



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

**ФАКУЛЬТЕТ ИСТОРИЧЕСКИЙ  
КАФЕДРА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ И ПРАВА**

**Роль руководителя в эффективном управлении муниципальным  
образовательным учреждением**

**Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.01. Педагогическое образование  
Направленность программы магистратуры  
«Правовой менеджмент в сфере образования»**

Проверка на объем заимствований:

74,03 % авторского текста  
Работа Григорьевой к защите  
рекомендована/не рекомендована  
« 22 » января 2021 г.  
зав. кафедрой отечественной истории и  
права  
(название кафедры)  
П. В. Уваров П.Б.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-305-171-2-1  
Гридусов Дмитрий Александрович

Научный руководитель:

д.и.н., декан исторического факультета  
Коршунова Н.В. 

**Челябинск  
2021**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТИЛЕЙ УПРАВЛЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ МУНИЦИПАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ .....	7
1.1 Функции, принципы методы управления муниципальным образовательным учреждением.....	7
1.2 Современные стили управления руководителей муниципального образовательного учреждения.....	22
1.3 Роль личности руководителя в управлении образовательным учреждением.....	32
Выводы по I главе .....	38
ГЛАВА II. ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ МУНИЦИПАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ .....	40
2.1. Общая характеристика управления муниципальным образовательным учреждением в России и за рубежом .....	40
2.2 Понятие и принципы эффективности управления муниципальным образовательным учреждением .....	62
2.3 Факторы эффективного руководителя муниципального образовательного учреждения.....	83
Выводы по II главе.....	93
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	96
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	100

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В российской системе образования на протяжении последних лет наблюдаются существенные изменения, вызывающие потребность в решении задач совершенствования управленческой деятельности в муниципальных организациях и повышения ее эффективности. В рамках научного анализа образовательных изменений исследуется также и практики управления на уровне муниципальных организаций. При этом инновации в управлении школьной организацией затрагивают все объекты структуры управления образовательной организации.

В настоящее время система образования претерпела большое количество преобразований, обусловленных выходом федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Одним из главных требований современного общества — это повышение качества образования на всех его ступенях. Деятельность любого образовательного учреждения направлена на поиск нового механизма управления, которое в свою очередь, способствовало бы росту каждого члена организации и достижению наивысших результатов деятельности всей организации.

Эффективность организации управления – это создание благоприятных условий для достижения коллективом поставленных целей в кратчайшие сроки при наивысших качественных и количественных показателях и наименьших затратах [13].

Под управлением понимают совокупность процессов, обеспечивающих поддержание системы в заданном состоянии или перевод ее в новое более эффективное состояние организации через разработку и реализацию целенаправленных воздействий. Эффективность – это характеристика процессов и воздействий управленческого характера, показывающая, прежде всего, степень достижения запланированных целей. Таким образом,

деятельность, которая частично или полностью приводит к достижению поставленных целей, считается эффективной.

Эта деятельность достаточно сложна и требует разносторонней подготовленности руководителя, его готовность и стремление к использованию новейших подходов к управлению организацией. Обращаясь к оценке возможности использования подходов системы управления в образовательных организациях, С.И Карпова и О.А. Любченко предлагают выстраивать систему управления школой «с построения корневой модели бизнес-процессов, необходимых для организации и управления деятельностью школы», и выделяют три вида процессов – управляющие, операционные и поддерживающие [31, с, 78-79].

Близка к этой позиции и идея И.В. Миргалеевой о том, что «решение поставленных задач требует внедрения новых моделей управления сферой образования, адекватным современным условиям развития рынка образовательных услуг, рынка труда и экономики в целом» [53, с. 68].

В этом контексте авторам на основе зарубежного опыта определены модели управления школами, которые можно использовать в России: управление по целям, бенчмаркинг, использование механизмов управления качеством и реинжиниринг бизнес-процессов [53].

Сегодня роль руководителя муниципальной образовательной организации (МОУ) по подготовке стратегических решений и осуществлению действий с учетом текущих и перспективных условий деятельности организации детерминирована вызовами, стоящими перед системой образования в целом и конкретной организации в частности. Что обуславливает актуальность данного исследования.

Объект исследования – процесс управления муниципальным образовательным учреждением.

Предмет исследования – механизмы выявления критериев эффективности работы руководителя МОУ.

Цель исследования: исследовать и раскрыть роль руководителя муниципального образовательного учреждения через анализ приемов и способов управления МОУ.

Для реализации цели исследования сформулирована гипотеза о том, что эффективность руководителя и его существенная роль в управлении муниципальным образовательным учреждением значительна если:

- в процессе руководства будут грамотно подобран стиль управления и своевременная его корректировка;
- выработана четкая система распределения обязанностей и контроля над решением задач;
- умение внедрять современные течения в руководстве и умело сочетать их с практикой прошлых лет.

В соответствии с целью, гипотезой, объектом и предметом определены задачи исследования:

1. Рассмотреть структуру управления образовательным учреждением.
2. Выявить функции и принципы управления образовательным учреждением.
3. Рассмотреть понятие эффективного управления
4. Охарактеризовать стили управления образовательным учреждением
5. Выделить факторы, влияющие на деятельность руководителя муниципальным образовательным учреждением и как следствие на функционировании организации.

В соответствии с планом нами были определены следующие методы:

–Теоретические методы: теоретический анализ психолого-педагогической, управленческой, методической литературы по теме исследования;

Научная новизна исследования заключается в том, на основе изученных теоретических данных нами был проведен самостоятельный анализ основных аспектов стилей управления в муниципальных образовательных

организациях, выделены факторы, способствующие деятельности руководителя и тем самым представлен обобщенный материал по управленческим компетенциям руководителя муниципальным образовательным учреждением.

Теоретическая значимость исследования данной работы заключается в обосновании и уточнении основных теоретических положений и концептуальных подходов к значимости деятельности руководителя муниципального образовательного учреждения. Данное исследование расширяет наши представления о значении стиля управления и методов, используемых руководителем для эффективного управления муниципальным образовательным учреждением.

Теоретической основой для анализа эффективности и конкурентоспособности современных организаций и роль психологического фактора в управлении ими послужили труды таких авторов как Розанова В.А.

Проблемам, возникающим в управлении образовательными учреждениями, посвящают свои труды В.С. Лазарев, М.М. Поташник, Г.Л. Фриш, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, Е.И. Рогов, Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова.

Личность руководителя в структурах управления рассматривают украинские психологи А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. Большое внимание роли руководителя в системе управления уделяют В.Г. Шипунов, Е.Н. Кишкель.

Работы, раскрывающие основы общего системного анализа принадлежат авторам: П.К. Анохин, В.Г. Афанасьев, В.А. Барабанщиков, А.А. Митькин и др.; профессиональной деятельности: В.С. Агапов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Е.А. Климов, А.К. Маркова, М.Ф. Секач, В.Д. Шадриков и др.; и управленческой деятельности: И.В. Антоненко, В.Г. Зазыкин, А.И. Китов, Р.Л. Кричевский, В.Г. Крысько, Г.В. Суходольский, Р.Х. Шакуров и др.

Социально-психологического анализа индивидуального стиля раскрывают работы таких авторов, как В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, Б.М. Теплов и др.

Методы руководства отражены в работах следующих исследователей: А.Л. Журавлев, Р.Л. Кричевский, В.А. Толочек и др.; руководства учебно-воспитательным процессом в школе: Ю.К. Бабанский, Б.З. Вульф, В.А. Караковский, Ю.А. Конаржевский, В.В. Лебединский, Б.Т. Лихачев, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, Г.Н. Филонов, Р.Х. Шакуров, Т.И. Шамова и др.

Общей проблематики управления системой образования занимались И.М. Ильинский, Б.В. Коваленко, В.А. Луков, Г.Н. Оглобина, М.М. Поташник, А.А. Реан, П.Н. Третьяков, В.Я. Якунин и др.

Результаты исследования были отражены в:

- публикации методических статей;
- участия в научно-практических конференциях;

Работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованных источников.

# ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТИЛЕЙ УПРАВЛЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ МУНИЦИПАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

## 1.1. Функции, принципы методы управления муниципальным образовательным учреждением

Процесс управления всегда имеет место там, где осуществляется общая деятельность людей для достижения определенных результатов.

Под управлением понимается систематическое воздействие субъекта управленческой деятельности (одного человека, группы лиц или специального созданного органа) на социальный объект, в качестве которого может выступать общество в целом, его отдельная сфера (например, экономическая или социальная), отдельное предприятие, фирма и т.п., с тем, чтобы обеспечить их целостность, нормальное функционирование, динамическое равновесие с окружающей средой и достижение намеченной цели. управление образовательный учреждение эффективность

Поскольку образовательное учреждение - социальная организация и она представляет собой систему совместной деятельности людей (педагогов, учащихся, родителей), то целесообразно говорить об управлении ею.

Социальное управление осуществляется путем воздействия на условия жизни людей, мотивацию их интересов, их ценностные ориентации.

Многие ученые определяют понятие «управление» через понятие «деятельность», «воздействие», «взаимодействие».

Как отмечает П.И. Пидкасистый, управление - процесс воздействия на систему в целях перевода ее в новое состояние на основе использования присущих этой системе объективных законов [61].

Управление как «влияние» или «воздействие» определяют так же В.П. Шипунов, Е.Н. Кишкель [Шкатула]., А.М. Бандурка [5].



«Под управлением вообще, – пишет В.А. Сластенин, – понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации". А внутришкольное управление, по его мнению, представляет собой "целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата» [60].

Розанов В.А. отмечает, что управление это система скоординированных мероприятий (мер) направленных на достижение значимых целей [64, с.35].

Так как сегодня на смену философии «воздействия» в управлении школой приходит философия «взаимодействия», «сотрудничества», следует определять понятие «управление образовательным учреждением» через понятие взаимодействия. Итак, под управлением образовательным учреждением мы понимаем систематическое, планомерное, сознательное и целенаправленное взаимодействие субъектов управления различного уровня в целях обеспечения эффективной деятельности образовательного учреждения.

В настоящее время понятие менеджмента из области бизнеса все шире распространяется на различные сферы деятельности людей, в том числе и на образование. Однако понятие менеджмента более узкое, чем понятие управления, так как менеджмент в основном касается различных аспектов деятельности руководителя, тогда как понятие управления охватывает всю область человеческих взаимоотношений в системах «руководители-исполнители». Так, теория управления школой, в частности, педагогическим коллективом существенно дополняется теорией внутри школьного менеджмента [12].

Теория менеджмента привлекает, прежде всего, своей личностной направленностью, когда деятельность менеджера (управляющего) строится на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуаций успеха. Именно эта сторона менеджмента существенно дополняет теорию внутришкольного управления.

Говоря об управлении образовательным учреждением следует иметь в виду систему управления, то есть применять системный подход к теоретическому осмыслению управленческой деятельности.

Под системой управления понимается совокупность скоординированных, взаимосвязанных между собой мероприятий, направленных на достижение значимой цели организации. К таким мероприятиям относятся управленческие функции, реализация принципов и применение эффективных методов управления.

Основные управленческие функции – это относительно обособленные направления управленческой деятельности [61, с.17].

Функциональные звенья управления рассматриваются как особые, относительно самостоятельные виды деятельности, последовательно взаимосвязанные друг с другом этапы, полный состав которых образует единый управленческий цикл. Завершение одного цикла является началом нового. Таким образом, обеспечивается движение к более высоким качественным состояниям управляемой системы.

Существует несколько функций управления образовательными учреждениями. В.С. Лазарев выделяет среди них планирование, организацию, руководство и контроль [65, с.5].

К основным функциям В.А. Сластенин добавляет педагогический анализ, целеполагание, регулирование [60].

А.М. Моисеев, кандидат педагогических наук, профессор Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования,

выделяет три большие группы функций управления образовательным учреждением:

1. Функции управления поддержания стабильного функционирования образовательным учреждением;
2. Функции управления развитием школы и инновационными процессами;
3. Функции управления функционированием и саморазвитием внутришкольного управления включают в себя действия по отношению к самой системе управления образовательным учреждением.

Обобщая взгляды этих ученых, раскроем следующие функции управления образовательным учреждением: анализ, целеполагание и планирование, организацию, руководство, контроль и регулирование.

Анализ – относительно обособленный этап (стадия) познавательной управленческой деятельности, суть которого – творческое изучение, систематизация, обобщение и оценка разнообразной информации о социально-экономических условиях, реализации правовой образовательной политики, удовлетворения общественных потребностей, опыта сложившейся практики управления на всех уровнях [2].

На основе анализа индивидуальных, групповых и общественных образовательных запросов населения выделяются важнейшие социальные потребности: социально-экономические, экологические, валеологические, культурные, научные, территориальные, педагогические, бытовые и др., детерминирующие цели и содержание образования, определяется рынок заказчиков и потребителей. К последним относятся органы государственной власти и управления, предприятия и учреждения, общественные организации, активные группы населения, семья, отдельные лица.

Функция педагогического анализа в ее современном понимании введена и разработана в теории внутришкольного управления Ю.А. Конаржевским [12].

Педагогический анализ в структуре управленческого цикла занимает особое место: с него начинается и им заканчивается любой управленческий цикл, состоящий из последовательно взаимосвязанных функций. Исключение педагогического анализа из общей цепи управленческой деятельности приводит к ее распаду, когда функции планирования, организации, контроля, регулирования не получают в своем развитии логического обоснования и завершения.

Эффективность управленческой деятельности во многом определяется тем, как руководители школы владеют методикой педагогического анализа, как глубоко ими могут быть исследованы установленные факты, выявлены наиболее характерные зависимости.

Несвоевременно или непрофессионально проводимый анализ в деятельности директора школы приводит на этапе выработке цели и формирования задач к неконкретности, расплывчатости, а порой к необоснованности принимаемых решений. Незнание истинного положения дел в педагогическом или ученическом коллективе создает трудности в установлении правильной системы взаимоотношений в процессе регулирования и корректировки педагогического процесса.

Основное назначение педагогического анализа как функции управления, по мнению Ю.А. Конаржевского, состоит в изучении состояния и тенденций развития педагогического процесса, в объективной оценке его результатов с последующей выработкой на этой основе рекомендаций по упорядочению управляемой системы [12].

Эта функция – одна из наиболее трудоемких в структуре управленческого цикла, так как анализ предполагает выделение в изучаемом объекте частей в единое целое, установление связей системообразующих факторов. В теории и практике внутришкольного управления Ю.А. Конаржевским и Т.И. Шамовой определены основные виды педагогического

анализа в зависимости от его содержания: параметрический, тематический, итоговый.

Параметрический анализ направлен на изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса, выявление причин, нарушающих его.

Тематический анализ направлен на изучение более устойчивых, повторяющихся зависимостей, тенденций в ходе и результатах педагогического процесса.

Этот вид педагогического анализа позволяет директору школы сосредоточиться на изучении и выявлении особенностей проявления тех или иных сторон педагогического процесса, определить их взаимодействие с другими сторонами, компонентами и системой в целом.

Итоговый анализ охватывает более значительные временные, пространственные или содержательные рамки. Он проводится по завершении учебной четверти, полугодия, учебного года и направлен на изучение основных результатов, предпосылок и условий их достижения. Итоговый анализ подготавливает протекание всех последующих функций управленческого цикла.

Содержательную основу итогового анализа работы школы за учебный год составляют следующие направления: качество преподавания; выполнение образовательных программ и государственных стандартов; качество знаний, умений, навыков учащихся; уровень воспитанности школьников; состояние и качество методической работы в школе; эффективность работы с родителями и общественностью; состояние здоровья школьников и санитарно-гигиеническая культура; результативность деятельности совета школы, педагогического совета и др.

Проведение итогового анализа, его объективность, глубина, перспективность подготавливают работу над планом нового учебного года.

Целеполагание и планирование как функция управления школой. Процесс управления любой педагогической системой предполагает целеполагание (постановку целей) и планирование (принятие решений). Совершенствование целеполагания и планирования управленческой работы диктуется необходимостью постоянного развития, движения педагогической системы.

В.А. Сластенин отмечает, что «цель управленческой деятельности – это начало, которое определяет общее направление, содержание, формы и методы работы. При определении «дерева» целей управления необходимо общую, или как говорят «генеральную», цель представить в виде ряда конкретных частных целей, то есть декомпозировать генеральную цель. Таким образом, достижение общей, генеральной цели осуществляется за счет выполнения составляющих ее частных целей» [60].

Такое понимание целеполагания позволяет перейти к комплексному планированию. «Спланировать будущую деятельность, – как пишет В.С. Лазарев, – значит определить цели, состав и структуру действий, необходимых для их достижения» [65].

В практике работы образовательных учреждений разрабатываются три основных вида планов: перспективный, годовой и текущий. К ним предъявляются следующие требования: целенаправленность, перспективность, комплексность, объективность.

Перспективный план разрабатывается, как правило, на пять лет на основе глубокого анализа работы школы за последние годы. Годовой план охватывает весь учебный год, включая летние каникулы.

Текущий план составляется на учебную четверть, он является конкретизацией общешкольного годового плана. Таким образом, наличие основных видов планов позволяет координировать деятельность педагогического, ученического и родительского коллективов. Эти планы

являются стратегическими по отношению к планам работы учителей и классных руководителей.

Реализация функции планирования в едином управленческом цикле повышает эффективность деятельности школы. Основным недостатком школьного планирования до сего времени остается отсутствие в планах многих образовательных учреждений реально достижимых в планируемый период и научно обоснованных целей и конкретных задач, отсутствие ориентации управленческой деятельности на конечные результаты.

Далее остановимся на функциях организации в управлении образовательным учреждением.

Организация – это этап управления, направленный на обеспечение выбора лучших путей выполнения плановых и творческих заданий, определение совокупности действий, ведущих к образованию взаимосвязей между частями целого: инструктаж, координация, объединение людей, совместно реализующих программу или цель. Главным для организационной деятельности является вопрос о том, как реально, с помощью каких действий воплощаются в жизнь цели организации. Именно поэтому организационная деятельность рассматривается как деятельность исполнительская, как реализационная стадия управления [2].

По своей природе организаторская деятельность человека – деятельность практическая, основанная на оперативном использовании психолого-педагогических знаний в конкретных ситуациях. Постоянное взаимодействие с коллегами, учащимися придает организаторской деятельности определенную лично-ориентированную направленность.

Более полно содержание организационной деятельности может быть раскрыто через ее характеристику по отношению ко всем другим функциям управления, каждая из которых предполагает известную упорядоченность и организацию.

На этапе реализации целей системы наиболее важным и исходным моментом организации является четкое определение и распределение функциональных обязанностей всех лиц и подразделений, образующих систему. В свою очередь распределение функциональных обязанностей предполагает учет уровня подготовленности каждого члена организации, оценку индивидуально-психологических особенностей с точки зрения их соответствия предполагаемым функциональным обязанностям. Вопросы подготовки, подбора, отбора, расстановки кадров являются сердцевинной организационного этапа управления в любой социальной системе.

В структуре организаторской деятельности руководителя важное место занимает мотивирование предстоящей деятельности, инструктирование, формирование убежденности в необходимости выполнения данного поручения, обеспечение единства действий педагогического и ученического коллективов, оказание непосредственной помощи в процессе выполнения работы, выбор наиболее адекватных форм стимулирования деятельности. Организаторская деятельность руководителя включает и такое необходимое действие как оценка хода и результатов конкретного дела.

Совокупность действий, совершаемых субъектом управления для обеспечения всех этих условий, называют руководством.

При реализации функции руководства решаются следующие основные задачи:

- 1) подбор, расстановка и оценка кадров, постановка задач перед исполнителями;
- 2) анализ и регулирование социально-психологического климата в коллективе;
- 3) стимулирование продуктивной деятельности подчиненных и их саморазвития;
- 4) создание условий для профессионального роста подчиненных.



Контроль – один из этапов управления, состоящий в выявлении отклонений величины фактических параметров управляемой системы от нормативов, служащих критериями оценки (цели, законодательные нормы), в измерении, оценке результатов выполнения программы. Из-за различных ограничений, всегда существующих во внешней среде или в самой системе, поставленные цели достигаются редко [2].

Особенность контроля в образовательном учреждении состоит в его оценочной функции – направленности на личность учителя. Если учитель молодой, то он сказывается на его профессиональном становлении; если это учитель со стажем – на укреплении или ослаблении его профессиональной позиции и авторитета в школе.

Существующая практика внутришкольного контроля не лишена некоторых недостатков.

Во-первых, это отсутствие системы контроля, когда нет распределения объектов контроля среди директора и его заместителей, когда контроль организуется во имя отчета и набора количества посещенных уроков или занятий.

Во-вторых, это формализм в организации контроля, когда нет четко поставленной цели проводимого контроля, отсутствуют или не используются объективные критерии оценки.

В-третьих, односторонность внутришкольного контроля, понимаемого как проведение контроля какой-либо одной стороны, одного направления педагогического процесса. Например, контролируется только учебный процесс или только уроки русского языка и математики и др.

В-четвертых, участие в контроле только должностных лиц, без привлечения опытных учителей, методистов, или, наоборот, небольшое участие представителей администрации.

В процессе внутришкольного контроля используются такие методы, как изучение школьной документации, наблюдение, беседы, устный и

письменный контроль, анкетирование, изучение передового педагогического опыта, хронометрирование, диагностические методы, т.е. такие методы, которые позволяют получить необходимую объективную информацию. Методы взаимно друг друга дополняют, если мы хотим знать реальное положение дел, то должны по возможности использовать различные методы контроля.

С контрольной функцией управления тесно связан этап регулирования или коррекции, т.е. процесс предупреждения и устранения возможных или фактических отклонений от заданных целей. Причинами отклонений в конечных результатах могут быть некорректно составленные планы и ошибки в них, отсутствие полной и своевременной информации, слабость прогнозов, ошибки в принятых решениях, плохое исполнение, недостатки в контроле и оценке результатов. На данном этапе в свернутом виде представлены все функции управления.

Регулирование и коррекцию можно рассматривать как оперативное управление текущими состояниями (отклонениями). В тех случаях, когда принятые меры не дают результатов, возникает необходимость пересмотра целей. А это означает начало нового управленческого цикла с развертыванием всех основных стадий управленческой технологии [2].

Деятельность руководителя, направленная на реализацию управленческих функций, базируется на принципах управления.

Принцип управления – это основополагающие, фундаментальные правила, которые должны соблюдаться при осуществлении управления, обеспечивать достижение заданных целей [61, с. 217].

Управление образовательным учреждением является одним из видов социального управления. Вполне закономерно, что кроме принципов, присущих только управлению школой, в нем широко применяются принципы, общие для государственного управления и процесса любого труда (принципами НОТ), принципы социального управления.

Принципы НОТ. Любой труд (производительный, педагогический, управленческий и др.), независимо от его сферы, формы и содержания, подчиняется определенным закономерностям, базируется на ряде общих положений. Такими основными принципами трудовой деятельности являются: научность, планомерность, оптимальность, материальное и моральное стимулирование, перспективность, системность, комплексность и т.п. [2].

Примером принципов социального управления могут служить принципы, разработанные А. Файолем [75].

Ведущими среди них являются:

- принцип оптимального соотношения централизации и децентрализации в управлении;
- принцип единства единоначалия и коллегиальности в управлении;
- принцип рационального сочетания прав, обязанностей и ответственности в управлении.

Приступим к рассмотрению специфических принципов управления образовательной системой.

Принцип сочетания интересов детского и взрослого коллективов исходит из этих особенностей школы как социально-педагогической системы и предполагает, с одной стороны, учет особенностей формирования и развития детского коллектива, у членов которого еще нет достаточного социального опыта, предусматривает развитие детской самостоятельности, инициативы, требует оберегания чувства самосознания детей. С другой стороны, соблюдение этого принципа предполагает учет специфики взрослого коллектива. При этом предусматривается возможность опоры на жизненный опыт, общественную деятельность, политическую зрелость, ответственность педагогов, чувство учительской гордости, предполагает поддержание авторитета учителя в глазах детей и их родителей.

Педагогическая направленность управленческой деятельности в школе. Управление школой означает осуществление разнообразной деятельности: административной, хозяйственной, организационной, правовой, педагогической. Эта деятельность направлена на решение различных по характеру задач, например, укрепление материально-технической базы школы, строительство и ремонт учебных зданий, снабжение оборудованием, благоустройство территории, зданий школы, приобретение мебели, учебно-наглядных пособий, обеспечение санитарно-гигиенических условий, расстановка педагогических кадров, комплектование классов, регулирование режима работы школы, контроль за деятельностью педагогов и учащихся, организация массовых мероприятий с учащимися, обеспечение сплоченности, творческого отношения к делу и др. Однако эффективность этой деятельности достигается, когда она всецело подчинена педагогическим задачам.

Принцип нормативности. Управление школой должно осуществляться на основе определенной общепринятой нормативной базы, в соответствии с имеющимися рекомендациями, регламентирующими различные стороны учебно-воспитательной работы, положениями, уставом, инструкциями, методическими указаниями, циркулярными письмами министерства образования.

Принцип объективности предполагает строгое следование требованиям объективных закономерностей учебно-воспитательного процесса, учет реальных возможностей педагогического коллектива, реального вклада каждого его члена, является основным условием деятельности школы.

Единство педагогических позиций складывается из формирования единого взгляда на задачи урока, значение внеурочной работы, оценку конечных результатов работы, ведет к обеспечению единых требований к учащимся, единого стиля отношений между учащимися и учителями и др.

Принцип сочетания государственных и общественных начал. Нельзя допускать отчужденности школы от общества и общества от школы,

изолированности школы от процессов, происходящих в общественной жизни, а также узости и корпоративности профессиональных интересов педагогов. Перед школой всегда стояла задача объединения усилий государства и общества для решения проблем развития, органического слияния общественного и государственного начал в ее управлении [35, с.5].

В управлении можно использовать любую систему принципов. Ведь, как пишет А. Файоль: «...беда не в недостатке принципов. Надо уметь оперировать принципами. Это трудное искусство, требующее вдумчивости, опыта решимости и чувства меры» [75].

Между принципами и методами управления педагогическим коллективом существует тесная взаимосвязь. Методы, по определению П.И. Пидкасистого, это пути, способы реализации принципов управления, достижения намеченных целей [61, с.118].

К наиболее известным методам управления коллективом относятся методы принятия управленческих решений (метод «мозгового штурма», дискуссия, «деловая игра», регламентный метод и др.) и методы их выполнения (методы коллективной и индивидуальной мотивации, административные методы и др.)

Таким образом, процесс управления педагогическим коллективом требует от руководителей высокого уровня профессионализма. Эффективным руководителем считается тот, который на этапе реализации той или иной управленческой функции демонстрирует только положительные личностные качества, используя для этого эффективные принципы и методы взаимодействия с коллективом.

Эффективность протекания управленческого процесса, настроение людей в организации, отношения между сотрудниками зависят от множества факторов: непосредственных условий работы, профессионализма кадровых работников, уровня управленческого состава и др. И одну из первых ролей в ряду этих факторов играет личность руководителя.

## 1.2 Современные стили управления руководителей муниципального образовательного учреждения

Каждый руководитель в процессе своей управленческой деятельности исполняет свои функции в присущем только ему стиле руководства. В современной литературе существует достаточное количество определений стиля управления. Современные исследования стиля в психологии управления провел А.А. Журавлев. По А.А. Журавлеву: «стиль руководства – это индивидуально-типические особенности устойчивой системы воздействия руководителя на коллектив».

Стиль руководства представляет относительно устойчивую систему методов, способов, приемов воздействия руководителя на коллектив для эффективной реализации управленческих функций. Ориентация руководителя на выполнение задач или на человека, забота о человеческих отношениях – все это стиль руководства [22].

Общим во многих определениях стиля руководства является трактовка его как способа воздействия руководителя на подчинённых. Изучение и возникновение стиля руководства связаны с известным немецким психологом К. Левиным. В 30-е годы XX века, проводя эксперименты, на основе изучения влияния личностных качеств руководителя определил три ставших классическими 26 стили руководства: авторитарный (директивный), демократический (коллегиальный), либеральный (нейтральный). Исследования К. Левина дали основу для изучения данного вопроса другими учеными [25].

Многие вопросы о руководстве рассмотрены в трудах отечественных, зарубежных педагогов, психологов и ученых: сущность понятия «стиль руководства», виды и подходы к их выбору (В. Рубахин, Г. Блейк, П.Г. Гордиенко, Г. Дидковский, А. Журавлев, И. Волков, Е. Кузьмин,

Ю. Емельянов, Д. Мак Грегор, И. Шинон, Т. Колларик, Г. Юкл), мнение о значимости стиля (Р.Х. Шакуров, Ф. Генон, А.М. Омаров и др.).

Изучение стиля руководства становится главным направлением в изучении личности, потому что именно в стиле руководителя проявляются его личные качества, которые могут незначительно измениться в зависимости от особенностей и потребностей коллектива [26].

Стиль руководства принадлежит аппарату управления, выражаясь в использовании руководителем в своей управленческой деятельности определенной системы приемов, побуждая членов коллектива к инициативному и творческому подходу к выполнению обязанностей, последовательно контролируя их результаты деятельности.

В стиле руководителя отражается его индивидуальный почерк в реализации своих управленческих функций. Индивидуальность стиля проявляется в своеобразии применяемых конкретным руководителем способов деятельности, которая детерминирована следующим:

- личным мировоззрением, взглядами, мотивами, к обуславливающие применение тех или иных принципов, методов для организации своей деятельности и поведения;

- особенностями психологии (темперамент, характер, направленность, способности и др.) и индивидуальными качествами;

- уровнем профессионального мастерства в области социального управления. В индивидуальности стиля проявляются и ситуационные особенности объекта управления, и факторы среды, влияющие на деятельность [72].

Все люди различны по своим индивидуальным особенностям, поэтому на практике многие стили руководства не соответствуют теории, что порождает трудности в выборе определенного стиля, который бы смог еще способного удовлетворить всех членов педагогического коллектива. От выбранного руководителем стиля будут зависеть многие компоненты:

например, внутренняя атмосфера образовательной организации, авторитет руководителя, отношения между руководителем и коллективом, порядки, трудовая дисциплина, правильная организация трудовой деятельности, эффективность принимаемых решений [23].

Многие научные исследования не позволяют выделить стиль, который всегда гарантировал бы успех.

Например, в результате исследования, проведенные Р. Лайкертом в Мичиганском университете, доказано, что руководители, ориентированные на задачу, оцениваются как менее компетентные по сравнению с ориентированными на личностно-ориентированный подход. Степень успешности того или иного стиля зависит от поставленной задачи, конкретной ситуации, от личностных особенностей конкретных участников образовательного процесса [75].

Только понимание возможного многообразия способов управления, ясное и вместе с тем гибкое видение проблем на любых уровнях делает руководителя более свободным, а его деятельность более эффективной. Формула эффективного руководства: знает-хочет-может-успевает. Становление стиля представляет сложный длительный процесс. Опытный руководитель способен использовать тот или иной стиль в зависимости от ситуации: от состава руководимого коллектива, содержания решаемых задач. Но при всей их значимости особенности личности не исключают другие факторы, формирующие стиль управления.

Обилие классификаций стиля руководства в теории свидетельствует о сложности данного социального явления. Классическая классификация стиля руководства восходит к работам крупного немецкого социального психолога 20 века Курта Левина, выделившего три традиционных стиля: авторитарный (директивный), демократический (коллегиальный) и либеральный (попустительский) стили. В этой классификации стили руководства различают



по тому, как руководитель включает подчиненных в процесс принятия решений [27].

В настоящее время используют два подхода к изучению стилей:

- традиционный подход («одномерные» стили управления, характеризующиеся одним каким – то фактором: авторитарный, демократический и либерально- попустительский);

- современный подход: в рамках данного подхода стили руководства являются интегральной характеристикой деятельности руководителя, отражающая его личностные качества и гибкое построение взаимоотношений с коллективом с учетом внешних факторов [35].

«Одномерные» стили характеризуются одним каким – то фактором: авторитарный, демократический и либерально- попустительский. Рассмотрим более подробно одномерные стили управления образовательными системами и дадим сравнительную характеристику данным стилям, выделив их особенности, преимущества, недостатки в виде сводной Таблицы 1 [68].

Таблица 1 – Одномерные стили управления образовательными системами

Основные параметры сравнения	Одномерные стили управления		
	Авторитарный (автократический, директивный, административный)	Демократический (коллегиальный)	Либеральный (пассивный стиль).
1	2	3	4
1. Природа стиля	Позиция «над группой»: - высокая централизация власти, - жесткий диктат воли, - доминирование жесткого единоначалия	Позиция «в группе»: - делегирование полномочий с удержанием ключевых позиций у лидера.	Позиция «вне группы»: - минимальное участие руководителя в управлении («максимум демократии», «минимум

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
			контроля»); - предоставление коллективу возможности самоуправления.
2. Преимущества	- Большая скорость принятия решений, - основное внимание порядку, результату.	- Принятие целесообразных решений; - усиление личных обязательств по выполнению работы через участие в управлении, - высокая мотивация коллектива; - поддержка развития педагогов; - уменьшение количества возможных конфликтов.	- Разгрузка руководителя; - высокая степень самостоятельности и квалификации подчиненных.
3. Недостатки	- Снятие ответственности с подчиненных; - высокая вероятность ошибочных решений;	Требует много времени на принятие решений	- Расслоение коллектива на конфликтующие подгруппы; - результаты работы обычно низкие;

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
3. Недостатки	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уменьшает инициативность и творчество педагогов;</li> <li>- неблагоприятный психологический климат, эмоциональное напряжение.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- пед. коллектив не удовлетворен своей работой, руководителем,</li> <li>- психологический климат в коллективе неблагоприятный;</li> <li>- нет никакого сотрудничества;</li> <li>- нет стимула добросовестно трудиться.</li> </ul>
4. Способ принятия решения	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Решение руководитель всегда принимает сам, не советуется с коллективом, навязывает им свою волю и не дает возможности проявить инициативу;</li> <li>- мнение руководителя – решающее.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Требуется много времени на принятие решений;</li> <li>- стремится решать вопросы коллегиально.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- За собой он сохраняет функции консультанта, арбитра, эксперта, оценивающего полученные результаты.</li> </ul>
5. Способ доведения решения до исполнителей	Приказ, распоряжение, команда.	Предложение.	Просьба, упрощение.

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
6. Интенсивность (качество работы)	Высокая интенсивность	Высокая оригинальность результатов	–
7. Трудовая атмосфера	Высокая напряженность, враждебность	Свободная, дружеская атмосфера	Атмосфера произвола отдельных сотрудников
8. Контроль руководи теля за деятельностью подчиненных	Повышенный	Средний	Отсутствует
9. Распределение ответственности	Полностью в руках руководителя	Руководитель всегда доверяет своему педагогическому коллективу и старается распределить ответственность на всех уровнях организации.	Полностью в руках исполнителя
10. Отношение к инициативе педагогов	Сдерживание индивидуальных инициатив. Педагогический коллектив боится проявлять инициативу, т. к. она может быть наказуема.	Поощряется и используется	Полностью передается коллективу
11. Отношение к знаниям	Считает, что все сам знает.	Постоянно учится и требует того же от коллег – педагогов.	Безразличное

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
12. Отношение к общению	Отрицательное, соблюдает дистанцию; четкий язык, неприветливый тон, резкость, нетактичность, даже грубость.	- Положительное, активно идет на контакты; - доброжелательный, вежливый тон в форме просьб, советов и пожеланий. - только по мере необходимости руководитель может применять приказы.	- Инициативы не проявляет; общение ведется доверительным тоном, действует уговорами, налаживанием личных контактов, к критике относится терпимо.
13 Отношение к педагогам - коллегам	- По настроению, неровное, недоверчивое, негативное; - интересы дела ставятся значительно выше интересов людей.	Ровное, доброжелательно, требовательное	Мягкое, нетребовательное.
14. Отношение к дисциплине	Жесткое, формальное	Разумное	Мягкое, формальное
15. Отношение к стимулированию педагогов	Наказание с редким поощрением	Поощрение с редким наказанием	Нет четкой ориентации

Анализ данной таблицы, показывает, что данные стили плавно переходят друг в друга. По сравнению с другими стилями авторитарный руководитель добивается выполнения большего объема работы, но

наблюдаются такие отрицательные факторы как неблагоприятный климат в коллективе, снижение мотивации, творческой инициативы, отсутствие мышления коллективного. При либеральном стиле руководства объем и качество работы снижается.

В настоящее время возможно несовпадение содержания и формы действий руководителя, например, часто авторитарный руководитель маскируется под демократического руководителя общим обсуждением проблемы, хотя в действительности решение руководитель принял единолично [33].

Анализ литературы показывает, что результативность деятельности наиболее высокая при использовании руководителем авторитарного, демократического, смешанного стилей (демократический - авторитарный) и, а наиболее низкая будет при либеральном стиле. В отличие от других стилей, у либерального стиля было выявлено больше недостатков, но это еще не говорит о его малоэффективности в управлении образовательными системами. Эффективность либерального стиля наиболее высока в школах, со сформированным педагогическим коллективом, творческими группами, нравственно здоровыми, творчески работающими, ответственными к своим обязанностям, с наиболее опытными, квалифицированными работниками [24].

Как показывает анализ литературы, авторитарный стиль (45-50%) сейчас наиболее широко распространен в управленческой деятельности, что способствует хорошей трудовой дисциплине, соответствует сегодняшней обстановке в образовании. Поэтому он и занимает лидирующее место.

Часто наравне с авторитарным стилем используют демократический стиль (40%) затем следует либеральный (около 20%) [55].

«Многомерные» стили управления представляют комплекс взаимодополняющих подходов (Таблица 2).

Таблица 2 – Многомерные стили управления образовательными системами

Многомерные стили управления	Стороны	
	Положительные	Отрицательные
1	2	3
1. Примитивное руководство или «отдых на работе» (объединенное управление)	—	Холодное отношение к коллективу, не является лидером, просто «хранитель своего кресла».
2. Социальное руководство	Руководитель любим подчиненными: уделяет особое внимание нуждам и потребностям. Текучка кадров очень низка, а уровень удовлетворенности трудом очень высок.	Излишняя доверчивость к подчиненным приводит к принятию непродуманных решений, из-за этого страдает учебный процесс. Подчиненные могут злоупотреблять доверием к себе.
3. Авторитарное руководство (власть – подчинение)	Руководитель заботится только об организации	Не осуществляет никакой социальной деятельности, между руководителем и его подчиненными постоянно сохраняется дистанция, отсутствует взаимопонимание
4. Производственно-социальное управление (организационное управление)	Забота о людях с заботой об образовательной организации. Решения должны приниматься руководителем, но обязательно обсуждаются и корректируются с коллективом. Черты: постоянство, заинтересованность в успехе начинаний, нестандартность	Однако прогрессивность взглядов мало распространяется на стиль управления, что не способствует развитию и движению вперед всего производства.

*Продолжение таблицы 2*

1	2	3
	мышления, прогрессивные взгляды.	
5. Командное руководство или руководство «лицом к лицу» (групповое управление)	Одинаково относится как к коллективу, так и к возглавляемой им организации. Активное вовлечение коллектива в процесс принятия решения. Это позволяет повысить удовлетворенность трудом всех работающих.	-

Анализ таблицы №2, наглядно демонстрирует нам что многомерные стили управления образовательными системами не имеют ярко выраженных положительных сторон, что накладывает на руководителя дополнительную ответственность при выборе того или иного стиля.

Также можно отметить что таблица №2 наталкивает на вывод о необходимости подбора стиля по ситуации и гибко подходить к решению задач, что непременно положительно скажется на результате деятельности руководителя.

### 1.3. Роль личности руководителя в управлении образовательным учреждением

Руководитель в образовательном учреждении – важная должность. Именно с руководителя начинается порядок и беспорядок внутри организации. Об образовательном учреждении в целом часто именно по личности руководителя судят [9].

Изучение, анализ управленческой литературы и опыт управления школой показывают, что в настоящее время недостаточно внимания уделено



личности директора образовательного учреждения, также требованиям, которые предъявляет к нему современное общество. Эти требования определяются через профессионально значимые качества, под которыми мы подразумеваем индивидуальные качества субъекта, влияющие на эффективность деятельности [16].

В современных условиях возрастает роль директора, как руководителя нового типа – педагогического менеджера из-за увеличения объема задач, решаемых образовательным учреждением. Руководитель с приоритетом направленности на задачу окажется более востребованным. Современному руководителю необходимо заботиться о создании имиджа и поддержании своего социального статуса учреждения, внедрять в управленческий процесс высокие информационные коммуникационные технологии, формировать единую творческую команду, стимулировать творческую деятельность, обеспечивать оптимальные условия для самореализации ученического и педагогического коллективов, привлекать и грамотно использовать дополнительные источники и способы финансирования, развивать формы самоуправления, общественного контроля [36].

Наличие у руководителя четких личных ценностей и разумных личных целей крайне важно для успеха в профессиональной управленческой деятельности, карьере и личной жизни. От успешности управления руководителем зависит эффективность всего учреждения в целом:

I. Целевая эффективность:

- соответствие целей учреждения политике государства, требованиям социума, личности;
- потенциальные возможности и обоснованность целей развития;
- определение приоритетов и стратегий.

II. Ресурсная эффективность:

- реализация учителем своих профессиональных возможностей;
- рациональная организация труда;

- обеспеченность материально-технической базой;
- согласование кадровой политике с целями учреждения.

### III. Технологическая эффективность:

- рациональное распределение функциональных обязанностей;
- использование инновационных технологий в системе управления;
- система мониторинга процесса и оценки качества конечных результатов.

### IV. Социально-психологическая эффективность:

- благоприятный социально-психологический климат;
- удовлетворенность участников процесса образовательным учреждением.

Именно поэтому директор всегда должен уметь выстраивать правильную, продуманную стратегию управления.

Известный польский журналист-исследователь Д. Пассент писал, что «директор школы должен быть дипломатом, когда что-то выпрашивает для своей школы; жестким при выполнении своих распоряжений, приказов от подчиненных; изворотливым, когда беседует с представителями прессы; многообещающим с молодыми специалистами» [74].

Многие ученые на протяжении всего развития управленческого знания пришли к выводу, что стиль и качества личности следует рассматривать в единстве. Так возник поведенческий подход, переместивший внимание от черт личности руководителя к особенностям его поведения.

Например, немецкий социальный психолог XX века Курт Левин считал, что стили руководства зависят исключительно от индивидуальных особенностей руководителя (черты характера, способности, знания, эмоционально – волевая сфера), являющиеся фундаментом, на котором строится вся деятельность управления [66].

Культура управления руководителя представляет собой синтез личностных, профессионально- деловых качеств, необходимых для успешной

реализации управленческих функций. Ряд педагогов (В.А. Сластенин, А.В. Мищенко, И.Ф. Исаев) раскрывают понятие «управленческая культура руководителя» через категории технологии, ценности и творчества, выделяя следующие ее основные компоненты: аксиологический, технологический, личностно-творческий. Следовательно, в управленческой деятельности руководитель школы самореализуется как личность, руководитель, организатор, общественный деятель и воспитатель.

Постоянное взаимодействие с участниками учебного процесса придает управленческой деятельности личностно-ориентированную направленность. Неправильно говорить о качествах личности руководителя в отрыве от содержания его деятельности и влияющих на нее факторов [56].

Руководитель должен всегда привносит свои индивидуальные качества в процессы трудовой деятельности и группового взаимодействия. Руководитель, обладая высоким авторитетом среди членов своего коллектива, как правило, более демократичен, а отсутствие авторитета он пытается компенсировать жесткими, директивными действиями.

Управленческая деятельность требует от руководителя научнопознавательных, коммуникативных, конструктивных, организаторских, суггестивных, перцептивных способностей.

Руководитель, осваивая ценности и технологии управления, что определяется как личностными особенностями руководителя, так и особенностями объекта управления интерпретирует, преобразовывает свои способности [21].

Часто встречается в управленческой деятельности, когда руководитель, обладающий прогрессивным стилем руководства, преобразовывает отстающий педагогический коллектив, постепенно его пробуждая в нем творческие силы, мотивацию, позволяющие повысить конкурентоспособность учреждения в современном образовательном пространстве. Следовательно, управление образовательными системами является сферой реализации

способностей личности. Личность характеризуется не только тем, что она делает, но и тем, каким образом она это делает, т.е. придает ей управленческий почерк [40].

Для эффективности управленческой деятельности современному руководителю необходимо овладеть определенными компонентами педагогического менеджмента (Таблица 3).

Таблица 3 – Классификация организационно-управленческих качеств руководителя

Группы качеств	Содержание качеств	Ранги качеств	Удельный вес ( в %)
Профессиональная компетентность	Знания и опыт: наличие профессиональных знаний и умений в сфере управления ОУ, знание работы на должности завуча, опыт педагогической и общественной деятельности.	1	27
Организаторские качества	Взаимоотношения с людьми: тяга к лидерству, умение контактировать с педагогами, учащимися, родителями, организовать совместную педагогическую и воспитательную деятельность, личная привлекательность.	2	19
Деловые качества	Отношение к делу: умение стратегически мыслить, предприимчивость (тактика действий) и личная организованность.	3	18
Нравственные качества	Отношение к нравственности: духовные качества и культура поведения в обществе.	4	15
Работоспособность	Способность к продолжительной и напряженной творческой деятельности на руководящей должности в МОУ.	5	14
Политическая культура	Понимание интересов государства, школы, личности педагога, учащегося,	6	7

	родителя, умение считаться с разными точками зрения.		
--	--	--	--

Безусловно, каждое из перечисленных качеств, оказывает огромное влияние на эффективность работы коллектива и учреждения в целом. Руководителя, обладая вышеперечисленными качествами, можно считать идеальным руководителем. В настоящее время подбору руководящих кадров уделяется большое внимание. Собеседование, рекомендации, внешние отзывы и биографические данные, резюме являются универсальным средством оценки претендентов на руководящую должность.

Понимать своих сотрудников, терпимость, принятие различных убеждений, ценностей и взглядов играет большую роль в управленческой деятельности. Личные качества руководителя оказывают влияние на уровень мотивации, степень удовлетворенности трудовой деятельностью, характер их межличностных отношений [8].

Каждый руководитель использует определенные индивидуальные рычаги психологического влияния в управлении. Чем больше различных источников влияния (принуждение, вознаграждение, традиции и т.д.) может задействовать руководитель, тем весомее его авторитет, сила его психологической власти. Только личность руководителя, власть примера (харизма) является большим источником влияния на коллектив [64].

В.А. Розанова отмечает следующие качества руководителя и его сотрудников, препятствующие эффективности протекания управленческого процесса.

Качества руководителя, препятствующие эффективности протекания управленческого процесса:

- недостаточная сформированность у руководителя управленческой концепции;
- коммуникативные трудности с коллективом;
- конфликтные тенденции поведения, ситуации;

- недоброжелательное отношение;
- неумение мотивирования коллектива;
- ориентация только на личные цели;
- недостаток творческого подхода в работе.

Качества подчиненных, которые препятствуют эффективности управленческого процесса:

- только частично знает свои функциональные обязанности;
- нерационально планирует свое рабочее время;
- боится самостоятельно принимать решения и постоянно обращается к руководителю.

Грамотный руководитель, работая над самосовершенствованием, саморазвитием, самообразованием, самовоспитанием, в его управленческой деятельности будет мало недостатков. Из выше сказанного можно установить некоторые элементы психологического портрета современного директора школы: адекватная профессиональная и личностная самооценка, деловая профессиональная направленность. Данные качества помогут руководителю сделать его деятельность успешнее, и научат серьезно отвечать за результаты своей управленческой деятельности, адекватно принимать решения.

#### Выводы по главе I

Управление образовательными системами – это разновидность социального управления, которое осуществляется путем воздействия на ценностные ориентации, условия жизни людей, и одновременно выделяется в нескольких формах: управление системой, конкретным образовательным учреждением, процессом, педагогическим коллективом, результатом.

Сфера реализации способностей личности руководителя, проявляется в его стиле управления.

Стиль представляет собой одновременно социальное явление, отражая убеждения, мировоззрение руководителя, и индивидуальное явление,

определяющееся специфическими характеристиками конкретной личности. Руководители, развивая и совершенствуя свои личностные качества, безусловно, могут повысить эффективность своего образовательного учреждения. Разные стили по – разному влияют на психологический климат, мотивирование, межличностные отношения внутри педагогического коллектива.

Существует разные стили руководства, но самым эффективным стилем руководства является тот, при котором руководитель ориентирован на высокоэффективную работу и доверительные, доброжелательные отношения к своим коллегам. Каждый руководитель со временем воспитывает в себе эффективного руководителя, черпая определенные черты от разных стилей, умело применяя их в зависимости от конкретной ситуации, социально-психологических особенностей коллег и своих личных качеств, а также от специфики решаемых задач.

В современной сфере управления образовательными системами существует много руководителей, которые имеют смешанный стиль (демократический-авторитарный).

Таким образом, существует много взглядов на стили руководства. Каждый стиль имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Но эффективность выбранного руководителем стиля в первую очередь будет зависеть от его личных качеств, состава руководимого им педагогического коллектива.

## **ГЛАВА 2. ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ МУНИЦИПАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ**

### **2.1 Общая характеристика муниципального образовательного учреждения в России и за рубежом**

Создание, функционирование и формирования института образования является одной из главных функций государства. Строительство единой государственной политики в области образования и распределение обязанностей и ответственности на все уровни управления подчёркивает и обеспечивает целостность системы образования в России и единство системы управления ею.

В результате анализа развития отечественной системы управления образованием можно выделить особо те исторические периоды, когда государство способствовало зарождению элементов территориального влияния на развитие образования, усилению демократических начал в управлении.

В конце XVIII века по итогам губернской реформы Екатерины II, направленной на рост и укрепления роли местного самоуправления, города приняли статус самостоятельной административной единицы, была принята «Грамота на права и выгоды городам Российской империи» в 1785 г., которая стала первым в истории управления доскональным законом организации городского управления. В законе было предусмотрено формирование городского общественного самоуправления, но действовало оно под неустанным и строгим надзором органов государственного управления, губернатора, в компетенцию которого входило управление всеми сферами жизнедеятельности на местах, в том числе и управление народными школами [14].

В связи с этим становление общественного самоуправления проходило очень сложно и медленно и являлось «слабо действующим». Заботы царской



власти о городах «не дали очень заметных результатов: бедными средствами, мало просвещенные и ничем в жизни не объединяемые, «городские обыватели» не имели возможности сложиться в одно «градское общество» и развить свое самоуправление».

Наиболее значимые реформы в системе образования (и в первую очередь в системе управления образованием) произошли в России XIX в. В XIX в. установился впервые государственный характер управления образованием и была создана система управления образованием. Первым документом, регламентирующим управление государственной системой образования России, стали утвержденные 24 января 1803 г. Предварительные правила народного просвещения, которые включали в себя три главы: «О заведении училищ», «О распоряжении училищ по учебной части», «О распоряжении училищ по хозяйственной части». Ими устанавливалась структура образовательного пространства России, иерархическая система управления, ступенчатость и взаимосвязь отдельных звеньев этой системы, определялось содержание образования, состав материальной части и источники финансирования.

«Устав учебных заведений, подведомых университетам» (1804 г.) закрепил новую образовательную систему на практике. Согласно данному уставу, создавалась стройная и последовательная система административного управления всеми учебными учреждениями [38].

Народное образование в России делилось на 4 ступени:

- 1) приходские училища;
- 2) уездные училища;
- 3) гимназии;
- 4) университеты.

Все эти ступени в учебном и административном плане были связаны между собой. Вся территория России была разделена на 6 учебных округов по числу существовавших и предполагавшихся к открытию университетов:

Московский, Дерптский, Виленский, а также Петербургский, Казанский и Харьковский.

На университеты наряду с учебными и научными функциями возлагались и административные. Они должны были управлять всеми учебными заведениями своего округа, в связи с чем при советах университетов создавались училищные комитеты. Устав 1804 года, определивший не только структуру учебных заведений, но и содержание и методы учебного процесса, устанавливал преемственность учебных программ всех ступеней низшей, средней и высшей школы того времени. Тем самым «реформа создавала взаимоувязанную, логически последовательную школьную систему, основанную на измененных принципах государственно-административного руководства» [14].

Таким образом, главным достижением образовательной политики государства начала XIX века стало установление государственного характера образования в России, а создание центрального государственного органа, сферой компетенции которого явилось образование, стало шагом, обеспечившим системную работу и ответственность государства за обучение и воспитание своих граждан.

Рассмотрим основные реформы второй половины XIX века в области управления образованием, изучение которых, на наш взгляд, наиболее актуально для современного этапа развития образовательной системы России. Вторая половина XIX в. – это время смены в России образовательных парадигм, обусловленное интенсивными изменениями в политико-экономической и социально-культурной сферах. Новая модель российского общества, формировавшаяся в острой борьбе консерваторов, либералов и радикалов, требовала адекватного решения проблем образования. Существующая школьная система подвергалась резкой критике в обществе [46].

Призывы общественности сопровождались практическими шагами по созданию новых общественных и частных учебных заведений, городских и сельских начальных училищ, гимназий, воскресных школ, разработкой организационных и педагогических принципов школьного строительства. Если в 1856 г. в России насчитывалось 8227 начальных училищ с 450002 учащимися, то в 1863 г. в 35735 училищах обучалось уже 954600 учащихся [38].

Под влиянием общественного мнения впервые в истории России правительство было вынуждено поддержать отдельные педагогические инициативы и проекты, в частности разработку нового школьного устава.

В 1864 г. были утверждены «Положение о начальных народных училищах» и «Устав гимназий и прогимназий», в соответствии с которыми к начальным народным училищам были отнесены элементарные школы всех ведомств, городские и сельские, содержавшиеся за счет казны, обществ и частных лиц. Для руководства учебно-воспитательной работой школ (кроме церковно-приходских) на местах по «Положению 1864 года» учреждались уездные и губернские училищные советы [46].

Одним из важнейших этапов реформирования образования во второй половине XIX века является земская реформа и, соответственно, появление земского образования.

Земские учреждения сыграли огромную роль в развитии школьного образования России, они, по существу, создали оптимальный для того времени тип сельской школы и активно способствовали ее распространению. При этом на деятельность земств оказывало влияние множество факторов, основными из которых являлись недоброжелательное отношение и противодействие официальных властей, а также ограниченность собственных средств для развития школьного дела. Финансовая сторона содержания школ возлагалась полностью на земские органы.

Однако расходы на образование были отнесены к разряду «необязательных» полномочий, то есть таких, которые могли быть удовлетворены уже после реализации обязательных статей (содержания казарм, пожарных служб, дорожного строительства и т. п.). В то же время сфера школьной деятельности земств постепенно расширялась - в их ведение перешли многие церковно-приходские школы, школы волостных и сельских обществ.

При каждой земской школе создавался Совет попечительства, работавший на общественных началах, который составлял бюджет и распределял средства школы. Земская деятельность по образованию была результативной, так как земство оперативно реагировало на возможные проблемы.

К 70-м годам XIX в. сложился тип земской школы, отличавшийся лучшей постановкой учебного дела, чем другие начальные учебные заведения. Обучение во всех земских школах было бесплатным и длилось три года. Передовые земства стремились снабжать школы наиболее новой учебной литературой. Наряду с просветительной функцией земства оказывали и материальную помощь ученикам своих школ. В 1880 г. было произведено первое в России специальное статистическое исследование начального народного образования в 60 губерниях Европейской России [14].

По мере развития просветительской деятельности земств усиливается правительственное противодействие этой деятельности, стремление контролировать ее. В 1874 году было издано «Положение о начальных народных училищах», которое имело целью ограничить участие общественности в деле народного образования, сократить административные функции земств и уменьшить их влияние на учебную работу, в то же время сохраняя за ними обязанность по содержанию училищ и учителей, и, таким образом, свести деятельность земств к «роли безмолвных и бесправных поставщиков материальных средств для содержания школы».

Введение должностей инспекторов народных училищ призвано было укрепить эту тенденцию. Но земская школа к тому времени уже достаточно развилась и окрепла, пользовалась достаточно сильной общественной поддержкой. Это позволило ей быть до конца XIX века лучшим образцом народной школы и сыграть значительную роль в просвещении населения. В целом, «эволюция взаимоотношений политической системы и народного образования в дореволюционный период характеризовалась постепенным нарастанием децентрализации отдельных элементов и функций управления этой сферой, а органы земского и городского самоуправления, педагогическая общественность стремились оказывать влияние не только на организационную и материальную часть, но и на учебно-воспитательный процесс».

Советская школа строилась уже совсем на других принципах, была сформирована партийно-государственная модель управления образованием. И лишь к середине 90-х годов XX века стали наблюдаться тенденции децентрализации и демократизации в управлении образованием, был сделан заметный шаг на пути к комплексной разработке проблем управления образованием [46].

Рассмотрим особенности, присущие современной системе управления образованием в России. Современная система образования находится в последние годы в постоянном реформировании и обновлении. Кризис очевиден. Поступательная, временами скачкообразная реформа образования в стране в конечном счете должна привести к позитивным результатам. В декабре 2012 г. был принят Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

Прежде чем анализировать современное состояние системы российского образования и его правовое регулирование, коснемся слегка вопроса эффективности советской модели. Миф о некачественности советской образовательной матрицы успешно развеивается в статьях крупнейшего

современного российского обществоведа С.Г. Кара-Мурзы. В них, в частности, показывается, что советская школа, включая все образовательные ступени, была устроена по университетскому принципу, главный смысл которого - научить человека мыслить глобально, уметь решать разнообразные сложные задачи и ориентироваться в самых различных жизненных ситуациях. Именно внедрение данного образовательного подхода в отечественную жизнедеятельность в 20-30-е годы позволило качественно шагнуть вперед во всех отраслях народного хозяйства и сделать гигантский скачок в общественном развитии [14].

Западной же системе образования изначально (начиная с эпохи буржуазных революций и последующей модернизации) была присуща система «двух коридоров», в которой университетское образование получает лишь небольшой процент населения, имеющий в будущем возможность сложить государственно-управленческую элиту. Остальному же населению достается образование мозаичного типа, в рамках которого человек способен в будущем выполнять лишь определенный набор узко очерченных функций, а обо всех остальных отраслях знания иметь поверхностное и несистемное представление.

Ломка отечественной системы образования, производимая в постперестроечные годы, может быть разделена на два этапа. Первый из них производился в 1990-е годы, когда стало иметь место хроническое недофинансирование образовательной системы и наноситься множество ударов по морально-нравственным основам российского общества, подрывающих уважение к учительскому и преподавательскому составу. Результатом этого стал уход из средней и высшей школы массы высококвалифицированных сотрудников. Особенно следует отметить, что эта утрата оказалась невозполнимой, так как среди молодежи данная совокупность профессий не являлась и до сих пор не является популярной.

Второй этап можно отнести к 2000-м годам, когда ломке стала подвергаться собственно матрица отечественного образовательного процесса. К этому периоду следует отнести повсеместное введение Единого государственного экзамена (ЕГЭ), внедрение двухступенчатой системы образования «бакалавриат - магистратура», создание балльно-рейтинговой системы как универсального критерия оценки знаний студентов и многие другие дополнительные новации.

Год от года стал снижаться как уровень выпускаемых специалистов, так и качество самого образования.

Можно определить главные негативные последствия реформы образования:

1. Падение социального статуса учителя и преподавателя. Это отразилось как в степени уважения представителей современного российского социума к подобного рода труду, его престижу, так и в уровне оплаты труда и социальных гарантий современных учителей и преподавателей. Если в советское время преподавательский состав входил в высшие общественные страты, то на сегодняшний день выполнение даже малоквалифицированной работы способно принести куда большие деньги и более высокое общественное положение.

2. Бюрократизация системы образования. Несмотря на катастрофическое падение качества образования, количество чиновников в ведомствах, управляющих данной сферой, год от года только увеличивается. Бюрократизация, однако, наблюдается не только в росте чиновничьего аппарата, но и в качестве его работы. Логика здравого смысла говорит о том, что если у государства нет возможности на достойном уровне материально поддерживать молодых ученых и педагогов, то единственным способом сохранения научного сообщества должно стать создание дополнительных социальных лифтов и упрощение пути для талантливой молодежи к получению ею научных степеней, должностей и званий. Вместо этого мы

видим все новые и новые препятствия, возникающие на пути защит докторских и кандидатских диссертаций, получения званий доцентов и профессоров и многие другие негативные явления.

3. Ликвидация централизованной системы образовательных критериев и эталонов. Советской системе образования на всем историческом периоде ее существования была известна работа методических советов, тщательно прорабатывающих разделение учебного процесса на специальности, отдельные учебные дисциплины, их почасовое содержательное наполнение и т.д. [14].

На сегодняшний день нарезка учебных часов и содержание преподаваемых предметов в каждом отдельном вузе производится хаотично, в основном исходя из интересов тех или иных подразделений либо конкретных людей, занимающих определенные позиции.

Интересы же будущих специалистов и их потребность в тех или иных знаниях учитываются, как правило, в самую последнюю очередь, если учитываются вообще. То же самое наблюдается и на уровне, принимающем решение о создании либо ликвидации тех или иных вузов. Особый резонанс имела осенняя кампания, инициируемая нашими государственно-властными образовательными ведомствами, относительно признания части отечественных вузов «неэффективными». Критерии эффективности для существования того или иного института высшей школы мало того, что не имели никакой централизованной кодификации, но еще и формулировались отдельными чиновниками так, что они никогда не смогли бы быть адекватно применены к учреждению образовательной сферы.

Изложенное наглядно показывает, что последовательное применение современного законодательства об образовании не только не будет способствовать выводу указанной сферы из переживаемого ею тяжелейшего кризиса, но и, напротив, способно сделать указанные тенденции необратимыми. Исходя из этого общество в целом и современное научно-



педагогическое сообщество как его часть, находящееся на переднем краю обороны, должно занять крайне активную позицию с целью изменения принятого недавно Закона, равно как и правительственной политики в образовательной сфере в целом.

Однако есть и положительные моменты в системе образования в РФ.

Основными тенденциями развития современной системы управления образованием в России являются демократизация процессов управления, сочетание государственных и общественных начал в управлении, усиление роли местного уровня управления и, соответственно, деятельности органов местного самоуправления. Они основаны на преемственности форм и характера управления образованием на местном уровне в дореволюционной России (периоде земского управления), когда управление на местном уровне получало большие полномочия, ему придавался общественный характер, усиливалась функция общественного контроля.

Образование создает будущее. Выражаем надежду и веру, что современное сообщество интеллектуалов не окажется равнодушным к процессам, протекающим в указанной сфере, и будет способно повернуть корабль современного образования на верный путь.

Системы управления образованием в зарубежных странах имеют как общие черты, так и отличительные, специфические признаки, которые связаны с историческими, культурными, социально-политическими особенностями конкретной страны.

Формировавшиеся на протяжении ряда десятилетий механизмы управления образованием претерпевают во многих странах существенные изменения, обусловленные, с одной стороны, реформированием национальных систем образования, а с другой стороны – административными реформами, проводимыми в этих странах на разных уровнях публичного управления – федеральном, субфедеральном (региональном) и муниципальном.

Существенное воздействие на национальные системы управления образованием оказывают процессы наднациональной интеграции, значительно активизировавшиеся в последнее время на европейском континенте.

Европеизация современного образовательного права, проявляющая себя особенно явно в рамках Болонского процесса, определяет контуры управленческих систем не только в Западной и Восточной Европе, но и в Российской Федерации и других государствах, образовавшихся на постсоветском пространстве.

Особо следует остановиться на тенденции децентрализации управления, представляющей собой важное направление государственных реформ в ряде зарубежных (прежде всего европейских) стран, которое позволяет «использовать преимущества региональных властей, приближенных к своим территориальным сообществам и дать толчок своему региональному развитию».

Стремительное нарастание центробежных тенденций в государственном управлении образованием во многих зарубежных странах обусловлено, во-первых, передачей ряда управленческих полномочий от центра на места, территориальным органам управления, а во-вторых, усилением автономии образовательных учреждений, которая наделяет управленческие структуры образовательного учреждения более широкими полномочиями.

В поддержке регионального развития государству необходимо определить меру и придерживаться ее на практике.

Примеры этому можно найти в объединенной Европе – Брюсселе. Обострившееся политическое противостояние франкофонной и фламандской общин в Бельгии, сопровождаемое сепаратистскими призывами, привели к затяжному правительственному кризису и поставили под вопрос само существование Бельгии как федеративного государства.

«Лингвистический кризис» в Бельгии, обернувшийся в 2010 году политическим коллапсом, имеет сложную природу. Однако его связь с децентрализованной системой управления, в том числе в сфере образования, весьма очевидна.

С 1989 года в Бельгии сосуществуют три автономные системы образования - для франкофонной, фламандской и германоязычной общин, на которые приходится 42%, 57,5% и 0,5% бельгийских учащихся соответственно. К полномочиям федерального правительства Бельгии отнесены вопросы установления возрастных рамок обязательного образования, минимальные требования для получения итогового свидетельства об образовании (диплома), а также размеры пенсий для преподавателей. Данные полномочия реализуются службой по научным, техническим и культурным вопросам при премьер-министре Бельгии, федерального министерства образования в Бельгии не существует.

О степени децентрализации управлением образованием на уровне лингвистической общины можно судить на примере Фландрии, где основные управленческие полномочия принадлежат не правительству или иному органу исполнительной власти, а учредителям образовательных заведений, которыми могут выступать государственные и муниципальные власти, различные субъекты частного права и даже отдельные физические лица. Учредители обладают самой широкой автономией и обязаны соблюдать лишь минимальные требования, установленные государственной властью применительно к данному типу образовательного учреждения. Учредительные органы в зависимости от вида образовательного учреждения объединяются в советы учредителей (Автономный совет общины по образованию (ARGO), объединяющий учредительные органы школ; Фламандский совет институтов высшего образования (VLHORA); Фламандский межуниверситетский совет), наделенные регулятивными и

контрольными полномочиями, близкими к полномочиям министерства образования.

Еще одна федерация – Канада, также дает пример крайне децентрализованной системы образования. Конституция Канады предоставляет провинциям – субъектам федерации исключительные права в сфере образования. Вследствие этого в Канаде сформировалось 10 (по числу провинций) автономных образовательных систем. К ведению же федерального правительства относятся лишь вопросы образования коренного населения Канады (индейцев и северных народов), решение которых возложено на Департамент по делам индейцев и северных территорий.

В 1967 году по инициативе министров образований провинций был создан Совет министров образования Канады (Council of Ministers of Education), в задачу которого вошли обсуждение наиболее важных проблем, связанных с образованием, организация сотрудничества и консультаций по вопросам образования между провинциями и территориями, взаимодействие с федеральным правительством и представительство на международном уровне.

Примеры Бельгии и Канады представляют собой, пожалуй, наиболее «радикальные» модели децентрализованного управления, напрямую связанные с политической ситуацией в государстве.

В более «мягких» формах тенденция децентрализации управления присутствует в настоящее время во многих государствах, за исключением развивающихся стран, где по-прежнему сильна централизация в государственном управлении.

В соответствии с Основным законом Германии важнейшими полномочиями по организации, контролю и финансированию образовательных учреждений наделены субъекты федерации – земли. Федеральное министерство образования в этой стране было создано только в 1969 году. До этого времени координация образовательной политики на

федеральном уровне осуществлялась Постоянной конференцией министров образования и культуры земель. Этот орган сохранил многие из своих полномочий и после учреждения федерального министерства образования. Принимаемые консенсусом решения Постоянной конференции являются обязательными для всех земель, входящих в состав Федеративной Республики Германии.

Страной с высокой степенью централизации управления в образовании продолжает оставаться Франция. Однако и здесь начинают проявляться процессы децентрализации.

Децентрализация французской образовательной системы, решение о которой было принято еще в 1982 году, предусматривает постепенное перераспределение полномочий от центральных к местным органам управления. Местным органам управления образованием в каждой территориально-административной структуре – коммуне, департаменте, регионе – поручается руководство определенным уровнем школьного (довузовского) образования. При этом коммуны несут ответственность за детские сады и начальные школы, департаменты – за колледжи (основное общее среднее образование), и регионы – за лицеи и специальные учебные заведения (полное общее среднее и профессионально-техническое образование). Что касается высшей школы, главные рычаги управления которой по-прежнему сосредоточены в Министерстве национального образования, то здесь децентрализация ассоциируется прежде всего с расширением академической и частично финансовой автономии вузов, с развитием различных форм вузовского самоуправления.

Развивая институциональные основы управления образованием, многие зарубежные страны при принятии управленческих (административных) решений стали активнее использовать элементы межминистерского (межведомственного) сотрудничества и консультирования с различными

неправительственными организациями, ассоциациями предпринимателей и т.д.

Усиление межминистерской (межведомственной) координации в процессе формирования и реализации образовательной политики позволяет сократить дублирование в аппарате государственного управления, обеспечить более высокую эффективность государственных расходов на образование, повысить качество принимаемых управленческих решений. В этом случае обсуждение вопросов управления образованием происходит с позиции различных ведомств, что, безусловно, снижает риски возобладания узковедомственных интересов. Кроме того, межведомственное сотрудничество в институциональном плане содействует применению программно-целевого метода в сфере управления образованием.

Повышение роли консультативных органов, экспертных центров, в которых представлены академическое и университетское сообщество, институты гражданского общества, бизнес-структуры, профсоюзы, студенческие и молодежные организации, в механизме управления образованием, с одной стороны, повышает достоверность и качество принимаемых управленческих решений, а с другой стороны, обеспечивает их легитимность.

Рассмотрим более подробно организацию управления образованием в зарубежных странах на примере США.

Система управления образованием в США диверсифицирована. В стране существуют свыше пятидесяти региональных органов управления образованием (называемые чаще всего советами или департаментами), которые определяют образовательную политику штатов и одновременно являются проводниками средств федерального бюджета, которые выделяются на определенные нужды всех этих региональных систем. Департамент образования США обладает, в основном, полномочиями в сфере управления и

контроля за целевым и эффективным использованием средств федерального бюджета США.

Однако в данном случае можно говорить о существенном замещении административно-правового механизма регулирования отношений в сфере образования финансово-правовым, что во многих случаях не только не означает снижение эффективности Департамента образования США как административного субъекта, но, напротив, улучшает управляемость. Большинство школ, высших учебных заведений, а также и все штаты ввиду недостаточности собственных финансовых ресурсов являются получателями федеральных бюджетных средств, таким образом, федеральные власти взамен дополнительного финансирования требуют от получателей средств федерального бюджета США соблюдение федеральных стандартов и единообразных правил, регламентирующих многие аспекты образовательных отношений.

Местное и текущее управление осуществляют прежде всего администрации школьных округов или округов высших учебных заведений, администрации графств и муниципалитетов (если школы находятся в их ведении), а также администрации чартерных школ и администрации независимых вузов.

В составе механизма управления образованием особенно выделяются федеральные и региональные законодательные органы, которые устанавливают базовые правовые нормы, регулирующие общее и высшее образование соответственно в стране в целом и в определенном штате. Многие акты этих органов, а именно законы, имеют высшую юридическую силу. Именно в них устанавливается компетенция исполнительных органов штатов и местных органов.

Президент США и его администрация представляют Конгрессу проект федерального бюджета, в котором, в частности, определяется, какие федеральные образовательные программы и в каком объеме будут

финансироваться в предстоящем финансовом году. Кроме того, Президент США вправе инициировать путем внесения законопроектов в Конгресс новые федеральные программы и начинания, затрагивающие сферу образования. Значимые общегосударственные реформы в сфере образования последних лет также инициировались Президентом США, а не конгрессменами.

Администрация 44-го Президента США Б. Обамы скорректировала образовательную политику в области управления образованием.

В июле 2010 года обозначены ключевые пункты плана реформ законодательства о начальном и среднем образовании:

а) разукрупнение и повышенное внимание к успеваемости каждого школьника и студента;

б) обеспечение равенства, в первую очередь равенства возможностей;

в) реформа должна опираться на стандарты и улучшение подотчетности.

Согласно этим базовым принципам, предлагаются следующие реформы, которые условно разделены на несколько блоков.

1. От «гонок на выживание» среди стандартов штатов к принятию штатами стандартов обучения в колледже, ориентированных на профессиональное развитие и карьеру.

2. От «акцента на опытность» (школы, демонстрирующие прогресс, в реальности часто не развивались) к дифференциации школ на основе успеваемости каждого ученика в отдельности и прогресса школы в целом.

3. От «многих кнутов за провалы при отсутствии поощрений за успехи» к реальным финансовым поощрениям плохо обеспеченным школам, округам и штатам, которые показывают реальные результаты, особенно те, что обучают малообеспеченное население и закрывают «проблемные» районы.

4. От «преимущественного внимания к тестам, сужению и специализации учебных планов» к построению и развитию более дифференцированных систем оценивания.



5. От «мандатов на дополнительные образовательные услуги и избирательности» к гибкости и учету местных особенностей в оценке уровня развития школ, упразднение мандатов на дополнительные образовательные услуги.

6. От «излишне детализированного контроля за школами» к обоснованному вмешательству только в крайне необходимых случаях.

7. От «карательных мер и ярлыков без поддержки» к существенным инвестициям в школы, демонстрирующие неудовлетворительные результаты.

8. От «оценки воздействия исключительно на низовом уровне школы» к ответственности всех уровней системы, отчетности за развитие и поддержку.

9. От «недостаточного внимания к подготовке педагогических кадров и голосам учителей» к учету мнения и голоса самих педагогов (касательно как условий работы, так и профессиональной подготовки) и изучение условий обучения, включая перспективы профессии учителя.

Второй блок реформ направлен на укрепление и популяризацию профессии учителя и лидерству.

10. От «невнимания к совместной работе учителей» к инвестициям, нацеленным на создание возможности учителям совместно обсуждать планы развития преподавания.

11. От «безразличия к требованию равного распределения» к найму лучших учителей тех дисциплин и в тех местах, где они больше всего необходимы.

12. От «игнорирования потребности» к лидерству и карьерному росту, к инвестициям и поощрению инициативных педагогов.

Третий блок реформ связан с изменением базовых принципов и подходов к политике в области начального и среднего образования.

13. От «игнорирования условий обучения и других важных факторов» к расширенной подотчетности, основанной не только на баллах и оценках школьного округа в целом, учету и оценке условий обучения.

14. От «узкого взгляда на роль школ» к созданию больших возможностей для улучшения климата в старших классах и отношений старшеклассников друг к другу.

15. От «непризнания важности равного доступа к финансовым ресурсам» к содействию равному доступу к финансированию.

Изменения законодательства о начальном и среднем образовании нацелены на создание таких образовательных стандартов, которые приведут Америку к глобальному лидерству.

Основным законодательным актом, принятым в период президентства Б. Обамы, на сегодняшний день является Закон 2009 года о восстановлении экономики Америки и реинвестировании, подписанный Президентом США 17 февраля 2009 г. Этот закон затронул, в числе прочих, многие аспекты реформы управления в области среднего и высшего образования в стране, причем механизм реализации политических решений в области образования преимущественно финансово-правовой, а сами решения во многом повторяют изложенные пункты реформ в области управления федеральным финансированием начального и среднего образования.

Основным проводником реформ Президента США и образовательной политики является Департамент образования, созданный в 1979 году.

И публичные, и частные школы «администрирует» помощник главы Департамента, возглавляющий Управление начального и среднего образования. В структуре этого Управления законодательством предусмотрено создание отдела по образованию эмигрантов, который «администрирует» соответствующие федеральные программы. В действительности, за этим термином скрывается целый ряд полномочий, в частности, право назначения проверок и аудита получателей бюджетных средств любого уровня независимо от формы собственности, право на ознакомление с отчетами об использовании бюджетных средств и не просто об использовании «по целевому назначению», а о достигнутых результатах.

Высшие учебные заведения входят в сферу компетенции Управления высшего (послесреднего) образования. Этот орган выполняет три ключевые функции: во-первых, он формирует федеральную политику в сфере высшего образования и вносит предложения по реформированию существующего законодательства о высшем образовании. Во-вторых, Управление осуществляет администрирование программами в сфере высшего образования, направленными на упрощение доступа к высшему образованию, укрепление высших учебных заведений и обеспечение развития преподавателей и студентов. И, в-третьих, Управление высшего (послесреднего) образования несет ответственность за процесс официального присвоения статуса агентствам по аккредитации вузов.

Рассмотрим региональную систему управления общим образованием на примере штата Техас. Основные управляющие субъекты – Комиссар образования штата, Совет по образованию Техаса и Образовательное агентство Техаса. Соотношение полномочий между региональными и местными управляющими субъектами повторяет соотношение полномочий между федерацией и штатами и определяется по принципу: «все, что законодательством Техаса не закреплено за органами штата, остается за советами школьных округов и другими местными органами управления образованием».

С одной стороны, концепция управления образованием учитывает наличие трех самостоятельных и взаимосвязанных уровней – федерального, регионального и местного, а с другой стороны, она предполагает организацию взаимодействия между законодательной и исполнительной ветвями государственной власти и четкого распределения полномочий между органами публичной администрации, представленными в сфере образования.

Результаты исследований не позволили выделить преимуществ тех или иных моделей.

Специалисты зарубежных стран постепенно сошлись во мнении, что основной моделью является «классическое» управление.

Различные модели управления так или иначе имеют в своей основе определение целей, различающихся масштабом, временными рамками и другими отличительными признаками.

Анализ зарубежного опыта показывает, что большинство стран осуществляют совершенствование управления образованием по следующим основным направлениям:

- расширение круга субъектов, привлекаемых к участию в управлении образованием;
- использование конкурсных начал в управлении;
- изменение механизмов финансирования, связывание его объемов с производительностью и научным потенциалом учебных заведений.

Немаловажно то, что в России в условиях централизованного управления системой образования реформы высшей школы, как правило, проводятся по инициативе «сверху» и носят характер относительно единовременной кампании. При неизбежном присутствии ряда недостатков проведения реформ в централизованной системе управления образованием, нельзя не отметить их несомненные преимущества - тщательная подготовка (теоретическая разработка проблем, проведение экспериментов, использование лучшего, уже проверенного опыта), привлечение к разработке и проведению нововведений лучших педагогов страны, наиболее интересного, полезного опыта, возможность оценить удачу и промахи попыток реформ на массе примеров и т.д.

А в такой децентрализованной системе, какой является американская высшая школа, изменения осуществляются «снизу», то есть по инициативе самих вузов, и происходят по мере необходимости или возможности. Однако такое реформирование порою страдает стихийностью, недоработками, поверхностностью и т.д.

Реформы, проводимые в последнее время, коснувшиеся как структуры высшей школы России, так и содержания и форм контроля и оценки, позволяют говорить о перестройке отечественной системы высшего образования.

Важными принципами современного управления образованием в России и США являются его гуманизация и гуманитаризация. Это в полной мере соответствует постиндустриальной стадии развития, возрастанию роли образования в гуманизации общества, духовном становлении и нравственном обогащении его членов, подготовке специалистов по широкому спектру новых, требуемых жизнью специальностей (социологи, социальные работники, психологи, этнологи, политологи, управленцы, государствоведы, юристы, религиоведы и др.).

С управленческой точки зрения образование трактуется как сфера распределения властных полномочий между различными уровнями власти и субъектами образовательной политики.

Система управления образованием в России, являясь одной из подсистем управления обществом, представляет собой комплекс подсистем более низкого класса (федеральные, региональные и муниципальные), закономерно связанных в единое целое. Целостность системы образования в России и единство системы управления ею обусловлено формированием общей государственной политики в области образования и распределением обязанностей и ответственности на все уровни управления.

Особенностью управления современной образовательной системой являются новые взаимоотношения общегосударственных, региональных, муниципальных органов управления образованием между собой, а также с образовательными учреждениями. Усиливается процесс децентрализации управления образованием, разграничения компетенции, полномочий и ответственности между его различными уровнями, происходит переход от государственного к государственно-общественному управлению.

Анализ проблем распределения полномочий показывает тенденцию к муниципализации образования, когда происходит смещение полномочий в реализации образовательной политики на муниципальный уровень. В связи с этим муниципальный уровень управления образованием приобретает все большее значение, а осуществление изменений на этом уровне обеспечивает наиболее максимальный эффект воздействия на всю муниципальную образовательную систему, что способствует созданию необходимых условий, при которых органы местного самоуправления становятся реальным субъектом управления развитием образования, обеспечивающим каждому проживающему на данной территории полноту и качество образования.

Итак, в современных условиях, когда в российском образовании происходят широкомасштабные преобразования, особенно ценным представляется сравнение процессов реформирования системы государственного управления образованием в Российской Федерации с моделями управления образованием, существующими в развитых государствах.

## 2.2 Понятие и принципы эффективности управления муниципальным образовательным учреждением.

Для эффективного функционирования образовательного учреждения важны все компоненты внешней и внутренней среды. Эффективность функционирования образовательным учреждением зависит от механизма и качества обратной связи.

Под управлением понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, на анализ и подведение итогов на основе достоверной информации.

Управление школой означает воздействие руководителей на участников учебно-воспитательного процесса с целью достижения запланированного

результата. Объектом управления в данном случае являются учебно-воспитательные процессы и обеспечивающие их программно-методические, кадровые, материально-технические, нормативно-правовые условия, а целью – эффективное использование имеющегося в образовательной системе потенциала, повышение его эффективности. Эффективность управления образовательным учреждением во многом определяется наличием системного подхода к управлению всеми его звеньями.

Очень важно умение видеть перспективы развития образовательного учреждения, строить программную деятельность с опорой на творческий потенциал педагогического коллектива.

Эффективность управления образовательным учреждением – это результат достижения целей управленческой деятельности, а действенность управления образовательным учреждением – это результат достижения целей образовательного учреждения. Если нужные свойства результата достигаются быстро и с экономией ресурсов, правомерно говорить об эффективном управлении школой.

От того, насколько полно, целесообразно, реально и конкретно распределены функциональные и должностные обязанности между руководителями школы, зависит эффективность управляющей системы, а, следовательно, и жизнедеятельности школы в целом.

Итак, технология управления – это научное обоснованное, целенаправленное взаимодействие руководителей школы с другими субъектами учебно-воспитательного процесса, ориентированного на достижение запланированного результата.

Эффективность управленческой деятельности во многом зависит от способности администрации образовательного учреждения осуществлять руководство учебно-воспитательным процессом на основе технологического подхода. Управленческая деятельность может быть представлена в виде технологической цепочки (Рисунок 1) [20].

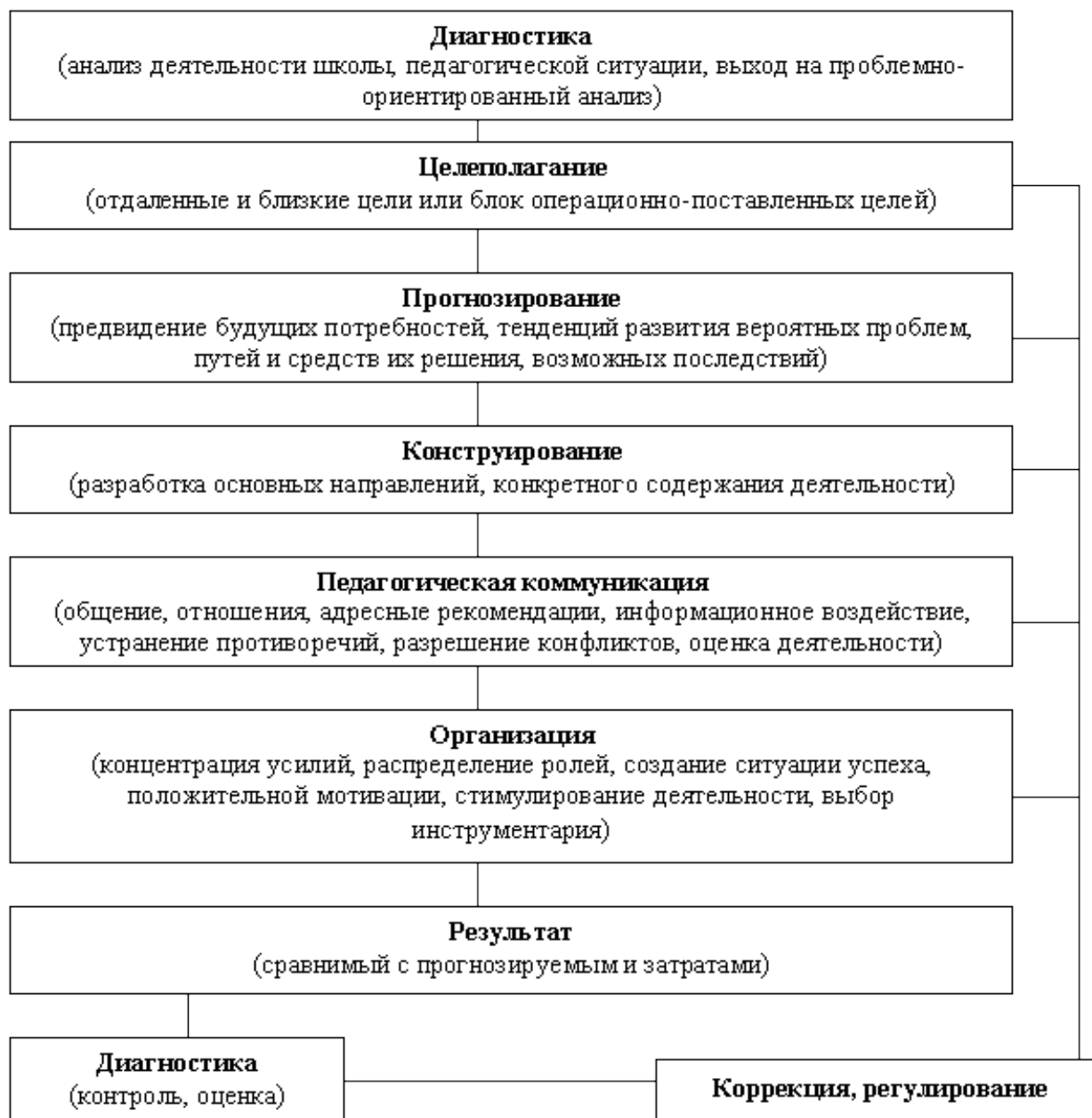


Рисунок 1 – Технологическая цепочка управленческой деятельности

Управленческая практика подтверждает, что мотивация на успех в любой инновационной деятельности возможна только через успех достижений в решении предшествующих задач.

Оценка эффективности успешного управления является чрезвычайно важной и вместе с тем малоразработанной и противоречивой проблемой.

С одной стороны, возможна оценка эффективности управления по показателям самого управления, т. е. по оценкам качества осуществления



педагогического анализа, планирования, организации, контроля и регулирования независимо от конечных результатов деятельности школы как системы или отдельных подсистем.

С другой же стороны, управление – не самоцель, и эффективность его следует оценивать по тому, какова динамика педагогических процессов в школе и как осуществляемые преобразования оказывают влияние на развитие личности каждого обучаемого и воспитываемого в ней ученика.

Повышение эффективности управления школой необходимо начинать с создания или преобразования системы информационного обеспечения. Руководителя школ должны иметь обязательный объем информации о состоянии и развитии тех процессов в подсистемах, за которые они отвечают и на которые призваны оказывать управленческие воздействия.

Планирование является важнейшим средством повышения эффективности образовательного процесса. Планирование – это процесс определения основных видов деятельности с четким указанием конкретных исполнителей и сроков исполнения взаимодействия управления школой, педагогами, учащимися и их родителями в ходе образовательного процесса. Сущность планирования состоит в обосновании целей и способов их достижения на основе выявления детального комплекса работ, определении наиболее эффективных форм и методов контроля [59].

К основным направлениям повышения эффективности реализации организационно-исполнительской функции нужно отнести реализацию личностно-ориентированного подхода к организации деятельности; научно и практически обоснованное распределение функциональных обязанностей внутри аппарата органов управления руководителями школы и членами педагогического коллектива; рациональную организацию труда; формирование относительно автономных систем внутришкольного управления. Эффективность использования организационных форм управления школой, прежде всего, определяется их подготовленностью,

целенаправленностью. Педсовет, совещание при директоре или оперативные формы организации управленческой деятельности достигают своей цели при условии взаимной заинтересованности, понимания необходимости выполняемой работы и ее значимости [51].

Эффективность организационного регулирования измеряется тем, насколько рационально удастся с его помощью организовать процессы, подлежащие управлению.

Контроль, является одним из средств повышения эффективности, так как в результате контроля выявляются не только недостатки, но и положительный опыт, который в дальнейшем получает распространение в деятельности всей организации. Эффективность характеризует степень успешности функционирования педагогической системы в достижении цели.

Поскольку цели могут быть различными (дидактические, воспитательные, образовательные, управленческие), существуют соответствующие составляющие педагогической эффективности, которые, в свою очередь, являются функциями двух переменных – затрат (трудовых, временных, материальных ресурсов) участников образовательного процесса и результатов педагогической деятельности, отраженных в определенных показателях, которыми характеризуется состояние объекта педагогической деятельности. Результаты педагогической деятельности, отражены в определенных показателях, которыми характеризуется состояние объекта педагогической деятельности.

Для эффективного управления школой руководителям необходимо знать, что является критериями ее успешности или, наоборот, чем вызваны проблемы, и отслеживать динамику по этим критериям, анализируя результаты и корректируя управленческий стиль. Правильный выбор критериев эффективности – важнейшее требование, так как неверно выбранные показатели не позволяют достичь результатов, которые определены целью.

Критериальный комплекс включает в себя четыре группы критериев, конкретизированные в их важнейших показателях и индикаторах (признаках) (Рисунок 2).

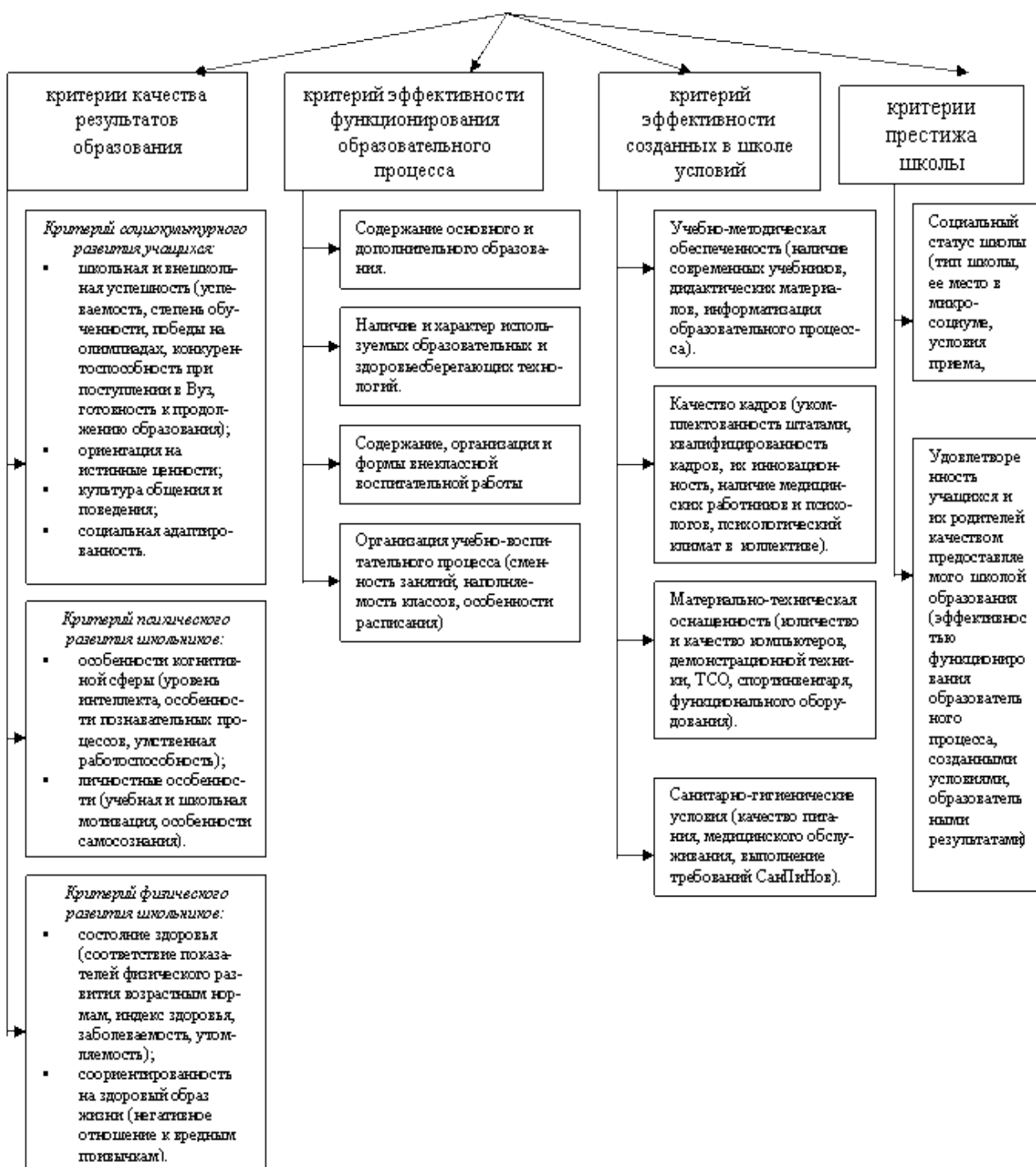


Рисунок 2 – Критериальный комплекс управления МОУ

Оценка эффективности управления по выделенным показателям осуществляется на основе сравнения оцениваемого параметра с определенным эталоном (нормативом).

Таким образом, рассмотрев эффективность управления образовательным учреждением и выделив критериальный комплекс, конкретизированный в важнейших показателях, было показано, что все функции менеджмента влияют на эффективность управления. Контроль, является одним из средств повышения эффективности. Рассмотрим теперь структуру внутришкольного контроля.

Внутришкольный контроль является одной из важнейших управленческих функций, которая непосредственно связана с функциями анализа и целеполагания: по мнению Ю.А. Конаржевского данные без анализа мертвы, а при отсутствии цели нечего контролировать [41].

«Современное представление о внутришкольном контроле базируется на диагностическом подходе, то есть на таком подходе, при котором осуществляется выявление состояния системы или процесса в его целостном виде путем изучения частей, элементов, сторон и всей системы в целом» [63].

Поскольку современная общеобразовательная школа – это сложное, высокоорганизованное учреждение, то для решения поставленных задач контроль должен быть:

Многоцелевой – то есть, направлен на проверку различных вопросов (учебно-воспитательная, методическая, экспериментальная и инновационная деятельность, совершенствование учебно-материальной базы школы, выполнение санитарно-гигиенических требований, соблюдение техники безопасности и др.);

Многосторонний – означает применение различных форм и методов контроля к одному и тому же объекту (фронтальный, тематический, персональный контроль деятельности учителя и т. д.);

Многоступенчатый – контроль одного и того же объекта различными уровнями органов управления (работу учителя в ходе образовательного процесса контролируют директор, заместители директора, председатели методических объединений, представители Управления образования округа и т. д.).

Сущность и назначение внутришкольного контроля состоят в следующем:

- оказание методической помощи педагогам в целях совершенствования и развития профессионального мастерства;
- взаимодействие администрации и педагогического коллектива, ориентированное на повышение эффективности педагогического процесса;
- система взаимоотношений, целей, принципов, мер, средств и форм в их взаимосвязи;
- вид деятельности руководителей совместно с представителями общественных организаций по установлению соответствия функционирования и развития системы учебно-воспитательной работы на диагностической основе общегосударственным требованиям.

Структура внутришкольного контроля образовательным процессом в школе состоит из следующих элементов:

Общие требования к организации контроля в современном образовательном учреждении:

- плановость – перспективное, текущее и оперативное планирование контроля;
- многосторонность – создание системы проведения контроля, обеспечивающей его регулярность, оптимальность, всесторонность;
- дифференцированность – учет индивидуальных особенностей педагогов в процессе осуществления контроля;
- интенсивность – контрольная деятельность должна планироваться по учебным периодам и учебным неделям с одинаковой степенью регулярности

ее проведения с целью предупреждения перегрузки руководителей и сотрудников образовательного учреждения;

- организованность – процедура проведения контроля должна быть четко определена, доведена до сведения проверяемых и должна быть строго соблюдена в соответствии с соблюдением требований законодательства;

- объективность – проверка деятельности педагогов на основе государственных стандартов, образовательных программ, а также программ контроля с указанием разработанных показателей и критериев, должна учитывать особенности условий, в которых трудится проверяемый, а также особенности его личности;

- результативность – наличие позитивных изменений в деятельности педагога, устранение выявленных в ходе контроля недостатков;

- компетентность проверяющего – знание им предмета и методики контроля, умение увидеть в ходе контроля достоинства и недостатки в работе, прогнозировать развитие результатов контроля, проанализировать с проверяемым результаты контроля таким образом, чтобы вызвать у него стремление к улучшению деятельности и скорейшему устранению недостатков.

Принципы эффективности внутришкольного контроля:

- принцип стратегической направленности контроля;
- принцип соответствия делу (адекватность методов контроля его объекту и ситуации);
- принцип контроля по критическим точкам;
- принцип существенных отклонений;
- принцип действия (ориентация контроля на конструктивное изменение ситуации);
- принцип своевременности, простоты и экономичности контроля.

Цели контроля:

- компетентная проверка выполнения решений руководящих органов в области образования и нормативных документов;

- сбор и обработка информации о состоянии учебно-воспитательного процесса;

- обеспечение обратной связи в реализации всех управленческих решений;

- умелое, корректное и оперативное исправление недочетов в деятельности исполнителей;

- совершенствование управленческой деятельности руководителей образовательного учреждения на основе развития их аналитических умений и навыков;

- выявление и обобщение передового педагогического опыта.

Задачи контроля:

- создать благоприятные условия развития образовательного учреждения;

- обеспечить взаимодействие управляющей и управляемой систем;

- создать информационный банк данных о работе каждого педагога, состояния учебно-воспитательного процесса, уровня воспитанности, развития учащихся;

- побуждать к устранению существующих недостатков и использованию новых возможностей;

- мотивировать педагогов на улучшение результатов труда.

Функции внутришкольного контроля состоят в следующем:

- осуществление обратной связи, так как без объективной и полной информации, которая непрерывно поступает к руководителю и показывает, как происходит выполнение поставленных задач, руководитель не может управлять, принимать обоснованные решения;

- диагностическая, под которой понимается аналитический срез и оценка состояния изучаемого объекта на основе сравнения этого состояния с заранее избранными параметрами повышения качества и эффективности контроля;

- стимулирующая, которая предполагает превращение контроля в инструмент развития творческих начал в деятельности учителя.

Основные компоненты контроля:

- первым компонентом контроля являются люди, выступающие в качестве его объектов и субъектов;

- условия, определяющие объем, широту и направленность контроля (к условиям, влияющим на процесс контроля, следует отнести ресурсы материальные, временные, кадровые);

- определение целей контроля, критериев, показателей и норм оценки контролируемых параметров;

- выбор методов контроля на основе заявленных принципов;

- выявление и констатация информации о существующем положении дел;

- оценка полученных результатов;

- сопоставление полученных результатов контроля с нормами;

- анализ и оценка такого положения, и разработка и осуществление коррекции для приведения контролируемого объекта в запланированное состояние.

На основании вышеизложенного рассмотрим организацию внутришкольного контроля.

В практике организации контроля необходимо решить ряд вопросов: определить участников контроля, провести для них инструктаж, наметить программу контроля, изучить предварительно необходимую документацию, связанную с объектом проверки, распределить рабочее время, оптимально использовать наблюдения за выделенными в плане объектами контроля, спланировать соединение внутришкольного контроля и методической работы.



Любая форма контроля осуществляется в следующей последовательности:

- обоснование проверки;
- формулировка цели;
- разработка алгоритма, структурной схемы предстоящей проверки;
- сбор и обработка информации о состоянии проверяемого объекта по разработанной схеме;
- оформление основных выводов по результатам проверки;
- раскрываются основные причины успехов (неудач);
- определяются рекомендации: методические, по исполнению служебных обязанностей и другие;
- принимаются управленческие решения: перестановка кадров, обобщение опыта и другие;
- определяются сроки следующего контроля;
- обсуждение итогов проверки на соответствующем уровне (педсовете, заседании методического объединения, предметной кафедре и т. д.)

Говоря о контроле, необходимо различать виды, формы и методы контроля.

Вид контроля – это совокупность форм контроля, проводимая с определенной целью. Особенности видов контроля определяются спецификой их объектов и стоящих задач, а также средствами, используемыми для контроля. Различают следующие виды контроля:

1. по масштабу целей: стратегический, тактический, оперативный;
2. по этапам процесса: начальный или отборочный, учебный или промежуточный, итоговый или заключительный;
3. по временной направленности: предупредительный или опережающий, текущий, заключительный;
4. по частоте проведения: разовый, периодический (входной, промежуточный, текущий, предварительный, итоговый), систематический;

5. по широте контролируемой области: выборочный, локальный, сплошной;

6. по организационным формам: индивидуальный, групповой, коллективный;

7. по объекту: персональный, классно-обобщающий, предметно-обобщающий, тематически-обобщающий, фронтальный, комплексно-обобщающий.

Выделяются два основных вида контроля: тематический и фронтальный.

Тематический контроль направлен на углубленное изучение какого-либо конкретного вопроса в системе деятельности педагогического коллектива, группы учителей или отдельного учителя; на младшей или старшей ступени школьного обучения; в системе нравственного или эстетического воспитания школьников. Следовательно, содержание тематического контроля составляют различные направления педагогического процесса, частные вопросы, изучаемые глубоко и целенаправленно. Содержание тематического контроля составляют вводимые в школе инновации, результаты внедрения передового педагогического опыта.

Фронтальный контроль направлен на всестороннее изучение деятельности педагогического коллектива, методического объединения или отдельного учителя. Вследствие трудоемкости, большого количества проверяющих этот вид контроля целесообразно использовать не более двух-трех раз в учебном году. При фронтальном контроле деятельности отдельного учителя изучаются все направления его работы – учебное, воспитательное, общественно-педагогическое, управленческое. При фронтальном контроле деятельности школы изучаются все аспекты работы данного образовательного учреждения: всеобуч, организация образовательного процесса, работа с родителями, финансово-хозяйственная деятельность.

Далее остановимся на формах контроля.

Форма контроля – это способ организации контроля.

- самоконтроль (инициатор и организатор – педагог относительно собственной деятельности);
- взаимоконтроль (взаимообучение равных);
- административный контроль (стихийный и плановый): инициатором и организатором выступает администрация школы;
- коллективный контроль;
- внешний контроль.

С учетом того, что контроль осуществляется за деятельностью отдельного учителя, группы учителей, всего педагогического коллектива или какой-либо административной службы, выделяются несколько форм контроля: персональный, классно-обобщающий, предметно-обобщающий, тематически-обобщающий, комплексно-обобщающий. Использование разнообразных форм контроля позволяет охватить значительно большее число преподавателей и педагогических коллективов, различные направления работы школы, рационально использовать фактор времени, избежать возможных перегрузок руководителей школы и учителей.

Персональный контроль осуществляется за работой отдельного учителя, классного руководителя, воспитателя. Он может быть тематическим и фронтальным. Работа коллектива педагогов складывается из работы его отдельных членов, поэтому персональный контроль необходим. В деятельности учителя персональный контроль важен как средство самоуправления педагога, стимулирующего фактора в его профессиональном становлении.

Классно-обобщающая форма контроля применима при изучении совокупности факторов, влияющих на формирование классного коллектива в процессе учебной и внеучебной деятельности. Предметом изучения в данном случае выступает деятельность учителей, работающих в одном классе, система их работы по индивидуализации и дифференциации обучения, развитие мотивации и познавательных потребностей учащихся, динамика

успеваемости учащихся по годам или в течение одного года, состояние дисциплины и культуры поведения.

Предметно-обобщающая форма контроля используется в тех случаях, когда изучаются состояние и качество преподавания отдельного предмета в одном классе, или в параллели классов, или в целом в школе. Для проведения такого контроля привлекается как администрация, так и представители методических объединений школы.

Тематически-обобщающая форма контроля имеет своей главной целью изучение работы разных учителей и разных классов, но по отдельным направлениям учебно-воспитательного процесса.

Комплексно-обобщающая форма контроля нужна при осуществлении контроля за организацией изучения нескольких учебных предметов рядом учителей в одном или нескольких классах. Данная форма преобладает при фронтальном контроле.

В названии форм контроля повторяется термин «обобщающий». Это подчеркивает назначение контроля как функции управления педагогическим процессом, обеспечивающей его достоверной, объективной, обобщающей информацией. Именно такая информация необходима на этапе педагогического анализа, целеполагания, принятия решений и организации их выполнения.

Все перечисленные формы контроля находят свое практическое применение через методы контроля.

Метод контроля – это способ практического осуществления контроля для достижения поставленной цели. Наиболее эффективными методами контроля для изучения состояния образовательной деятельности являются:

- наблюдение (посещение уроков, внеклассных мероприятий);
- анализ (разбор с выявлением причин, определение направлений развития);

- беседа (произвольная беседа и целенаправленное собеседование по специально подготовленной программе);
- изучение документации (работа с классными журналами, дневниками учащихся, планами урока, личными делами, журналами по технике безопасности);
- анкетирование (способ исследования путем опроса);
- хронометраж (измерение затрат рабочего времени на выполнение повторяющихся операций);
- устная или письменная проверка знаний, умений, навыков учащихся (испытание для выявления уровня обученности и другие методы).

Методы взаимно дополняют друг друга, для объективного знания реального положения дел. По возможности необходимо использовать различные методы контроля.

При проведении контроля возможно использование метода изучения школьной документации, в которой отражается количественная и качественная характеристика учебно-воспитательного процесса. К учебно-педагогической документации школы относятся:

- алфавитная книга записи учащихся;
- личные дела учащихся;
- журналы:
  - классные;
  - факультативных занятий;
  - групп продленного дня;
  - дополнительного образования;
- книги: учета выдачи аттестатов об образовании;
  - учета выдачи золотых и серебряных медалей;
  - протоколов заседаний педагогического совета;
  - приказов по школе;
  - учета педагогических работников;

- журнал учета пропусков и замещения уроков.

Факт избытка школьной документации говорит о многообразии и богатстве информации, получаемой в процессе ее использования. Школьная документация содержит информацию за несколько лет, при необходимости можно обратиться в архив, что позволяет вести сравнительный анализ, особенно ценный для прогностической деятельности.

В школьной практике наиболее часто применяется устный и письменный контроль. При всей доступности этих методов контроля ограничиться только их использованием нельзя, поэтому применяется группа социологических методов сбора информации.

Применение во внутришкольном контроле социологических методов – анкетирования, опроса, интервьюирования, беседы, метода экспериментальных оценок – позволяет проверяющему быстро получить интересующую его информацию.

Метод хронометрирования используется при изучении режима работы школы, рационального использования времени урока и внеклассных занятий, для выявления причин перегрузки учащихся и учителей, определения объема домашних заданий, скорости чтения.

Изучение передового педагогического опыта, методы диагностирования дополняют внутришкольную информацию об особенностях определенных учителей, их педагогических системах, способах проявления педагогического творчества.

Таким образом, выбор форм и методов внутришкольного контроля определяется его целями, задачами, особенностями объекта и субъекта контроля, наличием времени. Использование разнообразных форм и методов возможно при условии четкого, обоснованного планирования направлений и этапов осуществления контроля и включения в его проведение представителей администрации, учителей.

Исходя из выше сказанного, структуру процессов контроля (Рисунок 3, Рисунок 4, Рисунок 5) можно представить следующим образом [38]:

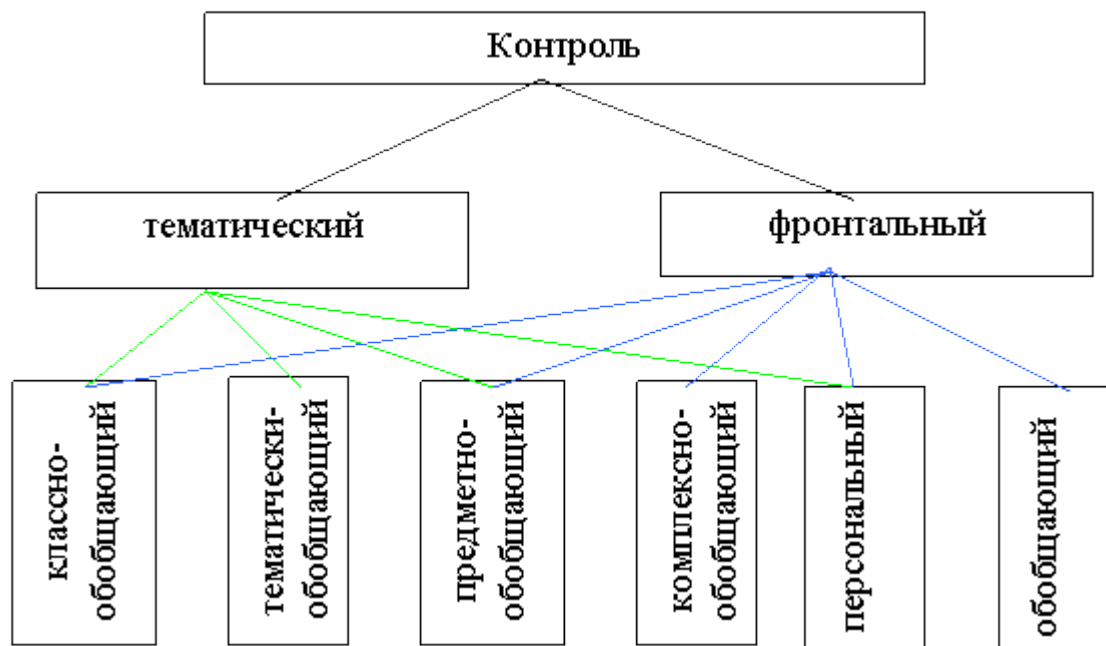


Рисунок 3 – Классификация контроля по видам

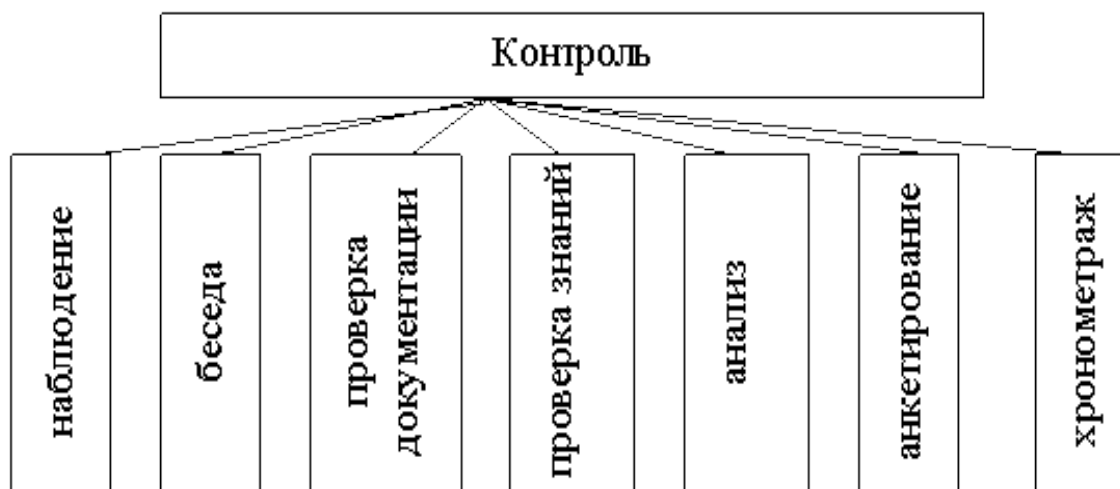


Рисунок 4 – Классификация контроля по методам

Все виды контроля завершаются разработкой предложений по устранению выявленных недостатков. Эти предложения должны быть направлены на улучшение образовательной деятельности, и соответствовать реальным возможностям образовательного учреждения.



Рисунок 5 – Классификация контроля по периодам

Итоги контроля могут быть подведены:

- на совещании при директоре или его заместителях;
- на заседании методического объединения учителей;
- на педагогическом совете.

Способы подведения итогов: справка, справка-отчет, собеседование, накопление методического материала и т. д. По итогам внутришкольного контроля в зависимости от его формы, целей и задач с учетом реального положения дел:

- проводятся заседания педагогического или методического советов;
- сделанные замечания и предложения фиксируются в документации согласно номенклатуре дел школы;
- результаты внутришкольного контроля могут учитываться при проведении аттестации педагогических работников, но не являются основанием для заключения экспертной группы.

Объектами внутришкольного контроля являются следующие виды образовательной деятельности (Рисунок 6) [37]:

- учебный, воспитательный процесс;
- методическая работа, экспериментальная и инновационная деятельность;



- психологическое состояние учащихся и учителей;
- обеспеченность учебно-воспитательного процесса необходимыми условиями (соблюдение требований охраны труда, санитарно-гигиенического состояния, обеспеченность учебной и методической литературой, учебно-техническим оборудованием).



Рисунок 6 – Объекты внутришкольного контроля

При составлении плана внутришкольного контроля учитываются следующие элементы: учебно-воспитательной работы:

- выполнение всеобуча;
- состояние преподавания учебных предметов;
- качество знаний, умений, навыков учащихся;
- исполнение решений педсоветов, совещаний и т. д.;
- качество ведения школьной документации;
- выполнение программ и предусмотренного минимума;
- подготовка и проведение экзаменов.

Методической работы:

- повышение квалификации учителей и администрации;
- работа методических объединений;
- работа с молодыми специалистами;

- работа с учителями, пришедшими из других образовательных учреждений.

Технологии внутришкольного контроля содержат в себе следующие аспекты:

- педагог заполняет «Личностный паспорт»;
- согласовывает свой план с руководителями методического объединения;
- руководитель методического объединения систематизирует личностные планы педагогов и составляет технологическую карту контроля своего методического объединения;
- завуч совместно с руководителем методического объединения анализируют и составляют план контроля на уровне методического объединения;
- администрация анализирует план методического объединения, определяет план инспектирования, административного и индивидуального контроля, знакомит с ним педагогов;
- директор утверждает сводный план внутришкольного контроля.

Успешной реализации внутришкольного контроля в школе способствует создание стимулов к активной творческой деятельности путем совместного поиска оптимальных вариантов организации образовательного процесса и предоставление учителю возможности апробировать их на практике, а также распространение передового опыта и творческих находок, изюминок учителей.

Таким образом, функция контроля связана с принятием решений о том, что, когда и как контролировать, какие виды и формы контроля использовать, как анализировать полученную информацию, а также решения по осуществлению корректирующих действий. Поэтому необходимо выяснить какое влияние оказывает внутришкольный контроль на процесс управления образовательным учреждением.

### 2.3 Факторы эффективного руководителя муниципального образовательного учреждения

Образовательное учреждение настоятельно нуждается в таком руководителе, который совмещал бы в себе не только личные качества, способствующие успешному управлению людьми, занятыми в учебном процессе, но и обладал бы достаточным опытом и необходимым репертуаром управленческих навыков и способностей. Поэтому руководитель должен обладать как профессиональными навыками и знаниями, так и личностными качествами лидера, иначе ему будет трудно добиться высоких результатов от людей, которые работают совместно с ним.

Можно выделить следующую совокупность навыков и способностей, необходимых руководителю образовательного учреждения для успешного выполнения своих обязанностей:

1. Лидерство: постановка целей и задач; принятие решений; осуществление контроля; организация коллективной работы.

2. Методический опыт: понимание методов обучения, используемых в учебном процессе; прогнозирование учебного процесса; эффективное взаимодействие с педагогическим коллективом.

3. Навыки управления людьми: формирование педагогического коллектива; мотивация персонала; управление конфликтом; коммуникация; сплочение коллектива.

4. Административные навыки: планирование работы коллектива школы; делегирование полномочий; обеспечение эффективности учебного процесса; установление рабочих процедур; установление и поддержание системы отчетности и контроля.

5. Организационные навыки: эффективная работа с вышестоящим руководством; понимание, организационных взаимодействий; организация работы коллектива.

Но не существует одного типа лидерства, оно зависит от многих факторов. Остановимся на некоторых из них.

Нужно отметить, что хорошие взаимоотношения те при которых руководитель построил отношения в коллективе на основе взаимного уважения и доверия, вклад при этом каждого члена коллектива в общую работу будет возрастать, а потребность в жесткой автократической тактике – уменьшаться.

Не стоит упускать и тот факт, что сложность проблемы: потребность в руководстве (лидерстве) возрастает, если на решение выносятся недостаточно четко сформулированная проблема. Отсутствие ясности делает процесс коллективной работы более трудным. И наоборот, когда коллектив не имеет сомнений относительно решаемых проблем, ему требуется меньше помощи со стороны руководителя.

Стоит иметь ввиду, что при групповой ответственности там, где последствия коллективных действий или решений либо очень важны, либо, наоборот, очень незначительны лучше всего подходит жесткое руководство.

Руководитель образовательного учреждения в ходе реализации своих функций должен уметь сочетать в себе множество различных функций.

Рассмотрим наиболее распространенные функции, которые приходится применять руководителю образовательного учреждения в ходе учебного процесса. Высокая эффективность руководства будет возможна лишь в случае, если руководитель будет успешно справляться с каждой из задач, возникающих при реализации учебного процесса.

«Профессионал» – руководитель образовательного учреждения обеспечивает руководство работой коллектива и принимает основные решения, касающиеся определенной сферы деятельности (обучения, кадры и др.). Работа в качестве руководителя требует знаний и умений в области организации учебного процесса.

«Продавец» – руководитель образовательного учреждения как выразитель интересов своего коллектива должен уметь «подать товар лицом». Он должен уметь «подать» свой коллектив вышестоящему руководству. Для эффективного умения "показать товар лицом" важны хорошие навыки коммуникации и способность убеждать других.

«Руководитель-контролер» – использование власти для руководства и контроля работы членов коллектива является одной из обязательных ролей руководителя. Поскольку он отвечает за выполнение работы другими людьми, то в его ответственность входит выбор наиболее эффективных форм контроля.

«Администратор» – работа руководителя образовательного учреждения осуществляется в рамках правил, инструкций, предписаний и т. д. Понятно, что административная деятельность отнимает значительную часть времени руководителя, и эффективность исполнения административных функций имеет большое значение для гладкой бесперебойной деятельности коллектива.

«Плановик» – планирование является одной из важных руководящих функций. Роль руководителя образовательного учреждения в этой области требует от него способности ставить цели, определять направления будущего развития процесса обучения, прогнозировать потребность в кадрах и открывающиеся возможности в реализации выполнения учебной программы.

«Учитель-наставник» – руководитель образовательного учреждения рассматривает обучение коллектива учителей (воспитателей), повышение их квалификации и развитие способностей как одну из основных своих задач. В этом качестве он играет роль наставника, помогающего членам коллектива развивать свои таланты, совершенствовать знания и навыки.

Руководителю образовательного учреждения приходится реализовывать множество ролей и функций по ходу обеспечения учебного процесса. Выполнять такой объем работ один человек не в состоянии. Поэтому для успешного решения задач, возникающих в процессе обучения, руководитель должен уметь делегировать другим членам коллектива

полномочия для выполнения работы на том или ином участке. От способности руководителя к делегированию в значительной степени зависит эффективность использования потенциала людей, принимающих участие в учебном процессе, и как следствие – успех в обучении.

Часто руководители в своем желании сделать работу быстро и эффективно предпочитают выполнять работу сами. При этом они могут брать на себя выполнение таких заданий, которые вполне могли бы выполнить другие члены коллектива, учитывая их знания, опыт и деловые качества.

Главными барьерами на пути эффективного делегирования часто являются неверные установки руководителей в отношении подчиненных. Среди таких установок, создающих самые большие трудности в деле делегирования, можно выделить следующие:

1. Многие руководители опасаются, что если они будут делегировать часть заданий членам коллектива, то вышестоящее руководство сочтет их неспособными выполнить свою работу. Поэтому они берут на себя многие задачи, которые можно было бы с легкостью делегировать и которые другие члены коллектива могли бы выполнить значительно лучше.

2. Некоторые руководители не хотят обижать или беспокоить тех членов коллектива, с которыми они работают в течение долгого времени. Они боятся, что делегирование трудных заданий может оттолкнуть от них сотрудников или испортить отношения с ними. Выполнение задач, которые могли бы быть делегированы другим работниками, при этом рассматривается как способ поддержания хороших отношений с людьми. В результате у руководителя не хватает времени на его основную деятельность, от чего, безусловно, будет страдать качество обеспечения учебного процесса.

3. «Я сам (сама) могу сделать это лучше». Некоторые руководители считают, что они могут любую работу выполнить лучше рядовых членов коллектива. В результате у руководителя не остается времени на помощь и консультирование других членов коллектива, на оперативное планирование,

разработку более совершенных методов обучения и оценку эффективности коллективной работы.

4. Недооценка уровня компетентности подчиненных. Часто руководители считают, что их сотрудники могут выполнять только простые рутинные задания, которые не требуют высокого уровня подготовки и не предполагают никакой ответственности. Они опасаются, что любая ошибка в работе коллектива может отразиться на их репутации руководителя.

5. Стремление контролировать всех сотрудников. Кроме недостатка доверия к своим подчиненным, некоторые руководители имеют сильную потребность в манипулировании другими людьми. Они рассматривают контроль не как корректирующую меру, гарантирующую достижение установленных показателей, а как осуществление личной власти. Обычно они придерживаются авторитарного стиля управления и не позволяют принимать сколько-нибудь значительные решения рядовым членам коллектива. Разделение ответственности и власти с подчиненными рассматривается ими как признак слабости.

6. Боязнь риска. Руководители часто воспринимают делегирование как слишком высокий риск. Они считают, что самый безопасный способ выполнения работы – это самостоятельное выполнение всей ответственной работы, включая и рутинную. Делегирование при этом рассматривается как оправданно высокий риск. Если есть хоть малейшее сомнение в компетентности работника, то ему не поручается никаких дополнительных обязанностей и никаких мало-мальски ответственных поручений. В результате руководитель оказывается заваленным работой, которую с легкостью могли выполнить другие работники, а сами работники в это время отдыхают.

В Таблице 4 приведены задачи, которые руководитель должен решать исключительно сам. Их передача на исполнение другим работникам является грубой ошибкой и показывает полное непонимание сути делегирования.

Таблица 4 – Виды деятельности, компетенции исключительно руководителей

Задача	Делегируемые функции
1. Планирование	Планирование – исключительная обязанность руководителя коллектива. Может быть делегировано лишь планирование конкретной работы или конкретных деталей общего плана.
2. Проблемы морали	Иногда в коллективе попадаются работники, которые расхолаживают других, подрывают групповую мораль или раскалывают коллектив. Создание и поддержание духа сотрудничества и настроения на высокий результат у членов коллектива является обязанностью самого руководителя.
3.Разрешение конфликтов	Хотя какие-то конфликты между членами коллектива могут быть разрешены теми людьми, которые непосредственно вовлечены в конфликт, руководитель отвечает за предупреждение деструктивных (нарушающих работу коллектива) или деморализующих (подрывающих настрой на работу) последствий.
4.Оценка эффективности	Определение того, как работает весь коллектив, как работают отдельные его члены, является основной обязанностью руководителя.
6.Дисциплинарные меры	Исправление недолжного или неправильного поведения отдельных членов коллектива в ходе учебного процесса является исключительной задачей руководителя.
7. Выполнение наиболее сложных и ответственных задач	Время от времени возникают ситуации, когда руководитель является единственным человеком в коллективе, который имеет необходимую квалификацию для выполнения определенной работы. У других работников может не быть необходимых знаний, информации, полномочий или умения установить контакты. В этих обстоятельствах руководитель не может делегировать выполнение работы.



Виды деятельности, которые могут быть делегированы:

1. Задачи, находящиеся в пределах полномочий работника и соответствующие его опыту и уровню квалификации.
2. Ответы на письма с запросами и подбор рутинной информации для составления отчетов.
3. Ведение записей и протоколов.
4. Технические проблемы, связанные с выполнением работы в ходе учебного процесса.
5. Анализ рабочей информации.
6. Новые проекты, соответствующие уровню квалификации работника, его опыту и способностям.
7. Контроль расходных материалов, использования оборудования и соблюдения графиков собраний совещаний.

В результате анализа были выявлены ряд причин, по которым подчиненные сопротивляются делегированию им ответственности:

1. Работники быстро усваивают, что некоторые руководители склонны сами исполнять делегированную им работу или решать те проблемы, за которые подчиненные не хотят браться.
2. Работники боятся несправедливой или необоснованной критики и, поэтому избегают делегированной им ответственности.
3. Работники сопротивляются, если им делегируют выполнение работы, которую они не знают или не понимают.

Иногда работники перегружены текущей работой, поэтому новые задания либо откладываются на более позднее время, либо просто остаются незавершенными.

Если руководитель не оценивает по достоинству усилий рядовых членов коллектива и их вклада в работу всего образовательного учреждения, то они будут работать на уровне, который позволяет избежать проблем, но не больше.

Часто работники сопротивляются той работе, которую они считают скучной, слишком простой или ненужной.

Недостаток опыта и способностей у руководителя может тормозить готовность работников к сотрудничеству и принятию на себя дополнительной ответственности. Если работники считают, что их руководитель некомпетентен, то они часто выражают сомнения в необходимости выполнения порученной им задачи.

На основании всего вышеизложенного нами были составлены рекомендации по эффективному делегированию, которые включают в себя следующее:

1. Четко разясняйте, какой результат ожидается от исполнителя, и проверяйте, правильно ли он понял рабочее задание.

2. Давайте возможность опытным работникам принимать решение о том, как наилучшим способом выполнять порученное задание. Обсуждайте потенциальные проблемы, если они возникают и предлагайте помощь, если она требуется.

3. Устанавливайте приемлемые цели. Поощряйте работников к участию в постановке целей и установлении стандартов исполнения работы (например, таких как время на выполнение задания и способы повышения рабочей эффективности).

4. Осуществляйте текущий контроль. Не дожидаясь истечения сроков выполнения порученной работы, проверяйте ее выполнение. В случае необходимости будьте готовы оказать исполнителю ту или иную помощь.

5. Показывайте работнику разными способами, что вы доверяете ему и уверены в его силах и способностях.

6. Хвалите работников за хорошо выполненную работу. Работники воспринимают одобрение своей работы как подтверждение их компетентности.

7. Помогайте работникам исправлять допущенные ошибки и просчеты. Помогайте решать проблемы, анализируйте причины ошибок. В случае если приходится критиковать работника, критика должна быть конструктивной и не переходить на личности.

Также нами были разработаны рекомендации руководителю по мотивации подчиненных.

1. Учитесь слушать. Подчиненные уважают тех руководителей, которые заинтересованно выслушивают их идеи, предположения и опасения. Хорошие руководители не останавливаются на простом выслушивании своих подчиненных. Они предпринимают действия в соответствии с предложениями подчиненных и выражают признание тем сотрудникам, которые выдвигают хорошие предложения или идеи.

2. Развивайте своих подчиненных. О руководителе судят по компетентности подчиненных. Хорошие руководители стимулируют своих подчиненных к тому, чтобы они брали на себя дополнительную ответственность, пытались решать более сложные и перспективные задачи и постоянно повышали уровень своих профессиональных знаний и умений.

3. Признавайте усилия и результаты подчиненных. Не дожидайтесь, пока работа будет закончена, чтобы сказать подчиненным, что работа выполнена правильно. Важно отслеживать качество работ во время их выполнения и исправлять возникающие ошибки. Анализируйте, а не критикуйте. Выявляйте причины "болезни", а не лечите симптомы.

4. Не бойтесь, что подчиненные в чем-то могут превосходить вас. Некоторые руководители опасаются, что их могут "подсидеть" более компетентные, более знающие и более образованные работники. Но с другой стороны, сильную команду можно создать только из компетентных, знающих подчиненных. Такая команда будет только прибавлять достоинств руководителю в глазах вышестоящего руководства.

5. Стремитесь к тому, чтобы заражать энтузиазмом своих подчиненных.

Хорошие руководители имеют хороших подчиненных, плохие руководители – плохих.

Причиной низких рабочих показателей членов коллектива иногда может стать конфликт – ситуация, при которой сталкиваются интересы работников, когда две или более сторон противодействуют друг другу. Являясь сложным феноменом, конфликт редко возникает по одной-единственной причине, он обычно является результатом целой серии взаимосвязанных причин. Руководители считают, что они тратят около 30% своего рабочего времени, разбирая конфликты и их последствия. Наиболее часто руководителям приходится иметь дело с межличностными и межгрупповыми конфликтами.

Рассмотрим несколько стратегий разрешения конфликтных ситуаций, которые руководитель может применять в своей работе.

Если конфликт неглубок, он может разрешиться без прямого вмешательства руководителя. Иногда лучше ничего не предпринимать, чем действовать поспешно.

Обратиться к третьему лицу. Не всегда руководитель может разрешить иную проблему лучше всех. Иногда бывает полезно обратиться к опытному педагогу (психологу) с просьбой найти путь примирения сторон или способ решения проблемы. Это не перекладывание ответственности на других, а поиск наилучшего решения. Если положение кажется безвыходным, то взгляд со стороны иногда позволяет получить более точную информацию.

Мозговой штурм. Когда возникающая проблема непосредственно касается многих (или всех) членов коллектива, то можно собрать всех вместе, чтобы поискать решение, которое один человек вряд ли сможет найти которое будет в большей или меньшей степени устраивать всех.

Конфронтация. Некоторые ситуации требуют, чтобы проблема была названа открыто. Одна из стратегий разрешения конфликта заключается в том, что обе конфликтующие стороны собираются вместе и открыто исследуют проблему. К подобной тактике лучше всего прибегнуть, если возникли разногласия, сплетни, наговоры или стороны демонстрируют поведение, негативно влияющее на климат в коллективе и на ее работоспособность.

## Выводы по главе II

С помощью теоретических методов исследования мы рассмотрели стили управления руководителей муниципальных образовательных учреждений, также определили влияние стиля на деятельность организации в целом. Обращает на себя внимание то, что выраженность конкретных личных качеств, управленческих способностей у руководителей, различающихся по типу индивидуального стиля руководства, не одинакова.

Можно предположить, что тип индивидуального стиля руководства неотрывно связан с личностными качествами руководителей. Соответственно, значимость и иерархическая структура личностных качеств руководителей, будет меняться и зависеть от многих факторов (пол, возраст, стаж работы, преподаваемый предмет, сложившаяся система отношений с педагогическим коллективом и пр.).

Руководитель, обладая определенным уровнем управленческих способностей, личностных качеств может правильно выстроить свои взаимоотношения, создать благоприятный психологический климат, определенный тип поведения с педагогическим коллективом, направить его деятельность на достижение высоких результатов [43].

Подробно рассмотрев понятие эффективности и способов оценки качества управления руководителем, дает возможность ориентироваться в действиях и принятых решений в процессе деятельности и подходить к решению задач всесторонне и более осмысленно. Сталкиваясь с выбором есть

возможность применить более взвешенный подход и просчитать плюсы и минусы последствий решения. Так же анализ, проведенный в данной главе позволяет оценить необходимую профессиональную подготовленность руководителя муниципальным образовательным учреждением, его компетентность и личностные качества.

Руководитель, который желает добиться высоких результатов в управленческой деятельности не может позволить себе применять какой-то один стиль руководства на протяжении всей своей управленческой деятельности. Эффективный руководитель – это руководитель, обладающий не только властью, статусом лидера в коллективе, ориентированный не только на деятельность образовательного учреждения, но и на развитие, поддержание, как всего коллектива, так и отдельных его членов.

Для достижения оптимальных результатов необходимо стремиться адекватно, оценивать ситуацию, творчески анализировать объективные ограничения и субъективные возможности их преодоления, прогнозировать последствия принимаемых решений, реально оценивать возможности подчиненных, как руководителей, так и исполнителей, опираться на тот стиль управления, который следует из психологических и личных характеристик руководителя. при индивидуальном подходе к сотрудникам необходимо подбирать формы деятельности (по напряженности, темпу работы, наличию стрессовых ситуаций и др.), к которым легче адаптируется тот или иной тип темперамента [44].

Мы выделили ряд рекомендаций, позволяющих руководителям образовательных учреждений:

- всесторонне подходить к вопросу мотивации подчиненных;
- ответственно подходить к эффективному делегированию своих полномочий;
- развивать навыки и способности, необходимые для эффективного выполнения своих обязанностей.

- руководители, развивая и совершенствуя свои знания и личностные качества, ориентируясь на реальность, безусловно должны повышать свои личные качества и профессиональные знания для наиболее качественного и эффективного развития своего образовательного учреждения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данной работы было проанализировать вопросы, связанные с деятельностью руководителя, постараться выделить особенности в руководстве муниципальным образовательным учреждением, разобрать вопросы эффективности и пути, улучшающие работу руководителя в управлении образовательной организацией. На основе анализа работ различных авторов мы пришли к следующим выводам.

В наше время система образования переживает период непростого обновления. Основной задачей на этом этапе является найти правильный ответ, каким должен быть руководитель образовательного учреждения, какими качествами должен обладать, исходя из этого выявить стили управления образовательного учреждения. Чтобы способствовать наилучшим способом, формирующемуся гражданскому обществу новому качеству национальной культуры и новому глобализацией образования.

В теории управления образовательными системами осуществляются различные подходы к организации управленческой деятельности. Управление образовательными системами является сферой реализации способностей личности. Особенности личности руководителя являются существенным фактором эффективной управленческой деятельности и формирования определенного стиля руководства. Руководители, развивая и совершенствуя свои личностные качества, безусловно, могут повысить эффективность своего образовательного учреждения. На выбор руководителем индивидуального стиля влияют субъективные и объективные факторы.

Были изучены основные классификации стилей руководства, выявлены их преимущества и недостатки, а также влияние на эффективность управления организацией. Обилие классификаций в теории свидетельствует о сложности этого социального явления. На практике не встречаются руководители, использующие один устоявшийся стиль руководства, в основном используется смешанный стиль, но с разной степенью выраженности.



Руководители вынуждены его постоянно корректировать в соответствии с изменяющимися как внутренними и внешними условиями. Разные стили руководства требуют различного сочетания способностей. Стил ь выполняет компенсаторные функции по отношению к структуре способностей личности.

Эффективность деятельности наиболее высокая в тех учебных заведениях, где руководители используют всеобъемлющий подход к решению задач. Руководитель должен научиться пользоваться различными стилями, методами и типами влияния, которые наиболее подходят для конкретной ситуации, своего коллектива и проблем, стоящих перед ним.

Понятие управление образовательного учреждения понимается систематическое взаимодействие субъекта управление деятельности людей для достижения определенных результатов, так как образовательное учреждение – это социальная организация и представляет собой систему совместной деятельности людей (педагоги, учащиеся, родители).

Социальное управление — это люди с жизненной мотивацией их интересов и ценностями путём осуществления взаимодействия.

Основные функции управления образовательного учреждения – это относительно самостоятельные направления управленческой деятельности и образует единый управленческий цикл.

Среди функций управления основным являются целеполагание, планирование, организацию, руководство и контроль.

В практике работы образовательных учреждений есть три плана основных:

- перспективный (на 5 лет), основа глубокого анализа за последние года;
- годовой, охватывает полностью учебный год вместе с каникулами;
- текущий, планы составляются на четверти, и является конкретной задачей общешкольного годового плана.

На основе общего анализа современный руководитель должен обладать всеми пятью качествами, это общечеловеческие качества – трудолюбие, честность, обязанность, работоспособность.

Психофизиологическими качествами – это крепкое здоровье, стрессоустойчивость, уровень развития.

Деловые качества и организаторские способности: инициативность, самостоятельность, самоорганизованность.

Коммуникативные качества – умение строить отношения с вышестоящими и смежными руководителями, умение общаться (речь, уметь слышать, выступление).

И последнее качество профессиональные знания: знать основу менеджмента управления образовательного учреждения, работа с документами, независимо обладая всеми качествами, руководитель всегда будет работать над саморазвитием, самовоспитанием, совершенствованием и самообразованием.

Исходя из личностных качеств руководителя будет проявляться его стиль управления. Стиль управления – это определенная система, избранная руководителем способов, методов и форм управления деятельностью. Стиль руководства оказывает огромное влияние на подчиненных и эффективность работ организации.

Эффективность управления школой будет повышаться, если руководитель знает предъявляемые к нему требования и стремится к самосовершенствованию с целью развития тех личностных качеств, необходимые современному руководителю.

Образовательным организациям необходимы руководители, которые могут не только способствовать достижению ее целей, но и делать это квалифицировано и эффективно, то есть компетентные менеджеры. Потребность в эффективных руководителях муниципальных образовательных учреждениях обусловлена прежде всего экономическими причинами.

Современный руководитель муниципального образовательного учреждения – это эрудированный специалист в сфере менеджмента, психологии и экономики образования, обладающий достаточным уровнем персональной компетентности, потребностью и возможностями к профессиональному развитию.

Итак, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, гипотеза исследования доказана.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

### I. Источники

1. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]: принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с учётом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ) // СПС «Консультант плюс».

2. Гражданский кодекс Российской Федерации (ГК РФ) от 30 ноября 1994 года N 51-ФЗ// СПС «Консультант плюс».

3. «Уголовный кодекс Российской Федерации» от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 07.06.2017) // СПС «Консультант плюс».

4. «Трудовой кодекс Российской Федерации» от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 01.05.2017) // СПС «Консультант плюс».

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ// СПС «Консультант плюс».

### II. Литература

6. Адизес, И. Развитие лидеров: Как понять свой стиль управления и эффективно общаться с носителями иных стилей / И. Адизес. – М.: Альпина Бизнес Букс. – 2008. – 143 с.

7. Адизес, И. Идеальный руководитель. Почему им нельзя стать и что из этого следует / И. Адизес. – Изд. «Альпина Бизнес Букс». – 2007 г. – С.7.

8. Аникеева, Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева. – М.: Просвещение. – 1989. – 224 с.

9. Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. – 1994. – 104 с.

10. Афанасьева, Т. П., Елисеева, И. А. Аттестация педагогических и руководящих кадров образования / Т. П. Афанасьева, И. А. Елисеева. – М.: Наука. – 2006. – 84 с.

11. Бляхман, Л. С., Галенко В. П., Минкин А. В. Введение в менеджмент / Л. С. Бляхман, В. П. Галенко, А. В. Минкин. – СПб. – 2011. – 117 с.
12. Бодалев, А. А. Личность и общение: Избранные психологические труды. – учебное пособие изд. 2-е, переработанное / А. А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия. – 1995. – 328 с.
13. Болотов, В. А., Кравцов, С. С., Чечель, И. Д. и др. Управление развитием образовательного учреждения через профессиональную подготовку его руководителя // Управление образованием: теория и практика. – 2011. – № 1. – С. 17.
14. Бухарова, Г. Д. Системы образования: учебное пособие / О. Н. Арефьев, Л. Д. Старикова. – Ростов н/Д: Феникс. – 2008. – 475 с.
15. Вазина, К. Я., Петров, Ю. Н. Педагогический менеджмент / К. Я. Вазина, Ю. Н. Петров. – М.: Педагогика. – 2009. – 384 с.
16. Велков, И.Г. Личность руководителя и стиль управления / И. Г. Велков. – М. – 1993. – С. 75.
17. Виноградова, В. Л. Командное управление инновационными проектами в образовательном учреждении // Человек и образование. – 2012. – № 4(3). – С. 157-60.
18. Волков, В. Н. Программа развития образовательного учреждения как инструмент управления качеством образования // Народное образование. – 2012. – № 1. – С. 101-104.
19. Герчигова, И. Н. Менеджмент / И. Н. Герчигова. – М. – 2010. – 450 с.
20. Гребенкина, Л. К., Анциперова, Н. С. Технология управленческой деятельности заместителя директора школы / Л. К. Гребенкина, Н. С. Анциперова. – М.: Педагогический поиск. – 2000. – 160 с.
21. Демченко, Т. Управление персоналом: современные подходы. // Человек и труд. – 2008. – № 8. – с. 72-75.

22. Евдокимова, М. В. Понятие управления и педагогического менеджмента / М. В. Евдокимова. – Великий Новгород. – 2007. – 547 с.
23. Жариков, Е. С., Ладанов, И. Д. Руководитель и умение убеждать / Е. С. Жариков, И. Д. Ладанов. – М. – 1988. – С. 108.
24. Журавлев, А. Л. Социальная психология: Учеб. Пособие / А. Л. Журавлев. – М.: ПЕРСЭ. – 2002. – 256 с.
25. Журавлев, А. Л. Социально-психологические проблемы управления // Прикладные проблемы социальной психологии. – М. – 1983. – С 43-45.
26. Загвязинский, В. И. Творчество в управлении школой / В. И. Загвязинский. – М. – 1992. – С. 226.
27. Зборовский, Г. Е., Костина, Н. Б. Социология управления: Учеб. Пособи / Г. Е. Зборовский, Н. Б. Костина. – М.: Гардарики. – 2004. – 272 с.
28. Зеленцов, А. Б. Вопросы эффективности процесса управления и его организации// Научный журнал «Современные проблемы науки и образования». – 2014. – №6. – С. 66.
29. Зотов, В. Б. Система муниципального управления. Учебник для студентов вузов / В. Б. Зотов. – М.: ОЛМА-ПРЕСС. – 2006. – 314 с.
30. Зубов, Н. Как руководить педагогами: Пос. / Н. Зубов. – 3-изд., испр. и доп. – М.: Аркти. – 2005. – 144 с.
31. Карпова, С. И., Любченко, О. А. Управление образовательным учреждением (школой, гимназией, лицеем) с учетом современных тенденций модернизации образования // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2012. – № 4(22). – С. 74-88. – Серия: Педагогика и психология.
32. Квасникова, Н. М. Некоторые аспекты профессионализма руководителя образовательного учреждения в условиях стратегического управления организацией // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – Т. 4. – № 35-3. – С. 158-161.

33. Кезин, В. Г., Штибен, В. К. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студентов высших и сред. спец. пед. учеб. заведений. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та. – 2004. – 234 с.
34. Кибанова, А. Я. Управление персоналом организации / А. Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М. – 2010. – 695 с.
35. Кишкель, Е. Н. Социология и психология управления: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа. – 2005. – 296 с.
36. Климов, Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М.: Изд-во Моск. Ун-та. – 1998. – 199 с.
37. Коберник, О. Мониторинг как способ управления качеством обучения // Народное образование. – 2002. – №9. – 142 с.
38. Коджешау, М. А. Внедрение СМК в образовательных учреждениях РФ // принципы построения // Электронный ресурс. URL: <http://quality.eur.ru/MATERIALY12/smk-vuz.htm> (дата обращения: 27.11.2018).
39. Козырин, А. Н., Корф, Д. В., Ялбулганов, А. А. Управление образованием: сравнительный анализ российского и зарубежного законодательства // Реформы и право. – М. – 2010. – № 3.
40. Конаржевский, Ю. А. Внутришкольный менеджмент / Ю. А. Конаржевский. – М.: Новая школа. – 2007. – 158 с.
41. Конаржевский, Ю. А. Менеджмент и управление / Ю. А. Конаржевский. – М.: Центр Педагогический поиск». – 2009. – 325 с.
42. Коновальчук, И. И. Модели, структура и факторы продуктивности инновационных процессов в общеобразовательных учебных заведениях // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 3(3). – С. 71-75.
43. Кривчиенко, Л. Т., Юркина Л. В. Педагогика / Л. Т. Кривчиенко, Л. В. Юркина. М.: Проспект. – 2004. – 429 с.
44. Кричевский, Р. Л. «Если вы – руководитель...» / Р. Л. Кричевский. – М.: Дело. – 1996. – 260 с.

45. Ладанов, И. Д. Практический менеджмент / И. Д. Ладанов. – М.: Издательство «Корпоративные стратегии». – 2004. – 496 с.
46. Лазарев, В. С. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы / Под ред. В. С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических. – 1998. – 158 с.
47. Лазарев, В. С. Управление развитием школы / В. С. Лазарев. – М.: Новая школа. – 2005. – 456 с.
48. Ларина, В. П. Инновационные подходы к управлению развитием региональной системы образования. Сибирский педагогический журнал. / В. П. Ларина. – 2012. – № 5. – С. 124.
49. Любченко, О. А., Карпова, С. И. Моделирование системы управления современной общеобразовательной школой с позиций системного подхода // Вестник Тамбовского университета. – 2012. – № 7 (111). – С. 197-203. – Серия Гуманитарные науки.
50. Макарова, Т. Н. Учебный процесс: планирование, организация и контроль / Т. Н. Макарова. – М.: Педагогический поиск. – 2002. – 160 с.
51. Макарова, Т. П. Классификация инноваций в управлении образовательными учреждениями нового типа // Академический журнал Западной Сибири. – 2010. – № 2. – С. 40-42.
52. Мизова, М. Х., Богатырева, М. М. Анализ деятельности образовательного учреждения как основа стратегического управления // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. – № 16. – С. 312-318.
53. Миргалеева, И. В. Развитие государственно-общественного управления в образовательных учреждениях // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2012. – № 3. – С. 67-73.
54. Найденова, З. Г., Загривная, Т. А. Инновационные модели управления развитием образовательных учреждений // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2013. – № 3. – С. 5-14



55. Ниссинен, Й., Войтилаинен, Э. Время руководителя: эффективность использования. – М. – 1988. – С. 43.
56. Омаров, А. М. Руководитель; размышления о стиле управления / А. М. Омаров. – 2-е изд., доп. – М. – 2008. – 249 с.
57. Организационное поведение: практикум / Сост. С. Д. Резник, И. А. Игошина – М.: Инфра. – 2010. – 256 с.
58. Орлов, А. А. Внутришкольное управление: поиск путей эффективности // Педагогик / А. А. Омаров. – 2006. – №4. – С.72-79.
59. Петрова, А. Н. Стратегическое планирование / А. Н. Петрова. – М.: ГУЭФ. – 2004. – С. 14.
60. Пикельная, В. С. Теоретические основы управления [Текст]: школоведческий аспект / В. С. Пикельная. – М.: Высш. шк. – 1990. – 174 с.
61. Погребняк, Л. П. Правовые основы функционирования и развития образовательного учреждения: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России. – 2005. – 256 с.
62. Погребняк, Л. П. Управление образовательным учреждением: организационно-педагогические и правовые аспекты (новые вопросы и ответы -2). – М.: Народное образование; Школьные технологии; Илекса; Ставрополь; Сервисшкола. – 2004. – 168 с.
63. Райцева, Е. В. Системное управление качеством образования / Е. В. Райцева. — Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы экономики и управления: материалы IV Междунар. науч. конф. // г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.//. — Санкт-Петербург: Свое издательство. – 2015. – 154-157 с.
64. Розанова, В. А. Психология управления [Текст]: Учебное пособие. изд., 5-е, перераб. и доп. – М.: Издательство «Альфа-Пресс». – 2007. – 384 с.
65. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы: пособие для руководителей образоват. учреждений [Текст] / Под ред. В. С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований. –1995. – 158 с.

66. Садвакасова, З. М. Организационный менеджмент в образовании / З. М. Садвакасова. – Алматы. – 2006. – 130 с.
67. Самыгин, С. И., Столяренко, Л. Д. Менеджмент персонала / С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко. – Ростовна-Дону. – 2010. – 380 с.
68. Толочек, В. А. Стили профессиональной деятельности / В. А. Толочек. – М.: Смысл. – 2000. – 199 с.
69. Учебник / Под ред. А. Я. Кибанова. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: ИНФРА-М. – 2005. – 638 с.
70. Усынин, В. В. Управление развитием педагогического коллектива в условиях освоения инноваций // Инновации в современной науке: материалы II международного осеннего симпозиума / науч. ред. Г. Ф. Гребенщиков. – М. – 2013. – С. 83-88.
71. Утешева, Т. П. Инновационная деятельность школы в современных условиях // Образование. Наука. Научные кадры. – 2013. – № 1. – С. 85-87.
72. Шамова, Т. И., Третьяков, П. И., Капустин, Н. П. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / Под ред. Шамовой Т. И. – М.: Владос. – 2001. – С. 103.
73. Шевнина, Л. Е. Социальная сфера и ее взаимосвязь с муниципальным образованием // Муниципальная служба: правовые вопросы. 2012. – №3. – С. 65.
74. Шегда, А. В. Основы менеджмента: Учебное пособие / А. В. Шегда. – К.: Знания. – 1998. – 512 с.
75. Шипунов, В. Г. Основы управленческой деятельности: управление персоналом, управленческая психология, управление на предприятии [Текст]: учеб. для сред. спец. учеб. заведений / В. Г. Шипунов, Е. Н. Кишкель. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа. – 2000. – 304 с.
76. Шкатулла, В. И. Образовательное право [Текст]: Учебник для вузов. – М.: Издательство НОРМА. – 2001. – 688 с.