

УДК 37.014+37.07+37.08
ББК 74.04

Н.М. Яковлева, Н.О. Яковлева

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: СУЩНОСТЬ, ЗНАЧЕНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ

Рассматривается сущность, роль и содержание педагогического управления, его представление как педагогического феномена, оказывающего определяющее значение для образовательного процесса, обладающего специфическими закономерностями реализации и выполняющего особую функциональную нагрузку.

Ключевые слова: управление, педагогическое управление, функции управления.

На современном этапе развития цивилизации неизмеримо повышается роль образования. В политике, экономике и других сферах жизни и видах деятельности возрастают требования к профессиональной подготовке индивида, к фундаментальности его образования. Теоретики и практики педагогики отмечают, что центр тяжести усилий мирового педагогического сообщества смещается с проблем «массовости» образования к проблеме качества образования и развития человека во всех звеньях непрерывного образования. Одним из важнейших при этом является управленческий аспект, в первую очередь вызванный функциональной дифференциацией управленческого труда, изменениями организационной структуры школы, децентрализацией образовательной системы и т.д. В этих условиях принципиальное значение приобретает поиск новых подходов к повышению эффективности организации и управления образовательными системами с ориентацией на каче-

ственные аспекты и реформирование на их основе системы образования.

Деятельность, которую каждодневно осуществляет педагог, по своей природе носит управленческий характер. Рассматривая образовательный процесс как систему, можно сказать, что его эффективность, траектория развития, ресурсозатратность зависят от правильности тех управленческих решений, которые он принимает. Для педагога управление — это планомерный, прогнозируемый и технологически обеспеченный процесс воздействия на управляемую систему с целью ее максимально эффективного функционирования путем создания условий для перехода в качественно новое состояние, способствующее достижению поставленных целей.

В.А. Якунин отмечает, что педагогические системы функционируют и развиваются не стихийно. Происходящие в них изменения носят упорядоченный характер благодаря управлению. Следовательно, чтобы система функ-

ционировала эффективно, необходимо управлять взаимодействием ее составных элементов. Такое понимание феномена «управление» фиксирует несколько важных моментов: во-первых, всякое управление — есть целенаправленная деятельность; во-вторых, управление отличается от всех остальных видов деятельности; в-третьих, объективно выделяются управляющая и управляемая подсистемы; в-четвертых, управление характеризуется необходимостью перехода системы из одного качественного состояния в другое, более высокое.

В научной литературе (М.А. Моисеев, М.М. Поташник и др.) выделены общие признаки управления, присущие и педагогическому управлению.

1. Это деятельность субъектов, обеспечивающая целенаправленность и организованность (интегрированность) работы людей в любом учреждении.
2. В любой социальной организации оно может быть направлено на ее создание, становление, функционирование и развитие.
3. Осуществляется с помощью четырех управленческих действий: планирования, организации, руководства и контроля.
4. В любой сфере оно может быть эффективным, если характеризуется такими свойствами, как целенаправленность, систематичность, прогностичность, цикличность и др.
5. Является эффективным, если удовлетворяет ряду требований: механизм управления соответствует сложности объекта и возможностям субъекта; имеются достаточные резервы (времени, вариантов управленческих решений и др.); верно выбраны критерии; имеет место хорошо развитая система обратной связи; учтен человеческий фактор и т.д.
6. Может быть полно спрoктировано, охарактеризовано и реализовано через функции управления, организационную структуру и организационный механизм.

Педагогическое управление конструируется, а затем и реализуется через этапы, которые, в свою очередь, сами являются процессами, выполняющимися субъектами управления. По сути дела этапы управления представляют собой качественные уровни взаимодействия субъектов образовательного учреждения, которые характеризуются развитием управляющих, управляемых подсистем и самого их взаимодействия.

В обобщенном виде эти этапы можно представить следующим образом [1]: 1) понимание заказа, вхождение управляющего в контакт с заказчиком для формирования первичного представления управляющего о конечном продукте, который предстоит получить; 2) профессионализация понимания заказа на продукт, выраженная в специализированном управленческом понимании продукта, отличающемся меньшей зависимостью от представлений заказчика; 3) профессиональное деятельностное понимание заказа, заключающееся в конструировании процесса получения продукта, соответствующего реальному; 4) фиксация имеющихся ресурсов, моделирование реализации заказа; 5) моделирование снабжения будущей деятельности, представленное в виде процессуального объекта, с учетом конкретных условий ее осуществления (в результате выясняется, какие процессы будут обеспечены ресурсами и поэтому возможны, а какие невозможны); 6) фиксация затруднений, возникающих в связи с получением конечного результата (последовательное подключение ресурсов позволяет получить перечень соответствующих затруднений); 7) анализ затруднений как проблем с выделением случайных и неслучайных факторов; 8) депроблематизация, построение выхода из зафиксированных проблем путем построения дополнительных процессов, обеспечивающих снятие проблемных затруднений; 9) фиксация целостной программы деятельности с фиксацией конечного результата и процессов к нему

приводящих; 10) снабжение деятельности, т.е. создание реального места и реального наполнения для той деятельности, которая предписана программой; 11) контроль деятельности с выявлением противоречий между представлением «как должно быть» и «как реально происходит»; 12) выявление причин возникающего несоответствия на основе критической рефлексии деятельностей; 13) корректировка программы по результатам критической рефлексии с возвратом в деятельность, предшествующую затруднению, либо с изменением программных содержаний; 14) проблематизация содержания заказа, включающая мыслительный возврат в ситуацию, когда надо было принимать заказ; мыслительное моделирование того, что можно было бы предложить заказчику в ходе будущей полемики; позитивный выход из критического отношения в нормативное; согласование гипотезы с реальным заказчиком, который либо принимает, либо отвергает предложенную ему модернизацию; 15) коррекция заказа с реальным возвратом в перестраиваемую деятельность (новое содержание заказа выступает в качестве основы дальнейшей перестройки).

Педагогическое управление строится исходя из деятельности педагога с учетом личностного субъект-субъектного взаимодействия с обучаемым. В этой связи особенности управленческой деятельности педагога можно рассматривать на всех этапах.

Так, *целеполагание* выступает как процесс проектирования личности обучаемого. Ученые считают, что образовательная цель всегда носит стратегический характер, который проявляется в усвоении и осмыслении системы знаний; формировании умений познавательной (мыслительной) деятельности; в выработке умений исследовательского, творческого подхода к объектам познания и т.д. Стратегические цели декомпозируются на более частные (тактические цели) в зависимости от этапов обучения:

организационно-прогностического, процессуально-содержательного и аналитико-корректирующего.

Декомпозиция цели должна осуществляться с учетом правил, распространенных в современной науке:

- к выделению подцелей: содержание общей цели должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей; декомпонировать каждую цель верхнего уровня необходимо не менее, чем на две цели нижнего уровня; цели нижнего уровня по содержанию должны быть конкретнее целей верхнего уровня; цели каждого уровня должны быть независимы друг от друга и сопоставимы по масштабу и значению; построение «дерева целей» должно заканчиваться тогда, когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию;
- к формулировкам подцелей: формулировка исходной для декомпозиции цели должна давать операциональное описание конечного результата; формулировки целей должны обеспечивать возможные оценки их достижения; формулировки целей должны описывать желаемые результаты, а не действия для их достижения.

Декомпозированная цель почти всегда нуждается в дополнительной формализации, т.е. переводе на язык общенаучных терминов. Идентификация цели осуществляется посредством разложения на описывающие ее признаки (знание, понимание, применение, умение, навыки, анализ, синтез и т.д.). Иными словами, создание своего рода эталона, критерия достижения поставленной цели.

Отбор *содержания образования* обеспечивает его информационную основу. Максимально полная и предметно-конкретная информация, оптимально организованная во времени, создает основания эффективности функционирования как отдельных компонентов, так и всей системы управленческой деятельности. Она же обеспечивает и обратную связь в образовательном процессе.

Содержание образования рассматривают как совокупность знаний о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, а также опыт эмоционально-ценностного отношения к деятельности и ее объектам. Иными словами, отбор содержания образования с точки зрения управленческой деятельности педагога должен основываться на достижениях всей культуры — совокупности достижений человечества в познании природы, общества и человека, творении духовных ценностей, создании общественных институтов и разработке техники и технологии, в системе воспитания человека.

Контроль имеет направленность на разрешение противоречий между потребностями процесса достижения цели и условиями, в которых этот процесс протекает.

Основными требованиями к контролю, которые выделяются многими разработчиками теории управления, являются: во-первых, необходимость предварительного, текущего и заключительного (итогового) контроля; во-вторых, выделение таких этапов контроля, как: а) установка стандартов, т.е. целей, допускающих измерение; б) сравнение показателей контроля с заданными стандартами и определение допустимых отклонений; в) измерение результатов; в-третьих, стратегический характер контроля, его нацеленность на достижение конкретных результатов, простота и экономичность; в-четвертых, упреждающий характер контроля, позволяющий удерживать процесс в заданных параметрах. Кроме того, следует подчеркнуть, что контроль должен осуществляться в рамках соответствующего предмета управления и в соответствии с распределением управленческих уровней. В частности, контроль управленческой деятельности не должен подменяться контролем непосредственной организации педагогического процесса.

Коррекция направляет возникающие отклонения от цели педагогического

процесса и осуществляется как деятельность, ориентированная на внесение корректив с помощью оперативных способов, средств и воздействий в процессе управления педагогической системой для поддержания ее на заданном уровне. Психологи отмечают, что в связи с принятием решения субъект всегда опирается на развернутую систему предписаний, вытекающую из содержания ситуаций и условий деятельности, которые целесообразно рассматривать в качестве факторов, регулирующих этот процесс. Эти предписания по существу составляют совокупность правил, регулирующих и направляющих процесс принятия решений в соответствии с целью, предметом и условиями деятельности.

Коммуникация выступает как процесс взаимодействия двух подсистем управления. Коммуникативные взаимодействия субъектов образовательного процесса могут проявляться двумя способами.

Первый способ характеризуется тем, что коммуникативная связь осуществляется учеником с природными явлениями, предметами культуры или средствами массовой коммуникации. Поскольку любой предмет, используемый в педагогическом процессе, изначально содержит определенную информацию, а коммуникативные характеристики он приобретает только в том случае, если субъект, оперирующий с предметом, в состоянии эту информацию принять и переработать, то для такого рода коммуникации необходимым условием выступает готовность к ней самого принимающего информацию субъекта (в условиях педагогической технологии таким субъектом является ученик).

В этом случае управление педагогической коммуникацией со стороны педагога сводится к использованию и развитию интеллектуального потенциала обучаемого для создания самой возможности коммуникативного взаимодействия, а также для повышения его эффективности. Готовность обучаемого стать участником коммуникативного процесса в зависимо-

сти от целей педагогической коммуникации определяется уровнем развития пси-хологических процессов (памяти, внимания и др.), качеством учебных знаний, сформированностью прикладных умений и навыков (например, связанных с использованием технических или компьютерных средств) и т.д.

Второй вид педагогической коммуникации характеризуется связями между людьми. В этом случае происходят взаимовлияния участников коммуникации друг на друга (в соответствии с принятыми целями), которые находят практическое выражение в дальнейшей совместной деятельности. Управление таким видом педагогической коммуникации со стороны педагога сводится к согласованию систем кодификации и декодификации участников коммуникационного взаимодействия. При этом технология выработки и принятия того или иного управленческого решения предполагает оценку педагогом воздействия этого решения на учащихся, проектирования его трансформации в мыслях и поступках обучаемых, отслеживания влияния принятого решения на взаимоотношения учащихся в коллективе и т.д.

Немаловажной характеристикой педагогического управления являются функции, которые оно выполняет в образовательном процессе. Функции представляют собой обособившуюся часть управленческой деятельности, продукт разделения и специализации в управлении. Как известно, процесс управления протекает во времени и состоит из определенных отрезков, поэтому для описания модели управления необходимо выделить соответствующий временной отрезок, т.е. цикл управления. Цикл управления по сути дела представляет собой структурную единицу процесса управления, обладающую всеми его качественными характеристиками.

В научной литературе под циклом управления понимают повторяющийся процесс осуществления целостной системы целенаправленных, взаимодействующих

управленческих функций, выполненных одновременно или в некоторой логической последовательности.

Большинство исследователей придерживаются мнения автора классической теории управления А. Файоля, который полагает, что управленческий цикл состоит из пяти функций: предвидения, организации, распорядительства, координации и контроля. Л. Гьюлик несколько расширил и уточнил эту классификацию, предложив следующие функции: планирование, организацию, работу с персоналом, оперативное руководство, координирование, контроль, отчетность и составление бюджета. Г. Кунц и С. О'Доннел выделили такие функции, как планирование, организация, набор персонала, руководство и лидерство, контроль. Ю.А. Конаржевский в число управленческих функций включает педагогический анализ, подготовку управленческого решения, плана (планирование), организацию, контроль и регулирование. Некоторые исследователи, наряду с названными, предлагают выделять такие функции, как коммуникация исследования, оценка, принятие решения, подбор персонала, представительство или заключение сделок. Р.Х. Шакуровым выделены целевые функции (производственные, социальные), социально-психологические (организация педагогического коллектива, его активизация, сплочение, совершенствование, развитие самоуправления) и операционные (планирование, инструктирование, контроль). Наибольший интерес представляет предложенная П.И. Третьяковым система функций управления, включающая информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, плано-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую и регулятивно-коррекционную функции. Однако, рассматривая предложенную систему функций с позиций управления качеством образования, мы считаем необходимым дополнить ее мобилизационной функцией, которая трак-

туется как мобилизация всех имеющихся ресурсов на решение задачи повышения качества образования.

Информационно-аналитическая функция выступает основным инструментом управления. Для ее осуществления необходима специально созданная система информационного обеспечения и изучения фактического состояния образовательной системы. Информация о состоянии образовательного процесса должна отвечать требованиям: простоты (информация должна содержать столько данных и только в том объеме, сколько необходимо в конкретном случае); наглядности (сведения должны быть представлены таким образом, чтобы дать возможность быстро вычленить главное (таблицы, схемы, графики и т.п.)); однозначности (сведения должны толковаться семантически, синтаксически и логически однозначно); систематичности (информация должна поступать систематически, оперативно и непрерывно); достоверности (информация должна формироваться в ходе достаточно точных измерений).

Психологи (В.Г. Асеев, Й. Даниел, В.Г. Лаос, А.Л. Свенцицкий и др.) рассматривают информированность работников как фактор эффективности управления. Это объясняется следующими обстоятельствами: во-первых, в структуре потребностей существенное место занимает потребность в информации; во-вторых, достаточная информированность работника является одним из факторов мотивации его труда, удовлетворенности работой; в третьих, информация рассматривается как средство повышения идентификации работников с целями управления.

В частности, педагог может получить необходимую ему для эффективной деятельности информацию из следующих источников: а) книги, периодические издания, средства массовой информации, компьютерные глобальные информационные сети и др.; б) педагогические конференции, форумы, семинары, конкурсы

и др.; в) педагогические эксперименты, целью которых выступает создание инновационных моделей образовательного процесса.

Информация, передаваемая обучаемому как участнику образовательного процесса, призвана вооружать его требуемыми знаниями, умениями, навыками, формировать необходимые качества личности, прививать правильный стиль поведения и т.д. Циркуляция информации осуществляется как в вертикальном (при взаимодействии учителя и ученика), так и в горизонтальном (когда ученики контактируют между собой) направлениях. Роль педагога в управлении этими процессами касается прежде всего мониторинга качества имеющейся информации. Именно некачественная информация, составляющая основу образовательного процесса, делает его неуправляемым, т.е. приводит к непредсказуемым результатам. Кроме того, использование информации будет технологически оправдано только в том случае, если она измерена (измерению должна подвергаться и синтаксическая, и смысловая, и ценностная сторона информации), произведена ее оценка и дозировка с учетом способностей усвоения этой информации и взаимобмена между всеми участниками процесса образования.

Мотивационно-целевая функция с элементами самоцелеполагания всегда носит стратегический характер. Основная ее задача заключается в том, чтобы все участники системы управления выполняли работу в соответствии с делегированными им обязанностями и сообразуясь с личными и общественными целями. Центральным пунктом этого положения является согласованность личных целей и целей коллектива.

В научной литературе (И.Б. Сенновский, П.И. Третьяков и др.) популяризируется идея о том, что образовательный процесс строится на основе целеполагания и самоцелеполагания с иерархией ближних, средних и перспективных целей. Ближние цели заключают-

ся в овладении конкретными знаниями, необходимыми в практической деятельности, и для продолжения образования. Средние цели касаются общеучебных умений и навыков, необходимых для изучения смежных дисциплин; формирования представлений об идеях и методах той или иной науки; о науке как форме описания и методе познания действительности. Перспективные цели отражают развитие способностей личности: интеллектуальное развитие учащихся, формирование качеств мышления, необходимых человеку для полноценного функционирования в обществе.

Планово-прогностическая функция представляет собой соотнесение целей с основными этапами процесса планирования. По сути дела планирование и прогнозирование представляют собой деятельность, направленную на оптимальный выбор целей и разработку программ их достижения.

Прогнозирование является предвосхищением результатов педагогического управления. В конечном итоге прогнозирование представляет собой деятельность, направленную на оптимальный выбор целей и разработку программ их достижения. И.В. Бестужев-Лада определяет прогнозирование как специальное научное исследование, предметом которого выступают перспективы развития событий.

П.И. Третьяков выделяет следующие принципиальные требования, которые следует учитывать при реализации этой функции: единство целевой установки и условий реализации; единство долгосрочного и краткосрочного планирования; осуществление принципа сочетания государственных и общественных начал; обеспечение комплексного характера прогнозирования; стабильность и гибкость планирования на основе прогнозов [3].

Эффективная реализация планово-прогностической функции возможна лишь тогда, когда каждое управленческое решение выстраивается на основе предшествующего «удержания» приня-

той цели на всех уровнях управления. В этом случае оптимальность сочетания текущего планирования и перспективного прогнозирования достигается управленческим усилием, равномерно распределенным по всем уровням. Следовательно, данная функция тесно связана с реализацией мотивационно-целевой функции.

Планирование имеет трехкомпонентную структуру. Во-первых, планирование содержания учебного материала; во-вторых, планирование деятельности преподавателя по управлению качеством образования на ближние, средние и дальние перспективы; в-третьих, планирование деятельности учащихся по самоуправлению качеством образования.

В образовательном процессе планово-прогностическая функция находит свое отражение в создании и внедрении комплексно-целевых программ, призванных способствовать решению важнейших задач современного образования. При описании таких программ следует придерживаться следующей схемы: 1) формулировка проблемы с обоснованием ее актуальности; 2) цель и задачи программы; 3) критерии достижения цели; 4) исполнители программы; 5) сроки; 6) содержание деятельности (возможные ориентиры); 7) ресурсы; 8) информационная поддержка программы; 9) анализ и контроль результатов; 10) система стимулирования.

Контрольно-диагностическая функция представляет собой процесс, обеспечивающий достижение целей, и предполагает анализ и оценку (самооценку) необходимой информации, а затем с учетом этой информации осуществление коррекции.

Аналитическая обработка результатов диагностического контроля в рамках рассматриваемой функции должна быть направлена на осмысление состояния системы в целом, на определение динамики его изменения, на оценку соответствия текущего состояния заданным в планово-прогностической функции параметрам.

Такой многофакторный анализ позволяет установить совокупность противоречий, способствующих развитию образовательной системы (движущие силы) и мешающих этому развитию (механизмы торможения). Изучение причинно-следственных связей этих противоречий позволяет определить точки коррекционного воздействия, что обеспечит в дальнейшем возможность осуществления регулятивно-коррекционной функции.

Методика диагностирования тех или иных явлений и процессов включает в себя три этапа [2]: 1) предварительный, предположительный диагноз; 2) уточняющий диагноз, который опирается на более проверенные, объективные данные; 3) окончательный диагноз, получаемый в результате обобщения данных, их сравнения и сопоставления.

В конечном итоге управляющий образовательным процессом должен помнить, что реализация контрольно-диагностической функции будет педагогически оправдана лишь в том случае, если, во-первых, цели и задачи приняты всеми звеньями образовательной системы; во-вторых, результаты образовательного процесса четко спланированы и спроектированы его возможные результаты; в третьих, разработаны правила, нормы, инструкции с закреплением делегированных функций и полномочий всех участников образовательного процесса.

Организационно-исполнительская функция предполагает построение моделей образовательной и управленческой деятельности, которые соответствовали бы поставленным целям и планам и реализовывали их через систему учебных планов, программ, технологий и управленческих решений.

Организация — это процесс реализации планов педагогического управления, деятельность субъекта (объекта) управления по формированию и регулированию определенной структуры организационных взаимодействий посредством совокупности способов, средств и воздействий, необходимых для эффективного

достижения целей. В основном она носит технологический характер выстраивания определенного типа отношений.

Для осуществления того или иного процесса необходимо четко определиться с обязанностями и правами (или полномочиями) каждого субъекта деятельности, который должен нести ответственность за результаты своей работы и знать последствия ее невыполнения (иметь представление о санкциях). Кроме того, организация управления образовательным процессом подразумевает разработку всех видов взаимодействия между обучаемым и педагогом.

Существует несколько видов организационных моделей.

1. *Сегментная организация* характеризуется высоко развитой автономностью: секторы слабо связаны между собой, велики формальные внешние отношения между обучающими и обучаемыми, учебный курс основывается на получении когнитивных знаний, участники образовательного процесса имеют право на участие в выработке решений. В то же время, организация носит, преимущественно, закрытый характер. Одним из результатов отсутствия выработки стратегии является минимальная возможность для планирования изменений и, следовательно, для развития.
2. *Линейная организация* с горизонтальной консультативной структурой кроме вертикальных образовательных секций имеет и горизонтальные, а образовательные единицы берут на себя также выполнение функций управления. Данная организация характеризуется узаконенной авторитарностью и формализацией, роль и задачи четко определены, в организации преобладает дух справедливости. В то же время способности такой организации к изменению не являются значительными, влияние руководителя на преподавателей в плане собственно преподавания продолжает оставаться минимальным.

3. *Коллегиальная организация.* Почти все образовательные секции построены горизонтально. Важным механизмом связи между элементами является взаимное согласование, которое обеспечивает поток неформальной информации и позволяет принимать соответствующие решения. Принцип выработки решений — консенсус. Высшим органом, вырабатывающим стратегию, является собрание. В то же время, достаточно сложно принимать оперативные управленческие решения, поскольку согласование может занять слишком много времени.
4. *Матричная организация* ориентирована на дальнейшее совершенствование функций управления обучаемыми, реализуемое в специальных подразделениях управления. Четкая дифференциация подразделений преподавания, управления и поддержки является отличительным признаком матричной организации. Она успешно справляется с управлением гибкими комплексными образовательными процессами, а также развитием процессов организационных изменений. Но поскольку матричная организация, во-первых, нарушает классические принципы «целой власти»; во-вторых, имеет нетрадиционные цели обучения, она может быть изолирована или отвергнута окружающей средой.
5. *Модульная организация* полностью интегрирует преподавание и управление. Основные положения модульной организации таковы: координация и принятие решений лучше всего происходит на низших уровнях, две роли преподавателя и управленца обучаемыми интегрированы в одном лице, люди в организации рассматриваются как команда, создающая собственную учебную программу в соответствии с целями и потребностями обучаемых. Отличительной особенностью модульной организации является наличие небольших самостоятельных команд, работающих

с конкретной группой обучаемых на протяжении всего обучения.

Регулятивно-коррекционная функция является видом деятельности, ориентированной на внесение корректив с помощью оперативных способов, средств и воздействий в процессе управления педагогической системой для поддержания системы на запрограммированном уровне [2]. Психологи, рассматривая регулятивную функцию в связи с принятием решения, отмечают, что в этом случае субъект всегда опирается на развернутую систему предписаний, вытекающую из содержания ситуаций и условий деятельности, которые целесообразно рассматривать в качестве факторов, регулирующих этот процесс. Эти предписания, по существу, составляют совокупность правил, регулирующих и направляющих процесс принятия решений в соответствии с целью, предметом и условиями деятельности.

Эффективность реализации регулятивно-коррекционной функции существенным образом зависит от реализации контрольно-диагностической функции. Чем более объективную информацию предоставит последняя, тем более надежными, с точки зрения коррекции, будут действия «регуляторов» управленческого процесса. В зависимости от истоков и характера противоречий, выявленных посредством информационно-аналитической функции, регулятивно-коррекционная функция обеспечивает выход на любой из видов деятельности управленческой цепочки, приводя нарушенное взаимодействие к оптимальному уровню по отношению к прогностически заданному состоянию.

Мобилизационная функция заключается в мобилизации материальных, кадровых и других видов ресурсов на решение задач повышения качества образования.

Для успешного решения этих задач необходимо, прежде всего, наличие кадров, способных организовать соответствующую деятельность. В зарубежных

исследованиях подобные вопросы решаются в рамках проблемы лидерства.

Действие всех рассмотренных нами функций подчинено одной цели: обеспечить максимальное соответствие внутренних, частных целей системы или ее элементов желательному для управленца направлению. Это достигается, прежде всего, обеспечением соответствующих тенденций ресурсами. А поскольку людские ресурсы являются основными для социальных систем, именно их мобилизация создает благоприятные условия для движения системы в нужном направлении.

Как любое уникальное педагогическое явление, управление реализуется в соответствии с особыми закономерностями его развертывания. Являясь объективно существующими, повторяющимися существенными связями явлений или процессов, *закономерности* отражают содержание и преобразование педагогических или управленческих воздействий, условия и ограничения педагогических или управленческих процессов, направления развития педагогических систем. Следовательно, их необходимо учитывать как при разработке управленческих теорий, так и в практической управленческой деятельности.

Следует отметить, что в научной литературе встречается большое количество всевозможных наборов закономерностей, отличающихся терминологией, но характеризующих, в основе своей, одни и те же связи компонентов педагогического процесса. Это объясняется тем, что за основу их выделения берется одна сторона процесса, та, которую авторы считают определяющей (взаимодействие педагога и ученика, реакция на управляющие воздействия, разрешение противоречий и т.д.).

Выход из сложившейся ситуации мы видим в трактовке любой педагогической системы как большой, открытой самоорганизующейся системы с выделением ее специфических характеристик. Признание такого подхода позволяет выделить три важных группы закономер-

ностей: 1) *общие* закономерности развертывания процессов в открытых сложных самоорганизующихся системах; 2) закономерности, *специфические* для педагогического процесса; 3) *частные* закономерности, характеризующие решение конкретной исследовательской задачи.

Общие закономерности развертывания процессов в открытых, сложных, самоорганизующихся системах выявлены в философских работах ученых-синергетиков и составляют основу междисциплинарных исследований самоорганизации. Мы отметим лишь закономерности, необходимые, с нашей точки зрения, для управления.

1. Основой самоорганизации сложных систем являются изменчивость (стохастичность и неопределенность), наследственность (зависимость настоящего и будущего от прошлого) и отбор (наличие принципов, согласно которым реализуется некоторая совокупность возможных вариантов).
2. Самоорганизация осуществляется через взаимодействие следующих базовых тенденций: сохранения основной структуры, максимальной эффективности использования всей совокупности ресурсов для достижения целей системы и кооперации.
3. Выбор самоорганизующейся системой путей развития носит вероятностный характер, при этом: чем сложнее система, тем менее вероятно дальнейшее усложнение ее форм и структур.
4. Самоорганизующаяся система обладает нелинейной чувствительностью к управляющим воздействиям.

Вторую группу составляют специфические закономерности педагогического процесса. Так как управленческая деятельность является частью образовательного процесса, ей свойственны те же закономерности, что и всему процессу в целом. Основные закономерности образовательного процесса достаточно обстоятельно изложены в ряде учебных пособий по педагогике, поэтому, не останавливаясь на детальной характери-

ке, примем во внимание те из них, которые отражают аспекты управления.

1. Педагогический процесс имеет «ступенчатый» характер: величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущих этапах.
 2. Эффективность педагогического воздействия зависит от: а) интенсивности обратных связей между обучаемыми и педагогами; б) величины, характера и обоснованности управленческих воздействий на обучаемых.
 3. Продуктивность педагогического процесса зависит от: а) действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности; б) интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, педагогических, моральных, материальных и др.) стимулов.
 4. Эффективность педагогического процесса обуславливается продуктивностью: а) педагогической деятельности; б) собственной учебно-воспитательной деятельности обучаемых.
 5. Течение и результаты учебно-воспитательного процесса обусловлены: а) потребностями общества и личности; б) возможностями (материально-техническими, экономическими и др.) общества; г) условиями протекания процесса (морально-психологическими, санитарно-гигиеническими, эстетическими и др.).
- Третья группа состоит из выявленных нами частных закономерностей управления.
1. Управление является большой, открытой, самоорганизующейся системой, развитие которой подчиняется

общим законам развития такого рода систем и определяется внутренними тенденциями ее самоорганизации.

2. Результативность управления носит нелинейный, вероятностный характер и определяется соответствием внутренним целям саморазвития системы образования и ее предшествующим развитием.
3. Эффективность управленческой деятельности определяет эффективность управления образовательным процессом в целом.

Не претендуя на полноту описания закономерностей педагогического управления, тем не менее, отметим, что согласно нашему исследованию, учет именно этих закономерностей обеспечивает стабильность и результативность осуществления педагогического управления образовательным процессом в любом учреждении и с любым контингентом обучаемых.

Таким образом, управление как сложный и многоаспектный педагогический феномен оказывает непосредственное влияние на образовательный процесс, его организацию, развертывание, результат и нуждается в детальном исследовании с целью дальнейшего совершенствования в содержательном и технологическом планах.

Библиографический список

1. Анисимов О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. – М.: Экономика, 1981. – 351 с.
2. Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т.И. Шаповой. – М.: НВ Магистр, 1992. – 231 с.
3. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.