

РЕФЛЕКСИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ

Т.М. Давыденко

Эта статья посвящена анализу результатов исследования по проблеме повышения эффективности управления саморазвивающейся школой.

Современные документы о школе законодательно установили право каждого образовательного учреждения самостоятельно определять основные направления своего развития вплоть до разработки образовательной программы, что предполагает включение всех субъектов педагогического процесса в поиск возможностей качественных изменений в деятельности школы, целей ее саморазвития и способов их достижения.

Школа не может развиваться никаким иным путем, кроме как создавая или осваивая новую практику образования. Анализ школьной практики позволил выявить две негативные тенденции в процессе введения инноваций:

- путь революционной перестройки, разрушающий сложившиеся традиции школы, способствующий утрате ценного педагогического опыта и порождающий разрушительные конфликты внутри педагогических коллективов;

- медленное неумелое реформирование, которое делает процесс саморазвития школы долгим и малоэффективным, что приводит к разочарованиям, которые, в свою очередь, могут надолго законсервировать сложившиеся педагогические стереотипы, мешающие работе школ в современных условиях (б).

Особое место в преодолении этих недостатков занимает система управления школой. Современная управленческая практика характеризуется такими положительными изменениями, как использование руководителями школ психологических методов управления; создание условий для включения учителей, учащихся и их родителей в процесс подготовки и принятия управленческих решений.

В то же время в целом внутришкольное управление продолжает оставаться традиционным, основанным на представлении, что управленческое воздействие всегда должно приводить к желаемому результату. Такое управление недостаточно учитывает динамику потребностей и интересов участников педагогического процесса, их отношение к управленческим воздействиям, не создает условия для реализации творческого потенциала саморазвития личности и школы как группового субъекта. Все больше осознается противоречие между стремлением школ к интенсивному саморазвитию, которое характеризуется созданием и активным освоением новой практики образования, и действующими системами управления. На разрешение этого противоречия и было направлено исследование.

Анализ специальной литературы показал, что решение проблемы исследования возможно посредством разработки такой модели управления, в которой бы учитывались механизмы самоорганизации и саморазвития школы. Одним из таких механизмов является системная рефлексия школы.

Управление через рефлексию получило название рефлексивного управления. Впервые этот термин был введен в 70-е годы В.А. Лефевром в рамках математической психологии и стал использоваться в психологических и педагогических исследованиях.

По способу функционирования рефлексивное управление рассматривается как полисубъектное диалогическое взаимодействие, в котором обратные связи осуществляются преимущественно в виде рефлексивных процессов и которое обеспечивает целесообразное направление саморазвития школы на основе собственных тенденций посредством передачи участникам образовательного процесса «оснований», позволяющих перевести их из позиции реагирования в позицию интенсивного самоуправяемого развития.

Проблема рефлексивного управления школой решалась в двух аспектах. Первый

состоял в определении механизмов самоуправяемого развития школы, в характеристике ее качественных состояний и типов процесса саморазвития. Второй аспект был связан с выявлением сущности процесса, с определением организационной структуры и разработкой технологии рефлексивного управления школой, а также с обоснованием условий его эффективности.

Логика исследования предусматривала:

- построение теоретической модели самоуправяемого развития школы;
- разработку теоретической модели рефлексивного управления школой как управления процессом ее самоуправяемого развития;
- теоретико-экспериментальное обоснование на основе первых двух моделей нормативных моделей: структурно-динамической модели рефлексивного управления и модели условий его реализации.

В качестве оснований для построения теоретических и нормативных моделей использовались: положения диалектики; понятия, принципы синергетического и деятельностного подходов; принцип единства системного и целостного подходов, принцип единства теоретического и эмпирического, принцип единства особенного, единичного и общего.

Содержание **теоретической модели самоуправяемого развития школы** составили положения о функционировании, экстенсивном и интенсивном саморазвитии как качественных состояниях образовательного учреждения, а также о бифуркационном и адаптационном типах процесса самоуправяемого развития школы.

Переход школы из функционирования в состояние интенсивного самоуправяемого развития является бифуркационным этапом. На этом этапе социально-педагогическая система чувствительна к тем воздействиям, которые соответствуют фактическому состоянию школы и объективно возможным траекториям ее саморазвития.

Согласно положениям синергетики, в точке бифуркации процесс в принципе не может быть жестко программно-управляемым. Но, по мнению ряда философов и экономистов (Л.А. Баева, Н.Н. Моисеева, М.Ю. Казаринова и др.), исследующих социальные и социально-экономические системы с позиций синергетики, в точках бифуркации возможно коррекционно-программное управление с тщательным учетом обратных связей.

На этом основании в исследовании был сделан вывод о целесообразности введения интенсифицирующих управляющих воздействий через системную рефлексию на бифуркационном этапе самоуправяемого развития школы и о рефлексивном характере управления ею. Этот вывод позволил предположить, что рефлексивное управление является условием перехода школы из функционирования в состояние интенсивного самоуправяемого развития.

Содержание **второй теоретической модели** составили положения о закономерных связях и принципах рефлексивного управления школой.

В исследовании установлена система иерархических закономерных связей. Эта система содержит основную закономерность, отражающую зависимость самоуправяемого развития школы от степени соответствия управляющих интенсифицирующих воздействий прежнему опыту деятельности участников педагогического процесса. Действие этой закономерности распространяется на все горизонтальные и вертикальные уровни взаимодействия в школе. Закономерность находит свое практическое воплощение в принципах полилогического самоопределения субъектов школы, приоритета положительной обратной связи в рефлексивном управлении, а также в принципе конструктивности взаимодействия.

Кроме того в нашем исследовании установлены закономерные связи, характеризующие отдельные уровни взаимодействия в школе, а также определены принципы, в которых эти связи отражаются.

Теоретико-экспериментальное обоснование структурно-динамической модели

рефлексивного управления, его технологии и условий эффективности ее реализации развертывалось в двух направлениях.

В рамках первого направления осуществлялось теоретико-экспериментальное построение структурно-динамической модели и проверка ее на достоверность, а также конструирование технологии рефлексивного управления. Эта работа проводилась в экспериментальных школах первой группы. Другое направление было связано с применением разработанной модели и технологии рефлексивного управления в экспериментальных школах второй группы.

В результате теоретико-экспериментального исследования установлено, что процесс рефлексивного управления может быть представлен в виде трех этапов: рефлексивного анализа, введения интенсифицирующего управляющего воздействия, обеспечения устойчивости перехода школы из функционирования в состояние интенсивного самоуправления.

Кратко охарактеризуем каждый из названных этапов.

Назначение рефлексивного анализа состоит в раскрытии прежнего опыта самоуправления развития школы. Такой анализ обеспечивает не только определение параметров исходного состояния школы, но, самое главное, - исследование состояния взаимодействия субъектов. В качестве информации, необходимой для рефлексивного анализа, выделены три ее блока:

- информация о системной рефлексии школы;
- информация, используемая управляющим для рефлексии своего индивидуального опыта;
- информация, полученная управляющими в результате рефлексии своих личностных качеств и взаимодействия с другими участниками педагогического процесса.

Рефлексивный анализ разрушает один из стереотипов традиционного управления: привычку управляющего думать о себе в «отрыве» от управляемых, представлять, что он волен интерпретировать ситуации в школе по своему усмотрению.

Второй этап - введение интенсифицирующего воздействия - обеспечивает переход школы в состояние неустойчивости и формирование в этой неопределенности выбора ею траектории самоуправления развития. Интенсифицирующее управляющее воздействие представляет собой резонансный процесс, который осуществляется на мотивационном, информационном и операциональном уровнях через системную рефлексию школы. Резонансный характер этого воздействия проявляется в создании основы для построения школой и ее структурными компонентами цикла самоуправления развития.

Третий этап - обеспечение устойчивости перехода школы из функционирования в состояние интенсивного самоуправления развития - создает условия для устойчивого преобладания уже на бифуркационном этапе тенденции школы к максимальному использованию своих возможностей и ресурсов окружающей среды. На этом этапе необходимо создавать банк взаимоувязанных комплексно-целевых программ, реализация которых приводит к получению полипрограммных эффектов: эффекта от кооперации и типизации, а также от координации.

Анализ практики внутришкольного управления показал, что современные организационные структуры управления основываются на традиционной иерархической структуре (линейно-функциональной) с привнесением экстенсивных изменений, характеризующихся количественными перестановками и расширением функциональных обязанностей руководителей образовательных учреждений. По мнению руководителей школ и учителей, изменения организационной структуры управления связаны лишь с введением дополнительных ставок заместителей директора, отвечающих за различные направления организации образовательного процесса, с перераспределением функциональных обязанностей руководителей методических объединений посредством передачи им некоторых

управленческих полномочий. Эти данные позволили сделать вывод о необходимости специального моделирования организационной структуры рефлексивного управления школой.

При построении модели организационной структуры акцентировалось внимание на том, что реализация процесса рефлексивного управления и создание его организационной структуры должны осуществляться практически одновременно на бифуркационном этапе самоуправляемого развития школы (этот вывод сформулирован по результатам опытно-экспериментальной работы в школах первой группы). В качестве оснований для определения составляющих организационной структуры использовались концептуальные направления саморазвития школы; мотивационные, кадровые, научно-методические, материально-технические и другие возможности образовательного учреждения. Исходной предпосылкой при формировании организационной структуры каждой экспериментальной школы являлось построение «дерева возможностей». Оно позволило школам определить свой компонентный состав организационной структуры.

В процессе проектирования мы исходили также из необходимости установления горизонтальных связей между равными по статусу компонентами организационной структуры. В экспериментальных школах в качестве таких компонентов выступили центры: научно-исследовательский, координационно-диспетчерский, методический, центр организации жизнедеятельности учащихся, центр учебной и профессиональной ориентации школьников, центр валеологии, центр изучения общественного мнения и информации, центр программирования и компьютеризации, финансово-хозяйственный центр.

Рассмотрим особенности создания новой организационной модели управления школой, соответствующей процессу рефлексивного управления, в школе-лаборатории № 137 г. Москвы.

В создании организационной структуры выделены два этапа.

Цель первого этапа опытно-экспериментальной работы по изменению организационной структуры управления состояла в создании линейной организации с горизонтальной консультативной структурой. Основой ее построения стало выделение базовой образовательной задачи на каждой ступени обучения, что потребовало изменения функциональных обязанностей заместителей директора, создания в школе кафедр (усиление средней линии управления), введения должности заведующего кафедрой, определение его функциональных обязанностей.

Управление реализацией основной задачи первой ступени «формирование у школьников умений самостоятельного учения» осуществлял заместитель директора по начальной школе. «Формирование у школьников познавательных интересов» - как главная задача второй ступени обучения предопределена наличием достаточно устойчивого познавательного интереса школьника, позволяющим ему выявить область научных знаний, в рамках которой на старшей ступени может состояться его профессиональное самоопределение. За решение этой задачи отвечал один из заместителей директора школы. Другой заместитель обеспечивал решение третьей задачи - «Создание условий для профессионального самоопределения школьников». Кроме того в школе была введена должность заместителя директора по научно-методической работе, в функциональные обязанности которого входило непосредственное управление деятельностью кафедр и научное обоснование проводимых исследований.

Управление деятельностью учителей определило функциональные обязанности заведующих кафедрами - они осуществляли различные виды управленческой деятельности: диагностику сформированности обученности учащихся, анализ результатов диагностики, планирование работы кафедры с учетом обнаруженных недостатков, организация работы кафедр, контроль за процессом обучения, регулирование учебного процесса и работы кафедр. Благодаря кафедральной структуре средней линии управления изменился характер

управления деятельностью учителей: оно стало опережающим, предотвращающим сбой в процессе обучения.

Деятельность заместителей директора школы, разрабатывающих основные проблемы школы, и заведующих кафедрами строилась на основе комплексно-целевых программ, разработанных с учетом комплексно-целевой программы работы школы.

Такая организационная структура обеспечила передачу целого ряда управленческих полномочий с высшего уровня внутришкольного управления на средний. В результате строгие иерархические (вертикальные) организационно-исполнительские отношения дополнились горизонтальными (взаимодействие кафедр по выделению стержневых линий учебных курсов, определению содержания знаний, учебных умений, созданию системы внутришкольного контроля на основе структурирования содержания учебных предметов, разработке коррекционных программ для учащихся и др.). В такой организационной структурной модели управленческие роли и задачи четко определены, что обеспечило условия для стабильности управления школой и сократило число ошибок в управленческой деятельности как директора, его заместителей, так и руководителей кафедр.

В то же время организационная структура управления школой и в этом случае оставалась строго иерархической и отразила тенденцию к сохранению традиционной структуры, хотя в ней и наблюдалось «сглаживание» пирамидальности посредством блока изменений в средней линии управления.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы по созданию новой организационной структуры использовалась матричная схема ее построения. В школе начали функционировать центры. Работой центров руководил консультативный совет во главе с директором школы. Его деятельность была направлена на решение стратегических вопросов самоуправляемого развития школы. Для каждого из центров определены цель, содержание, методы и формы работы, показатели эффективности их деятельности. Каждый из центров разрабатывал свою комплексно-целевую программу.

Существенной особенностью центров как компонентов организационной структуры рефлексивного управления школой являлось включение в их деятельность представителей всех категорий участников образовательного процесса. Каждый центр «работал» с учителями, учащимися и их родителями, другими субъектами школы в соответствии с целью и содержанием своей деятельности. Благодаря этому в школе значительно расширилось число участников образовательного процесса, принимающих активное участие в управлении школой. Взаимодействие центров осуществлялось на основе информационных моделей. В соответствии с принципами матричной организации в школе периодически функционировали временные творческие группы учителей, задача которых состояла в проведении микроисследований по темам педагогических советов школы.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что:

- построение организационной структуры на основе одной из ведущих идей концепции рефлексивного управления о создании условий для реализации участниками образовательного процесса мотивов «развития» обеспечивает постепенное включение учителей, учащихся в процесс управления школой, создает большие возможности в сравнении с другими организационными моделями для проявления каждым структурным компонентом самостоятельности и ответственности, приводит к укреплению горизонтальных связей между структурными подразделениями;

- горизонтальные связи обеспечивают достаточно полное использование ресурсов школы (научных, методических, финансовых и др.).

Следует отметить и возникновение определенных трудностей в процессе построения организационной структуры управления в школе. Оказалось, что использование традиционных, соответствующих функциональному подходу технологий управления затрудняет взаимодействие между структурными подразделениями. Кроме того отрицательное

влияние на создание и функционирование организационной структуры управления оказали «стереотипы» традиционного распределения управленческих обязанностей в школе. В этой связи выявлена неудовлетворенность руководителей центров своей деятельностью. Она проявилась, в частности, в их высказываниях о своей неподготовленности к такой работе, в низкой оценке своего управленческого, методического потенциала. Последний недостаток обусловил необходимость специального обучения участников образовательного процесса (в первую очередь руководителей центров и заведующих кафедрами) по проблемам взаимодействия в условиях сетевого управления.

Анализ рефлексивного управления в категориях деятельности позволил разработать обобщенную технологию управленческой деятельности, включающую генерирование информации для системной рефлексии школы, рефлексию управляющего, инициирование и интенсификацию системной рефлексии, организацию построения участниками образовательного процесса проекта будущего качественного состояния школы, обеспечение реализации проекта. Эта технология соответствует процессу рефлексивного управления школой. Каждый ее компонент реализуется посредством определенной совокупности процедур, содержание которых опосредовано конкретной ситуацией управленческого взаимодействия.

В ходе теоретико-экспериментального обоснования структурно-динамической модели рефлексивного управления выявлены педагогические условия: направленность на обеспечение субъектной позиции участников образовательного процесса; развитие рефлексии руководителей школы, учителей; формирование информационной среды управленческих решений с использованием компьютера.

Оценка результатов опытно-экспериментального исследования производилась на основе интегральных и функциональных критериев эффективности рефлексивного управления школой: социального тонуса учителей школы, их практической готовности к саморазвитию, критерия интенсификации, критерия совершенствования, рефлексивности.

Комплексная методика оценки по названным критериям была использована на разных этапах опытно-экспериментальной работы и включала в себя: вычисление обобщенных индексов социального тонуса учителей школы, практической готовности педагогов к саморазвитию, интенсивности использования учителями школы своих возможностей; оценку экспертами качественного состояния школ, которая производилась по показателям интенсивности использования школой своих возможностей, полноты самообновления механизмов саморазвития школы, включенности учителей в инновационную деятельность.

Полученные нами данные позволили выделить три вида состояния интенсивного самоуправляемого развития школы, характеризующихся сочетанием определенных признаков.

Резюмируя сказанное, можно сделать следующие выводы:

- ориентация на теоретико-экспериментальное построение структурно-динамической модели рефлексивного управления позволила организовать исследование по типу диалога «науки» и «практики», что изначально предопределило достоверность разрабатываемой модели;

- реализацией модели достигнуто обоснование целесообразности практически одновременных содержательных, процессуальных и организационно-структурных преобразований существующей системы управления школой в направлении становления ее как системы рефлексивного управления;

- утверждение о положительном влиянии технологии рефлексивного управления на повышение социального тонуса субъектов школы, на формирование их практической готовности к саморазвитию, на рост эффективности использования ими своих возможностей и ресурсов окружающей среды, на совершенствование субъектного опыта доказано

теоретически и подтверждено экспериментально;

- в достаточной степени оправдалось предположение о том, что рефлексивное управление является условием перехода школы из состояния экстенсивного самоуправляемого развития или функционирования в состояние интенсивного самоуправляемого развития;

- исследование эффективности рефлексивного управления школой обусловило выявление возможных направлений обновления разработанной нами структурно-динамической модели: модификация технологических процедур в связи с обнаруженными негативными последствиями их реализации (сведение технологии до стереотипных действий, что отрицательно сказывается на развитии мышления руководителя школы); разработка способов интенсифицирующего воздействия, обеспечивающих «задействование» мотивов развития учителей и учащихся. }

В теоретическом плане перспективы исследования видятся в разработке структурно-динамической модели рефлексивного управления в системе «вышестоящие органы управления образования - школа», а также в определении научно-теоретических основ подготовки руководителей школ к рефлексивному управлению.

В практическом плане интерес может представлять изучение возможностей использования структурно-динамической модели (при условии ее модификации) в различных технологиях обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баев Л.А. Интенсивная самоорганизация экономических систем: концепция, теория, модели. - Челябинск, 1992.
2. Казаринов М.Ю. Детерминизм в сложных системах управления и самоорганизации. - Л, 1990.
3. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. - Самара, 1994.
4. Лефевр В.А. Инженерно-психологические аспекты исследования рефлексивных процессов: Автореф. дис... канд. психол. наук. - М., 1971.
5. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. - М., 1987.
6. Степанов С.Ю., Растянников А.В., Склизков Д.М. Рефлексивно-инновационный подход в организации и развитии психологической службы в округе// Программа развития образовательной системы Северо-Восточного округа г. Москвы. - М., 1995.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В.С. Шилова

Социально-экологическое образование школьников в настоящее время является одной из актуальных проблем образования, что определяется необходимостью формирования людей, способных строить свои отношения с природной средой на оптимальной основе. Потребность в таких людях обусловлена постоянно ухудшающимся состоянием окружающей человека природы на разных уровнях (глобальном, региональном, локальном), загрязнением и разрушением отдельных ее компонентов, ухудшением здоровья как отдельного человека, так и человечества в целом.

Решать проблемы, возникающие между природой и обществом, призваны различ-