возможных вариантов эксперимента следует выбрать наиболее информативный, дающий всестороннее представление об исследуемом явлении, наиболее валидный ..., наиболее репрезентативный с точки зрения выборки объектов изучения, отражающих

типичность явлений, наименее продолжительный, менее трудоемкий, при сохранении его результатов» [139, с. 46].

В данной работе мы более подробно остановимся на принципах.

Принцип гуманизации содержания опытно-экспериментальной работы. Это идея преобладания человеческих ценностей над технократическими, производственными, экономическими, административными и др., которые учитывались нами в опытной работе.

Принцип гуманизации в нашем опытно-экспериментальном исследовании реализовывался путем соблюдения следующих правил:

1 протекающие экспериментальные управленческие, педагогические и другие процессы строятся на полном признании гражданских прав всех участников и уважении к ним;

2 опора на положительные качества всех участников этих процессов;

3 гуманистическое посвящение всех участников процессов.

Принцип демократизации опытной работы – это идея о предоставлении участникам педагогического процесса свобод для саморазвития, саморегуляции, самоопределения. Принцип демократизации реализовывался нами при проведении опытно-экспериментальной работы через соблюдение следующих правил:

1 создание открытого для влияния и общественного контроля экспериментального педагогического процесса;

2 создание правового обеспечения участников экспериментального педагогического процесса.

Принцип культуросообразности экспериментального исследования – это идея о максимальном использовании в образовательном процессе той среды, в которой, и для развития которой создано образовательное учреждение (инновационное образовательное учреждение: учебно-профессиональный ресурсный центр) – культуры региона, народа, нации, общества, страны. Реализуется принцип через такие правила:

1 понимание экспериментального процесса как культурно-исторической ценности;

2 максимальное использование семейной и региональной, материальной и духовной культуры;

3 обеспечение единства национальных, интернациональных, межнациональных, интерсоциальных начал в экспериментальном образовательном процессе.

4 формирование творческих способностей и установок участников педагогического процесса на потребление и создание новых культурных ценностей.

Принцип всесторонности и разносторонности научно-методического консультирования. Реализуется принцип через следующие правила:

1 экспериментальный материал представлялся с использованием персонифицированных объяснительных методов и инструкций;

2 участникам предлагались различные алгоритмические приемы и пути решения педагогических ситуаций;

3 ряду участников эксперимента представлялась возможность свободно выбирать приемы и схемы решения, работать «по-своему»;

В ходе опытно-экспериментальной работы нами были использованы следующие основные методы, которые обеспечили репрезентативность полученных материалов.

Наблюдение – это целенаправленное и планомерное восприятие явлений, результаты которых фиксируются наблюдением [127, с. 309]. В нашей опытно-экспериментальной работе задействованы самые разнообразные виды наблюдений. При этом выбор вида того или иного вида наблюдения обуславливался, прежде всего, полезностью результата.

Мы не приводим подробную классификацию используемых методов наблюдения, отметим лишь, что она основана на классификационных признаках, изложенных в работе Б. С. Волкова и Н. В. Волковой [34].

Важные результаты были получены нами при наблюдении значимых ситуаций. Это, прежде всего, публичная защита программ развития образовательных учреждений. Значимой была реакция на вопросы, на

оценку, на дискуссию руководителей представляющих к защите программу, а также руководители образовательных учреждений – участники обсуждения.

Такое наблюдение позволяет лучше понять особенности взаимодействия руководителя с иными лицами, вне педагогического коллектива, вне стен образовательного учреждения. А также провести сравнительный анализ профессиональных затруднений у различных руководителей.

Беседа – метод сбора фактов в процессе личного общения по специально составленной программе. Методы беседы применялись нами в соответствии с рекомендациями С. Волкова и Н. В. Волковой [34, с. 35] при:

1 первоначальном знакомстве, когда начиналось исследование;

2 необходимости получения дополнительных данных к результатам исследований полученных другими методами;

3 изучении других сторон исследования не охваченных в процессе исследования иными методами

Беседы были нестандартизованными и стандартизованные. В первом случае, вопросы ставились в свободной форме, во втором – точно формулировались.

Перед началом каждой беседы нами определялись ее цель и план, что во многом обеспечивало успешность ее проведения. Успешность беседы зачастую зависела и от учета условий, места проведения, особенностей тех с кем она проводилась, от наличия доверительности, такта исследователя, правильности постановки вопросов и т.д.

Анкетирование - метод сбора исследуемых данных, основанный на опросе респондентов с помощью анкет [148]. Анкета это объединенная единым исследовательским замыслом система вопросов, направленных на выявление количественно-качественных характеристик предмета анализа.

Отметим, как пишет И. О. Загашев, что главный компонент анкеты не вопрос, как таковой, а именно он неискушенному исследователю «бросается в глаза», но серия вопросов, отвечающих общему замыслу изыскания.

Анкета должна учитывать уровень общей культуры, развития и психологию опрашиваемых [56, с. 79].

При формулировке вопросов наших анкет мы использовали основные требования, выдвинутые Б. С. Волковым и Н. В. Волковой [34].

Таблица 5 – Основные требования к формулировке вопросов анкеты (по Б. С. Волкову и Н. В. Волковой)

Вопросы должны:	Вопросы не должны:
1. Отвечать исследовательской задаче 2. Сформулированы ясно и корректно: а) исходя из возрастных особенностей б) учитывая терминологию принятую в среде опрашиваемых 3. Одинаково понимаемые всеми отвечающими 4. Быть тактичными по отношению к личности опрашиваемых 5. Быть стилистически грамотными, требующими конкретного ответа	1. Не должны иметь двойного толкования 2. Предлагать выбор между несоответствующими ценностями 3. Представляться социальной ситуацией 4. Носить отпечаток установки исследования 5. Вносить внушающий характер в виде подсказки 6. Быть такими, по которым нет информации у опрашиваемых 7. Быть такими, на которые можно получить информацию из других источников (личное дело и т.п.) 8. Быть в большом количестве

Анкеты после их составления и лабораторной экспертизы подверглись нами логическому контролю и апробации по небольшой выборке в ряде профессиональных образовательных учреждений г. Самара.

Важным для нашего исследования был метод изучения продуктов деятельности образовательных учреждений.

Требования к данному методу, используемые нами, приведены ниже.

1 Наличие программы изучения как предмета деятельности, так и процесса его создания.

2 Систематичность, всесторонность

3 Изучение объекта в соответствии с реальными условиями деятельности.

Изучая продукты деятельности образовательных учреждений, мы особое внимание обращали на программы развития, на диагностический инструментарий, на научно-методические разработки и учебные пособия, выполненные педагогами.

В нашем изыскании был широко использован метод интервьюирования В процессе подготовки к интервьюированию респондентов мы придерживались следующих принципов:

– вопросы подбирались таким образом, чтобы исключить возможность их неоднородного толкования. Вместе с тем, опасно было упростить вопросы, так как это сужало бы область возможных альтернатив ответа респонденту, по сути, навязывалось их решение.

– вначале задавались наиболее сложные и общие вопросы, а затем мы переходили к более простым и частным;

– вопросы были логически взаимосвязаны и каждый вопрос направлялся на уяснение всей проблемы в целом;

– корреспонденту было необходимо расположить к себе собеседника, всячески подчеркивая значимость его роли и ценность его ответов для научного исследования;

– учет влияния ситуации интервью (выбор места, обстановки и время).

В ходе интервьюирования мы старались, чтобы ответы не стенографировались на глазах у респондента, а диктофон был невидим.

Местом интервьюирования, как правило, выбиралось рабочее или иное удобное место для респондента. Это способствовало созданию деловой, доверительной атмосферы. Наличие третьих лиц в процессе интервью мы старались избегать.

Надежность и валидность полученных данных обеспечивались:

– во-первых, использованием наряду с другими методами диагностики стандартизированных психологических опросников и тестов;

– во-вторых, сочетанием различных методов диагностики и полученным соответствием между показаниями опросника и наиболее важными признаками поведения (логическая валидность);

– в-третьих, репрезентативностью полученных экспериментальных данных.

В заключении отметим, что использование вышеперечисленных методов и принципов осуществления опытно-экспериментальной работы позволило нам получить информативное, всесторонне валидное представление об исследуемой проблеме, отражающее типичность явления.

Оценка результатов опытно-экспериментальной работы осуществлялась нами в соответствии с традиционным вариативным подходом путем сравнения и последующей проверки результатов, полученных по двум независимым методикам измерения – эталонной и экспериментальной.

Подобный подход согласуется с позицией ряда ученых: Ю. К. Бабанского [11], В. И. Загвязинского [58], В. В. Краевского [69].

При этом в качестве зависимой переменной нами избирался достигнутый уровень эффективности использования образовательного маркетинга как средства профессиональной подготовки кадров.

Констатирующий и формирующий эксперименты осуществлялись на базе Самарского техникума сервиса производственного оборудования, Самарского техникума городского хозяйства и строительных технологий, профессионального лицея № 23 и других профессиональных образовательных учреждений Самарской области.

Для цели эксперимента в качестве базы были выбраны типичные профессиональные образовательные учреждения, имеющие примерно равные лицензионные и аккредитационные показатели. Их комплектование обучающимися, профессионально-педагогическими кадрами,

осуществлялась еще до начала эксперимента. Они функционируют длительное время, что исключало субъективное влияние исследователя на полученные результаты.

В эксперименте приняли участие 52 педагога, 23 представителя администрации профессиональных образовательных учреждений; 352 обучающихся.

В формирующем эксперименте были сформированы три экспериментальные и одна контрольная группы студентов (табл. 6). Экспериментальная работа в них отличалась ориентацией обучающихся на различные педагогические условия, которые варьировались. Сначала вводились и проверялась эффективность отдельных условий, а затем - эффективность всего комплекса условий.

Таблица 6 – Данные экспериментальных и контрольных групп на этапе формирующего эксперимента

Условные обозначения групп	Количество человек
ЭГ-1	78
ЭГ-2	75
ЭГ-3	81
КГ	84

Так, в первом случае, в профессиональном лицее № 23 (ЭГ-1) проверялось условие повышения эффективности через теоретическое осмысление управления развитием образовательного учреждения на основе рефлексивного подхода и новой управленческой парадигмы, включающее идеи открытости, синергизма, предприимчивости, социализации, человеческого капитала, лидерства, непрерывного образования и другого.

Во втором случае, в Самарском техникуме городского хозяйства и строительных технологий (ЭГ-2) проверялось условие повышения эффективности через разработку и реализацию программы развития

инновационного образовательного учреждения, основанной на принципе взаимосвязи компонентов и ценностных ориентаций субъектов управления.

В третьем случае, в Самарском техникуме сервиса производственного оборудования (ЭГ-3) проверялась эффективность всего комплекса условий.

В качестве контрольной группы (КГ) выступали испытуемые из Губернского колледжа (г. Сызрань). В контрольной группе образовательная, управленческая и иная деятельность специальным образом не были ориентированы ни на одно из выделенных условий.

В логике наших дальнейших рассуждений, прежде чем говорить о критериях, следует рассмотреть понятие «эффективность», которое выступает в качестве искомой зависимой переменной.

В педагогической теории не выработано единое определение понятия «эффективность». Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить различные трактовки данной дефиниции.

Так, «Словарь профессионально-педагогических понятий» трактует «эффективность», как «меру совпадения реально достигнутых результатов с целями» [142, с . 444].

В работе М. М. Поташника и В. С. Лазарева под эффективностью понимается «характеристика, отражающая соотношение между достигнутой и возможной продуктивностью» [121, с. 184].

Е. В. Дьяченко определяет эффективность какой-либо деятельности как отношение результата от этой деятельности к затратам на достижение этого результата [52, с. 180].

Э. В. Литвиненко формулирует определение «эффективности» следующим образом: «комплексная характеристика реальных результатов деятельности образовательного учреждения, учитывающая степень их соответствия главным целям образования, концепции и задачам развития образовательного учреждения, а также ресурсам образовательного учреждения и времени достижения этих результатов» [84, с. 45].

Краткий анализ различных определений вышеназванного понятия позволил констатировать, что во всех определениях рассматриваемого понятия предполагается наличие относительно постоянных целей и соответствующего им перечня конечных результатов, вокруг которых группируются последовательные действия, что и дает основание для оценки их с точки зрения достижения заданных целей.

Это позволяет сформулировать следующее определение данной дефиниции для целей нашего исследования. «Эффективность» – это отношение достигнутого уровня рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр к запланированному результату что, соответственно, выражает степень отклонения его от первоначальной поставленной цели.

На эффективность рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр влияет много факторов. Чем сложнее организация и внешняя обстановка, тем больше таких факторов, тем сложнее их взаимодействие и взаимосвязь. Влияние огромного числа факторов естественно затрудняет измерение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, поскольку сложно выделить в чистом виде результаты интенсифицирующего воздействия, а это приводит к сложности определения непосредственных измерителей эффективности. Поэтому при оценке эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр весьма актуален вопрос о критериях.

Ниже остановимся и на критериях, разработанных в нашей опытно-экспериментальной работе. От решения этого вопроса будут зависеть как процедура выбора показателей эффективности, составляющих структуру того или иного критерия, так и сама методика оценки.

В рамках исследования критерий рассматривается как признак, на основании которого производится классификация изменений произошедших в результатах рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр и оценка этих изменений. Показатель же определяется как характеристика какого-либо аспекта критерия оценки эффективности. Такое толкование критерия нами приведено с опорой на позицию Т. М. Давыденко [46, с. 53].

Известно, что выбор критериев определяется задачами исследования. Вместе с тем, представляется целесообразным изучение критериев эффективности, используемых в теории и практике управления образовательными учреждениями. Необходимость такого обращения обусловлена потребностью обоснования выбора таких критериев для нашей экспериментальной работы, которые бы не противоречили существующим, а обеспечивали определенную связь с ними.

Варианты научно-обоснованных критериев в образовательной практике достаточно разнообразны, а порой и противоречивы. Это подтверждает составленная нами таблица 7.

Таблица 7 – Некоторые авторские позиции по критериям эффективности управления образовательными учреждениями

Автор	Критерии эффективности управления образовательным учреждением
П. И. Третьяков	Управленческая деятельность директора и его заместителей во взаимосвязи: 1 изучение и оценка информационно-аналитических умений руководителей образовательного учреждения; 2 изучение и оценка планово-прогностических умений руководителей образовательного учреждения; 3 изучение и оценка организационно-исполнительной деятельности; 4 изучение и оценка контрольно-диагностических и коррекционных умений. Степень взаимодействия функции управления в управленческом смысле. Связь между прошлым, настоящим и будущим состояниями

Продолжение табл. 7

	процесса управления образовательным учреждением (в основе – системный анализ).
Н. В. Горбунова	1 Адекватность реализации задач поставленной цели. 2 Качество учебно-воспитательного процесса. 3 Мотивация учебной и творческой деятельности коллективов педагогов и обучающихся. 4 Обеспеченность комфортности в учебно-воспитательном процессе для коллектива образовательного учреждения. Реакция на систему управления «третьего лица».
А. А. Орлов	Конечные результаты – качество знаний, умений учащихся
Л. И. Фищман	Соответствие знаний, умений деятельности руководителей педагогического коллектива – поставленной управленческой цели (в основе – программно-целевой подход).
В. И. Зверева	1 Оценка видов деятельности: информационно-аналитическая; мотивационно-целевая; планово-прогностическая; организационно-исполнительская; контрольно-диагностическая; коррекционно-регулятивная. 2 Профессиональная компетентность руководителей: - профессиональные знания; - управленческие умения; - общие (интеллектуальные) и специальные (управленческие) особенности; - деловые качества руководителя. 3 Конечные результаты: уровень обученности обучаемых; уровень воспитанности; -уровень готовности выпускников образовательного учреждения к продолжению образования; - уровень социальной адаптации обучающихся и выпускников образовательного учреждения к жизни общества; - степень сохранения здоровья обучающихся; - уровень выполнения стандартов образования.
Г. И. Габбуллин	1 Показатели, характеризующие условия работы образовательного учреждения. 2 Оперативные показатели хода педагогического процесса. 3 Текущие показатели учебно-воспитательного процесса. 4 Итоговые показатели работы образовательного учреждения.
Г. М. Тюля Э. В. Литвиненко	1 Потенциальные возможности образовательного учреждения в достижении поставленных целей. 2 Прогрессивность образовательного учреждения – способность к развитию. 3 Реализация педагогами своих профессиональных интересов и возможностей.
Дж. Д. Уилмс	1 Модель контроля соответствия нормам. 2 Модель выходного контроля. 3 Модель контроля достижений. 4 Модель с использованием данных о процессе обучения. 5 Модель от «достигнутого». 6 Модель «измерений в достижениях образовательного учреждения.

Анализируя данные, представленные в таблице 7, можно выделить как минимум два основания выделения критериев эффективности управления образовательным учреждением: изменения в объекте управления и изменения в субъекте управления.

В случае возникновения изменений в объекте управления, на первое место выходит критерий, связанный с результативностью. Ценность введения критерия, связанного с результативностью, определяется его значимостью в целостной оценке эффективности деятельности образовательного учреждения.

Критерий, характеризующий изменения в субъекте управления, представлен, как правило, либо показателями оценки эффективности каждого вида управленческой деятельности, либо показателями, характеризующими отдельные аспекты управления развитием образовательного учреждения.

Естественно, в силу большого числа измерительных процедур по разным аспектам управления, значительных временных и трудовых затрат, возникает потребность в поиске интегративных критериев результативности и соответствующих им способов измерения.

Интерес в этом плане представляет исследование В. Н. Шмардина, в рамках которого сделана попытка определения не только содержания интегративного критерия оценки эффективности управления развитием образовательных учреждений, но и разработана модель математических методов, соответствующих выделенному критерию[181, с. 37]. А так же исследования А. Г. Гостева [41], А. Я. Найна [107], Т. М. Давыденко [46], имеющие научно-прикладной характер. При этом следует отметить, что эти изыскания осуществлялись на базе общеобразовательных учреждений, и поэтому не в полной мере отражают специфику профессионального образования.

Опираясь на все вышесказанное, при определении интегральных критериев эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный

ресурсный центр мы исходили из следующего. Они должны строиться на основе общей теории управления; в комплексе представлять систему; иметь деятельностный характер; отражать специфику педагогического менеджмента и педагогической рефлексии; специфику типа учреждения, изменения в объекте управления и изменения в субъекте управления; содержать определенную результативность.

В итоге мы выделили критерии и показатели эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, которые представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Интегральные критерии и показатели эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр

Интегральный критерий	Показатели интегрального критерия
Социальный тонус субъекта (личности, социальной группы)	1 Целеустремленность 2 Ценностные ориентации 3 Общительность 4 Личный вклад в общий результат совместной деятельности 5 Нервно-психическая напряженность 6 Оценка субъектом своего положения
Практическая готовность инновационного образовательного учреждения (компонента, общности, личности) к управлению развитием (саморазвитием)	1 Готовность к определению (самоопределению) потенциала развития (саморазвития) 2 Готовность к реализации (самореализации) потенциала 3 Готовность к управлению (самоуправлению) развитием образовательным учреждением
Критерий интенсификации	Интенсивность использования субъектом своих возможностей и ресурсов окружающей среды
Критерий совершенствования: - учебного опыта обучающегося; - профессионального опыта педагога (преподавателя, мастера производственного обучения); - управленческого опыта руководителя;	1 Обученность, 2 Обучаемость, 3 Развитость 1 Педагогические знания, 2 Педагогическая деятельность, 3 Педагогическое общение 1 Управленческие знания 2 Управленческая деятельность 4 Управленческое общение

Продолжение табл.8

- взаимодействия субъектов	1 Тип взаимодействия, 2 Характер взаимодействия, 3 Структурированность взаимодействия, 4 Интегративность взаимодействия
Рефлексивность субъекта	1 Мощность (глубина и общность) рефлексии 2 Адекватность рефлексии
Восприимчивость субъекта к внешним управляющим воздействиям	1 Предрасположенность к принятию внешних управляющих воздействий (управляемость) 2 Готовность к выбору определенной стратегии поведения в процессе взаимодействия
Критерий качества реализации программы развития	1 Преобразование (развитие) условий реализации образовательного процесса 2 Развитие кадрового потенциала 3 Обновление содержания образования 4 Изменение профессионально-квалификационной структуры подготовки 5 Рестуктуризация учреждения и функциональной модели управления им 6 Совершенствование диагностической системы отслеживания различных сторон деятельности образовательного учреждения 7 Реализация стратегических и тактических целей плановых показателей развития образовательного учреждения

Ниже аргументируем выбор данных интегральных критериев для оценки эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

Первый из интегральных критериев «социальный тонус личности». Он выступает как «определенное состояние человека в обществе, осознанная самооценка личностью (социальной группой) своего положения в системе общественных отношений» [44, с. 81]. Иными словами «социальный тонус» обусловливает (предшествует) активным действиям субъекта. «Социальный тонус», выполняя детерминирующую функцию, сам является следствием интенсифицирующих управляющих воздействий с одной стороны, и

следствием изменений, связанных с процессом самоуправляемого развития субъектов образовательного учреждения – с другой.

Значимость первого интегрального критерия выступает особенно отчетливо в связи с другим критерием – «практическая готовность образовательного учреждения (компонента, общности, личности) к управлению (самоуправлению) развитием». В силу того, что «социальный тонус» выступает необходимым условием активного управления (самоуправлении) развитием субъекта (индивидуального или группового). Готовность к управлению (самоуправлению) развитием выступает достаточным условием этого развития. Таким образом, оба критерия взаимосвязаны.

Следующим интегральным критерием выступает критерий интенсификации, который позволяет установить: насколько полно используются индивидуальными и групповыми субъектами их возможности и ресурсы окружающей среды. В соответствии с этим критерием производится экспертная оценка уровня использования образовательным учреждением различных блоков своих возможностей.

Три вышеназванных критерия отражают динамику управления, поскольку ориентированы на фиксацию изменений в целостном процессе управляемого (самоуправляемого) развития.

Однако, нужны и такие интегральные критерии, которые бы отражали результаты управляемого (самоуправляемого) развития. В качестве таковых выступают: «критерий рефлексивности», «критерий совершенствования» и «критерий восприимчивости субъекта к внешнему управляющему воздействию». Эти интегральные критерии обеспечивают сравнение прошлого и настоящего одного и того же субъекта (индивидуального или группового).

«Критерий рефлексивности» субъекта позволяет определить: в какой степени рефлексивное управление повлияло на рефлексию образовательного учреждения (компонента, общности, личности). Образовательное

учреждение не может осуществлять прогрессивное самоуправляемое развитие без переосмысления содержания своего прежнего индивидуального опыта его совершенствования.

В этой связи интерес для исследования представляет характер уровней проявления показателей «критерия совершенствования». Ниже в таблице 9, 10, 11 показаны характер уровней проявления показателей «критерия совершенствования».

Таблица 9 – Характер уровней проявления показателя совершенствования учебного опыта обучающихся инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр

Показатели совершенствования учебного опыта	Уровни проявления показателя
Обученность	1 Ниже государственного обр. стандарта ГОС (воспроизводящий уровень сформированности знаний и способов деятельности) 2 На уровне ГОС (конструктивный уровень) 3 Выше ГОС (творческий уровень)
Обучаемость	1 Низкая обучаемость 2 Хорошая обучаемость 3 Высокая обучаемость
Развитость: учебной деятельности мнемической деятельности мыслительной деятельности	 1 Низкий уровень 2 Средний уровень 3 Высокий уровень 1 Низкий уровень 2 Средний уровень 3 Высокий уровень 1 Низкий уровень 2 Средний уровень 3 Высокий уровень

Таблица 10 – Характер уровней проявления показателя совершенствования управленческого опыта руководителя инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр

Показатели совершенствования управленческого опыта	Уровни проявления показателя
Управленческие знания	1 Слабая осведомленность 2 Удовлетворительная осведомленность 3 Хорошая осведомленность
Управленческая деятельность	1 Низкая степень освоения 2 Средняя степень освоения 3 Высокая степень освоения
Управленческое общение	1 Преобладает императивный стиль общения 2 Преобладает манипулятивный стиль общения 3 Преобладает диалогический стиль общения

Таблица 11 – Характер уровней проявления показателя совершенствования взаимодействия субъектов инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр

Показатели совершенствования взаимодействия субъектов	Уровни проявления показателя
Тип взаимодействия	1 Доминирует монологический тип 2 Доминирует диалогический тип
Характер взаимодействия	1 Статичность взаимодействия 2 Динамичность взаимодействия
Структурированность взаимодействия	1 Иерархия 2. Специализация 3 Богатство ролей
Интегрированность взаимодействия	1 Индивидуальная форма решения функциональных задач 2 Совместная форма решения функциональных задач

Критерий восприимчивости позволяет выявить чувствительность субъекта к внешним управляющим воздействиям, восприимчивость ко всему, что несет информацию и реальное «Я» субъекта. Этот критерий позволяет установить косвенным путем, насколько управляющее воздействие оказалось интенсифицирующим для образовательного учреждения.

Поскольку выделенные критерии отражают статику и динамику управления развитием и тем самым позволяют охарактеризовать изменения не только в его конечных результатах (изменение профессионально-квалификационной структуры, совершенствование собственного опыта), но и процесс достижения этих результатов (социальный статус, практическая готовность к управляемому (самоуправляемому) развитию и интенсивность использования возможностей), то правомерно утверждение о необходимости и достаточности установленных в нашем исследовании измерителей. Система критериев позволяет определить комплекс диагностических средств, с помощью которых возможно получить данные, необходимые для характеристики каждого критерия. Представленная система критериев носит инвариантный характер, а ее использование должно осуществляться с учетом конкретных условий профессионального образовательного учреждения.

Для количественного сравнения уровней той или иной характеристики показателя мы ввели следующие баллы и обозначили:

0 –низкий уровень той или иной характеристики;

1 –средний уровень;

2 –высокий уровень.

Шкала оценки тем или иным баллом каждой характеристики показателя представлена в таблице 12.

Отметим, что суммарный бал, оценивающий обобщенный результат, меняется в пределах от 0 до 12.

Таблица 12 – Оценки в баллах характеристики трехуровневого показателя в опытно-экспериментальной работе

Уровень характеристики показателя	**Низкий**	**Средний**	**Высокий**
Оценка в баллах	0 – 3	4 – 8	9 – 12

Для установления неравномерных интервалов группировок данных распределения совокупности исследуемых субъектов по уровням деятельности мы опирались на методику, предложенную А. А. Кыверялгом [77]. Согласно данной методике, средний уровень определяется 25% отклонением оценки от среднего по диапазону оценок баллов.

Тогда оценка из интервала от R(min) до 0,25 R(max) позволяет говорить о низком уровне, а о высоком свидетельствуют оценки превышающие 75% максимально возможных. Исходя из данной методики, уровни той или иной характеристики определялись нами следующими интервалами: 100-75% – высокий; 74-25% – средний; ниже 25% – низкий.

Достоверность получаемых в эксперименте данных зависит от правильного подбора методов математической обработки материалов. В нашем исследовании мы использовали следующие методы.

Метод соотношения, который позволяет произвести оценку результатов эксперимента в целом, а также каждого показателя в частности, по процентному соотношению оценок в начале эксперимента и в ходе опытно-экспериментальной работы.

Непараметрический критерий «хи-квадрат», которым мы воспользовались для доказательства гипотезы эксперимента. Выбор данного критерия объясняется тем, что он позволяет не рассматривать анализируемое статистическое распределение как функцию и не предполагает

предварительного вычисления параметров распределения, поэтому его применение к порядковым показателям, каковыми являются выделенные нами уровни, позволяет с достаточной степенью достоверности судить о результатах экспериментального исследования. Критерий X^2 вычислялся по следующей формуле (1):

$$X^2 = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^{C} \frac{(N_1 O_{2i} - N_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{12i}} \quad (1),$$

где, N_1 – количество респондентов экспериментальной группы;

N_2 – количество респондентов контрольной группы;

O_{1i} – количество респондентов экспериментальной группы на i-том уровне;

O_{2i} – количество респондентов контрольной группы на i-том уровне;

C – количество уровней («i»).

Данной формулой мы пользовались только в том случае, если на каждом уровне находилось не менее пяти респондентов. В противном случае мы объединяли уровни, а критерий X^2 рассчитывали по формуле (2):

$$X^2 = \frac{N(O_{11}O_{22} - O_{12}O_{21})^2}{N_1 N_2 (O_{11} + O_{21})(O_{12} + O_{22})^2} \quad (2),$$

где, N – общее респондентов педагогов;

N_1 – количество респондентов экспериментальной группы;

N_2 – количество респондентов контрольной группы;

O_{11}, O_{21} – количество респондентов экспериментальной и контрольной групп на низком уровне;

O_{12}, O_{21} – количество респондентов экспериментальной и контрольной групп на высоком уровне.

Чтобы проследить динамику процесса развития каждого показателя в ходе опытно-экспериментальной работы, мы использовали следующие показатели динамических рядов:

– Средний показатель ($C_П$), который отражает количественную оценку роста эффективности. Средний показатель вычисляется по формуле (3):

$$C_П = \frac{a+2b+3c}{100} \quad (3),$$

где a,b,c – процентно-выраженное значение уровневых показателей.

Показатель абсолютного прироста (V)(G), который отражает разность начального и конечного уровня рассматриваемого показателя и вычисляется по формуле (4):

$$V(G)=П(кон) – П(нач) \quad (4),$$

где П(нач) – начальное значение показателя;

П(кон) – конечное значение показателя.

Показатель темпа роста (КЭ) который отражает относительную эффективность предлагаемой методики. Он вычисляется по формуле (5):

$$КЭ = Сп\ (э)/Сп(к) \quad (5),$$

где Сп (э) - значение среднего показателя экспериментальной группы;

Сп (к) - значение среднего показателя контрольной группы.

Проверка конкордаций мнений экспертов осуществлялась с помощью коэффициента надежности-согласованности α-Кронбоха:

При Разmax 0< α <1 являются результаты при α>0,50.

Кроме того, для повышения эффективности обработки материалов исследования использовались компьютерные программы среды Windows.

Таким образом, в данном разделе диссертации показаны достаточно развернуто основные положения, раскрывающие сущность опытно-экспериментальной работы (цель, задачи, этапы, принципы, методы, формы, критерии оценки рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр).

2.2 Методика реализации педагогических условий рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр

В параграфе представлена методика реализации комплекса педагогических условий рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

Начнем представление методики с определения этой ключевой дефиниции. «Методика» (от греческого metodos;– буквально путь к чему-либо) – это упорядочная деятельность, направленная на достижение заданной цели, совокупность путей, способов достижения целей, решения задач. Она включает в себя: основополагающую идею и принципы; логика процесса; содержание и структуру; формы организации, методы, приемы; диагностику результатов [145, с. 414].

Исходя из этого понимания, и была сформирована методика реализации комплекса педагогических условий рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр. Методика организации комплекса организационно-педагогических условий осуществлялась нами в соответствии с положениями основной гипотезы, задачами и этапами исследования, которые представлены во введении к данной работе, а также составляющими самого комплекса и результатами эксперимента. При ее разработке использовались идеи ведущих отечественных ученых: В. И. Загвязинского [58], В. В. Краевского [69], И. П. Подласова [119], М. Н. Скаткина [139]; нормативно-правовая база: «Примерное положение о ресурсном центре профессионального образования» (приказ от 30.05.2011 № 94-од; приказ от 13.10.2005 № 105-од Министерства образования и науки Самарской области) и др. Был проанализирован значительный материал, полученный в процессе апробации методики, и интерпретирован в соответствии с теоретическими положениями, изложенными в первой главе.

Учитывая ограниченность объема диссертации, ниже изложены лишь основы методики, а более полно она представлена в других наших публикациях.

Методика реализации первого педагогического условия.

Управление развитием инновационным образовательным учреждением: учебно-профессиональный ресурсный центр сопряжено с освоением новых парадигм, концепций, содержания, форм и приемов педагогической деятельности, других инноваций на основе рефлексивного подхода и, соответственно, с их теоретическим осмыслением и преодолением профессиональных затруднений, неизбежно возникающих при внесении различных инновационных начал в образовательный процесс.

В разработанной нами методике особо значимыми оказались индивидуально-личностные потребности, мотивации и интересы студентов, а также то, что педагог инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, тоже сложившаяся личность, с присущими ему индивидуальными особенностями, которые определяют стиль взаимоотношений в системе «педагог – студент», и его рефлексивные возможности в теоретическом осмыслении управления развитием образовательного учреждения на основе рефлексивного подхода и новой управленческой парадигмы, включающих идеи открытости, синергизма, предприимчивости, социализации, человеческого капитала, лидерства, непрерывного образования и другие.

Сходство между индивидуумами в оценке и самооценке личностных качеств не дает оснований для отрицания безусловной неповторимости, уникальности каждой личности (Ю. В. Васильев, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, В. Д. Шакуров, Л. А. Фридман, и др.). Эти особенности наиболее отчетливо проявляются в эмоционально-чувственной сфере, в отношениях к окружению, к самому себе. Для педагога выраженность эмоционально-чувственного компонента определяет не только эмоциональные отношения со студентом,

но является необходимой предпосылкой рефлексивного снятия затруднений в межличностном общении со студентом.

Предлагаемая методика акцентирует внимание на специфичность педагогической функции по теоретическому осмыслении инноваций и снятию затруднений в профессиональной деятельности, поскольку это не столько реализация собственных потребностей и интересов, сколько целеположенность рациональных педагогических приемов рефлексии, в которых собственные интересы интегрируются с потребностью социального окружения и интересам студентов.

Структурными компонентами методики были:

1) курсовая теоретическая подготовка;

2) практическая подготовка по овладению рефлексивными умениями; овладению субъект–субъектными приемами межличностного общения, овладению технологий педагогической деятельности в условиях развития образовательного учреждения;

3) самообразовательная деятельность в овладении знаниями и умениями по теоретическому осмыслению реализуемых инноваций и преодолению профессиональных затруднений; самоутверждение; самостоятельные суждения и действия;

4) формирование потребностей и мотиваций руководителей и педагогов к овладению рефлексивными умениями профессионально-педагогической деятельности.

Развитие мотиваций и потребностей на основе рефлексивного подхода обеспечивалось постоянными контактами со студентами в виде:

а) бесед, с предварительным отбором вопросов для субъект-субъектного обсуждения;

б) наблюдение за учебной деятельностью студентов и оценка этой деятельности;

в) приобщение к совместной рефлексивной деятельности в изучении нормативных учебных курсов.

Для формирования рефлексивных умений необходимо:

– создание психолого-педагогической установки на овладение умениями рефлексивного теоретического осмысления инноваций и снятия профессиональных затруднений;

– моделирование ситуаций педагогического общения со студентами с применениями рефлексивных умений;

– разработка системы упражнений для эффективного освоения приемов рефлексивного теоретического осмысления реализуемых инноваций и преодоления профессиональных затруднений.

Для создания реальных предпосылок перехода от предметного теоретического осмысления реализуемых инноваций и преодоления профессиональных затруднений к рефлексивному не обходимо рекомендовать:

1) актуализировать у педагогов интерес к рефлексивному теоретическому осмыслению реализуемых инноваций и преодолению профессиональных затруднений на конкретных ситуациях, возникающих в педагогической деятельности;

2) обеспечить повышение профессиональной компетенции до такого уровня, чтобы педагог мог самостоятельно преодолеть «барьер неизвестности», самостоятельно найти скрытые резервы рефлексии;

3) создавать и поддерживать благоприятный психологический климат самореализации и самосовершенствования педагога.

Профессионально-педагогическая готовность к рефлексивному теоретическому осмыслению реализуемых инноваций и преодолению затруднений в педагогической деятельности целесообразно оценивать по уровню подготовленности, по результатам собственной профессионально-педагогической деятельности, по ее продуктивности (изменениям в объекте оценивания), а также по профессионально-педагогической научно-методической деятельности. Оцениванию подлежит также реализация основных функций и выраженность основных компонентов профессионально-педагогической деятельно-

сти. В качестве нормативных критериев для руководителя или педагога является: знание нормативных актов, положения, инструкций, отражающих специфику работы, умение применять их в складывающихся условиях педагогической деятельности. Они тесно увязываются с творческой активностью, перспективами профессионального роста, предприимчивость, лидерство, открытостью.

В качестве социальных критериев к рефлексивному преодолению профессиональных затруднений рассматривались с точки зрения приверженности (верности) профессии, степени осознания ее значимости в общей совокупности социальных ценностей. В качестве количественных критериев нами принимались во внимание профессиональные знания (глубина, системность, методологическая оснащенность), умение (специальные приемы работы в сфере рефлексивной деятельности).

Педагогический мониторинг динамики развития профессиональной компетенций и их основных компонентов, в ряду которых находятся рефлексивные умения профессиональной деятельности, обеспечивает своевременную коррекцию основных направлений поиска приемов по теоретическому осмыслению реализуемых инноваций и профессиональных затруднений по преодолению затруднений в процессе развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

План спецкурса, который мы рекомендуем для рефлексивного теоретического осмысления реализуемых инноваций и преодоления профессиональных затруднений педагогов в процессе развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр и алгоритм управления непрерывным развитием руководящего и педагогического персонала представлены в табл. 13 и табл. 14.

Методика реализации второго педагогического условия

Реализация второго условия связана с идеей программного управления. При этом с методологических позиций, как отмечает Л. М. Кустов, инновационное образовательное учреждение: учебно-профессиональный ресурсный

Таблица 13 – Тематический учебный план курса « Теоретические основы педагогической рефлексии и ее роль в теоретическом осмыслении реализуемых инноваций и преодоления профессиональных затруднений руководителей и педагогов в процессе развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр»

Содержание лекционного курса	Кол-во часов
Психолого-педагогический анализ теоретического осмысления реализуемых инноваций и преодоления профессиональных затруднений педагогов в процессе развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.	2
Характер теоретического осмысления и виды профессиональных затруднений, разработка приемов (средств и методов их преодоления). Рефлексивное преодоление профессиональных затруднений.	2
Теоретические основы рефлексии. Роль отечественной науки в разработке теоретических основ рефлексии.	4
Методологические основы и психофизиологические предпосылки рефлексивного теоретического осмысления реализуемых инноваций и преодоления профессиональных затруднений педагогов в процессе развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.	4
Рефлексия, как феномен сознания. Осознаваемое и неосознаваемое в природе рефлексии.	2
Рефлексивные начала познавательной деятельности учащихся инновационной школы. Психофизиологические основы познавательных функций. Рефлексия - как основа сложных форм осознания действительности.	4
Рефлексивные начала субъект -объектных и субъект -субъектных отношений в системе «педагог -обучающийся».	4
Роль рефлексии в овладении знаниями и умениями профессиональной деятельности.	4
Место рефлексии в анализе причин успехов и неудач в профессионально-педагогической деятельности.	4
Место рефлексии в анализе причин успехов и неудач в профессионально-педагогической деятельности.	4
Рефлексивные начала в профессиональной деятельности молодого педагога инновационного образовательного учреждения.	4
Методика развития профессионально-значимых качеств рефлексии руководителя и педагога инновационного образовательного учреждения.	2
Рефлексивные основы межличностного обучения в системе «учитель - обучающийся» в образовательных учреждениях инновационного типа.	2
Рефлексивные основы разрешения конфликтных ситуаций и педагогических проблем в сфере обучения в образовательном учреждении инновационного типа.	4
Роль педагогической рефлексии в установлении оптимального микроклимата в педагогическом коллективе.	2
	44 часа

Таблица 14 – Алгоритм рефлексивного управления непрерывным профессиональным развитием руководящего и педагогического персонала инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр

Цели	Действия	Средства
Обеспечение непрерывного развития коллектива образовательного заведения	1. Исследование 1.1 Профессиональное мировоззрения коллектива 1.2 Профессиональной компетентности (технологии) 2 Составление программ обучения профессиональным технологиям 3 Организация обучения 3.1 Подбор учебных заведений 3.2 Составление предметных программ обучения 3.3 Определение сроков обучения 3.4 Составление учебных групп 3.5 Составление расписания 3.6 Контроль за процессом обучения 4 Исследование нового опыта работы 5 Систематизация и тиражирование опыта работы 6 Контроль и коррекция непрерывного профессионального обучения кадров	Анкета (опросник), функционал, алгоритм Программы обучения Учебный план Обучающие программы Расписание Сертификаты (свидетельство) Функционал, алгоритм Диагностические таблицы

центр может рассматриваться как «целенаправленная программно-управляемая система, содержащая в своей предметной области программу управления развитием» [76, с. 46].

Основными принципами развития и реализации программы развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр выступают:

1 Принцип педагогического проектирования, включающий в себя принцип человеческих приоритетов и принцип саморазвития проектируемых систем и процессов (по В. С. Безруковой);

2 Принцип технологизации, отражающий способ получения положительного результата, заданного нормами управляющих программ в условиях адекватных целям деятельности;

3 Принцип оптимизации означающий, что в процедуре разработки и реализации программы развития выбираются те формы, методы, приемы, средства, которые приносят максимальный эффект при относительно небольших затратах времени и труда (по Ю. К. Бабанскому);

4 Принцип научности, отражающий взаимосвязь управления с современным научным знанием и практикой управления;

5 Принцип стадийности, предполагающий зависимость в процедуре развития и реализации программы развития целей и задач, содержания и форм планирования, организации, руководства и контроля от этапов, целей и задач развития учреждений, обусловленных данной программой (по Л.М. Кустову).

6 Принцип рефленсивности как диагностический принцип, в соответствии с которым результаты диагностики реализации программы направляются на развитие колледжа и субъектов образовательного процесса (по А. Я. Найну).

В § 1.3. нами было дано определение «программы развития», её структура и содержание, поэтому при описании методики считаем возможным не возвращаться к этим понятиям, а сразу развиваем их.

Назначение программы развития делает актуальным установления важнейших свойствах, «выходных характеристик» программы как документа, которые в ходе разработки программы выступают и как критерии её самооценки, внутренней экспертизы. Для удобства пользователей приведем эти свойства вместе со способами их обеспечения в матричной форме (см. табл. 15).

Если использовать набор предложенных свойств для оценки имеющихся программ развития, (нами рассмотрено более 20 программ развития) приходится констатировать, что очень многие из этих свойств пока не обнаруживаются в программах.

Таблица 15 – Требования к программе развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр

Требования	Обеспечение
Актуальность программы, нацеленность на решение ключевых проблем данного колледжа	Специальный проблемно-ориентированный анализ состояния дел
Прогностичность программы, ориентация на удовлетворение «завтрашнего» социального заказа	Осуществление прогнозирования изменений внешней среды, социального заказа, внутреннего потенциала образовательного сообщества, последствий планируемых нововведений
Напряженность программы, нацеленность на максимально возможные результаты при рациональном использовании имеющихся ресурсов	Оптимизационное мышление авторов программы с его нацеленностью на выбор наиболее рационального и экономичного из имеющихся вариантов
Реалистичность и реализуемость программы, соответствие требуемых и имеющихся (в том числе — возникающих в процессе выполнения программы) возможностей	Трезвость мышления разработчиков, обязательный просчет всех возможностей, включая финансовые ресурсы, нацеленность на реализацию программы, а не на использование ее в качестве декларации или формального документа, который «требует начальство»
Полнота и системность программы, отражение в ней системного характера колледжа, охват всех подсистем и связей между ними и с внешней средой	Системность мышления авторов программы, опора на системные представления об УПРЦ
Стратегичность программы, движение от общего и концептуального — к конкретике и детализации	Отказ от преждевременной детализации программных решений, выработка стратегий обновления УПРЦ
Контролируемость программы	Максимально возможная точность и операциональность целей, задач, рубежей, ориентиров
Чувствительность к сбоям гибкости программы	Введение в программу промежуточных контрольных точек для внесения в случае необходимости оперативных коррективов
Привлекательность программы	Вовлеченность в разработку программы многих членов сообщества УПРЦ, привлекательность, разумная амбициозность целей программы, ясность намерений руководства и последствий реализации программы для подчиненных, всего коллектива

Продолжение табл. 15

Интегрирующая, консолидирующая направленность программы (по отношению к сообществу УПРЦ)	Вовлеченность членов сообществ в разработку программы, принятие на себя части ответственности за выполнение программы, интенсификация общения и коммуникации в коллективе в ходе творческой работы над программой, отказ от келейности в подготовке документа
Индивидуальность программы, ее соответствие специфике колледжа, ее коллектива, авторский характер документа	Нацеленность на решение специфических (а не глобальных) проблем колледжа при максимальном учете и отражении особенностей колледжа, отказ от практики написания программ внешними специалистами без участия работников
Информативность программы	Полнота структуры программы и содержательность описания нововведений
Логичность построения, обозримость, понятность для читателя	Четкая логическая структура, наличие оглавления, связок, шрифтовых выделений, языковой культурой, корректность терминологии
Культура оформления программы	Внимание к единству содержания и внешней формы программы, использование современных технических средств

Так, в программах развития по-прежнему скорее редким исключением, чем общим правилом остается четкое формирование комплекса ключевых проблем инновационного образовательного учреждения. Сплошь и рядом нарушается логика проблемного анализа. Анализ не доводится до выводов обеспечивающей деятельности. По-прежнему приходится констатировать наличие бесструктурности списка проблемных моментов, о смешении проблем конкретного образовательного учреждения с глобальными и внешними ограничениями. Порой программы не только не являются прогностическими, но нередко вообще опускают вопрос о социальном заказе, на реализацию которого они нацелены. Программы слабо соотносятся с реальным потенциалом колледжа, что приводит либо к нереальности поставленных задач и ориентиров, либо к их недостаточной напряженности. Многие программы не отражают управляемый объект – инновационное образовательного учреждения как целостную организационную систему – и строится путем механического

«сшивания» слабо связанных между собой фрагментов. Медленно преодолевается коренной порок профессионального мышления педагогических коллективов – неспособность формулировать четкие, операциональные цели перед всеми участниками жизнедеятельности и развития инновационного образовательного учреждения. Программы часто слабо характеризуют индивидуальность инновационного образовательного учреждения; не носят авторский характер. Многие программы не выдерживают строгой критики по критерию полноты своего состава и структуры.

Следует предостеречь будущих разработчиков от типичных ошибок в построении программ. Очень часто из аналитико-прогностического блока программ выпадают размышления о состоянии внешней среды и социальной ситуации жизнедеятельности современного инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр и развитии личности будущего молодого специалиста, о нынешнем и перспективном социальном заказе, что является важнейшей точкой отсчета для оценки состояния учреждения и др., о важнейших достижениях и конкурентных преимуществах. Неполнота состава и связей характерна также для концептуального блока программ развития, где далеко не всегда разработчики представляют развернутую характеристику системы ценностей и миссия инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, обоснованный образ выпускника; концепция образовательной системы часто не содержит характеристик общей направленности образовательного процесса и среды; концепции ресурсов и системы ресурсообеспечивающей деятельности вообще является редкостью, концепция систем управления нередко подменяются изображением схем организационной структуры управления.

Отсутствие операционного плана действий по реализации основных направлений развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, ставит под сомнение саму возможность классифицировать подобный документ как программу развития.

Типичные ошибки в собственно структуре программы соседствуют с существенными дефектами в качестве их содержания по всем элементам.

Ограничимся констатацией некоторых недостатков. Аналитико-прогностический блок программ не обеспечивает:

– понимание картины в значимой для внешней среде инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, структуры этой среды, четких представлений о клиентах инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, его заказчиках, социальных партнерах и т.д.;

– представлений о характере социального заказа, адресуемого вчера – инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр сегодня – завтра;

– понимание конкурентных преимуществ инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, ее сильных сторон, могущих служить «плацдармом» в ходе нововведений;

– видения индивидуальной неповторимости инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, особенностей ее внутренней ситуации;

– видения действительно ключевых проблем инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр в структурированном и ранжированном виде, тех проблем, решение которых и составит сущность и содержание преобразований инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

Концептуальный блок программ не обеспечивает:

– логической связи идей нового колледжа со списком его ключевых проблем (проблемы – сами по себе, концепция – сама по себе);

– изображения ясного, точного, системного, узнаваемого и реального образа будущего состояния инновационного образовательного учре-

ждения: учебно-профессиональный ресурсный центр и его функционирования после осуществления задуманных инноваций;

– показа всех подсистем инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр в целом со связями и зависимостями между ними;

– раскрытия образа будущей управляющей системы инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр (этот дефект при разработке программ объясняется, прежде всего, недостаточностью собственно управленческого профессионализма руководителей учреждений).

Часто вместо концепции нового состояния инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр в программах пытаются сразу дать перечень инновационных действий, что полностью нарушает логику программы и решения ее главных задач.

Блок стратегии и тактики реализации программ не обеспечивает:

– ясного представления об этапах и главных направлениях развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр;

– ясного образа целей, рубежей, достигаемых в итоге этого или иного этапа развития;

– ясности относительно порядка работ, ответственности за их выполнение и невыполнение, сроков и ресурсов.

Типичность, повсеместная распространенность указанных недостатков состава и структур программ развития говорит о существенных затруднениях практики, чем вызван наш особый акцент на этом в методике.

Для расширения набора «методического инструмента» у практиков приведем логическую структуру процесса разработки программ развития вместе с ожидаемыми результатами каждого этапа (см. табл. 16).

Таблица 16 - Логическая структура основных этапов разработки программ развития и их ожидаемые результаты

Название этапа	Ожидаемые результаты этапов
Подготовительный этап	Готовность команды разработчиков к работе над программой
Принятие решения о необходимости и сроках подготовки программы развития	Принятие решения, его оформление и доведение до всего коллектива
Создание и запуск системы управления проектом (имеется в виду проект разработки программы)	Создание структуры управления проектом, распределение ролей и функциональных обязанностей, начало работы по управленческому обеспечению и сопровождению разработки программы
Организация рабочих групп по созданию программы, их обучение и обеспечение	Готовность разработчиков к действиям
Подготовка необходимых ресурсов и условий для работы	Готовность условий и ресурсов
Поиск дополнительных ресурсов, дополнительная работа с людьми (в случае необходимости)	Полная готовность к работе (см. результаты I этапа)
Основной этап - этап разработки программы	Готовность первого варианта программы развития
Анализ состояния и прогноз тенденций изменений внешней среды	Данные анализа и прогноза. Готовность соответствующего фрагмента программы
Анализ состояния и прогноз тенденций изменений социального заказа	Данные анализа и прогноза. Готовность соответствующего фрагмента программы
Анализ состояния и прогноз тенденций изменений ресурсного потенциала	Данные анализа и прогноза. Готовность соответствующего фрагмента программы
Анализ объективных, «биографических» данных об истории школы и ее современном состоянии	Информационная справка о школе
Анализ и оценка достижений и конкурентных преимуществ школы	Данные анализа и оценки. Готовность соответствующего фрагмента программы
Анализ и оценка инновационной среды и потенциала школы	Данные анализа и оценки. Готовность соответствующего фрагмента программы

Продолжение табл. 16

Прогноз восприятия предполагаемых нововведений	Учет результатов прогноза
Проблемный анализ состояния дел в школе	Структурированный перечень основных проблем школы
Разработка и формулирование концепции (концептуального проекта) желаемого будущего состояния образовательного учреждения	Структурированный перечень основных проблем школы. Концепция (концептуальный проект) нового состояния школы
Разработка стратегии перехода к новому состоянию школы	Стратегия, основные направления, этапы и задачи перехода к новой школе
Конкретизация целей ближайшего этапа развития школы	Формулировки целей ближайшего этапа развития школы
Разработка плана действий по реализации программы	Конкретный план действий
«Сборка» И первичное редактирование полученного текста	Готовность первого варианта текста программы развития (см. результаты II этапа)
Этап экспертизы, подведения итогов и принятия решений	Принятие решения о переходе к выполнению программы развития
Оценка программы развития в школе, внесение коррективов	Внесение поправок в текст программы развития
Передача программы на независимую внешнюю экспертизу, оценка программы экспертами	Экспертное заключение. Внесение поправок в текст программы развития
Организация обсуждения и утверждения программы в школе	Принятие программы развития коллективом
Передача программы на официальную экспертизу (в случае необходимости). Представление и защита программы. Принятие решения по программе	Итоговое решение о программе и переходе к ее выполнению, о финансировании программы и т.д. При негативной оценке программы — возврат ее на доработку (см. результаты III этапа)

Система управления проектом разработки программы создается для того, чтобы на всем протяжении обеспечивать управленческое сопровождение работы: ее планирование, организацию рабочих групп и координацию их взаимодействия и информационных потоков, ресурсное обеспечение, моти-

вацию и стимулирование авторов программы, их обучение и инструктирование, осуществление лидерства, контроль хода, промежуточных и конечных результатов работы.

Следует рекомендовать привлечение в состав рабочих групп максимально широкого круга лиц: преподавателей, мастеров производственного обучения, методистов, студентов, родителей, работодателей, социальных партнеров. Существует глубокая убежденность, что программу не сможет подготовить никто, кроме самого педагогического коллектива инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр. Программу должны разрабатывать те, кто будет ее реализовывать. Любое постороннее лицо (не работающее ранее в УПРЦ), какие бы звания и степени оно не имело, не располагает знанием конкретных характеристик инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, возможностей его коллектива, не пропитан духом учреждения. Оно не живет его интересами, не знает УПРЦ изнутри. Тем не менее, весьма желательно приглашение в состав рабочей группы ученого, научного работника или иного лица, владеющего технологией подготовки программ.

Срывы на первом этапе чаще всего бывают связаны с нечеткостью распределения обязанностей по разработке программы и недостаточностью ресурсов.

На основном этапе работ существенные затруднения связаны с осуществлением анализа и прогнозирования внешней и внутренней среды колледжа, социального заказа. В большинстве случаев это связано со слабым владением практиков понятийным аппаратом и методами исследования. Для устранения этого можно рекомендовать только одно: повышать свою квалификацию.

На завершающем этапе работы необходимо особое внимание уделить организации экспертной деятельности.

Ниже приведем алгоритм деятельности руководителя при организации педагогического коллектива на реализацию программы развития.

Примерный алгоритм деятельности руководителя инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр при реализации программы развития

Первый вариант

1 Определение заданий, связанных с реализацией программы, существующим в структуре подразделениям наряду с выполнением ими функций по обеспечению функционирования учебно-воспитательного процесса.

2 Установление горизонтальных связей между структурными подразделениями для согласования действий по реализации заданий.

3 Осуществление координации деятельности разных структурных подразделений (через руководителей этих подразделении).

4 Обеспечение условий, мотивирующих деятельность руководителей подразделений по достижению результата, для чего руководитель должен:

– четко определить задания и спрогнозировать результаты их выполнения;

– убедиться в том, что руководители подразделений уверены в возможности получить эти результаты;

– в случае неуверенности руководителей подразделений в успешности выполнения задании понять сомнения, снять их, а не прибегать сразу к приказу об исполнении;

– видеть позитивные последствия выполнения заданий для каждого руководителя подразделения (а руководителю структурного подразделения - для себя) и оценивать их как более значимые, чем возможные негативные последствия (перегрузка, неудачи и т.д.);

– убедившись, что руководители структурных подразделений хорошо понимают суть заданий, способы их выполнения, сроки исполнения, издать приказ с распределением функций по реализации программы.

Второй вариант

1 Руководитель создает из числа руководителей структурных подразделений (то есть из руководителей второго уровня, возможно - с привлечением отдельных руководителей третьего уровня) временно действующий Совет по реализации программы развития. При этом необходимо разработать Положение о Совете, прописав его функции и функции каждого члена Совета

2 На Совете обсуждаются способы реализации программы развития, определяется ответственность каждого члена Совета за определенный вид и объем работы. Составляется перспективный план работы Совета по реализации программы развития, который утверждает директор.

Методы, которыми следует руководствоваться для оптимального решения задачи разработки и реализации программы развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, в общем виде сводятся к следующему.

1 Проанализировать сильные и слабые стороны участников.

2 Позаботиться, чтобы каждый понял и принял задачу или цель.

3 Поддержать участие в согласовании целей и заданий. Навязывание заданий может привести к утрате мотиваций.

4 Обеспечить свободное общение и взаимодействие участников, понимание, что объединение облегчает достижение результата.

5 Противостоять созданию среди участников антигруппировок.

6. Осуществлять собственные действия таким образом, чтобы участники ощущали необходимость в руководителе, как равноправном члене, так и лидере коллектива.

7 Не ждать немедленного успеха. Создание успеха требует терпения и настойчивости.

Описательная модель технологии контроля реализации программы развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр представлена ниже.

Модель технологии контроля реализации программы развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

1 Цель контроля – реализация программы развития и оценка качества реализации программы

2 Субъекты деятельности по контролю: директор, заместители директора - целевые руководители реализации программы развития, ответственные исполнители.

3 Объекты контроля - направления преобразовательной деятельности, отраженные в программе, а также реализация стратегических и тактических целей развития учреждения.

4 Содержание деятельности по контролю определяется программой развития каждого объекта.

5 Способы деятельности по контролю определяются и утверждаются на совещаниях или Совете.

6 Результат деятельности предполагает оценку качества выполнения работ в соответствии с программой, соотношение реализованных мероприятий и мероприятии запланированных.

Одним из инструментов отслеживания фактического состояния тех или иных объектов исследования в процессе реализации программы развития могут стать экспертные листы, образец которого представлен в приложении ... .

Методика реализации третьего педагогического условия

Основными принципами подготовки руководителей всех уровней к управлению развитием образовательного учреждения на основе их целеполагающей деятельности, и педагогического коллектива к специфической деятельности в режиме перманентного развития, необходимым условием осуществления которых является способность субъекта к постоянной самореализации и развитию выступают:

1 Системное видение проблемы подготовки и повышения квалификации: целостность, структурность, иерархическая соподчиненность ее отдель-

ных структур, полезный эффект функционирования системы, то есть подготовка руководителей и педагогов, способных с максимальной отдачей работать в условиях рыночной экономики.

2 Общепедагогическая направленность процесса подготовки и повышения квалификации должно исходить из принципиального признания приоритета гуманистических ценностей.

3 Принципиальная опора на деятельностный подход, при котором личные потребности и деятельность неразрывно связаны с интересами социума, включающимися в личностные мотивации.

4 Разработка адекватных потребностям руководителей и педагогов учебных планов, программ, методических рекомендаций, обеспечивающих оптимальное решение задачи повышения их профессиональной компетентности.

5 Создание предпосылок для формирования потребностей и мотивации самореализации при изменении спроса на рынке труда, расширение круга управленческих знаний, умений, навыков, обеспечивающих возможность профессиональной переориентации. Этому способствуют: активные методы обучения; профессиональный тренинг в сфере делового общения; снятие психологического барьера на пути к новой профессиональной ориентации; снятие консервативных установок и стресс-состояний, препятствующих смене управленческой деятельности в обширном образовательном пространстве.

6 Личностно-ориентированный системный подход в выборе средств и приемов уровня профессионализма с опорой на гуманистические принципы взаимодействия в системе «субъект и объект образовательного процесса».

Как видно, эмпирическая (аттестационной, нормативной) модель роста профессионализма модернизирована нами в прогностическую (личностно-ориентированную, надситуативную, рефлексивную) модель развития профессиональной компетентности. При этом нормативные и аттестационные

требования нами сохранены, но они преломлены через личностные потребности и мотивации.

В разработанном нами и внедренном спецкурсе эти особенности получили конкретную научно-методическую основу и учебную интерпретацию. Общая структура представлена на рис. 5.

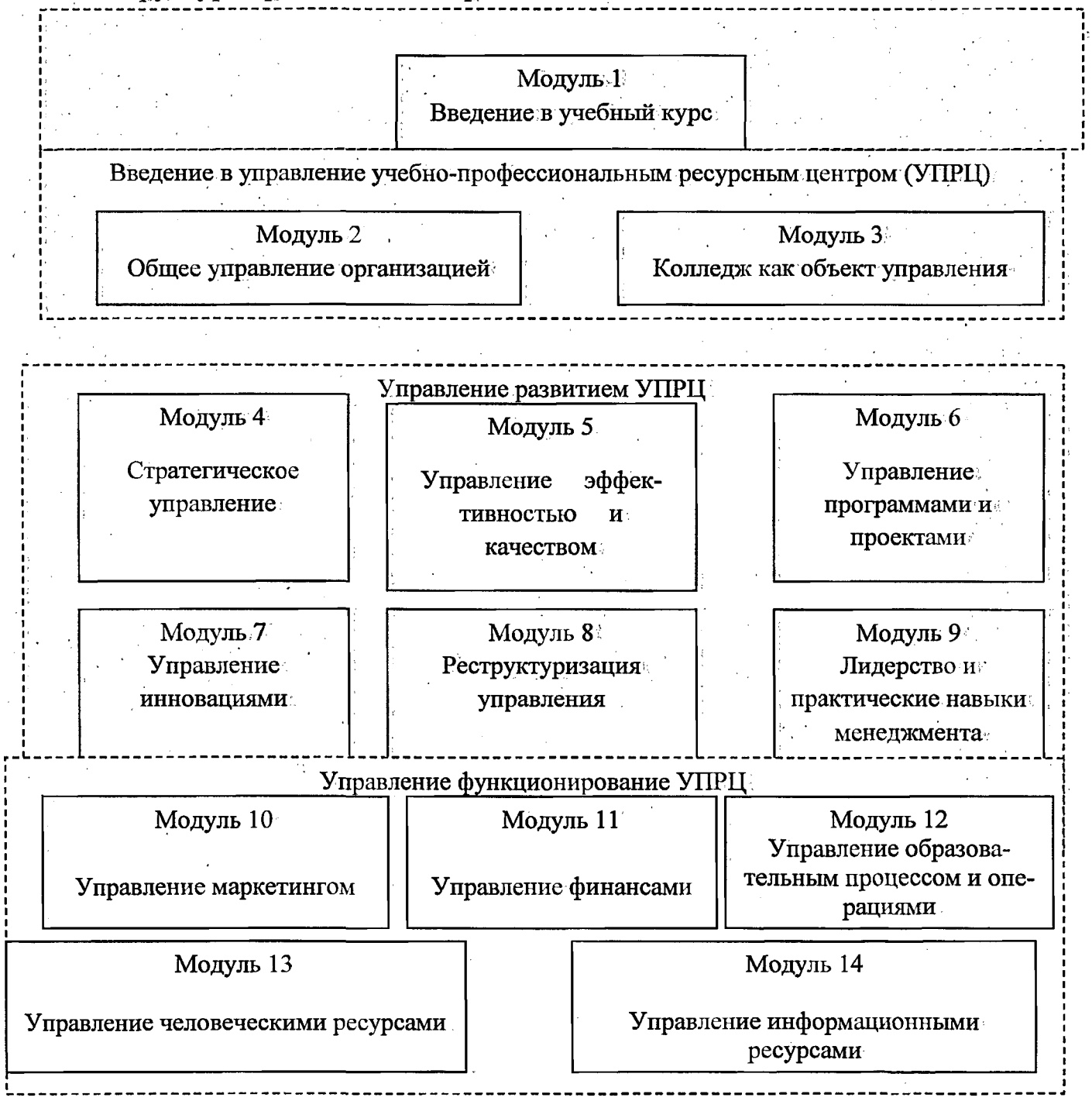


Рисунок 5 - Общая структура курса

Программа курса

Введение

Модуль 1 Введение в учебный курс.

Учебный элемент № 1 Введение в модульную программу

Учебный элемент № 2 Определение потребности в обучении и составление учебных программ.

Учебный элемент № 3 Как работать с модульной программой

Учебный элемент № 4 Оценка обучения с позиции инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр

Раздел №1 Управление развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

Модуль 2 Общее управление организацией.

Учебный элемент № 2.1 Введение в модуль

Учебный элемент № 2.2 Организация как объект управления

Учебный элемент № 2.3 Менеджер в организации

Учебный элемент № 2.4 Цели, стратегия и тактика управления организацией

Учебный элемент № 2.5 Процессы и методы принятия управленческих решений

Учебный элемент № 2.6 Структура управления организаций.

Модуль 3 Инновационное образовательное учреждение: учебно-профессиональный ресурсный центр как объект управления

Учебный элемент № 3.1 Введение в модуль.

Учебный элемент № 3.2 Инновационное образовательное учреждение: учебно-профессиональный ресурсный центр, его основные характеристики как организации

Учебный элемент № 3.3 Внутренняя среда инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр

Учебный элемент № 3.4 Деловая среда инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр

Учебный элемент № 3.5 Взаимодействие инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр с деловой средой

Учебный элемент № 3.6 Обеспечение адаптации инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр к изменениям деловой среды

Учебный элемент № 3.7 Современные взгляды на организацию и ее деловую среду

Модуль 4 Стратегическое управление

Учебный элемент № 4.1 Введение в модуль

Учебный элемент № 4.2 Стратегический анализ

Учебный элемент № 4.3 Разработка стратегии

Учебный элемент № 4.4 Реализация стратегии

Учебный элемент № 4.5 Эффективность стратегического управления

Модуль 5 Эффективность и управление качеством

Учебный элемент № 5.1 Введение в модуль

Учебный элемент № 5.2 Сущность, роль и факторы эффективности

Учебный элемент № 5.3 Измерение и анализ эффективности

Учебный элемент № 5.4 Эффективность и управление качеством

Учебный элемент № 5.5 Процессы и программу повышения эффективности и качества

Учебный элемент № 5.6 Инструменты и техника повышения эффективности

Учебный элемент № 5.7 Резервы роста эффективности

Модуль 6 Управление проектами

Учебный элемент № 6.1 Введение в модуль

Учебный элемент № 6.2 Основы понятия и содержания проекта

Учебный элемент № 6.3 Организация управления проектом

Учебный элемент № 6.4 Управление предпроектной фазой проекта

Учебный элемент № 6.5 Управление разработкой проекта

Учебный элемент № 6.6 Управление реализацией проекта

Учебный элемент № 6.7 Управление завершением проекта

Модуль 7 Управление инновациями

Учебный элемент № 7.1 Введение в модуль

Учебный элемент № 7.2 Основы инноватики

Учебный элемент № 7.3 Инновационные стратегии

Учебный элемент № 7.4 Управление инновационными преобразованиями

Учебный элемент № 7.5 Выбор организационных форм инновационной деятельности

Учебный элемент № 7.6 Инвестиции в инновационном процессе

Учебный элемент № 7.7 Управление рисками в инновационном процессе

Модуль 8 Реструктуризация управления

Учебный элемент № 8.1 Введение в модуль

Учебный элемент № 8.2 Системный подход к описанию организации

Учебный элемент № 8.3 Организационный анализ: «классические» и «новейшие» решения

Учебный элемент № 8.4 Сценарии реструктуризации управления

Учебный элемент № 8.5 Моделирование стратегий задачах реструктуризации управления

Учебный элемент № 8.6 Перспективные техники реструктуризации управления

Модуль 9 Лидерство и практические навыки менеджера

Учебный элемент № 9.1 Введение в модуль

Учебный элемент № 9.2 Самосознание менеджера

Учебный элемент № 9.3 Межличностные коммуникации в менеджменте

Учебный элемент № 9.4 Техника принятия управленческих решений

Учебный элемент № 9.5 Команда: сущность и этапы построения

Учебный элемент № 9.6 Управление конфликтами в организации

Учебный элемент № 9.7 Управление стрессами

Учебный элемент № 9.8 Эффективное использование времени менеджера

Раздел 3 Управление функционированием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр

Модуль 10 Управление маркетингом

Учебный элемент № 10.1 Введение в модуль

Учебный элемент № 10.2 Организация управления маркетингом

Учебный элемент № 10.3 Информационное обеспечение

Учебный элемент № 10.4 Планирование, финансы и контроль маркетинга

Учебный элемент № 10.5 Маркетинговые стратегии

Учебный элемент № 10.6 Функциональные стратегии маркетинга

Учебный элемент № 10.7 Управление образовательной услугой

Учебный элемент № 10.8 Управление ценой

Учебный элемент № 10.9 Управление распределением

Учебный элемент № 10.10 Управление продвижением

Модуль 11 Управление финансами

Учебный элемент № 11.1 Введение в модуль

Учебный элемент № 11.2 Организация управления финансами

Учебный элемент № 11.3 Аналитические финансовые документы и их использования в управлении финансами

Учебный элемент № 11.4 Анализ и оценка финансовой деятельности

Учебный элемент № 11.5 Финансовое планирование и бюджетирование

Учебный элемент № 11.6 Инвестиционные и финансовые решения

Модуль 12 Управление образовательным процессом и операциями

Учебный элемент № 12.1 Введение в модуль

Учебный элемент № 12.2 Образовательная стратегия

Учебный элемент № 12.3 Принятие решений по образовательному процессу

Учебный элемент № 12.4 Организационные и структурные решения в образовательном процессе

Учебный элемент № 12.5 Планирование образовательного процесса

Учебный элемент № 12.6 Управление качеством образовательного процесса

Учебный элемент № 12.7 Планирование материальных потребностей и управление материальными запасами

Модуль 13 Управление человеческими ресурсами

Учебный элемент № 13.1 Введение в модуль

Учебный элемент № 13.2 Отдел кадров: организация и функции по управлению человеческими ресурсами

Учебный элемент № 13.3 Планирование человеческих ресурсов

Учебный элемент № 13.4 Анализ работы

Учебный элемент № 13.5 Процессы подбора, отбора и найма персонала

Учебный элемент № 13.6. Ориентация, оценка и обучение персонала

Учебный элемент № 13.7 Система оплаты и стимулирования персонала

Учебный элемент № 13.8 Эффективность управления человеческими ресурсами

Модуль 14 Управление информационными ресурсами

Учебный элемент № 14.1 Введение в модуль

Учебный элемент № 14.2 Введение в управление информационными ресурсами

Учебный элемент № 14.3 Создание и организация автоматизированных информационных систем

Учебный элемент № 14.4 Информационная система и инновационное образовательное учреждение: учебно-профессиональный ресурсный центр

Учебный элемент № 14.5 Средства технического обеспечения управления информационными ресурсами

Учебный элемент № 14.6 Программное обеспечение и базовые технологии управления информационными ресурсами

Учебный элемент № 14.7 Нормативно – методическое обеспечение управления информационными ресурсами.

Анализируя представленную нами методику, можно констатировать:

1 Предложенная методика отражает современное состояние теории и практики исследуемой проблематики.

2 Эффективность рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр повышается под влиянием следующих организационно-педагогических условий:

а) теоретического осмысления управления развитием образовательного учреждения происходит на основе рефлексивного подхода и новой управленческой парадигмы, включающих идеи открытости, синергизма, предприимчивости, социализации, человеческого капитала, лидерства, непрерывного образования и другие;

б) разработки и реализации программы развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, основанной на принципе взаимосвязи компонентов и ценностных ориентаций субъектов управления;

в) подготовки руководителей всех уровней к управлению развитием образовательного учреждения на основе их целеполагающей деятельности, а педагогический коллектив адаптирован к специфической деятельности в режиме перманентного развития, необходимым условием осуществления которых является способность субъекта к постоянной самореализации и развитию.

Отсроченные результаты, полученные нами, показывают, что разработанная методика обеспечивает повышение эффективности рефлексивного управления инновационным образовательным учреждением: учебно-профессиональный ресурсный центр.

2.3 Анализ и оценка результатов опытно-экспериментального исследования, их обсуждение

В параграфе представляются материалы, осуществляется анализ и оценка результатов экспериментального исследования и их обсуждение. Рассмотрим результаты констатирующего эксперимента. Анализ показал, что более половины (52%) инновационных образовательных учреждений Самарской области не имеют программ развития в том понимании, что таковыми не являются традиционные пояснительные записки, планы работы и комплексные программы. Абсолютное большинство их имеют значительно отличающуюся структуру и полноту своего содержания. Чаще всего они не носят индивидуального, авторского характера. Характерным для существующих программ является то, что это «механически сшитые» фрагменты без обусловленных между ними связей. Но наиболее значимой проблемой, по нашему мнению, является нечеткое формулирование комплекса ключевых проблем конкретного образовательного учреждения, системы ценностей и обоснованного образа будущего выпускника инновационного образовательного учреждения, концепции образовательной системы. В ряде программ (36%) практически отсутствует операционный блок, следовательно, ставится под сомнение сама возможность реализации подобного документа и классифицировать его как программу со строго научной точки зрения.

Нами выявлено, что 25% программ, представленных для конкурса сетевой организации использования ресурсов учреждений начального и среднего профессионального образования Самарской области, имеющих в качестве структурных подразделений ресурсные профессионального образования, написаны не для реального исполнения, а исключительно для прочтения вышестоящим руководством и получения материальных преференций для образовательного учреждения. Это еще раз указывает, с одной стороны, на то, что ряд руководителей не расценивают программы развития образовательных учреждений как эффективное средство управления образовательным учреждением, а с другой, - органы управления подведомственными учрежде-

ниями должны менять свои методы управления. Вместе с тем, сегодня коллективы инновационных образовательных учреждений профессионального образования психологически, информационно и практически значительно лучше готовы к необходимости разработки, внедрения и качественного совершенствования программ развития. Это мы отметили в 80% случаев. В связи с этим требуется активная работа по созданию научных рекомендаций по разработке программ развития инновационных образовательных учреждений, основанных в том числе на рефлексивном подходе, и пропаганда методов их внедрения.

С целью выяснения роли рефлексии в управлении развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр был осуществлен опрос их руководителей и педагогов. Данные опроса свидетельствуют о низком уровне рефлексивных умений по управлению развитием, о непонимании сущности рефлексии как таковой. Только 15% опрошенных могут дать правильное определение сущности рефлексии; 10% опрошенных применяют рефлексивные умения в управлении развитием образовательного учреждения; 51% опрошенных неосознанно используют рефлексивный подход в профессионально-педагогической деятельности.

Первоначально высокая готовность к рефлексивной управленческой деятельности была отмечена лишь у 12% руководителей. А проведенный анализ свидетельствует о том, что центральное место в профессиональной компетентности в сфере рефлексивной управленческой деятельности занимают индивидуально-личностные качества руководителей, в которых аккумулируется опыт управленческой деятельности, креативность, демократичность, коммуникативность. Особую группу индивидуально-личностных, профессионально-значимых качеств составляет самостоятельность в суждениях и принятии управленческих решений, самодостаточность, самоутверждение в социальной роли руководителя образовательного учреждения.

В ходе опытно-экспериментальной работы выявлено, что в образовательных учреждениях:

– по-прежнему преобладает отрицательная обратная связь в управленческом взаимодействии (40% опрошенных);

– у руководителей преобладает монологический тип общения (61% респондентов);

– у руководителей отсутствует открытость и гибкость в процессе взаимодействия с подчиненными (53% участников эксперимента);

– руководители видят ситуацию развития образовательного учреждения исключительно со своих позиций и принимают единоличное решение в 65% случаев;

– доминирование установок руководителей на восприятие педагогов как объектов управления, а не активных субъектов совместной деятельности (66% опрошенных).

Нами установлена также зависимость между степенью удовлетворенности педагогов взаимодействием с руководством и оценкой ими социально-психологического климата в нем (коэффициент ранговой корреляции Кендолла t=0,64), которая наглядно представлена в табл. 17.

Таблица 17 – Оценка педагогами и руководителями образовательных учреждений «с позиции педагогов» параметров управленческого взаимодействия, положительно влияющих на проявление педагогами самоуправленческих особенностей

Параметры управленческого взаимодействия	Оценка педагогов		Оценка руководителей	
	Ср. балл	Ранговое место	Ср. балл	Ранговое место
1	2	3	4	5
Ясность роли и определенность статуса	7,1	9	5,0	11
Участники взаимодействия – активные субъекты совместной деятельности	9,8	2	9,7	1
Стимулирующая атмосфера	8,4	6	7,5	9
Правильное соизмерение задач деятельности и возможностей педагога	6,6	11	7,1	10
Организация взаимодействия	7,4	8	8,4	6

Продолжение табл. 17

руководителей с познания ситуации в целом и определения места, в котором можно изменить собственными усилиями				
Распределение ответственности между руководителями и педагогами	9,7	3	9,6	2
Ориентация подчиненных на самостоятельное решение возникающих проблем	9,1	5	9,0	4
Создание условий педагогам для свободного выбора содержания и технологий образовательного процесса	9,4	4	9,2	3
Создание положительной обратной связи	9,9	1	8,8	5
Учёт состояния педагогов в процессе взаимодействия	7,6	7	7,9	8
Учёт руководителями желательности результатов взаимодействия для педагогов	6,8	10	8,2	7

Сравнение представленных в табл. 17 результатов опроса руководителей и педагогов показало, что и те и другие хорошо осознают значимость создания условий, актуализирующих их потенциальные возможности к самоуправлению. В то же время во взаимодействии участников образовательного процесса доминирует «манипулятивная», а не рефлексивная позиция управляющих.

Констатирующий эксперимент показал, что сложившаяся система управления развитием инновационных образовательных учреждений не соответствует современным требованиям поддержания стабильного и результативного функционирования, а самое главное, требованиям обеспечения их постоянного развития. Участникам и организаторам экспериментального исследования видится, что рефлексивное управление развитием инновационного образовательного учреждения ведет к расширению его образовательных возможностей, обеспечивающих подготовку конкурентноспособных кадров в

условиях рыночных отношений, при соблюдении следующих основных условий, предусматривающих:

– на концептуальном уровне – изменение ценностных ориентаций рефлексивного управления развитием учебно-профессионального ресурсного центра (УПРЦ) на основе новой управленческой парадигмы, базирующейся на идеях открытости и синергизма;

– на методическом уровне – разработку и реализацию программы развития УПРЦ и содержательных характеристик, определяющих способы разрешения целостной проблемной ситуации двух параллельных и взаимно обусловленных процессов: саморазвития самой организации и саморазвития ее ключевой подсистемы – кадров;

– на процессуальном уровне – поддержку педагогического творчества, стимулирование образовательных инициатив руководителей всех уровней к управлению процессом перевода инноваций в режиме перманентного развития, необходимыми условиями осуществления которых является способность субъекта к постоянной самореализации и развитию.

Рассмотрим результаты формирующего эксперимента. При проведении «нулевого среза» мы могли определить сопоставимость экспериментальных и контрольных групп. В итоге начальный уровень исследуемых параметров оказался приблизительно одинаковым и достаточно низким во всех группах. Рассмотрим результаты влияния педагогического условия, сутью которого является подготовка руководителей всех уровней к управлению развитием образовательным учреждением на основе их целеполагающей деятельности, а педагогический коллектив адаптирован к специфической деятельности в режиме перманентного развития, необходимым условием осуществления которой является способность субъекта к постоянной самореализации и развитию. Ниже в табл. 18 представлены данные, характеризующие повышение уровня подготовки руководителей инновационных образовательных учреждений после реализации нашей методики, связанной с выделенным нами условием.

Таблица 18 – Изменение отношений руководителей инновационных образовательных учреждений (ЭГ-1) к личностным качествам, обеспечивающим успешность управленческой деятельности в ходе эксперимента (в % к числу опрошенных)

Вопросы, утверждения	Полностью согласен, да, конечно		Не вполне, не согласен, сомневаюсь		Не согласен, это не так	
	до	после	до	после	до	после
Вы можете управлять небольшой группой сотрудников	37	31	24	39	36	31
Вы можете управлять большой группой специалистов	54	70	36	23	9	9
Вы достаточно самокритичны, чтобы постоянно повышать профессиональные знания в сфере управления	61	65	24	9	15	28
Вы готовы к управлению в масштабах образовательного учреждения	30	37	30	50	42	16
Вы готовы управлять на уровне кафедры	24	37	31	32	44	34
Вы готовы к управлению на уровне зам.директора	28	39	50	44	20	15
Уровень Вашей профессиональной компетентности отвечает высоким требованиям специалиста сферы управления образованием	39	63	26	12	32	28
Вы – профессионал в управленческой деятельности	24	46	38	34	36	24
Вы владеете профессиональными знаниями в сфере управления в смежных областях	17	32	56	44	27	20
Вы не получили профессиональных знаний и умений по управленческой деятельности в сфере образования	34	17	46	51	28	40
Вы считаете, что управление должно строго соответствовать нормативным актам и инструкциям федерального уровня	69	51	16	20	12	28
Вы считаете, что для достижения цели можно отойти от буквы Закона	43	38	36	38	24	28
Управление образованием должно быть освобождено от идеологических догм	67	72	20	11	20	18
Управление образованием должно быть связано с политикой государства	44	34	36	40	20	26
Оптимальная система управления складывается на федеральном уровне	34	43	49	22	10	32
Вы полностью овладели нормативной базой управления в сфере образования	28	41	52	48	20	12
Система управления образованием должна строиться на диктате государства	27	16	28	30	42	54
Система управления образованием должна	38	53	49	36	12	8

Продолжение табл. 18

строиться на индивидуально-личностной основе						
В управленческих решениях Вы предпочитаете следовать собственным решениям	26	38	62	58	12	5
В управлении коллегами Вы предпочитаете индивидуальный подход	34	48	54	20	12	31
Управляя коллективом, Вы считаетесь с личностными качествами своих коллег	24	16	32	30	44	54
Вы не ищете компромиссов с коллегами	32	26	36	30	32	44
Вы готовы на уступки ради достижения цели	42	52	44	42	14	6
Инновационную деятельность в управлении Вы считаете признаком профессионализма	32	55	42	32	24	12
Профессионализм в управлении образованием несовместим с инновациями	28	18	44	38	28	44
Переход на муниципальное (местное) управление оправдан рыночной конъюнктурой	38	48	44	42	18	10
Местное управление образованием обеспечивает решение задачи – повышение образовательного уровня студентов	54	62	34	30	12	8
Федеральная система управления успешно решает задачи образования	38	46	40	44	22	10
Идеологические догмы являются тормозом для рационального управления	71	80	36	14	3	8
Консерватизм управления – путь к стабилизации системы образования	62	54	28	32	10	14
Нормативно-правовая база тормозит инновационную деятельность в управлении	26	21	44	38	28	41
Государственное управление образованием отвечает требованиям рынка	16	25	34	18	50	58
Управленческие решения диктуются региональными условиями социально-экономической жизни	64	72	15	28	20	10
У Вас выраженное стремление к руководящей работе	21	36	32	35	48	30
Вы испытываете потребность в профессиональном общении	64	92	24	8	11	-
Управление образованием Вам необходимо для утверждения себя в роли лидера	26	18	22	24	52	58
Вы владеете приемами управленческой деятельности	36	82	44	7	20	12
Управленческая работа доставляет Вам удовольствие	42	60	44	24	14	15
В управленческой деятельности Вас больше всего привлекает власть над людьми	16	12	38	44	46	44
Управленческая деятельность позволяет найти место Вашей эрудиции в сфере	47	54	38	34	14	10

Продолжение табл. 18

образования						
В управлении Вы предпочитаете авторитарный стиль	36	45	40	42	21	12
Вы предпочитаете демократический стиль управления	55	63	44	36	5	3

Нам удалось выделить четыре группы сочетания развития профессионализма у руководителей образовательных учреждений, каждому из которых присущи индивидуальные особенности (табл. 19). Осознание специфичности рефлексивных управленческих функций в ходе эксперимента – это не только реализация собственных интересов и потребностей, но и целеположенность и рациональность рефлексии, в которой интегрируются собственные интересы и потребности социального окружения, интересы педагогических и студенческих коллективов.

Таблица 19 - Формы сочетания профессиональной управленческой компетенции руководителей образовательных учреждений в экспериментальных и контрольных группах (% к числу опрошенных)

Формы сочетаний видов профессиональной компетентности	Объем выборки от общего числа респондентов, %	
	КГ-1	ЭГ-1
Высокая профессиональная компетентность с низкой личностно-индивидуальной компетентностью	22,4	40,2
Высокая социальная компетентность с низкой социальной активностью	35,1	22,4
Высокая социальная компетентность при низкой личностно-индивидуальной компетентности	25,0	21,8
Высокая профессиональная компетентность во всех разделах управленческой деятельности	11,2	12,6
Низкий уровень профессиональной компетентности во всех сферах управленческой деятельности	12,0	5,4

Помимо этого, анализ результатов аттестации руководящих кадров экспериментальных образовательных учреждений показывает, что за период проведения опытно-экспериментальной работы существенно вырос их уровень квалификации. Этот рост является закономерным результатом целенаправленной подготовки руководителей, проводимой в ходе эксперимента.

Ниже в табл. 20 представлены изменения в уровне профессиональной компетенции и способности к адаптации педагогов инновационных образовательных учреждений, особенно связанных с педагогической рефлексией.

Таблица 20 – Изменение показателей профессионально-педагогической компетентности педагогов инновационного образовательного учреждения (ЭГ-1) после специальной курсовой подготовки (в % от числа опрошенных)

Показатели профессиональной компетентности	Уровень подготовленности			
	низкий		высокий	
	До начала	После окончания	До начала	После окончания
Анализ научной и научно-методической литературы по педагогической рефлексии	13,6	8,7	33,9	50,8
Знание научных достижений в области психолого-педагогических наук	10,5	7,2	22,1	53,2
Достижения науки в сфере смежных специальностей	17,8	10,6	18,5	34,1
Значение научной информации об эффективных приёмах адаптации в педагогической деятельности	16,6	9,9	23,2	43,5
Знания и умения интерпретировать нормативные акты правомерности педагогической рефлексии в образовательной деятельности	19,6	14,3	8,6	44,6
Соответствие применяемых методов рефлексивного снятия профессиональных затруднений	22,5	10,6	17,8	51,3

Продолжение табл. 20

уровню современных знаний				
Способность к инновационной деятельности в сфере преодоления профессиональных затруднений в педагогической деятельности	34,9	24,2	21,4	35,7
Творческие возможности педагогической рефлексии	32,0	19,6	17,8	42,7
Критическое освоение инновационных приемов образовательной деятельности	30,3	14,1	28,5	41,0
Теоретические знания из смежных областей и их применение в рефлексивной адаптации в профессиональной деятельности	33,8	17,7	23,2	33,8
Подготовка методических разработок по педагогической рефлексии	41,0	22,8	21,4	34,7
Знание системных основ рефлексивного преодоления профессиональных затруднений в процессе адаптации	42,8	14,3	28,5	39,2
Степень овладения рефлексивными приёмами преодоления профессиональных затруднений в процессе адаптации	30,1	18,5	26,8	39,2
Статистические критерии	M=3,9 m+2,91	M=19,7 m+3,16 p<0,05	M=2,5 m+3,91	M=56,3 m+2,36 p<0,05

Наиболее высокий уровень самооценки в начале эксперимента получили у педагогов инновационных образовательных учреждений умения анализировать научную и научно-методическую литературу – 33,9%. На завершающем этапе – 50,8%. Около трети педагогов отмечают важность знаний изменяющихся нормативно-правовых актов, регламентирующих инновацион-

ную педагогическую деятельность и изменения в ходе эксперимента имеют тот же характер.

На начальной стадии эксперимента отмечен низкий уровень профессиональной компетентности в знании системных основ адаптации в режиме перманентного развития (42,8% педагогов не владеют этими знаниями), в способностях к инновационной деятельности (34,9%), в рефлексии собственной деятельности (33,8%).

После окончания курсовой подготовки и практической деятельности по реализации теоретических основ рефлексивного управления развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, наиболее значительное повышение уровня самооценки произошли в самооценке знаний научных достижений в области психолого-педагогических наук (с 22,1% до 53,2%), в возможностях анализа литературы по рефлексивному управлению (с 33,9% до 50,8%). Отношение к нормативным актам, регламентирующим работу в сфере рефлексивного управления учебно-воспитательной деятельностью по окончании формирующего эксперимента у 44,6% изменилось в пользу признания их высокой значимости. При этом следует отметить, что по-прежнему у значительного числа педагогов наблюдается приверженность к традиционным приёмам педагогической деятельности. Несмотря на существенный сдвиг в пользу индивидуально-личностного подхода к субъектам педагогического процесса, ряд педагогов остается на позициях субъект-объектных отношений со студентами. В табл. 5 представлены результаты сформированности рефлексивных умений педагогов в ходе формирующего эксперимента, свидетельствующие о существенных изменениях.

В средних величинах изменений уровня рефлексивных умений отмечен статистически достоверный прирост показателей аналитических возможностей педагогов. Например, число педагогов, не адаптировавшихся к новым условиям (в анализе педагогических ситуаций, в самоанализе) снизилось с

Таблица 21 – Изменения уровня сформированности рефлексивных умений педагогов инновационного образовательного учреждения (ЭГ-1) в ходе формирующего эксперимента (в % от общего числа респондентов)

Рефлексивные умения анализа педагогических ситуаций	Затруднения в самооценивации и анализе (в % от общего числа респондентов)			
	Не испытываю		Испытываю затруднения	
	Исходные данные	Конечные данные	Исходные данные	Конечные данные
Анализ педагогической деятельности по активизации познавательных функций студентов	7,2	25,8	50,9	23,0
Анализ отношений студентов к предмету обучения	9,1	31,1	51,7	37,5
Анализ случаев неприятия средств обучения	14,3	32,1	63,2	25,9
Анализ и оценка знаний студентов	5,3	14,3	19,6	8,9
Анализ уровня собственных знаний	10,7	35,8	26,8	10,7
Анализ педагогических ситуаций, требующих разрешения	8,9	17,8	30,3	19,6
Анализ результатов коммуникативных актов	14,3	21,9	33,5	14,1
Анализ поведенческих реакций на применяемые приёмы обучения	5,4	17,6	51,8	21,4
Самоанализ психоэмоциональных состояний	10,7	28,5	55,3	33,9
Анализ возможностей инновационных подходов к активизации учебно-познавательной деятельности студентов	5,3	17,8	64,3	42,8
Статистические критерии	M=9,6 m+1,4	M=24,2 m+3,18 p<0,05	M=44,8 m+3,71	M=23,9 m+4,16 p<0,05

35,8% до 23,9% (p<0,01).

Сравнительный анализ динамики изменений в уровне рефлексивности из опытной и контрольной групп педагогов (табл. 22) показали, что рефлексивность, оцениваемая по модифицированной методике О. С. Анисимова увеличилась по сравнению с исходными данными на 65,2% и 14, 1% (p<0,01) соответственно.

Таблица 22 – Динамика показателей рефлексии в экспериментальной и контрольной группах педагогов (различия между исходными и конечными данными в %)

Показатели	ЭГ-1	КГ-1	p
Рефлексивность	65,2	14,1	p<0,01
Самокритичность	71,3	10,2	p<0,01
Коммуникативность	81,1	14,5	p<0,01
Анализ знаний студентов	73,0	17,5	p<0,01
Анализ педагогических затруднений в процессе адаптации	52,9	20,1	p<0,01

Уровень самокритичности вырос по сравнению с исходными данными на 71,3% и 10,2% соответственно в экспериментальной и контрольной группах.

Изменение уровня рефлексии (по О. С. Анисимову) связано с показателями самоанализа, которые проявляются в способностях подвергнуть осмысленно собственные суждения и умозаключения. Они связаны с коммуникативными умениями, свидетельствующими о росте полезности межличностнфх контактов (табл. 23).

Результаты самооценивания сформированности рефлексивных умений до начала и по завершению эксперимента показывают, что наиболее существенно изменилось (в положительную сторону) умение решать нестандарт-

Таблица 23 – Результаты самооценивания уровня сформированности содержательных элементов педагогической рефлексии у педагогов экспериментальной группы (ЭГ-1) до начала формирующего эксперимента и на завершающем его этапе (в % от числа испытуемых)

Оцениваемые качества и умения	Уровни сформированности навыков педагогической рефлексии			
	До начала эксперимента		На завершающем этапе	
	Высокий	Низкий	Высокий	Низкий
Рефлексивные умения в разрешении конфликтов	17,6	56,9	31,7	23,1
Навыки рефлексивной культуры	8,8	51,6	41,8	31,7
Этические навыки рефлексии	14,3	48,2	33,9	23,2
Профессионально-педагогические рефлексивные умения	37,5	44,3	34,6	14,3
Умение решать нестандартные педагогические проблемы	14,3	30,3	50,7	18,2
Рефлексивные умения в коммуникативных актах	9,0	47,3	35,7	14,3
Системное видение педагогической ситуации	8,9	51,8	30,3	10,5
Умение определять место частного явления в педагогической системе рефлексии	9,7	52,4	39,2	35,7
Умение реализовать рефлексивные умения в учебной деятельности	14,3	46,5	35,7	19,4
Рефлексивные умения в воспитательной работе	6,4	22,3	41,1	21,2
Статистические критерии	M=14,1 m+1,16	M=48,7 m+3,81	M=37,5 m+2,64 p<0,01	M=21,2 m+3,26 p<0,05

ные педагогические проблемы (50,7% против 14,3%). Высокий уровень сформированности навыков рефлексивной культуры к концу эксперимента был отмечен у 41,8% педагогов (в исходных данных – 8,8%). Средние показатели прироста качества рефлексивных умений на завершающем этапе формирующего эксперимента оказались статистически достоверными ($p<0,05$).

Рассмотрим результаты влияния педагогического условия, сутью которого является разработка и реализация программы развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, основанный на принципе взаимосвязи компонентов и ценностных ориентаций субъектов управления. Данные табл. 24 показывают изменения, которые произошли в ходе эксперимента в Самарском техникуме городского хозяйства и строительных технологий под взаимодействием вводимого данного педагогического условия.

Таблица 24 – Сравнительные данные интегрированных показателей качества реализации программ развития

Наименование образовательного учреждения	Среднее значение коэффициента качества
Самарский техникум городского хозяйства и строительных технологий	075
Губернский колледж (г. Сызрань)	0,7

Следует отметить, что определенные изменения за время эксперимента наблюдались и в Губернском колледже (г. Сызрань), но они были незначительными и не имели системного характера.

Для наиболее подробной иллюстрации результатов экспертных оценок, в табл. 25, 26, 27, 28 приведены данные по Самарскому техникуму городского хозяйства и строительных технологий.

Таблица 25 – Карта оценивания качества соблюдений условий лицензирования

Показатели качества профессиональной подготовки	Весовой коэффициент показателя	Критерии	Оценка в баллах	Фактическое количество баллов с учётом весового коэффициента
Соблюдение квалификационной структуры профессиональной подготовки	2	Соблюдается: — полностью — в большей степени (60% и более) — в меньшей степени	 2 1 0	4
Соблюдение строительных, санитарно-гигиенических норм	1	Соблюдается: — полностью — в большей степени (60% и более) — в меньшей степени	 2 1 0	2
Соответствие материально-технической базы требованиям лицензирования	2	Соблюдается: — полностью — в большей степени (60% и более) — в меньшей степени	 2 1 0	4
Соблюдение медико-социальных условий пребывания обучаемых и работников в образовательном учреждении	1	Соблюдается: — полностью — в большей степени (60% и более) — в меньшей степени	 2 1 0	2

$К_{усл.} = 1$

Формула расчета коэффициента ($К_{усл}$)

$$К_{усл} = \frac{\sum \text{баллов}}{12}$$

при $0,85 \leq К \leq 1$ – оптимальный уровень соответствия;

при $0,7 \leq К \leq 0,85$ – допустимый уровень соответствия.

Таблица 26 – Карта оценивания качества содержания профессионального образования

Показатели качества профессиональной подготовки	Весовой коэффициент	Критерии	Оценка в баллах	Фактическое количество в баллах с учётом весового коэффициента
Соответствие образовательных программ и учебных планов ГОС, целям и задачам учреждения СПО, НПО	2	Соответствует: — полностью — в большей степени (60% и более) —не соответствуют	 2 1 0	4
Сохранение в учебном плане: а) федерального компонента; б) регионального компонента; в) обязательной максимальной нагрузки; г) вариативной части	2	Сохранены полностью Есть несоответствия в пп. в) г) Есть несоответствия в пп. а) б)	2 1 0	4
Соответствие вариативно-индивидуального компонента учебного плана: а) целям и задачам образовательного учреждения; б) удовлетворению выявленных	2	Соответствует полностью Есть частичное расхождение Не соответствует большей части	2 1 0	4

Продолжение табл. 26

образовательных потребностей студентов				
Соблюдение принципа преемственности и непрерывности образования в содержании программ	1	Соблюдается полностью Частично не соблюдается Не соблюдается в большей части	2 1 0	4
Выполнение учебного плана и программ	2	Выполняется в соответствии с планом-графиком Есть небольшие несоответствия в реализации программ и плана Программы в большей части не выполняются	2 1 0	4
Обеспеченность учебного процесса методическими материалами: а) % обеспеченности учебниками; б) % обеспеченности дидактическими и контролирующими средствами; в) % обеспеченности учебных дисциплин методическими средствами	2	Обеспечены: - на 80-100% - на 60-79% - ниже 60% на 80-100% - на 60-79% - ниже 60% на 80-100% - на 60-79% - ниже 60%	 2 1 0 2 1 0 2 1 0	 4 4 4
Обеспеченность образовательного процесса оборудованием: а) % обеспеченности кабинетов, лабораторий, мастерских оборудованием;	2	Обеспечены: - на 80-100% - на 60-79% - ниже 60%	 2 1 0	 4

б) % обеспеченности учебного процесса техническими средствами обучения; в) % оснащенности учебного процесса компьютерной техникой		на 80-100% - на 60-79% - ниже 60% на 80-100% - на 60-79% - ниже 60%	2 1 0 2 1 0	2 4
Уровень инновационного содержания а) наличие и реализация авторских инновационных рабочих программ; б) использование в программе новых информационных технологий; в) реализация новых педагогических технологий; г) участие в эксперименте (локальном, региональном), касающимся обновления содержания образования либо управления обновлением содержания образования	1	Реализуются 3-4 составляющих данного показателя; Реализуются 1-2 составляющих данного показателя; Инновации отсутствуют	2 1 0	2 2 2

$К_{усл.} = 0,96$

Таблица 27 – Карта оценивания качественного состава руководителей и педагогов инновационных образовательных учреждений

Показатели качества профессиональной подготовки	Весовой коэффициент	Критерии	Оценка в баллах	Фактическое количество в баллах с учётом весового коэффициента

Продолжение табл. 27

Укомплектованность УСПО кадрами в соответствии с расписанием	2	Укомплектованность на: 100% Ниже 100%	 2 1	4
Уровень образования	2	Высшее: 99-100% 95-98% Ниже95%	 2 1 0	2
Компетентность и профессионализм	2	Высшая и первая категории От 50 до 100% От 30 до 49%	 2 1	4
Качественное движение кадров, рост числа работников, осуществляющих непрерывное образование за последние три года при условии, что уровень высшего образования в учреждении 100%	1	Увеличивается с каждым годом Остается стабильным Отсутствует	2 1 0	2
Рост числа работников, повышающих квалификационную категорию, за последние три года	1	Ежегодно на 20% и выше Ежегодно не ниже 10% отсутствует	2 1 0	2
Качество управленческой деятельности администрации:				
а) уровень планирования	2	Высокий Достаточный Низкий	2 1 0	4
б) качество планирования и осуществления контроля	2	Высокое Достаточное Низкое	2 1 0	4

Продолжение табл. 27

в) информационное обеспечение управления учреждением	2	Высокое Достаточное Низкое	2 1 0	4
г) сохранность контингента (отсев без уважительной причины	1	Тенденции к снижению Остается стабильным Отсев возрастает	2 1 0	1
д) трудоустройство выпускников	1	Трудоустроены От 80 до 100% От 50 до 79% Менее 50%	 2 1 0	2
е) текучесть кадров по причине неудовлетворительного социально-психологического климата	1	Отсутствует Незначительна (менее 10%) Высокая (более 10%)	2 1 0	2
ж) участие педагогов в областных педчтениях, конкурсах, выставках, семинарах, конференциях и др. мероприятиях	2	Ежегодно Иногда Очень редко	2 1 0	4
Объем издательской деятельности учреждения	1	Свыше трех авторских изданий Имеются публикации Нет публикаций	2 1 0	2

$К_{усл.} = 0,92$

Таблица 28 – Карта оценивания обученности и воспитанности студентов

Показатели качества профессиональной подготовки	Весовой коэффициент	Критерии	Оценка в баллах	Фактическое количество в баллах с учётом весового коэффициента

Продолжение табл. 28

Уровень сформированности мотивации студентов к учебной деятельности	1	Уровень мотивации высок Уровень мотивации допустим Мотивация отсутствует	2 1 0	1
Уровень сформированности общественных умений	2	Высокий Допустимый Низкий	2 1 0	2
Уровень сформированности общепрофессиональных умений	3	Высокий Допустимый Низкий	2 1 0	6
Уровень воспитанности	2	Высокий Допустимый Низкий	2 1 0	2
Результаты самореализации студентов, участие: в профессиональных конкурсах; предметных олимпиадах; НОУ; других мероприятиях	1	Высокий Допустимый Низкий	2 1 0	2

$К_{усл.} = 0,72$

Полученные данные свидетельствуют о том, что внедрение и грамотная реализация рекомендуемой нами программы развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр даёт положительные результаты. В экспериментальных образовательных учреждениях отмечены существенные позитивные качественные изменения.

Рассмотрим результаты влияния всего комплекса педагогических условий. Ниже в табл. 29 представлены изменения в ходе эксперимента уровня социального тонуса педагогического коллектива при введении комплекса педагогических условий

Таблица 29 – Изменение уровня социального тонуса педагогического коллектива в ходе эксперимента

Группы	Этапы ОЭР	Уровень социального тонуса педагогического коллектива						Средний показатель	Коэффициент эффективности
		Высокий		Средний		Низкий			
		количество чел.	%	количество чел.	%	количество чел.	%		
ЭГ-2	Начало ОЭР	0	0	24	29,63	57	70,4	1,3	0,98
	Конец ОЭР	42	51,85	33	40,74	6	7,41	2,44	1,45
КГ-1	Начало ОЭР	3	3,57	21	25,0	60	71,43	1,32	-
	Конец ОЭР	18	21,43	21	25,0	45	53,58	1,68	-

Анализ вышеприведенных данных показывает, что в экспериментальной группе наблюдается стабильный прирост средних показателей. Успешность проведенного нами эксперимента подтверждает коэффициент эффективности. Он в экспериментальной группе больше единицы, что свидетельствует о состоятельности проведенного эксперимента.

Далее в табл. 30 представлены изменения уровня практической готовности педагогического коллектива к управлению развитием (саморазвитием) в ходе эксперимента при введении комплекса педагогических условий

Как видно из приведенных данных, в экспериментальной группе наблюдается стабильный прирост среднего показателя. Успешность проведенного эксперимента подтверждает коэффициент эффективности, который больше 1 в ЭГ-2. Следовательно, можно говорить о состоятельности проведенного эксперимента.

Таблица 30 – Изменение уровня практической готовности педагогического коллектива к управлению развитием (саморазвитием) в ходе эксперимента

Группы	Этапы ОЭР	Уровень практической готовности педагогического коллектива к управлению развитием (саморазвитием)						Средний показатель	Коэффициент эффективности
		Высокий		Средний		Низкий			
		количество чел.	%	количество чел.	%	количество чел.	%		
ЭГ-2	Начало ОЭР	6	7,40	24	29,63	51	62,96	1,44	0,94
	Конец ОЭР	42	51,85	30	37,04	9	11,11	2,4	1,5
КГ-1	Начало ОЭР	9	10,74	27	32,14	48	57,15	0,94	-
	Конец ОЭР	12	14,29	27	32,14	45	53,58	1,15	-

Изменения уровня интенсивности использования педагогическим коллективом своих возможностей и ресурсов окружающей среды в ходе эксперимента при введении педагогических условий приведены в табл. 31.

Как видно из приведенных данных, в экспериментальной группе наблюдается стабильный прирост среднего показателя. Успешность проведенного эксперимента иллюстрирует коэффициент эффективности, который больше 1 в ЭГ-2. Следовательно, можно говорить о состоятельности проведенного эксперимента.

Изменения уровня совершенствования управленческого опыта руководителей в ходе эксперимента при введении комплекса педагогических условий приведены в табл. 32.

Таблица 31 – Изменение уровня интенсивности использования педагогическим коллективом своих возможностей и ресурсов окружающей среды в ходе эксперимента

Группы	Этапы ОЭР	Уровень интенсивности использования педагогическим коллективом своих возможностей и ресурсов окружающей среды						Средний показатель	Коэффициент эффективности
		Высокий		Средний		Низкий			
		количество чел.	%	количество чел.	%	количество чел.	%		
ЭГ-2	Начало ОЭР	6	7,41	21	25,93	54	66,66	1,4	0,90
	Конец ОЭР	30	40,0	36	44,44	9	11,11	2,19	1,37
КГ-1	Начало ОЭР	9	10,71	27	32,14	48	57,15	1,54	-
	Конец ОЭР	15	17,86	21	25,0	48	57,15	1,6	-

Таблица 32 - Изменение уровня совершенствования управленческого опыта руководителей в ходе эксперимента

Группы	Этапы ОЭР	Уровень совершенствования управленческого опыта руководителей						Средний показатель	Коэффициент эффективности
		Высокий		Средний		Низкий			
		количество чел.	%	количество чел.	%	количество чел.	%		
ЭГ-2	Начало ОЭР	5	18,52	10	37,04	12	44,44	1,74	1,76
	Конец ОЭР	12	44,44	9	33,33	6	22,22	2,22	1,79
КГ-1	Начало ОЭР	6	20,69	10	34,48	13	44,83	0,99	-
	Конец ОЭР	6	20,69	11	37,93	12	41,38	1,24	-

В экспериментальной группе видна положительная динамика. Коэффициент эффективности больше единицы в экспериментальной группе, что свидетельствует о состоятельности проведенного эксперимента.

В табл. 33 приведены результаты изменения уровня рефлексивности руководителей в ходе эксперимента при введении комплекса педагогических условий.

Таблица 33 – Изменение уровня рефлексивности руководителей в ходе эксперимента

Группы	Этапы ОЭР	Уровень рефлексивности руководителей						Средний показатель	Коэффициент эффективности
		Высокий		Средний		Низкий			
		количество чел.	%	количество чел.	%	количество чел.	%		
ЭГ-2	Начало ОЭР	5	18,52	9	37,04	12	44,44	1,74	0,99
	Конец ОЭР	9	33,33	11	40,74	7	25,93	2,07	1,18
КГ-1	Начало ОЭР	6	20,69	10	34,48	13	44,83	1,76	-
	Конец ОЭР	6	20,69	10	34,48	13	41,83	1,76	-

Анализ экспериментальных данных свидетельствует о том, что в экспериментальной группе наблюдается стабильный прирост среднего показателя в ЭГ-2. А коэффициент эффективности растет от 0,99 до 1,18. Следовательно, эксперимент состоялся.

Далее в табл. 34 представлены изменения уровня восприимчивости педагогического коллектива к внешним управляющим воздействиям в ходе эксперимента при введении комплекса педагогических условий.

Экспериментальные данные свидетельствуют об устойчивом приросте среднего показателя. А коэффициент эффективности в экспериментальной

Таблица 34 – Изменение уровня восприимчивости педагогического коллектива к внешним управляющим воздействиям в ходе эксперимента

Группы	Этапы ОЭР	Уровень восприимчивости педагогического коллектива к внешним управляющим воздействиям						Средний показатель	Коэффициент эффективности
		Высокий		Средний		Низкий			
		количество чел.	%	количество чел.	%	количество чел.	%		
ЭГ-2	Начало ОЭР	15	18,52	33	40,74	33	40,74	1,78	0,97
	Конец ОЭР	39	48,15	27	33,33	15	18,52	2,03	1,23
КГ-1	Начало ОЭР	15	17,86	40	47,62	29	34,52	1,86	-
	Конец ОЭР	15	17,86	42	50,0	27	32,14	1,76	-

группе возрос с 0,97 до 1,23. То есть в результате эксперимента коэффициент эффективности стал больше единицы. Что и требовалось получить.

Наконец, в табл. 35 приведены данные изменения качества реализации программы развития в ходе эксперимента при введении комплекса педагогических условий.

Таблица 35 – Изменения качества реализации программ развития в ходе эксперимента

Наименование образовательного учреждения	Среднее значение коэффициента
Самарский техникум сервиса производственного оборудования	0,9
Губернский колледж (г. Сызрань)	0,7

Данные свидетельствуют о том, что при введении комплекса педагогических условий качество реализации программы развития инновационного

образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр повышается значительно не только по сравнению с контрольным образовательным учреждением, но и с тем, где вводилось отдельное педагогическое условие по внедрению и реализации программы развития.

Таким образом, полученные результаты показывают заметную динамику в экспериментальных образовательных учреждениях в процессе формирующего эксперимента и позволяют сделать вывод, что изменения являются результатом целенаправленного педагогического воздействия.

Итоги экспериментального исследования свидетельствуют о том, что реализация выдвинутого комплекса педагогических условий повышает эффективность рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр. Эксперимент позволил не только повысить эффективность рефлексивного управления, но и поднять творческий потенциал руководителей и педагогов данного центра.

В целом, опытно-экспериментальная работа подтвердила правильность выдвинутой нами гипотезы, а также других теоретических положений исследования. Как следствие, сделанный вывод позволяет рекомендовать разработанную методику для использования в практической работе.

Выводы по практической главе исследования

Обобщая изложенные в практической главе материалы можно сформулировать следующие выводы:

1 Основной целью опытно-экспериментальной работы являлась проверка комплекса педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

2 Опытно-экспериментальная работа опиралась на общенаучные принципы ее организации и состояла из трех этапов: организационно-

прогностического, содержательно-процессуального, аналитико-корректирующего. В процессе исследования были использованы следующие виды экспериментальной работы: констатирующий и формирующий эксперименты. Репрезентативные опытно-экспериментальные материалы получены методом наблюдения, беседы, анкетирования, изучения продуктов деятельности, экспертных оценок и другими.

3 Критериями эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр в нашем изыскании были:

– социальный тонус субъекта (личности, социальной группы);

– практическая готовность инновационного образовательного учреждения (компонента, общности, личности) к управлению развитием (саморазвитием);

– критерий интенсификации;

– критерий совершенствования;

– рефлексивность субъекта;

– восприимчивость субъекта к внешним управляющим воздействиям;

– критерий качества реализации программы развития.

4 Разработанная методика по реализации комплекса условий, обеспечивающих повышение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр отражает потребности современного состояния теории и практики исследуемой проблематики. Авторская методика включает в себя:

— систему подготовки педагогического и управленческого персонала, структурными компонентами которой выступают: курсовая теоретическая подготовка; практическая подготовка по овладению рефлексивными умениями, овладению субъект-субъектными приемами межличностного общения, овладению технологий педагогической деятельности в условиях развития образовательного учреждения; самообразовательная деятельность в овладении

знаниями и умениями по теоретическому осмыслению реализуемых инноваций и преодолению профессиональных затруднений; самоутверждение; самостоятельные суждения и действия; формирование потребностей и мотиваций руководителей и педагогов к овладению рефлексивными умениями профессионально-педагогической деятельности.

— перечень требований к программе развития инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр;

— логическую структуру основных этапов разработки этой программы, примерный алгоритм деятельности руководителя профессионального учреждения по его реализации;

— другое.

5 Результаты констатирующего эксперимента доказывают, что рефлексивное управление инновационными образовательными учреждениями осуществляется фрагментарно и не соответствует современным требованиям поддержания стабильного и результативного их функционирования, а самое главное, требованиям их постоянного развития.

6 Материалы формирующего эксперимента подтвердили повышение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр под воздействием вводимых условий. Наиболее значимыми были изменения над выполнением всего комплекса педагогических условий, а не отдельного из них.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ материала диссертационного исследования позволяет нам на высоком уровне обобщенности сформулировать ряд заключительных выводов.

1 В работе установлена степень разработанности проблемы исследования в отечественной и мировой теории и практике профессионального образования; определена актуальность подобного исследования для современных условий.

2 Качественное осмысление проблемы исследования предопределило изначально изучение содержание его ведущих понятий. В частности, определено, что:

– «управление развитием образовательного учреждения» это часть осуществляемой в ней управленческой деятельности, в которой, посредством планирования, организации руководства и контроля разработки и освоения новшеств обеспечивается целенаправленность и организованность деятельности коллектива образовательного учреждения по наращиванию ее образовательного потенциала, повышению его использования и, как следствие, получение качественно новых результатов образования;

– управленческая же деятельность, осуществляемая на основе рефлексии и с помощью рефлексии в различных формах, определяется как «рефлексивное управление».

3 Уточнение сущности процесса рефлексивного управления развитием образовательного учреждения целесообразно было осуществлено через раскрытие механизма действия универсальных закономерностей, обуславливающих развитие социальных систем. Эти закономерности представлены как структурообразующие факторы в причинно-следственных связях таких систем. Важнейшая среди закономерностей в современных условиях в контексте проводимого исследования, с нашей точки зрения, заключается в следующем. Чем больше внешнее управляющее воздействие будет соответствовать внутренней природе образовательного учреждения,

будет обеспечивать условия для реализации ее собственной активности, тем выше будет уровень ее самоуправляемого развития, характеризующийся внутренней координацией деятельности участников образовательного процесса, компонентов образовательного учреждения.

В этом принципиальная новизна и отличие предлагаемой нами научной позиции от традиционной позиции по сущности процесса рефлексивного управления развитием образовательного учреждения в современных условиях.

4 Нами выявлен и теоретически обоснован комплекс педагогических условий, обеспечивающий повышение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр, который включает в себя:

– *на концептуальном уровне* – изменение ценностных ориентаций рефлексивного управления развитием учебно-профессионального ресурсного центра (УПРЦ) на основе новой управленческой парадигмы, базирующейся на идеях открытости и синергизма;

– *на методическом уровне* – разработку и реализацию программы развития УПРЦ и содержательных характеристик, определяющих способы разрешения целостной проблемной ситуации двух параллельных и взаимно обусловленных процессов: саморазвития самой организации и саморазвития ее ключевой подсистемы – кадров;

– *на процессуальном уровне* – поддержку педагогического творчества, стимулирование образовательных инициатив руководителей всех уровней к управлению процессом перевода инноваций в режиме перманентного развития, необходимыми условиями осуществления которых является способность субъекта к постоянной самореализации и развитию.

Как подтвердили материалы изыскания, разработанные педагогические условия являются необходимыми и достаточными. Необходимыми – поскольку без обозначенных условий невозможно решении проблемы нашего исследования. Достаточными – поскольку результаты дальнейшей

экспериментальной работы засвидетельствовали повышение эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

5 В ходе исследования разработаны и обоснованы критерии эффективности рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр. А именно:

– социальный тонус субъекта (личности, социальной группы);

– практическая готовность инновационного образовательного учреждения (компонента, общности, личности) к управлению развитием (саморазвитием);

– критерий интенсификации;

– критерий совершенствования;

– рефлексивность субъекта;

– восприимчивость субъекта к внешним управляющим воздействиям;

– критерий качества реализации программы развития.

Выделенные критерии отражают статику и динамику исследования рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр. Они позволяют охарактеризовать изменения не только в конечных результатах функционирования и развития образовательного учреждения, но и детерминанту, и сам процесс достижения этих результатов, а так же интенсивность использования внутренних и внешних возможностей. Следовательно, правомерно утверждать о системности, необходимости и достаточности перечня и содержания разработанных критериев.

6 Опытно-экспериментальная работа подтвердила сформулированную гипотезу и значение выдвинутого комплекса педагогических условий как теоретической основы обеспечивающей

эффективность рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр.

7 Разработанная методика реализации комплекса условий, обеспечивающих повышение рефлексивного управления развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр учитывает внутреннюю природу профессионального образования и профессионального образовательного учреждения; отражает современной состояние теории и практики исследуемой проблемы. Теоретические основы разработанной методики легли в основу апробированных методических рекомендаций и спецкурсов для педагогов и управленцев профессиональных образовательных учреждений. Методические рекомендации могут использоваться в качестве алгоритмов в деятельности практических работников.

8 Закономерен общий вывод: поставленные в исследовании задачи решены, а цель – достигнута.

9 Следует отметить, что данная работа вносит определенный вклад в теорию и методику профессионального образования. Однако проблема, исследуемая нами, еще далеко не решена. Перспективы изыскания видятся нам:

– в совершенствовании содержания и технологии подготовки педагогического и управленческого персонала профессиональных инновационных образовательных учреждений к рефлексивному управлению;

– в совершенствовании теоретических представлений и углублении эмпирических обоснований о критериях и показателях оценки эффективности рефлексивного управления образовательным учреждением в условиях продолжающегося освоения новых механизмов развития отечественного образования.

Список использованной литературы

1. Алиева, З. А. Современный менеджмент / З. А. Алиева, З. П. Румянцева // Российский экон. журнал – 1996. – №7. – С. 74-85.

2. Алтухов, П. Л. Развитие управления промышленным предприятием / П.Л. Алтухов, О.В. Грищенко, В.Т. Денисов, Е.П. Резник. – Саратов : изд-во Саратовского ун-та, 2004. – 152 с.

3. Альберт, М. Основы менеджмента / М. Альберт, М.Х. Мескон, Ф. Хедоури: пер. с англ. – М.: «Дело», 1992. – 702с.

4. Анисимов, О. С. Педагогическое мышление как средство управления и развития педагогической деятельности / О. С. Анисимов. – Самарканд : СПИ, 1996. – 143 с.

5. Ансоф, И. Новая корпоративная стратегия / И. Ансоф. – СПб. : изд-во «Питер», 1999. – 414 с.

6. Арефьев, О. Н. Самоорганизация как основа развития колледжа : дисс. … д-ра пед. наук / О. Н. Арефьев. – Екатеринбург, 2007. – 365 с.

7. Асмолов, А.Г Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М. : МГУ,1979 – 217 с.

8. Афанасьев, В. Т. О системном подходе в социальном познании / В. Т. Афанасьев // Вопросы философии. – 1996. – № 6. – С. 99-104.

9. Афанасьев, В. Г. Научное управление обществом (опыт системного исследования) - изд. 2-е, доп. / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1993. – 390 с.

10. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. - 208 с.

11. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.

12. Беликов, В. А. Образование. Деятельность. Личность : монография / В. А. Беликов. – М. : Академия Естествознания, 2010. – 340 с.

13. Беляева, А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А. П. Беляева. - СПб. : НИИ ПТП РАО, 1997. - 227 с.

14. Беляева; Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности: учебное пособие / Л. А. Беляева. – Екатеринбург : УГПИ, 1993. – 125 с.

15. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии / В.П. Беспалько. – М. : ИРПО МО РФ;1995. – 336 с.

16. Бизяева, А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : автореф. дис. … канд. психол. наук / А. А. Бизяева. – СПб. : ЛГПИ, 1993. – 23 с.

17. Битинас, Б.П. Педагогическая диагностика : сущность, функции, перспективы / Б. П. Битинас, Л. И. Катаева // Педагогика, 1993. - № 2.- С. 10-12.

18. Богданов, А.А. Тектология: (Всеобщая организационная наука). В 2-х кн.: Кн. 1 / А. А. Богданов / Редкол. Л. И. Абалкин (отв. ред.) и др. / Отделение экономики АН СССР. Ин-т экономики АН СССР. – М. : Экономика; 1989. – 304 с.

19. Бодалев, А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. - М. : изд-во Московского ун-та, 1988.- 188 с.

20. Бордовская, Н. В. Системная методология современных педагогических исследований / Н. В.Бордовская // Педагогика. – 2005. - №5. – С. 21-29.

21. Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса : монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб : изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с.

22. Борилов, А. В. Управление качеством образовательного процесса / А. В. Борилов // Ср. проф. образование. - №7. - 2006. – С. 3-7.

23. Булдаков, С.К. Философия и методология образования / С. К. Булдаков, А. И. Субетто. – СПб. : изд-во «Астерион», 2002. – 408 с.

24. Бутко, Е.Я. Стратегия развития системы профессионального обра-

зования Российской Федерации в период перехода к рыночной экономике : автореф. дис. ... д-ра экон. наук / Е. Я. Бутко. - М., 1992. - 37 с.

25. Бэкхерст, Д. Философия деятельности / Д. Бэкхерст // Вопросы философии. – 1996. - № 5. – С. 72-79.

26. Вазина, К.Я. Саморазвитие человека и технологическая организация образовательного пространства : концепции, опыт / К. Я. Вазина. – Челябинск : ГУ ПТО, 1997. – 242 с.

27. Вазина, К.Я. Управление новым типом учебного заведения / К. Я. Вазина, Г. С. Костыко, Ф. Н. Клюев. - Челябинск : ЧИРПО, 1996.- 202 с.

28. Васильев, Ю.С. Управление развитием ВУЗа / Ю. С. Васильев. – СПб. : СПб-ГТУ, 1998. – 328 с.

29. Вахрушев, В.Н. Принципы японского управления / В. Н. Вахрушев // Эти невероятные японцы. – М. : ФОЗБ, 1994. – С. 149-207.

30. Вербицкий, А. А. О структуре и содержании диссертационных исследований / А. А. Вербицкий // Педагогика. – 1994. – № 3. – С. 32-35.

31. Винер, Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине / Н. Винер. – М.: Сов. радио, 1958. – 218 с.

32. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

33. Власюк, Л. Л. Организационно-педагогические условия обеспечения эффективного управления образовательным учреждением инновационного типа (лицей) : авторефер. дис. ... канд. пед. наук / Л. Л. Власюк. – Челябинск, 1999. – 28 с.

34. Волков, Б. С. Психология детства : учеб. пособие / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М.: АПО, 1997. – 152 с.

35. Воутилайнен, Э. Управление по результатам / Э. Воутилайнен, П. Поренне, Т. Санталайнен. – М. : Прогресс. – Универс, 1993. – 319 с.

36. Вяткин, Б. А. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя / Б. А. Вяткин, Т. М. Хрусталева // Вопросы психологии. – 1994. - № 4. – С. 73-81.

37. Гвишиани, Д. М. Организация и управление. – Изд. 3-е, перераб. / Д. М. Гвишиани. – М.: изд-во МГТУ им Н. Э. Баумана, 1998. – 332 с.

38. Герасимов, И. Г. Научное исследование / И. Г. Герасимов. – М. : Наука, 1972. – 246 с.

39. Глушков, В. М. Основы безбумажной информатики - изд. 2-е, испр. / В. М. Глушков. – М. : Наука. Гл. ред. физ-мат. лит., 1987. – 552 с.

40. Головаха, Е. Н. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. Н. Головаха. – Киев : Наукова думка, 1998. – 144 с.

41. Гостев, А. Г. Теоретические основы управления развитием муниципального лицея / А. Г. Гостев. – Челябинск : УралГУФК, 1996. – 216 с.

42.Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 134 с.

43. Грушенко, В. И. Кризисное состояние предприятия: поиск причин и способов его преодоления / В. И. Грушенко, Л. В. Фомченкова // Менеджмент в России и за рубежом. – 1998. – №1. – С. 41-49.

44. Гуров, Р. Г. Социально-педагогические исследования и современность // Советская педагогика. – 1989. - № 2. – С. 79-86.

45. Гусев, В.А. Многоуровневая подготовка педагогов профессионального обучения: состояние и перспективы : монография / В. А. Гусев. – Самара : изд-во «Самарский университет», 2004. – 192 с.

46. Давыденко, Т. М. Теоретические основы управления школой : дис. … д-ра пед. наук / Т. М. Давыденко. – М., 1996. – 421 с.

47. Давыденко, Т. М. Теория и практика рефлексивного управления школой: автореф. дис. … д-ра пед. наук / Т. М. Давыденко. – М.: НИИ ТО и ПОР, 1996. – 36 с.

48. Добряков, А. А. Психолого-педагогические основы подготовки элитных специалистов как творческих личностей (содержательные элементы субъект-субъектной педагогической технологии) : учеб. пособие / А. А. Добряков. - М. : Логос, 2001.- 358 с.

49. Дружинин, В. В. Проблемы системологии (проблемы теории сложных систем) / В. В. Дружинин, Д. С. Конторов / М. : Сов. радио,1976. – 256 с.

50. Дружинин, В. В. Системотехника / В. В. Дружинин, Д. С. Конторов. – М. : Радио и связь, 1985. – 198 с.

51. Друкер, П. Эффективное управление: Экономические задачи и оптимальные решения / пер. с англ. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1988. – 288 с.

52. Дьяченко, Е. В. Психологическая оценка успешности профессионально-педагогической деятельности / Е. В.Дьяченко // Профессиональная педагогика : категории, понятия, дефиниции : сб. науч.тр.; отв. ред. Г. Д. Бухарова. – Вып. 3. – Екатеринбург : изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. – С. 178-196.

53. Евенко, Л. И. Уроки американского менеджмента / Л. И. Евенко. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 273 с.

54. Емельянов, Е. Н. Жизненный цикл организованного развития / Е. Н. Емельянов, С. Е. Поварницына // Организованное развитие. – 1996. – № 2. – С. 12-15.

55. Жураковский, В. М. Актуальные задачи модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. - № 5. – 2010. – С. 4-11.

56. Загашев, И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб. : Альянс «Дельта», 2007. – 245 с.

57. Загвязинский, В. И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 9-14.

58. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: ИЦ «Академия», 2008. – 208 с.

59. Ибрагимов, Г. И. Развитие форм организации обучения в педагогической теории и практике (1950-1990) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. И. Ибрагимов. – Казань : НИИ ПТО, 1993. – 42 с.

60. Ильин, Е. П. Сущность и структура мотива / Е. П. Ильин // Психологический журнал. – 1995. - № 2. – С. 32-41.

61. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.

62. Как работают японские предприятия / пер. с англ. – М. : Экономика, 1989. – 262 с.

63. Кинг, У. Стратегическое планирование и хозяйственная политика / У. Кинг, Д. Клиланд / пер. с англ. – М. : Прогресс, 1982. – 340 с.

64. Конаржевский, Ю. А. Концепция проблемно-функционального внутришкольного управления // Управление школой: проблемы, опыт, перспективы / Ю. К. Конаржевский. – Екатеринбург, 1992. – С. 3-19.

65. Конаржевский, Ю. К. Внутришкольный менеджмент / Ю. К. Конаржевский. – М. : НМО «Творческая педагогика», 1993. – 140 с.

66. Кондрух, В. И. Теоретические основы исследовательской подготовки преподавателей колледжа : монография / В. И. Кондрух. - Челябинск : ЧелГНОЦ УрО РАО, 2000.- 251 с.

67. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Проф. образование. – 2002. – № 5.– С. 17-20.

68.Королева, Л. В. Управление качеством общего и начального профессионального образования на муниципальном уровне : дис. ...канд. пед. наук / Л. В. Королева. – Тольятти, 1999. – 285 с.

69. Краевский, В. В. Методологическая рефлексия в научной и учебной работе/ В. В. Краевский // Педагогика. – 1989. - № 2. – С. 72-79.

70. Краевский, В. В. Повышение квалификации педагогических кадров / В. В. Краевский // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 55-58.

71. Крутецкий, В. А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В. А. Крутецкий, Е. Г. Балбасова. – М. : МГПИ, 1991. 129 с.

72. Кузьмин, А. М. Теоретические основы профессионального воспитания будущих специалистов физической культуры : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. М. Кузьмин. – Челябинск : УралГАФК, 1999. – 37 с.

73. Кузьмина, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмин. – М. : Высш. шк., 1989. – С. 35-38.

74.Кулюткин, Ю.Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю. Н. Кулюткин, И. В. Муштавинская. – СПб. : СПб ГУПМ, 2002. – 48 с.

75. Кунц, Г. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. Т.1. / Г. Кунц, С. О'Доннел / пер. с англ. – М. : Прогресс, 1981. – 495 с.

76. Кустов, Л. М. Исследовательская деятельность инженера-педагога: основы педагогической теории / Л. М. Кустов. – Челябинск : ГУ ПТО МО РФ, 1995. – 207 с.

77. Кыверялг, А. А. Метода исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.

78. Ладенко, И. С. Интеллектуальные системы в целевом управлении / И. С. Ладенко. – Новосибирск : Наука, 1987. – 199 с.

79. Лазарев, В. С. Системное развитие школы / В. С. Лазарев. – М. : Пед. общество России, 2002. – 304 с.

80. Латфуллин, Г. Основные тенденции и концепции управления на стыке веков / Г. Латфуллин // Проблемы теории и практики управления. – 1998. – №1. – С. 76-80.

81. Лебедев, В.И. Психология управления / В.И. Лебедев. – М.: Агро-

промиздат, 1990. – 175с.

82. Лефевр, В.А. Кибернетика второго порядка в Советском Союзе и на Западе / В.А. Лефевр // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – Т. 2. - №1. – 194 с.

83. Лефевр, В.А. Конфликтующие структуры / В. А. Лефевр. – М. : Сов. радио, 1973. – 187 с.

84. Литвененко, Э. В. Квалиметрический подход к определению качества управления образовательным учреждением / Э. В. Литвененко // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 42-46.

85. Мамардашвили, М. К. Картезианские размышления / М. К. Мамардашвили. – М. : Наука, 1993. – 352 с.

86. Мантянин, О. Н. Напутствие реформаторам: «Не навреди» / О. Н. Мантянин // Педагогический вестник. – 1998. - №1. – С. 31-36.

87. Марков, М. В. Технология и эффективность социального управления / М. В. Марков. – М.: Прогресс, 1982. – 268 с.

88. Материалы Государственного Совета «О развитии образования в Российской Федерации» (24 марта 2006 г.)

89. Матрос, Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. - М. : Пед. общ-во России, 2001. - 128 с.

90. Машовец, С. П. Совершенствование функции организации внутришкольного управления как фактор повышения эффективности деятельности руководителей школы : дис. … канд. пед. наук / С. П. Машовец. - Челябинск, 1992. - 170 с.

91. Менеджмент и рынок: германская модель : учеб. пособие / под ред. проф. У. Рора и проф. С. Долгова. – М. : ВЕК, 1995. – 480 с.

92. Мескон, М.Х. Основы менеджмента: пер. с англ. / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело ЛТД, 1994. – 702 с.

93. Михайлова, Е. С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их отношение в структуре педагогических способностей / Е. С. Михайлова. – Л. : ЛГУ,1990. – 127 с.

94. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – М. : Высш.шк., 1987. – 200 с.

95. Мишин, В.М. Исследование систем управления : учебник для вузов / В. М. Мишин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 527 с.

96. Мищенко, А.И. Формирование профессиональной готовности руководителя к реализации целостного педагогического процесса : автореф. дис....д-ра пед. наук / А. И. Мищенко. - М. : МГУ, 1992.- 32 с.

97. Мищенко, Г. Ф. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. Ф. Мищенко. – М. : МГУ, 1992. – 32 с.

98. Моисеев, Н. Н. Алгоритмы развития / Н. Н. Моисеев. – М. : Знание, 1987. – 68 с.

99. Моргунов, Е. Управление персоналом : исследование, оценка, обучение / Е. Моргунов. - М. : Бизнес-школа, 2000.- 264 с.

100. Морита, Акио Сделано в Японии / Акио Морита : пер. с англ. – М. : Прогресс, 1993. – 413 с.

101. Мыльник, В. В. Исследование систем управления / В. В. Мыльник, Б. П. Титаренко. – М. : Академический проект, Трикста, 2006. – 352 с.

102. Назарова, О.Л. Рефлексивное управление профессионально-педагогическим образовательным учреждением : монография / О. Л. Назарова, А. Я. Найн, В. И. Кондрух. – Челябинск : УралГУФК, 2006. – 311 с.

103. Назарова, О.Л. Управление качеством образовательного процесса в колледже : монография / О. Л. Назарова. – Челябинск : ЧелГНОЦ УрО РАО, 2003. – 356 с.

104. Назарова, О.Л. Управление качеством образовательного процесса профессионально-педагогического колледжа : учебно-метод. пособие / О. Л. Назарова. – Магнитогорск : МаГУ, 2003. – 81 с.

105. Найн, А. А. Теория и практика рефлексивного управления учебной деятельностью студентов физкультурного вуза : монография / А. А. Найн. – Челябинск: УралГУФК, 2001. – 309 с.

106. Найн, А. Я. Инновации в образовании / А. Я. Найн. – Челябинск: ГУ ПТО адм. Челяб. области, фил. ИРПО МО РФ, 1995. – 228 с.

107. Найн, А. Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы: Монография / А. Я. Найн. – Шадринск: Из-во ПО «Исеть», 1999. – 328 с.

108. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2003. – 67 с.

109. Норберт, Т. Управление изменениями / Т. Норберт // Проблемы теории и практики управления. – 1998. – №1. – С. 68-74.

110. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : ООО «Издательство Оникс»; ООО «Издательство «Мир и образование», 2007. – 1200 с.

111. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова – М. : Азбуковник,1997. – 944 с.

112. Основы внутришкольного управления / под ред. Н. В. Худоминского. – М. : Педагогика, 1987. – 64 с.

113. Осоргин, Е. Л. Проектирование и реализация системы методической работы в средней профессиональной школе : дис. … д-ра пед. наук / Е. Л. Осоргин. - Тольятти, 2000.- 521 с.

114. Панасюк, В. П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса : дис. … д-ра пед. наук / В. П. Панасюк. - СПб, 1998.- 426 с.

115. Панасюк, В. П. Научные основы проектирования педагогических систем внутришкольного управления качеством образовательного процесса / В. П. Панасюк. - СПБ.-М. : Исслед. центр КПС МО РФ, 1997.- 297 с.

116. Пиаже, Ж. Генетическая эпистемология / Ж. Пиаже // Вопросы философии. – 1993. - №5. – С. 54-56.

117. Пидкасистый, П. И. Психолого-педагогический справочник высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

118. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.

119. Подласый, И. П. Педагогика : учебник для студентов в высш. пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996. - 432 с.

120. Полонский, В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. - 144 с.

121. Поташник, М. М. Теоретические основы управления развитием школы // Управление развитием школы : пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. - 464 с.

122. Поташник, М. М. Управление современной школой (в вопросах и ответах) // Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – М. : Новая школа, 1997. – 208 с.

123. Пригожин, А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) / А. И. Пригожин. – М. : Политиздат, 1989. – 271 с.

124. Проблемы рефлексии : Современный комплекс исследований : сб. ст. / АН СССР. Сиб. отд-ние, ин-т истории, философии и филологии / отв. ред. И. С. Ладенко. - Новосибирск : Наука, 1987.-234 с.

125. Программно-целевое управление развитием обрзования: опыт, проблемы, перспективы: пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / под ред. А. М. Моисеева. – М .: Пед. общество России (Московское отделение), 2001. – 256 с.

126. Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции :

сб. науч. тр. / отв. ред. Г. Д. Бухарова. – Вып. 3. – Екатеринбург : изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. – 497 с.

127. Российская педагогическая энциклопедия. – М. : РАО, 1999. – 604 с.

128. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 418 с.

129. Русско–английский словарь / сост. В. И. Ильинский. – М. : «Слово», 1999. – 321 с.

130. Сагатовский, В. Н. Философские основания педагогической деятельности / В. Н. Саготовский // Вестник высшей школы. – 1087. - № 1. – С. 22-23.

131. Сатиров, В. А. Педагогические условия формирования социальной активности младшего школьника : дис. ... д-ра пед. наук / В. А. Сатиров. – М., 1991. – 359 с.

132. Селезнева, Н. А. Автоматизация проектирования систем управления качеством высшего образования : дис. ... д-ра техн. наук в форме науч. докл. / Н. А. Селезнева. - Воронеж, 1992. - 37 с.

133. Сергеева, В. П. Управление образовательными системами. Программно-методическое пособие / В. П. Сергеева.- М. : Издатель Дмитриев А.Е., 2001.- 160 с.

134. Сериков, Г. Н. Управление образованием : системная интерпретация: монография / Г. Н. Сериков. – Челябинск : изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.

135. Сиденко, А. С. Эксперимент в образовании / А. С. Сиденко, Т. Г. Новикова. - М. : АПК и ПРО, 2002.- 94 с.

136. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом: учебное пособие / В. П. Симонов. – М. : изд-во Рос. пед. агенства, 1995. – 226 с.

137. Системы управления качеством образования // Материалы IX Симпозиума «Квалиметрия человека и образования: методология и практи-

ка». Книга 5. / под науч. ред. д-ра тех. наук, проф. Н. А. Селезневой и д-ра филос. и экон. наук А. И. Субетто. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 128 с.

138. Скамницкий, А. А. Развитие образовательных учреждений в условиях динамичного изменения социально-экономической среды : дис. ...д-ра пед. наук / А. А. Скамницкий. – М. : МГОПУ, 1999. – 422 с.

139. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1987. - 152 с.

140. Сластенин, В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : МГПИ, 1985. – 164 с.

141. Слободчиков, В. И. Такое небезопасное слово... / В. И. Слободчиков // Учительская газета. – 1994. – № 34. – С. 10.

142. Словарь психолого-педагогических понятий / под ред. В. А. Федорова. – Екатеринбург : изд-во РГППУ, 2005. – 618 с.

143. Смирнов, И. П. Человек – образование – профессия – личность : монография / И. П. Смирнов. – М. : УМИЦ «Граф-Пресс», 2002. – 420 с.

144. Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 1108 с.

145. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : «Современное слово», 2001. – 928 с.

146. Соколов, А. Г. Педагогические основы управления средним профтехучилищем : дис. ...д-ра пед. наук / А. Г. Соколов. – Л., 1987. – 349 с.

147. Соловьева, Н. Н. Основы подготовки к научной деятельности и оформление ее результатов (для студентов аспирантов) / Н. Н. Соловьёва. – М. : изд-во АПК и ПРО, 2001. – 74 с.

148. Субъект действия, взаимодействия, познания (психологические, философские, социокультурные аспекты) / под ред. С. К. Бондыревой, А. В. Брушлинского. – Воронеж :изд-во ВГУ, 2008. – 288 с.

149. Тихонравов, Ю. В. Теория управление. Учебный курс / Ю. В. Ти-

хонравов. – М. : Вестник, 1997. – 336 с.

150. Ткаченко, Е. В. Начальное, среднее и высшее профессиональное образование России: возможности сохранения и развития / Е. В. Ткаченко // Образование и наука : Известия Уральского отделения РАО. - 2005. - № 3 (33). – С. 12-16.

151. Третьяков, П. И. Управление школой по результатам : Практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.

152. Третьяков, П.И. Практика управления современной школой / П.И. Третьяков. – М. : Новая школа, 1995. – 204 с.

153. Третьяков, П.И. Управление общеобразовательной школой в крупном городе / П.И. Третьяков. – М. : Новая школа, 1991. – 254 с.

154. Уайт, Д. От философии к всеобщей организационной науке: источники и предшественники тектологии / Д. Уайт // Вопросы философии. – 1995. - № 8. – С. 38-48.

155. Управление организаций: учебник / под ред. А. Г. Поршнева, З. П. Румянцевой, Н. А. Саломатина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 669 с.

156. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

157. Усов, В. Н. Рефлексивное управление: философско-методологический аспект : автореф. дис. … д-ра философ. наук / В. Н. Усов. – Екатеринбург, 2008. – 42 с.

158. Ушаков, К. М. Организационная культура / К. М. Ушаков // Директор. – 1995. – № 2. – С. 3-9.

159. Феденеева, Р. М. Технологизация как фактор совершенствования управленческой деятельности менеджеров образования : дис. …канд. пед. наук / Р. М. Феденеева. – Оренбург, 2000. – 220 с.

160. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова, 6-е изд. – М. : Политиздат,1991. – с. 559

161. Хейфец, И. С. Теоретические основы непрерывного многоуровневого образования учащихся профессиональных лицеев : дис. ... д-ра пед. наук / И. С. Хейфец. – СПб. : НИИ ПТО РАО, 1995. – 356 с.

162. Хофем, У. Стратегия развития организационных структур фирмы / У. Хофем // Проблемы и практика управления. – 1990. - №2. – С. 84-88.

163. Хруцкий, В. Реферат статьи П. Друкера «Труд и управление в современном мире» и послесловие к нему / В. Хруцкий // Российский экон. журнал. – 1993. – №5. – С. 73-74.

164. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

165. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способностей человека : учеб. пособие / В. Д. Шадриков.- М. : изд. корп. «Логос», 1996.- 320 с.

166. Шакуров, Р. Х. Опыт управления средним ПТУ : метод. рекомендации / Р. Х. Шакуров. – Казань : НИИ ПТО, 1982. – 36 с.

167. Шакуров, Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом / Р. Х. Шакуров. - М. : Педагогика, 1982.- 208 с.

168. Шалаев, И. К. Управление развитием образования : учеб. пособие / И. К. Шалаев. - Барнаул : БГПУ, 2002.- 238 с.

169. Шалаев, И. К. Программно-целевой подход к управлению педагогическим коллективом общеобразовательной школы / И. К. Шалаев. – М. : Политиздат, 1987. – 194 с.

170. Шамин, М. А. Межличностное понимание и его роль в управлении коллективом : дис. ... канд. псих. наук / М. А. Шамин.- Л. : ЛГУ, 1989.- 196 с.

171. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика. 1982. – 208 с.

172. Шамова, Т. И. Инновационные процессы в школе как содержательно-организационная основа механизма ее развития / Т. И. Шамова, А. Н. Малинин, Г. М. Тюля. – М. : МГПУ, 1993. – 21 с.

173. Шамова, Т. И. Исследовательский подход в управлении школой / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1992. – 187 с.

174. Шелер, М. Формы знания и образования // Человек. – 1992. - № 4. – С. 110-112.

175. Шеллинг, Ф. Философия искусства // Соч. в 3 т. – Л.: ЛГУ – 1977. – Т. 1. – с. 178.

176. Шелтон, А. Введение в профессиональную педагогику : учеб. пособие / А. Шелтон. – Екатеринбург : изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – 288 с.

177. Шипилина, Л. А. Оптимальная организация труда директора как условие демократизации внутришкольного управления : дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Шипилина. - Омск, 1993. - 187 с.

178. Шипилина, Л. А. Подготовка менеджеров образования в педагогическом университете : монография / Л. А. Шипилина. – Омск : ОмГПУ, 1998. – 293 с.

179. Шишов, С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Пед. об-во России, 2000. – 320 с.

180. Шиян, Л. К. Акмеологические основы управления педагогическими системами : уч. пособие / Л. К. Шиян. – М. : РИЦ «Альфа», 2003. – 228 с.

181. Шмардин, В. Н. Диагностика и оценка качества образовательных систем // Педагогика. – 1995. - № 4. – С. 36-41.

182. Штофф, В. А. Методология и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 320 с.

183. Щедровицкий, Г. П. Оргуправленческое мышление : идеология, методология, технология. Курс лекций / Г. П. Щедровицкий. - М. : Издатели Г. А. Давыдова и др., 2000.- 382 с.

184. Эрганова, Н. Е. Методика профессионального обучения : учеб. пособие / Н. Е. Эрганова. – Екатеринбург : изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. – 150 с.

185. Ядов, В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – М.: Наука, 1987. - 248 с.

186. Яковлева, Л. В. Формирование готовности будущего учителя к педагогической рефлексии: дис.... канд. пед. наук / Л. В. Яковлева. - М. : МГУ, 1991.- 245 с.

187. Яковлева, Н. О. Моделирование как метод создания педагогического проекта / Н. О. Яковлева // Образование и наука : Известия Уральского отделения РАО. – 2002. - № 6 (18).– С. 3-13.

188. Якокка, Ли. Карьера менеджера: пер. с англ. / под ред. С. Ю. Медведкова. – М.: Прогресс, 1990. – 384 с.

189. Якунин, В. А. Обучение как процесс управления / В. А. Якунин. - Л. : ЛГУ, 1988. – 159 с.

190. Ямбург, Б. Ш. Теоретические основы и практическая реализация модели адаптивной школы : дис. ... д-ра пед. наук в виде науч. докл. / Б. Ш. Ямбург. - М., 1997.- 62 с.

191. Ямбург, Е. А. Эта «скучная» наука управления / Е. А. Ямбург. – М.: Прометей, 1992. – 182 с.

192. Янчук, В. А. Психологические основания образовательной инноватики / В. А. Янчук // Инновации в образовании. - 2003. - № 2. – С. 35-43.

193. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

194. Fayol, Henri. General and Industrial Management. – London: Pitman, 1949.

195. Gough, B. 20 years (or so) of Teacher's Centres. What have we learned? What can we share? / B. Gough // British Jornal of inservice education.- 1989.- Vol. 15.- № 1.- P. 10-14.

196. Maslow, A. Motivation and personality / A.Maslow. – 1970. – 204 p.

197. Mayo, E. The Social Problems of an dustriatel vilisation / E.Mayo.- 1945.- 108 p.

198. Okon, W. Wprowadzenie do dydaktyki Ogolney. Panstwowe Widawnictwo / W.Okon. - Warszawa, 1987. – 382 s.

199. Peters, T.J. In search of excellence : lessons from Americas best run companies / T.J.Peters, R.H.Waterman.- n.-Y., 1982.- 104 p.

200. Reddin, W. Managerial Effectiveness / W.Reddin.- n.-Y., 1970.- 100 p.

201. Scott, Richard "Theoretical Perspectives" in Environments and Organizations by Marshall W. Meyer and Associates – San Francisco: Lossey Bass. 1978.

202. Senge, P. The discipline. The art and practice of learning organization / P. Senge.- 1990.- 196 p.