

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ АКАДЕМИИ

В.Н. Волков

**УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ
В УСЛОВИЯХ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ
В ОБРАЗОВАНИИ**

Монография

Санкт-Петербург
2016

ББК 74.24(2)
В67

Печатается по решению Редакционно-издательского совета СПб АППО

Рецензенты:

О.Н. Журавлева, д-р пед. наук, заведующий кафедрой
социального образования СПб АППО;

Н.С. Шашина, д-р экон. наук, профессор кафедры менеджмента
и государственного и муниципального управления
Санкт-Петербургского университета управления и экономики

Волков В.Н.

В67 Управление школьной организацией в условиях концептуальных изменений в образовании: монография. — СПб.: СПб АППО, 2016. — 258 с. — (Научные школы Академии.) — ISBN 978-5-7434-0691-3

В монографии представлен анализ подходов к управлению школьными организациями в процессе становления и развития теории управления образовательными системами как разновидности социального управления, определены особенности современного этапа развития школьного образования и обоснован концептуальный характер происходящих в нем изменений. На основе исследования концептуальных изменений в образовании определены причины их возникновения, сущностные характеристики и субъекты-инициаторы, представлен прогноз развития школьных организаций.

В книге обобщены эмпирические данные о способах и механизмах управления школьными организациями с учетом различных социальных контекстов, проведен анализ нормативных документов, проанализированы практики управления школами, а также обоснованы принципы и механизмы проектирования моделей управления школой в меняющихся внешних условиях.

Книга адресована ученым, специалистам органов управления образованием и руководителям общеобразовательных организаций.

ISBN 978-5-7434-0691-3

© Волков В.Н., 2016
© СПб АППО, 2016

Предисловие

В инновационном сценарии развития России системе образования отведена особая роль — движущей силы системных изменений в экономике и обществе. Образование граждан рассматривается как один из результатов инновационного развития и как необходимое условие для системных изменений во всех сферах жизнедеятельности государства. Государство и общество ожидают от системы образования формирования интеллектуальной и технологической платформы для быстрого переориентирования самой системы образования на всех ее уровнях и перехода в новое качественное состояние, способное обеспечить воспроизводство носителей ценностей, моделей и технологий инновационного стратегического развития России.

Сфера образования испытывает на себе влияние мощного, привнесенного из мира реальной экономики и управления, потока требований к содержанию и качеству образования выпускников. Подвергаются переосмыслению традиционные основы развития образования, определяются его новые параметры, представляющие важное смысловое значение для формирования облика образования будущего. Образование развивается как выбор из множества возможных структур, не только с помощью конкуренции, но и кооперации. Школа находится в поиске новых смыслов, идей создания гуманитарной образовательной среды, которая поддерживала бы духовное начало. Какими средствами можно решить такую задачу? Изменив систему ценностей и посредством активизации творчества учителей. Сегодня перед государством и обществом стоит задача насыщения системы образования научными школами и технологиями, носящими сугубо гуманитарный характер. Какова при этом миссия самой школы, родителей, социальных партнеров школы, общества в целом?

Задача школы и всей системы образования:

- научить воспитанников находить, вкладывать и реализовывать смыслы в каждой жизненной ситуации, деятельности и в целом жизни;
- научить ставить лично значимые и социально ценные цели, выбирать оптимальные средства для их реализации;

- приобретать опыт ценностно-смыслового отношения, гуманитарного познания, креативно преобразовательной деятельности, эффективной коммуникации в вариативной развивающей среде школы, воспитательный потенциал которой реализуется через проектирование гуманитарного пространства самоопределения в ценностях, смыслах, моделях культуросообразного поведения.

Научный анализ проблем управления школой позволяет определить наиболее существенные результаты процессов, протекающих в системе образования, оценить их эффект для системы и общества в целом, обозначить перспективные направления работы учреждений по совершенствованию образовательных практик в целях повышения качества образования. Некоторые наиболее важные, применительно к вопросу управления школьной организацией, результаты и их научные оценки требуют специального изучения, чему и посвящена настоящая монография.

Роль образования в развитии человеческого общества огромна. На протяжении всей истории общества образование менялось под влиянием социально-экономических условий и под влиянием противоречий внутри самой системы образования. На взаимосвязи изменений в обществе и образовании указывают многие философы, педагоги, историки и социологи, взгляды которых представлены в главе 1. Подробный анализ этих взаимосвязей содержится в главе 2.

Совершенствование управления школьными организациями происходит не только через внедрение управленческих инноваций или постоянное «самоулучшение» управленческих подсистем. Изменения в управлении школой также детерминируются новыми отраслевыми задачами, которые ставятся на государственном уровне и обусловлены изменениями в обществе, которые транслируются на школу через ее социальное окружение. Данные процессы протекают интенсивно и разнонаправленно, что делает их трудным, но очень важным объектом научного исследования.

Главы 3 и 4 посвящены анализу исследований управления школьными организациями в международной и российской практике. В них подробно рассмотрены:

- направления совершенствования практик управления школой;
- подходы к моделированию системы управления школьной организацией в условиях концептуальных изменений в образовании;
- особенности институализации концептуальных изменений в образовании в системе управления школой;
- создание инновационных разработок в области управления школьными организациями как отражение концептуальных изменений в образовании.

Глава 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ

1.1. Общая теория управления школой как основа организации общего образования

Изменения в системе образования в конце XX — начале XXI веков являются предметом анализа в педагогике, социологии, экономике и других науках. Значительное количество работ, выполненных российскими и зарубежными учеными, дают представление о процессах модернизации образования в указанный период:

- в области педагогики — Барбер М., Бахмутский А.Е., Белова Е.Н., Богословский В.И., Болотов В.А., Борытко Н.М., Вершловский С.Г., Гам В.И., Гришина И.В., Днепров Э.Д., Загвязинский В.И., Заир-Бек Е.С., Казакова Е.И., Краевский В.В., Лебедев О.Е., Матрос Д.Ш., Найденова З.Г., Новиков А.М., Новоселова С.Ю., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Поташник М.М., Пуденко Т.И., Светенко Т.В., Слободчиков В.И., Ушаков К.М., Федорова Н.М., Филиппов В.М., Фуллан М., Хазбэндс К., Хокер Д., Цирульников А.М., Шамова Т.И., Ямбург Е.А. и др.;
- в области социологии — Акинфиева Н.В., Константиновский Д.Л., Осипов А.М., Тюрина Ю.А. и др.;
- в области экономики — Аузан А.А., Агранович М.Л., Беляков С.А., Василенко Н.В., Делягин М.Г., Клячко Т.Л. и др.;

На основе работ, выполненных учеными в 1990—2010-х годах, можно определить и оценить наиболее значимые характеристики и результаты процессов в системе образования, оценить их эффект для системы и общества в целом, обозначить перспективы работы по совершенствованию образовательных практик для повышения качества образования. Несмотря на активность научного поиска, многие важные вопросы управления школой и имеющиеся в школах результаты требуют специального изучения.

Период 1990—2010-х годов, а в более широкой трактовке конец XX — начало XXI века выбран для анализа состояния образования неслучайно. Этот период характеризуется особенно масштабными и разноплановыми изменениями в обществе, оказавшими влияние на роль образования и систему образования, что наглядно проявилось в российских условиях после распада СССР.

Роль образования в развитии человеческого общества огромна. На протяжении всей истории общества образование изменялось под воздействием социально-экономических условий и под влиянием противоречий внутри самой системы образования. На взаимосвязи изменений в обществе и образовании указывают многие философы, педагоги, психологи, историки и социологи. В педагогической науке нет единого определения термина «образование». С педагогических позиций Л.Я. Осипова рассматривает образование «как распределенный в существенно гетерогенной социокультурной среде сложный процесс, возникающий, конституирующийся, трансформирующийся и развивающийся, с одной стороны, при активном участии человека (одновременно и объекта, и субъекта образования по отношению к самому себе), с другой стороны, в контексте социального взаимодействия индивидов, коллективов, социальных групп, страт и слоев, общественных конгломератов и систем, в результате которого реализуется основная (базовая) функция образования, а именно — его антропогенная функция» [102, с. 19]. Б.М. Бим-Бад и А.В. Петровский считают, что образование представляет собой целенаправленный процесс «педагогически организованной и планомерной социализации человека, осуществляемой в его интересах и (или) интересах общества, которому он принадлежит» [16, с. 38]. В.Я. Назмутдинов и И.Ф. Яруллин понимают под образованием «процесс владения системой знаний и умений, выработанных человечеством, формирование на этой основе гуманистического мировоззрения, познавательных способностей, сознания и поведения [93, с. 27].

Определение системы образования с политологических позиций дает М.В. Жукова. Она рассматривает образование как «автономную социальную подсистему», которая «оказывает значительное влияние на социально-экономическое развитие государства, формируя человеческий потенциал». Указанный автором характер влияния образовательной системы делает ее приоритетной в системе «общественных отношений в политике и системе управления государством», что находит отражение в российском законодательстве и стратегических документах, определяющих развитие образования [49, с. 14—15].

При определении сущности образования в монографии за основу взято определение Л.Я. Осиповой, представленное выше.

В силу особой природы образования как части социальной сферы необходимо ее всестороннее изучение. В.М. Ананишнев считает, что при изучении образовательной системы следует учитывать и анализировать «не только процессы обучения, но и все, что непосредственно или опосредованно воздействует на эти процессы» [5, с. 19]. Близка к обозначенной и позиция В.В. Краевского, который полагает, что в настоящее время важно «посмотреть как бы ”извне“ на ситуацию, сложившуюся в педагогической науке и практике» [69, с. 40]. О.И. Сторожева, обозначая необходимость учета «разномасштабного» социокультурного контекста, отмечает важность «информации о состоянии и тенденциях развития образовательной политики на всех уровнях пространства — всемирном и государственном, региональном и конкретного образовательного учреждения» [134, с. 40]. К.А. Шведова считает, что «концептуализация проблемного поля сферы образования требует тщательного изучения внутренних причин, которые детерминируют развитие образовательных систем... факторов влияния на современные национальные образовательные системы» [170, с. 250]. Подчеркивая универсальный характер изменений в образовании С.В. Булаева и О.Н. Исаева, обозначают, что «достигнутые успехи в модернизации содержания методов и средств обучения, в повышении экономической эффективности образования все чаще как бы «переливаются» из одной страны в другую» [23, с. 10].

Изучение процессов в образовательной системе подтверждает важную роль образования в развитии общества. В.М. Ананишнев считает, что изменения в образовательной системе являются импульсом к «прогрессивным сдвигам в самых разных сферах общественной жизни, и наоборот: негативные изменения в образовании имеют тенденцию репродуцирования и ведут к регрессу общества» [6, с. 59]. Группа авторов во главе с А.Т. Гаспаршвили отмечают, что «изменения, специфические для образовательной отрасли (системы) страны, происходят в ситуациях, порождающих общие для большинства населения социальные риски», при этом «социальные риски, которые возникают и могут возникнуть в ходе реформы образования, нельзя истолковывать исключительно как следствие этих изменений (реформ)» [34, с. 164]. Эти позиции разделяет С.Н. Марков, подчеркивая, что «образовательная политика, эффективность проведения которой обуславливает повышение конкурентоспособности кадрового потенциала, рабочей силы российской экономики» [84, с. 7].

Исследователи Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» считают изучение эффективных инновационных практик современной школы и выделение принципов и технологий, которые обеспечивают высокую результативность, условием модернизации российской системы образования. В этой связи системная работа по поддержке распространения этих принципов и технологий представляется ключевой задачей деятельности экспертов и исследователей, работающих в системе образования [75, с. 14]. С целью изучения состояния школьных организаций Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» проводит специализированные исследования образовательного ландшафта в различных регионах России. Например, мониторинг экономики системы образования, «Карьерные траектории и профессиональная идентичность учителей», «Академическая культура школы и эмоциональное благополучие школьников» и др.

Обратимся к вопросу управления образовательной системой, при этом сделав акцент на анализе научных взглядов на систему управления школьной организацией.

Проблема управления школой стала системно разрабатываться в России в 1990-х годах (Конаржевский Ю.А., Кондаков М.И., Кричевский В.Ю., Моисеев А.М., Поташник М.М., Третьяков П.И., Тубельский А.Н., Шамова Т.И., Ямбург Е.Я. и др.). Работы многих ученых, изучавших и изучающих школьные управленческие практики, можно рассматривать, как действия по проектированию нового или анализу имеющегося опыта. Исследования опираются на идеи и теории общей науки управления, которые адаптируются исследователями применительно к системе образования. При этом все авторы рассматривают два взаимосвязанных процесса: функционирование и развитие школьной организации, а также взаимодействие в процессе управления школой ее управляющей и управляемой подсистем. Система управления школой и ее изменения в прошлом и в будущем всегда имеют своей целью повышение качества образования через совершенствование образовательного процесса или «внесение субъектом управления качественных изменений в переменные компоненты системы при достижении оптимума в развитии объекта управления» [168, с. 125].

Социальное управление, органически присущее общественной системе явление, обеспечивает сохранение ее целостности, качественных характеристик, а также воспроизводство ее элементов и развитие. Оно представляет собой осознанное, систематическое, специально организованное воздействие, направленное на упоря-

дочение и совершенствование структуры в процессе выработки и достижения цели [164]. А.Л. Свенцицкий определяет социальное управление как целенаправленное, планомерное и систематическое влияние субъекта управления на его объект с коррекционным учетом изменений, происходящих в последнем [120]. О.С. Виханский рассматривает социальное управление как функцию, вытекающую из природы любого общества, и понимает его как «целевую управленческую деятельность, основополагающим относительно которой является целесообразное взаимодействие субъектов общественной жизни (личности, социальных общин, общества в целом), в ходе которой реализуются социокультурные программы, выражающие социальные потребности» [28]. Методологическую основу управления школьной организацией «составляют совокупность научных идей зарубежных школ научного менеджмента и отечественные разработки теории педагогического менеджмента» [126, с. 30—31].

Определения управления применительно к школе дают разные авторы. При исследовании проблемы управления школьной организацией в условиях концептуальных изменений в образовании за основу может быть взято определение П.И. Третьякова, который определяет управление как «целенаправленную деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающую оптимальное функционирование и развитие управляемой системы, перевод ее на новый, качественно более высокий уровень по фактическому достижению целей с помощью необходимых оптимальных педагогических условий, способов, средств и воздействий» [144].

Рассматривая процессы управления в сфере образования, М.М. Поташник определяет его как «деятельность, направленную на то, чтобы обеспечить целенаправленность и организованность совместной работы людей» [107, с. 95]. По мнению А.А. Черниковой и С.А. Борисовой, «управление организациями системы общего образования представляет собой целенаправленную деятельность, обеспечивающую становление, стабилизацию, конкурентоспособное функционирование и обязательное развитие образовательного учреждения на основе анализа ситуации на рынке, собственного управленческого опыта и с учетом развития теории управления», которое может осуществляться «только в том случае, если существует реально действующая система, являющаяся органической частью организации, которую называют системой управления» [166, с. 140—141]. Г.Н. Сериков считает управление образовательным учреждением сложным социальным явлением, при котором управленческий процесс обеспечивает целенаправленное

взаимодействие субъектов, участвующих в деятельности школы для предотвращения или разрешения возникающих проблем [124]. Разделяя оценку Г.Н. Серикова о сложной природе управления школой, Д.А. Новиков объясняет это спецификой субъектности внутришкольного управления. «В образовательных системах (где и управляющий орган и управляемая система являются субъектами) — управление является деятельностью (управляющих органов) по организации деятельности (управляемых субъектов)» [98, с. 41]. Учитывая обозначенную сложность природы управления школой, следует подчеркнуть высокую динамику процессов в ней происходящих, что оказывает влияние на управление, в том числе необходимость опережающего развития прогностической функции управления. Е.Я. Коган рассматривает управление как «динамическую систему», которая «требует прогнозной информации о перспективах развития для принятия необходимых решений» относительно образовательного процесса» [62, с. 36]. Необходимость прогноза также признают многие авторы (Казакова Е.И., Лазарев В.С., Поташник М.М., Прикот О.Г., Султанова Т.А. и др.) [56; 79; 89; 109; 123; 126; 135; 149; 150]. При этом следует понимать, что качество прогноза во многом предопределяет эффективность принимаемых решений для развития школы, системы образования и в более широком смысле для человеческого капитала. В этом случае под человеческим капиталом можно понимать «сформированный в результате инвестиций и накопленный индивидами запас знаний, умений и иных качеств, которые при целесообразном использовании генерируют новую стоимость» [77, с. 15].

В управлении современной школой большое значение имеют личностные и профессиональные характеристики руководителя, а также сочетание и деятельность формальных и неформальных структур в организации. Роль руководителя общеобразовательного учреждения в системе управления активно изучается в науке (Гришина И.В., Жилина А.И., Каспржак А.Г., Корнилова Т.А., Кричевский В.Ю., Марон А.Е., Найденова З.Г., Уваровская О.В., Ушаков К.М., Фишман Л.И., Худоминоцкий П.В. и др.). В проведенных исследованиях выявлены педагогическая, экономическая и юридическая составляющие деятельности руководителя школьной организации, его базовой подготовки и повышения квалификации, особенности взаимодействия с различными субъектами в школе и вне ее и др.

Партнерство в управлении школой также рассматривают многие авторы. Например, Г.Н. Сериков считает, что взаимодействие различных структур, их «партнерство в управлении образовательным

учреждением правомерно относить к важной предпосылке единения администрации, сотрудников и учащихся в целостный субъект» [123, с. 37]. Коллективный субъект управления заинтересован в недопущении и эффективном решении проблем школы. С.В. Сидоров также отмечает значимость для школьной организации «партнерских взаимоотношений» в управлении, возрастание «роли субъектов образовательного процесса в управлении и формирование в школе совокупного субъекта управления» [127, с. 18].

Наряду с исследованием учеными сущности школьного управления в науке разрабатываются принципы управления школой. А.М. Моисеевым определено, что управление школой представляет собой систему внутриорганизационного управления и ее особенностями являются: компактная управленческая подсистема, нечеткое разделение управленческих функций, взаимосвязь управленческой и педагогической деятельности субъектов управленческой подсистемы и общая ограниченность материальных ресурсов [90; 110]. Ю.А. Конаржевский выделяет как особенности управления школой: сложность и динамичность управления, воспитательный, информационный и аналитический его характер, социальную направленность, необходимость параллельной работы с учителями и учащимися, координации действий субъектов управления, обеспечения в коллективе атмосферы творческого поиска и др. [65]. Дополнительным условием, обеспечивающим эффективность управления школой, В.Ю. Кричевский обозначал «новую парадигму управления», в качестве которой рассматривал позицию директора школы «как выражение и реализацию его ценностных ориентаций и профессиональной компетентности, как процесс формирования, организации, координации, согласования межличностных гуманитарных демократических внутришкольных отношений» [70, с. 11].

Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко выявили и обосновали основные закономерности рефлексивного управления школой: соответствие внешних управляющих воздействий «внутренней природе» школы обеспечивает активность школьных процессов и рост уровня ее самоуправляемого развития, который характеризуется развитием кооперации участников образовательных отношений, укреплением всех компонентов школы в ходе адаптации к этим условиям и др. [168]. Созданная на этой основе Е.Я. Ямбургом модель «адаптивной школы» предусматривает перестройку учебной системы школы для максимального учета возможностей и потребностей школьников. При этом задачей управляющей подсистемы становится нормативное, организационное и ресурсное обеспечение этого процесса [175]. Т.Б. Земляная и О.Н. Павлычева

на основе анализа функций современного общеобразовательного учреждения, закрепленных в российском законодательстве, выделили основные направления управления школой: финансовое и материально-техническое, кадровое и организационно-методическое обеспечение образовательного процесса, формирование контингента обучающихся и реализации их прав в области образования, нормотворческая деятельность [51].

Стратегическое управление в российской образовательной системе и на уровне школьных организаций в последние два десятилетия осуществляется преимущественно на основе программно-целевого метода (Лазарев В.С., Марон А.Е., Моисеев А.М., Новиков Д.А., Поташник М.М. и др.), разработанного в 1990-х годах. Тем не менее управленческие наука и практика в системе школьного образования активно изменяются, используя потенциал социального управления и социологических теорий. В.С. Лазарев и М.М. Поташник рассматривают развитие школьной организации через «закономерное, управляемое (самоуправляемое) позитивное изменение самой школы (ее целей, содержания, методов, форм организации педагогического процесса) и ее управляющей системы, приводящее к достижению качественно новых результатов образования, воспитания и развития» [150, с. 85]. Важно подчеркнуть значимость стратегического планирования в работе школы. К.М. Ушаков, определяя особенности управления школьной организацией в периоды высокой степени неопределенности, так обозначает стратегическую установку управления: «признаком стратегического управления и планирования является изменение структуры организации; работа над видением будущего организации является ключевым и самым трудным компонентом стратегического планирования» [153, с. 128]. Такую позицию разделяет А.М. Моисеев, который выделяет в качестве средства преодоления затруднений стратегического планирования в школах управленческий анализ внешней среды для «упорядочения» ее восприятия и выделения в ней наиболее существенных факторов, влияющих на школу и процесс управления школьной организацией [89].

На рубеже XX—XXI веков теория управления образованием обогатилась новыми подходами, на основе которых в настоящее время организуется управление школами. *Среди новых подходов можно выделить индикативный, маркетинговый, институциональный, системно-ориентационный подходы.*

Индикативный подход или «управление по результатам» (Абанкина И.В., Иванов М.Ю., Третьяков П.И., Харисов Т.Б., Санталайнен Т. и др.) [1; 118; 144]. И.В. Абанкина, рассматривая проблему

повышения результативности управления общеобразовательными организациями, отмечает переход на управление по принципу «управление по результатам» как перспективное средство управления. Она считает, что для этого могут быть использованы «управление по индикаторам, публичная отчетность, прозрачный мониторинг», однако отмечает, что «пока не удалось найти адекватной системы показателей, которая бы признавалась всеми участниками образовательного процесса (стейкхолдерами)» [1, с. 77–78].

Анализ работ, выполненных учеными в 2000-х годах, позволяет установить, что разработанные *маркетинговый* (Донина И.А., Сибилев И.В., Щербова Т.В. и др.) и *институциональный* (Василенко Н.В., Селезнева Н.А. и др.) *подходы* направлены на оптимизацию функционирования образовательных организаций через использование новых средств управления [24; 47; 125]. И.А. Донина считает, что концепция маркетингового подхода способствует повышению качества управления, так как основывается «на принципах инновационности (обеспечение непрерывного развития организации и адаптации ее к изменяющимся условиям), субъект-субъектного взаимодействия (равноправие всех участников партнерского взаимодействия), стимулирование их активности в маркетинговой деятельности), самоменеджмента (возможность самоформирования и саморазвития образовательной организации в зависимости от окружающих ее внешних условий) и гуманистической направленности (предопределение гармоничного единства сочетания целей общества и личности — каждого из субъектов образовательного процесса общеобразовательной организации)» [47, с. 16]. В логике маркетингового подхода определяются «конкурентные преимущества» школы, под которыми понимаются «характеристики школы, которые отражают ее превосходство над другими школами, включенными в единую конкурентную среду, и определяются особенностями отношений данной школы с другими субъектами образовательного пространства». Их роль признается важной для развития школы, так как они могут привести «к качественным изменениям в образовательном, инновационном, управленческом и обслуживающих процессах школы» [125, с. 10].

По мнению Н.В. Василенко, использование «институционального цикла управленческой деятельности» позволяет придать процессу управления школой технологичность и инструментальность, что повышает общую эффективность управления. При этом автор понимает социальное управление как «процесс трансформации и формирования институциональной среды, реализуемый в ходе институционального цикла управленческой деятельности,

при этом институциональная среда является технологической основой управления» [24, с. 10].

Как новый, но не получивший широкого распространения, подход, в соответствии с которым организуется управление современной школой, может быть определен *системно-ориентационный подход*. В соответствии с этим подходом школа рассматривается «как целостная образовательная система», что «предполагает обеспечение (создание условий) развития путем первоочередного проектирования ее ориентационного поля». Такой подход «реализуется посредством выбора инноваций, опосредованного ориентационным полем развития школы» [56, с. 42—43].

Независимо от того, на основе какого подхода осуществляет управление школой, наука управления образованием в качестве средства стратегического управления учреждениями предлагает универсальное средство управления, получившее название «программа развития». Управление развитием посредством такой программы может быть реализовано в школьных организациях независимо от используемых в них подходов к управлению. Тематика вопросов о предназначении программ развития, их структуре и подходах к конструированию представлена в работах многих авторов (Гришина И.В., Лазарев В.С., Марон А.Е., Моисеев А.М., Найденова З.Г., Поташник М.М., Прикот О.Г., Ушаков К.М. и др.).

Понимание М.М. Поташником сущности программы развития образовательного учреждения включает несколько компонентов. Программа рассматривается автором как модель инновационного изменения школы на основе характеристики исходного состояния школьной организации, с помощью проектирования образа желаемого будущего и действий по переходу к нему [150]. А.Е. Марон понимает под программой развития «управленческий документ, который определяет стратегическое и оперативное планирование преобразования образовательного учреждения (ОУ), содержание и технологии взаимодействия субъектов по достижению прогнозируемой модели развития ОУ в условиях модернизации образования» [85, с. 74].

Процесс разработки программы развития школы О.Г. Прикот и В.Н. Виноградов понимают как «процесс принятия управленческих решений». При этом, по мнению авторов, сам «процесс принятия управленческого решения и структура самого управленческого решения могут стать методологией разработки программы развития» [109, с. 45]. О.Г. Прикот и В.Н. Виноградов считают, что программа развития призвана обеспечивать условия для образовательного процесса [109]. Однако в настоящее время подобный подход

представляется необоснованным, так как наличие новых взглядов на образовательную систему школы делает образовательный процесс одним из многих существующих в школьной организации. Исходя из позиций процессного подхода, программа должна быть направлена на развитие всех процессов в организации. Несмотря на почти 20-летнюю практику проектирования, разработки и реализации программ развития школ, в этом процессе многие учреждения испытывают трудности. В.С. Лазарев видит их причины в «размытости целей образования, отсутствии серьезного анализа состояния педагогической системы; слабой информированности о существующих научных разработках и передовом опыте; неумении планировать и проектировать» и определяет как самые критичные недостатки программ «неконкретность и нереалистичность их целей» [78, с. 12]. Названные ограничения существенно затрудняют работу школьных организаций и становятся препятствием на пути их изменения и реакций на изменения в окружающем социуме.

Обращаясь к вопросам совершенствования управления школой за рамками разработки и реализации программ развития учреждений, разные авторы по-разному определяют возможности этого процесса. Т.И. Шамова считает, что «эффективность процесса управления можно повысить, если каждая функция в системе управленческого цикла начнет функционировать, т. е. взаимодействовать с остальными видами управленческой деятельности» [167, с. 56]. В таких условиях для школьного руководителя важно выделять ресурсы (личные и организации) для управления развитием, под которым понимается «внесение субъектом управления качественных изменений в переменные компоненты системы при достижении оптимума в развитии объекта управления» [167, с. 125]. В.П. Топоровский рассматривает школу как интегративную социально-педагогическую систему, которая создает необходимые предпосылки к постоянному развитию, обусловленному ее природой [142, с. 11]. В то же время В.И. Гам полагает, что «природа образовательных систем с их особой автономностью, замкнутостью, с высокой степенью ригидности и нереактивности на импульсы внешнего раздражения детерминирует и предопределяет превалирующее значение факторов внутреннего развития в качестве движущих сил изменений и преобразований образовательных систем» [33, с. 12]. Н.В. Акинфиева, напротив, отмечает, что образовательные учреждения можно рассматривать «как открытые социальные системы, что принципиально меняет парадигму управления не только за счет увеличения количества объектов

управления, не относящихся непосредственно к образовательной системе, но и за счет включения новых субъектов управления, требующих существенных трансформаций их взаимодействий, выполняемых ролей в процессе социального проектирования устойчивого развития» [3, с. 14–15]. Приведенные суждения базируются на базовых принципах управления социальными системами и характеризуют разнонаправленность процессов управления в школьных организациях.

В этом контексте следует отметить еще один важный для современной школы базовый принцип — нелинейность процессов ее развития. Например, В.В. Василькова подчеркивает, что развитие нельзя сводить к его кумулятивной поступательности. «Темп и направление развития не заданы однозначно; отсюда — новое понимание проблемы управления сложноорганизованными системами: оно должно ориентироваться не столько на желание управляющего, сколько на собственные тенденции развития этих систем, а также допускать возможность существования зон (и моментов), свободных от контроля — непредсказуемых» [25, с. 30]. О.Г. Прикот, исследуя особенности социокультурной модернизации, также отмечает нелинейный характер процессов в системе образования как части социальной сферы. Он считает действенным средством в этих условиях «целевое программирование» деятельности школы, как наиболее эффективное средство обеспечения ее инновационного развития [108].

Совершенствование управления школьными организациями происходит не только через внедрение управленческих инноваций или постоянное «самоулучшение» управленческих подсистем, на основе диагностики имеющихся в них затруднений. Изменения в управлении школой также обусловлены появлением новых отраслевых задач, которые формулируются на государственном уровне и вызваны общественными трансформациями, которые отражаются на школе. Эти процессы протекают очень интенсивно и разнонаправленно, что делает их трудным, но важным объектом научного исследования.

Анализируя современное состояние управления образованием, Л.А. Мирошниченко выделяет *главные изменения в управлении образованием*:

- «переход от управления образовательными процессами к управлению целостной образовательной системой;
- развитие общественной составляющей управления, внедрение моделей государственно-общественного управления образовательными организациями;

- усиление ответственности, самостоятельности управления в распоряжении ресурсами и доходами деятельности образовательной организации;
- развитие связей системы образования с внешней средой: экономикой, производством, рынком труда, другими образовательными организациями: внедрение механизмов взаимодействия организаций профессионального образования и работодателей, организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений» [87, с. 18].

Исследованием Н.В. Немовой, проведенным в 2000-х годах, установлено, что «управление образовательными учреждениями не только развивается под влиянием тех же факторов, что и управление социальными организациями других сфер деятельности, но и в соответствии с *общими для них тенденциями*, основные из которых следующие:

- «усложнение и разделение управленческого труда по горизонтали и вертикали;
- переход от централизованного управления к демократическому;
- замена нормативной деятельности по поддержанию функционирования неалгоритмизированной и творческой, в которой преобладают функции управления развитием и стратегического планирования;
- переход от эвристических и эмпирических способов выполнения деятельности к способам, опосредованным научными знаниями и системными понятиями» [96, с. 22].

С.В. Сидоров, изучая сложившиеся методы инновационного менеджмента в школах, определил несколько важных, по его мнению, *особенностей развития управления* в них:

- «усиление роли субъектов образовательного процесса в управлении и формирование в школе совокупного субъекта управления инновационным процессом;
- формирование партнерских взаимоотношений между субъектами управления;
- учет в управлении специфики условий протекания образовательного процесса, контингента учащихся и кадрового потенциала данной школы» [126, с. 18].

Таким образом, С.В. Сидоров оценивает управление современной школой в целом как гуманистическое и лично ориентированное. Следует отметить, что принцип гуманизации управления школой выделяется многими авторами (Ахренов А.Н., Ушаков К.М. и др.) и очень близок по своей сути к человекоцентристскому

подходу к управлению, предложенному Т.И. Шамовой и Н.В. Немовой [96; 167; 168].

В.М. Ананишнев, Д.А. Новиков и другие авторы отмечают еще один важный аспект управления современной школьной организацией. По мнению ученых, ограничены не только возможности руководителей школ в управлении организацией, но и в целом управленческая подсистема школы имеет границы воздействия на управляемую подсистему. Это связано с тем, что «в рамках взаимодействия поддерживаются обратимые и необратимые процессы с теми или иными механизмами саморегуляции». При этом В.М. Ананишнев рассматривает широкий спектр влияний управленческих воздействий на объект управления: от отторжения решений, неадекватных целям и намерениям субъекта управления, до превращения регулярных воздействий субъекта управления в устойчивый фактор, «к которому саморегулирующаяся система неизбежно вынуждена адаптироваться, меняя свою структуру, содержание действий, видоизменяя те или иные аспекты своего естественного органичного состояния» [6, с. 63—64].

В педагогической науке разрабатывается проблема организационной структуры управления образовательными учреждениями (Егоршин А.П., Кричевский В.Ю., Лазарев В.С., Шамова Т.И. и др.). Одна из моделей организационных структур разработана А.П. Егоршиным для управления образовательными учреждениями разных типов, включая «школу (гимназию, лицей)». Предложенная А.П. Егоршиным организационная структура управления школой (гимназией, лицеем) представляется упрощенной и механистичной. Описание оргструктуры не демонстрирует понимания и не дает общего представления о разнообразии задач, решаемых современной школой, что можно подтвердить на примере такой авторской характеристики: «высшее руководство — 5 человек и 17 структурных подразделений» [48, с. 196—200]. Предложенный вариант организационной структуры противоречит позиции группы исследователей во главе с Т.И. Шамовой, согласно которой под организационной структурой управления понимается «целостная структура управляющей и управляемой подсистем, составляющих их звеньев, находящихся во взаимодействии и упорядоченных взаимосвязями в соответствии с местом этих звеньев в процессе управления» [169, с. 29].

В контексте рассмотрения теоретических основ управления школьной организацией для уточнения дополнительных позиций, представляется важным обратиться к работам по теории социального управления. Для этого выбраны работы нескольких авторов (Делягин М.Г., Кудрявцева Е.И., Рыкова И.Н. и др.).

М.Г. Делягин отмечает, что «новая система управления должна формировать мотивации и правила: стандарты поведения, принципы... и основные смыслы, определяющие повестку дня, по которой действует и субъект, и организация» [42, с. 82]. Исследуя вопросы эффективности государственного управления в условиях инновационной экономики, группа авторов во главе с И.Н. Рыковой определяет в качестве цели «нового менеджмента»: «соединение наиболее рациональным и экономичным образом тех, кто владеет знаниями, с теми, кто их ищет» [174, с. 99].

Изучение различных аспектов управления в организациях социальной сферы позволило Е.И. Кудрявцевой выявить тенденцию роста «объема управления», при котором управленческая деятельность деинституализируется и включает «в свое пространство все большее число организационных акторов» [72, с. 27]. Такой вывод представляется спорным применительно к условиям управления школьной организацией и требует проверки. В исследовании Е.И. Кудрявцевой также определено несколько особенностей современного управленческого процесса:

- «современное управление может быть описано как распределенное неявное управление, в котором участие определяется не формальным статусом, а готовностью субъекта принять на себя ответственность за изменение ситуации;
- формой управления выступает не оказание прямого воздействия на действия других людей, а оказание воздействия на их представления и понимание предмета собственной деятельности;
- управленческая компетентность в условиях распределенного управления напрямую оказывает воздействие и определяет эффективность деятельности организации за счет влияния на особенности реализации ее стратегии и изменения этой стратегии» [72, с. 27].

Анализ работ по вопросам социального и государственного управления в целом подтверждает особенности управления школьными организациями, выделенные педагогами и социологами. Позиции авторов предполагается учесть в процессе создания модели управления школой в изменяющихся условиях. На фоне активных изменений в системе образования в последние десятилетия возрастает потребность учета мнений относительно задач и содержания образования и управления школой разных субъектов. Эту позицию разделяют многие авторы.

Б.Л. Вульфсон отмечает, что «определение направлений и приоритетов в развитии образования не должно зависеть только

от деятелей просвещения» [31, с. 41]. Это объясняется тем, что интересы личности и общества в сфере образования отличаются от интересов образовательной системы и расширение в управлении школой общественных структур является необходимым условием ее функционирования и развития [31]. В.М. Ананишнев считает, что современная школа имеет сложную инфраструктуру, обеспечивающую решение комплекса образовательных задач, поэтому необходимо обеспечить системное управление школьной организацией. В этой связи планирование развития школы должно согласовываться «с ведущими политическими ориентациями в обществе», например, к выработке программ развития следует привлекать всех заинтересованных субъектов. Это необходимо, так как «управление всегда выбор тех или иных программ, методов, средств их реализации» и такой выбор будет сделан точнее на основе взаимодействия школы и общественности [6, с. 73]. Е.В. Андришина и Н.О. Луценко отмечают, что в выработке и осуществлении образовательной политики наряду со «специальными государственными органами» должны принимать участие различные субъекты, заинтересованные в результатах деятельности образовательной системы. Таким образом, предложения и инициативы будут «исходить не только от самого государства, но и от международных агентов, бизнес-структур или от самого общества через гражданские ассоциации» [7, с. 92]. Ю.А. Тюрина отмечает, что механизм изменений в образовании «рассматривается как единство процессов макроуровня — уровня структур общества (изменение общества, его институциональных и социально-групповых аспектов) и микроуровня — уровня участников социальных изменений». В этой связи учет интересов таких активных субъектов происходящих преобразований, как «отдельные индивиды и малые социальные группы», должен быть обеспечен при проведении изменений [148, с. 11].

Анализ позиций разных авторов позволяет считать значимым изучение состояния государственно-общественного управления образованием в рамках исследования влияния концептуальных изменений в образовании на управление школьной организацией. Проблема участия общественности в управлении образованием раскрыта в § 3 главы 1 и главе 2.

Обобщая изложенное, можно утверждать, что *в управлении школьной организацией в настоящее время происходит несколько сложных процессов:*

- **диверсификация управленческих функций** на основе усложнения решаемых задач (стратегический менеджмент, эконо-

мика школы, внешние связи и др.) и изменений управляемой подсистемы;

- **обновление** средств управления;
- **рост открытости** управленческой подсистемы школы местному сообществу.

1.2. Анализ процессов в школьной организации: теоретические аспекты

В исследовании управления школьной организацией можно опираться на процессный подход и обратиться к характеристикам основных процессов, которые протекают в школе, а также выявить особенности управления ими. В управлении школой можно определить и рассмотреть несколько *укрупненных процессов*:

- управление образовательным процессом;
- управление персоналом;
- управление инновациями;
- управление внешними связями и взаимодействием с социумом (государственно-общественное управление);
- управление финансово-экономической деятельностью.

По мнению Э.Д. Днепровы, изменения российского образования направлены в первую очередь на *повышение вариативности содержания образования, дифференциацию, гуманизацию и гуманитаризацию образования*, придание ему развивающего характера [43]. Среди выделенных Э.Д. Днепровым принципов реформ 1992 года есть точное определение новых составляющих образовательного процесса, отличающих его от задач советской школы — «открытость образования — определяют и главные оси, и движущие силы, и механизмы реализации важнейшего направления прорыва реформы — выход на политическую и философскую парадигму гражданского общества <...> гуманизация, гуманитаризация и дифференциация образования, его развивающий характер и непрерывность — закладывают фундамент и включают механизмы выхода на новую педагогическую парадигму» [43, с. 34]. Эту позицию в отношении новых характеристик образовательного процесса разделяет В.М. Ананишнев: «в 1990—2010-х годах произошли принципиальные изменения в содержании обучения и в его методах, при этом «закономерным является курс на гуманитаризацию и гуманизацию образования» [6, с. 50]. По его мнению, содержание школьного образования и методики обучения должны разрабатываться педагогической наукой, а происходящие изменения могут

становиться объектом анализа философов, социологов, историков, политологов, экономистов и др.

За рамками обозначенных Э.Д. Днепровым и В.М. Ананишневых изменений в школьном образовании происходили и другие важные процессы в области содержания образования и образовательных технологий. Прежде всего, это *стандартизация содержания школьного образования и информатизация процесса обучения в школе*.

Стандартизацию школьного образования, начавшуюся в России в 2000-х годах, предварял активный педагогический поиск 1990-х годов. В практике школьного образования в тот период сложился совершенно новый формат регулирования образовательного процесса на уровне учреждений — образовательная программа» (Казакова Е.И., Панов А.И., Тряпицына А.П. и др.). Целевое назначение образовательной программы школы «заключается в определении условий, способствующих достижению учеником избранного уровня образованности в соответствии с его потребностями и возможностями» [101, с. 8]. Для применения образовательной программы в школах были разработаны примерная структура, требования к содержанию и оценке программ. Исходя из этих установок, в педагогической науке и практике стало оформляться и методически обеспечиваться новое педагогическое понятие «образовательный маршрут ученика» [88; 99].

Образовательные программы школ в конце 1990-х годов отличались разнообразием содержания, соотношенным в общих чертах с государственным обязательным минимумом содержания образования. Программы отражали множество инновационных педагогических практик, возникших в предшествующее десятилетие, и являлись средством управления образовательным процессом в школьной организации. По мнению Т.В. Рогозиной, образовательные программы стали «точкой опоры для широких перемен в образовании». В новых условиях школьного образования 2000-х годов у программ появился новый потенциал. Они стали рассматриваться как «инструмент согласования внутришкольного профессионального стандарта преподавания», как «основа для согласования деятельности педагогов» и средство «повышения квалификации педагогического коллектива школы» [114, с. 62—64].

Ситуация изменилась в начале 2000-х годов, хотя, по мнению А.А. Кузнецова, потребность создания стандарта школьного образования появилась гораздо раньше и была обусловлена принятием в 1992 году Закона Российской Федерации «Об образовании», провозгласившего принцип разнообразия образовательных систем и программ. Таким образом, можно считать, что работа

по созданию стандартов школьного образования началась существенно позже нормативного оформления самой возможности их разработки. Первые из разработанных и принятых стандартов сразу были определены как временные, что подразумевало продолжение научно-педагогического поиска в этом направлении. Этот поиск шел в период с 2004 по 2012 годы, когда были созданы федеральные государственные образовательные стандарты для школ или стандарты «второго поколения». Оценивая концептуальные основы и особенности организации работы Российской академии образования над новыми стандартами школьного образования в 2010-х годах, можно обозначить такие ключевые особенности, как «трактовка стандарта как своего рода договора о взаимных обязательствах личности (семьи), общества и государства в сфере образования» и выделение «требований к условиям осуществления образовательного процесса» [73, с. 15–16]. Эти особенности не были предусмотрены в школьных стандартах 2004 года и представляли собой важное изменение новых стандартов по сравнению с предшествующими.

Среди подходов на основе, которых строится современное школьное образование в России, ученые выделяют такие фундаментальные, как системно-деятельностный, компетентностный и личностно ориентированный (Крылова О.Н., Кондаков А.М., Кузнецов А.А., Лазарев В.С., Николаева М.В. и др.). Сочетание названных подходов в отборе содержания образования, построении процесса обучения и выборе образовательных технологий обеспечивает переориентацию образовательного процесса на развитие личности обучающегося на основе сохранения фундаментального ядра содержания образования при усилении практико-ориентированного характера процесса обучения. Необходимо отметить, что следование «гуманитарной парадигме образования ориентирует не столько на результаты усвоения определенного объема знаний и навыков, сколько на акты творчества, самодеятельности в процессах их усвоения» [143, с. 44].

Несмотря на разнообразие подходов к организации обучения и общую модернизацию содержания школьного образования в стандартах по-прежнему ведущее место занимает «знаниевая традиция», являясь базой изменений содержания общего образования, отражаемого в стандартах [71; 167]. Это нашло выражение в государственных образовательных стандартах 2004 года и новых федеральных государственных образовательных стандартах 2008–2012 годов. Стандарты определяют цели и содержание школьного образования, условия осуществления процесса обучения и воспитания,

регулируют взаимодействие с внешней средой в образовательных целях и др.

Одной из новых парадигм, в русле которой происходило обновление образовательного процесса в российской школе в 2000-х годах, стал компетентностный подход (Зимняя И.А., Фрумин И.Д., Хуторской А.В. и др.). Этот подход предполагает существенное изменение методик преподавания и «состоит во введении и апробации форм работы, основанной на ответственности и инициативности самих учеников», разнообразии позиции ученика в процессе обучения и подходов к оцениванию его учебной деятельности. «Основная инновация компетентностного подхода... состоит в создании образовательных условий для превращения способов в средства действия» [88, с. 23—29]. В связи с этим как необходимые условия организации образовательного процесса и обеспечения преемственности между уровнями образования можно рассматривать формирование в школах учебного, творческого и социального «пространств».

Процесс информатизации образования стал одним из действенных средств обеспечения качественного и доступного образования. Информатизация в школах, начавшись в 1980-х годах, к настоящему времени обеспечила существенное изменение образовательного процесса. По данным ЮНЕСКО, информатизация образовательного процесса способствует «повышению эффективности учебного процесса, росту качества обучения и количеству учащихся на различных уровнях и в различных секторах образования на основе широкого использования Открытых образовательных ресурсов и Массовых открытых онлайн курсов» [54, с. 318].

Реализация в России в 2000—2010-х годах нескольких федеральных проектов, поддержка информатизации образования на региональном и школьном уровнях позволяет отечественным ученым анализировать изменения, вызванные принятыми мерами (Асмолов А.Г., Адамчук Д.В., Семенов А.Л., Собкин В.С., Уваров А.Ю. и др.). Группа авторов во главе с А.Г. Асмоловым, оценивая значение информатизации образования определяют его как «сложный многоэтапный процесс, который стимулируется развитием информационных технологий, последовательной сменой поколений средств вычислительной техники и связи». При этом авторы подчеркивают, что информатизация школы не только внутренняя потребность системы, но результат, реакция школы «на весь комплекс процессов трансформации общества, на изменение информационной среды обитания человека» [116, с. 15]. Применительно к условиям школьной организации А.Л. Семенов определяет как

критерий качества ее информатизации «степень адекватности целей и показателей в отдельных школьных предметах потребностям информационной цивилизации» [122, с. 255]. По данным многолетнего исследования социальных последствий информатизации, выполненного В.С. Собкиным и Д.В. Адамчуком, реализованный в 2005—2008 годах проект «Информатизация системы образования» в целом был эффективен и обеспечил компьютеризацию школ и способствовал росту использования ИКТ в образовательном процессе. Несмотря на принятые меры «социокультурный ”разрыв“ в отношении информатизации образования, по мнению авторов, остается актуальной проблемой, которая связана как с различиями в уровне технической оснащенности школы крупного города и села, так и с методической поддержкой, оказываемой ресурсными центрами крупных городов и сел» [129, с. 30].

Результаты исследования В.С. Собкина и Д.В. Адамчука содержат выводы, характеризующие информатизацию школ, важные для управленческой подсистемы. Зафиксирована положительная «динамика увеличения числа продвинутых пользователей ИКТ среди администраторов школ», у педагогов школ активизируются «установки на применение ИКТ в профессиональной деятельности», администраторами школ преодолен «психологический барьер, связанный с негативным отношением к использованию ИКТ в рамках учебной деятельности» и растет «доля администраторов, активно использующих ИКТ в своей профессиональной деятельности» [129, с. 107—108]. Можно утверждать, что приведенные выкладки свидетельствуют о развитии профессионализма педагогов и школьных администраторов. Вместе с тем отмечается сохранение «социальных и педагогических рисков, связанных с программой внедрения информационных технологий в образовании» [129, с. 35]. Н.А. Попова отмечает, что «управление информатизацией образовательного процесса в школе направлено на создание условий, обеспечивающих эффективное функционирование, совершенствование образовательного процесса на основе оптимального использования средств информационно-коммуникационных технологий» [106, с. 8]. Применительно к рассматриваемой теме следует также отметить, что Ю.В. Эльмаа и З.Ю. Смирнова, изучая вопросы информатизации образования, указывают на возрастающую роль информатизации в процессе управления школьной организацией [53].

В управлении образованием уделяется значительное внимание разработке проблемы *управления педагогическим коллективом* с целью обеспечения ведущих целей образования и разрешению

имеющихся противоречий в деятельности педагогических коллективов [6; 12; 91; 167; 168]. На сегодняшний день в теории управления образованием сформировалась система взглядов, определяющих эффективные принципы управления персоналом, и работа в этом направлении продолжается (Затепакин О.А., Ильина Н.Ф., Лизинский В.М., Немова Н.В., Поташник М.М., Ушаков К.М. и др.). Значительную часть решений школьным руководителям приходится заимствовать из устоявшихся или развивающихся общих теорий управления, творчески преломляя содержащиеся в них идеи применительно к условиям управления в образовательной системе.

При проектировании системы работы с педагогическим коллективом школы в качестве основы целесообразно выбрать ключевые положения «классических» теорий управления (Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Вебер и др.): знания о функциях управления, о стадиях управленческого цикла и др. Из этих теорий управления современными руководителями школ также могут быть взяты некоторые принципы управления [154]. Например, Г. Эмерсон отмечал отсутствие прямой зависимости между напряженностью труда и его эффективностью. По его мнению, эффективным может считаться только тот труд, результат которого достигается при минимальных усилиях со стороны работника. Эта позиция актуальна и в современной школе.

В первой трети XX века на смену классическим теориям управления пришли личностно ориентированные теории. Ученые, стоявшие у истоков этого направления управленческой науки (Э. Мэйо, М.П. Фоллетт, Ч. Барнард и др.), в своих исследованиях уделяли внимание не столько управлению производственными процессами, на что были ориентированы Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Вебер и другие авторы, сколько стремились исследовать процессы управления деятельностью работников. Труды этих ученых способствовали изменению характера управления в организациях. На основе идей личностно ориентированных теорий позднее появились и распространились в практике управления новые средства повышения производительности труда. Это широко применяемые в управлении организациями всех отраслей экономики: «паритетное управление», «гуманизация труда», «групповые решения» и др.

Рассмотрим некоторые идеи, которые присущи личностно ориентированным теориям управления. В настоящее время их можно рассматривать как наиболее востребованные и распространенные в школьной управленческой практике.

Принцип «совместной власти» администрации и персонала (М.П. Фоллетт) в момент своего появления рассматривался как противоположность «единоличной власти», существовавшей на производствах до 1930-х годов. Сейчас во всех школах работают государственно-общественные органы управления, педагогические советы, творческие группы учителей и др. Концепция социальных конфликтов исходила из того, что в среде работников непрерывно возникают конфронтации и союзы на основе желаний людей, связанных друг с другом различными отношениями. Учет этой концепции руководством школьной организации позволяет рационально делегировать полномочия сотрудникам и распределять между ними ответственности за выполнение поручений.

Концепция неформальной организации (Ч. Барнард) предусматривает, что в любой организации образуются и действуют различные группы, не вписывающиеся в официальную структуру. Это делает необходимым учет руководителями школ имеющихся в организации неформальных отношений, сложившихся в коллективе педагогов, для выбора наиболее подходящих групп людей, которые могли бы эффективно реализовать принятые в школе решения. Концепция принятия власти также является важной для эффективного построения системы управления школьной организацией. Согласно этой концепции обладающие свободой воли индивидуумы вправе самостоятельно решать, следовать ли им указаниям руководителя. Управление школой с учетом этого условия очень важно в современной ситуации, что обусловлено фиксируемой некоторыми исследователями тенденцией к росту индивидуализации в учительской среде: «те, кто выбрали сегодня профессию учителя, являются индивидуалистами и не желают быть руководимыми» (Д. Олькерс). В контексте происходящих изменений представляется целесообразным использовать при управлении педагогическим коллективом систему «непрямого» влияния на работников. Эта система не предполагает отказа от регламентации работы педагогов администрацией; она призвана использовать схемы и приемы управления персоналом, которые бы разнопланово обозначали, всемерно поддерживали и стимулировали желаемое для школьной организации трудовое поведение работника, игнорировали его нежелательные проявления и создавали бы условия для невозможности их проявления [177].

В целом, ориентированный на человеческие ресурсы подход к управлению педагогическим коллективом школы предполагает:

- большую степень ориентации руководителя на людей, чем на услуги;

- постоянный анализ со стороны руководителя личностного роста и динамики развития работников;
- достижение работниками все более высоких уровней компетенции, творческой активности и исполнительности.

Приведенные характеристики подтверждают, что такой подход является поддерживающим. В этом случае задача руководства школы заключается в обеспечении возможностей совершенствования навыков работников, повышении их чувства ответственности, создании атмосферы, увеличивающей их вклад в достижение целей школьной организации. Развитие способностей работников и возможностей для их самореализации в профессиональной деятельности ведет к повышению качества работы и степени удовлетворения ею у работника.

Комбинация классических и лично ориентированных теорий в практике школьных организаций как теоретического основания для формирования кадровой политики школы согласуется с современным взглядом, согласно которому человек является наиболее ценным ресурсом общества. Использование представленного сочетания научных оснований при организации школьной практики управления обеспечивает реализацию системного и ситуационного подходов для эффективного управления педагогическим коллективом общеобразовательного учреждения.

В настоящее время в школах ощущается снижение внимания администрации к работе учителей и недостаточность уровня их методической и иной поддержки. Причина этого видится в недостатке организационных ресурсов управляющей подсистемы. По данным исследования «Социально-профессиональный портрет учителя», проведенного Институтом педагогического образования Российской академии образования в 2008—2009 годах, у многих директоров и завучей школ не хватало времени на работу с молодыми учителями, на посещение уроков и их анализ [133]. В то же время практически все авторы рассматривают этот вид деятельности школьной администрации как важное условие для обеспечения качества образования. Например, эту позицию обозначает В.М. Ананишнев: «учебный процесс нуждается в подкреплении управленческих форм регуляции, эффективных органах управления в учебном коллективе, позволяющих поддерживать приоритетные позиции педагога в решении вопросов организации обучения» [6, с. 72].

В целом состояние управления персоналом в российских школьных организациях исследуется педагогической и социологической наукой (Адамчук Д.В., Александров Д.А., Вершловский С.Г.,

Высоцкий В.Б., Ленская Е.А., Собкин В.С. и др.), а также включается в международные исследования деятельности школ, такие как TALIS (Teaching and Learning International Survey) и SABER (System Assessment and Benchmarking for Education Results). TALIS — международное сравнительное исследование, проводимое ОЭСР, по изучению условий работы учителей и образовательного потенциала школьной среды; исследование направлено на развитие системы работы с педагогами в школах для повышения эффективности школьных процессов. SABER — программа Всемирного банка, направленная на формирование данных об информационных ресурсах разных стран по ключевым направлениям образовательной политики (концептуальные подходы, диагностические инструменты, нормативные документы и др.). В главах 2 и 3 монографии эта проблема будет раскрыта при исследовании особенностей управления школой и проектирования модели управления школьными организациями в условиях концептуальных изменений в образовании.

Многие школьные организации, стремясь к динамичному развитию, ищут новые идеи не только в методических разработках и образовательных технологиях, управлении образованием или содержании дополнительного образования. В существующих условиях особенно перспективными представляются попытки их сочетания в разнообразных комбинациях, прежде всего выходящих за рамки традиционного внутриотраслевого подхода. Среди перспективных тем можно выделить:

- обновление содержания образования, совершенствование школьной инфраструктуры, здоровьесбережение учащихся и др. (национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», 2010 год);
- проектирование школьных систем поддержки отстающих в обучении учащихся или развития одаренных школьников, организация сетевых проектов для учащихся, учителей и школ, социальная навигация в системе образования и др. (государственная программа «Развитие образования в Российской Федерации», 2013 год).

Определение перспективных направлений работы позволяет рассмотреть *вопросы организации инновационной деятельности* в школьном образовании в контексте названных федеральных стратегических документов. Направления работы школ в советский и постсоветский периоды в значительной степени определялись приоритетными направлениями, «изложенными в документах о развитии школьного образования». С.В. Булаева и О.Н. Исаева, анализируя стратегические для системы общего образования документы,

выделили следующие *направления инновационной деятельности образовательных учреждений*:

- понимание основных ключевых компетентностей, которые должны быть сформированы в школе на разных ступенях школьного образования;
- реализация индивидуального образовательного маршрута;
- участие общественности в управлении школой [23, с. 78—80].

Определение актуальных направлений инновационной деятельности общеобразовательных учреждений также основывается на потребностях образовательных систем в «опережающих» экспериментах в соответствии с приоритетами образовательной политики, потребностями самих учреждений и интересами педагогов. Тем не менее, необходимо учитывать, что в условиях существующей модели управления определение перспективной тематики инновационной деятельности относится прежде всего к полномочиям органов управления образованием федерального и регионального уровней, что, однако, не исключает инициативы школьных организаций.

В педагогической науке (Базилевский А.А., Белова Е.Н., Кочешкова Л.О., Ларина В.П., Макарова Т.П., Новикова Т.Г., Попадков Т.Г., Прозументова Г.Н., Сазонов Б.В., Сидоров С.В., Суртаева Н.Н., Тодосийчук А.В., Тринитатская О.Г., Харисова Л.А., Юсуфбекова Н.Р. и др.) сложилось устойчивое понимание инновационного процесса в системе образования, и этот процесс не ограничивается созданием инноваций, а включает в себя и распространение нововведений (инноваций).

Одно из наиболее полных определений инновационной деятельности в системе образования дано в ходе исследования «Стратегия и механизмы совершенствования инновационной деятельности в образовании», выполненного в 2012 году под руководством В.С. Лазарева. Было установлено, что «инновационная деятельность понимается как особый вид деятельности, предметом которой служит развитие образовательной деятельности», а ее качество определяет готовность (способность) образовательного учреждения к развитию [103]. Это определение взято за основу при исследовании организации инновационной деятельности в школьном образовании.

Подчеркивая значение инноваций, Т.И. Шамова отмечает, что «развивающаяся школа, работающая в поисковом режиме, значительно отличается от тех школ, целью которых является стабильное традиционное поддержание раз и навсегда заведенного порядка функционирования». При этом имеющиеся между двумя «типами» школ отличия непосредственно влияют «на целостную

систему школьного управления», в том числе требуя специального управления самим инновационным процессом [167, с. 87]. Некоторые ученые (Лазарев В.С., Найденова З.Г., Сидоров С.В., Полетаева Н.М., Прозументова Г.Н., Хомерики О.Н. и др.) убеждены в необходимости организации специальной системы управления инновационной деятельностью в школе. «Управление инновационными процессами, реализуемое как единая система, позволит целенаправленно развивать образовательную систему школы» [80, с. 6]. Г.Н. Прозументова видит в качестве задачи управления инновационной деятельностью в школе «расширение влияния» инноваций «на систему образования и «перевод» инновационного потенциала образования в инновационный ресурс, создание инновационного сектора образования» [173, с. 16]. При этом ключевой задачей инновационного менеджмента в школе, по мнению С.В. Сидорова, является «задача познания и преобразования объекта управления» [126, с. 16]. Н.М. Полетаева рассматривает управление инновационной деятельностью в школе как процесс, выделяя в нем несколько этапов:

- «выработка стратегии развития на основе интеграции задач адаптации к изменениям, происходящим в федеральных и региональных системах образования, прогнозирования и предвидения предстоящих изменений;
- составление программы развития и образовательной программы с учетом возможности ежегодной коррекции и добавления новых подпрограмм;
- разработка и реализация программы корпоративной поддержки педагогов, включая помощь в инновационной деятельности;
- владение механизмами мотивации педагогов к инновационной деятельности и генерирование новых управленческих технологий;
- моделирование системы критериев и показателей качества образования с учетом всех направлений инновационной деятельности;
- ежегодный анализ качества: целей образования, содержания и процесса образования, результата образования, образовательной среды, мониторинга, процесса управления, воспитания и сопровождения» [105, с. 109].

Основываясь на приведенных мнениях, можно говорить о непосредственном влиянии инновационной активности на преобразование всех процессов в школьной организации, т. е. рассматривать инновации как средство развития школы.

Полностью раскрыть преобразовательный потенциал инновационной деятельности школьной организации возможно при различных условиях (Лазарев В.С., Маралов В.Г., Сидоров С.В., Тринитатская О.Г. и др.). О.Г. Тринитатская на основе анализа инноваций в российских школах определила требования к инновационной школе:

- «построение инноваций с учетом не только возможностей и потребностей руководства и педагогического коллектива школы, а также запросов учащихся и их родителей, но и стратегических интересов России и специфических региональных требований к общему образованию;
- ориентация инноваций на достижение не только высоких внутренних показателей качества образования, но и более широких социальных эффектов, в том числе связанных с удовлетворением потребностей региональных экономических структур;
- координация инновационной деятельности различных школ как в рамках региона, так и на межрегиональном уровне в рамках неформального сетевого сотрудничества "горизонтального" типа» [145, с. 28].

Группа авторов во главе с В.Г. Мараловым определяет следующие требования к инновационной деятельности в школе:

- изменения осуществляются на общешкольном уровне, т. е. «единицей» изменений является вся школьная организация, а не отдельные ее элементы;
- преобразовывается не только собственно образовательная составляющая, но и организационно управленческая структура школьной системы;
- изменения в школе предполагают новый вариант решения актуальной педагогической или организационно-педагогической проблемы;
- процесс изменений строится на основе соответствующей исследовательской и проектной деятельности;
- изменения касаются принципиальных отличий от традиционного содержания образования;
- изменения обуславливают новое содержание и способы деятельности педагога;
- изменения несут системный и целенаправленный характер, являются результатом постоянного обновления и саморазвития на основе периодического анализа образовательной деятельности в школе;

- данные изменения приводят к новому уровню качества интеллектуального и социально-психологического развития личности учащихся» [52, с. 15–16].

Разделяя позицию большинства авторов о необходимости управления инновационным процессом в школе, С.В. Сидоров определяет его условия. По его мнению, «управление инновационным процессом в общеобразовательном учреждении необходимо рассматривать как определенным образом организованное взаимодействие управляющих и управляемых систем, направленное на оптимизацию и гуманизацию образовательного процесса, на повышение результата образования, воспитания и развития учащихся путем введения нового в цели, содержание и организацию осуществляемой школой работы» [127, с. 82].

Инновации способствуют появлению «авторских концепций, новых моделей школ... обновляется содержание образования на основе идей гуманизации и гуманитаризации; происходит перестройка форм, методов, процесса обучения и воспитания с учетом личностно ориентированного подхода; создаются системы мониторинга, диагностического сопровождения образовательного процесса», с помощью которых разрабатываются программы развития общеобразовательных учреждений [35]. С.В. Булаева и О.Н. Исаева также считают, что «педагогические новшества способствуют изменениям педагогической действительности, которые ведут к ранее не известному, ранее не встречающемуся состоянию, результату, развивающему теорию и практику образования». По мнению авторов, все школьные инновации нацелены «на совершенствование процесса развития» личности обучающегося [23, с. 64]. Это позволяет считать инновации средством преобразования процесса обучения.

Коллектив авторов во главе с Е.Н. Беловой, анализируя инновационную деятельность в образовательных учреждениях, отмечает, что «эффективное развитие инновационной деятельности позволяет образовательному учреждению стать конкурентоспособным в непростых современных условиях» [149, с. 7]. Из этого следует, что инновации способствуют изменению представления о школьной организации в окружающем ее социуме. Это важно с точки зрения социально ориентированного характера деятельности школы и ее предназначения в удовлетворении образовательных запросов населения.

В целом, осуществление инновационной деятельности в школьных организациях значительно преобразует образовательные и

управленческие практики, стимулирует развитие профессионализма педагогов, повышает качество подготовки обучающихся, изменяет положение школы в окружающем социуме [79; 83; 140; 152]. Эти изменения становятся успешными, если цели проводимой работы связаны с перспективными потребностями школьников, обеспечены ресурсами и периодически осуществляется оценка полученных результатов.

Поддержка инновационной активности в системе образования обеспечивается выстраиванием соответствующей системы управления и инфраструктуры [11; 35; 40; 79; 81; 149]. Существующее положение в системе образования актуализирует создание единого открытого информационного пространства, в котором были бы представлены направления и результаты инновационной деятельности различных образовательных учреждений. Это может способствовать популяризации полученных разработок и позволит руководителям и педагогам школ при определении тем инновационной деятельности учитывать опыт коллег, уже работающих по сходной тематике.

Многие исследователи инновационных процессов в школьном образовании отмечают существование феномена сопротивления инновациям (Высоцкий В.Б., Загвязинский В.И., Собкин В.С., Лазарев В.С., Маралов В.Г., Поташник М.М., Ушаков К.М., Шедровицкий Г.П. и др.). При этом сопротивление характеризуется учеными по-разному. Например, В.Г. Маралов считает, что «не существует сопротивления вообще, а существует сопротивление конкретной идее или технологии в силу непонимания их значимости и неопределенности эффекта». По мнению автора, трудности можно разделить на три группы: «сопротивление инновациям со стороны педагогов», трудности управления экспериментальной работой и трудности в «организации взаимодействия с родителями» [52, с. 22—28]. К.М. Ушаков объясняет в целом негативное отношение к изменениям тем, что и люди не всегда «приветствуют неопределенность и способны действовать в условиях неопределенности». При этом изменения и реформы «не всегда несут благо» и «лично для каждого человека они чаще создают угрозы» [152, с. 34]. Таким образом, основные причины противодействия инновациям в школах — это неприятие инноваций некоторыми педагогами и руководителями и несформированность культуры управления инновациями. Эти особенности требуют учета со стороны руководителя при осуществлении инноваций в школе.

Развитие инноваций в образовании связано с развитием инновационной инфраструктуры, что обуславливает потребность в

изучении взаимосвязи национальной инновационной системы и концептуальных изменений в образовании. Стратегические направления развития инноваций исследуются экономической и педагогической наукой. Инновационная система формируется под влиянием объективных факторов (размеры, ресурсы, особенности развития страны и др.), которые детерминируют характер инновационной активности. В экономической науке сформировано понимание национальной инновационной системы как совокупности взаимосвязанных организаций (структур), занятых производством и коммерческой реализацией научных знаний и технологий в пределах национальных границ (Вольский А.И., Глазьев С.Ю., Мау В.А. и др.). Это указывает на принадлежность инфраструктуры (совокупность организаций) к компонентам инновационной системы. А.В. Брижань выделяет 10 элементов национальной инновационной системы, в том числе инновационную инфраструктуру [21]. Е.С. Макарова считает, что инновационный потенциал выражается в инновационных проектах, находящихся на разных стадиях, а также в инфраструктуре, которая связывает все элементы инновационной деятельности [82]. Это позволяет считать инновационную инфраструктуру необходимым условием для осуществления инновационной деятельности. Среди российских исследователей существует единое мнение о цели развития инновационной инфраструктуры в регионах, которая заключается в обеспечении положительной динамики экономики на основе поддержки имеющихся инноваций и продуцирования новых.

Применительно к региональным системам образования инновационную инфраструктуру рассматривает А.А. Базилевский, определяя ее как совокупность условий (наука, информация, кадры) и субъектов (людей, организаций, учреждений и общественных объединений), обеспечивающих производство, внедрение и распространение в образовательных учреждениях новшеств, улучшающих качество образовательного процесса и дающих иные эффекты [11]. В.П. Ларина считает создание структур (координационных, экспертных, аналитических и других) сопровождения образовательных учреждений, формирование и использование механизмов распространения продуктов их инновационной деятельности необходимым условием обеспечения ее качества [81]. Группа авторов во главе с О.Г. Хомерики выделяют пять видов «внешней поддержки» общеобразовательных учреждений: «организационно-управленческая, научно-методическая, информационная, образовательная и экспертно-консультативная» [163, с. 27]. Последние утверждения указывают на то, что инновационные преобразования

не осуществляются самоорганизованно. Для их инициирования и внедрения требуются специальные действия, условия и ресурсы. Инфраструктура должна способствовать проявлению инноваций на уровне образовательных учреждений (их объединений), обеспечивая их инновационный поиск и популяризацию получаемых результатов. Подтверждение этого тезиса можно найти в работах разных авторов. Б.В. Сазонов подчеркивает, что инновационные процессы не могут быть запущены и эффективно развиваться, если они иницируются только сверху, а не самими образовательными учреждениями [117]. Его позицию разделяет Н.А. Трофимов, отмечая: «инновации в институтах образования во многом иницируются на микроуровне» [146, с. 206].

Особое место в управлении современной школой занимает организация взаимодействия с обществом (родителей учащихся, представителей организаций-партнеров, местного социума и др.), или *вопросы государственно-общественного управления*.

На основе анализа научных работ, выполненных в 1990—2010-х годах, можно утверждать, что были всесторонне изучены различные аспекты государственно-общественного управления образованием. Значительный вклад в это внесли работы Бочкарева В.И., Гусарова В.И., Моисеева А.М., Т.Г. Новиковой, Пинского А.А., Пуденко Т.И., Светенко Т.В., Федоровой Н.М., Цирульникова А.М. и других авторов. Исследованию практик участия общественности в управлении образованием на региональном и муниципальном уровнях посвящены работы Алексева С.Г., Конасовой Н.Ю., Никитина В.А., Сергеева С.Д. и др., на уровне образовательных учреждений — Конасовой Н.Ю., Корнетова Г.Б., Недвецкой М.Н., Скорохода О.С., Шимутиной Е.Н., Шкурова А.Ю. и других авторов.

В настоящее время в педагогической науке существуют различные определения понятия «государственно-общественное управление образованием». Как отмечает М.Н. Недвецкая, государственно-общественная форма управления «определяется как интегрированное взаимодействие администрации школы, учителей, учащихся, их родителей и общественности, нацеленное на инновационное развитие школы, ее гуманизацию и демократизацию» [95, с. 9]. Позиция М.Н. Недвецкой точно выделяет в масштабе учреждения главную цель всего государственно-общественного управления образованием, которая заключается в развитии школы через взаимодействие всех участников образовательных отношений.

Группа авторов во главе с Г.А. Федотовой определяет государственно-общественное управление образованием как «управление, в котором оптимально сочетается деятельность субъектов

управления государственной и общественной природы. Государственно-общественное управление образованием предполагает согласованное взаимодействие между государством и обществом в решении различных вопросов образования, связанных с возможностью ответственно и результативно влиять на образовательную политику, принятие управленческих решений, участие в выполнении ресурсно-обеспечивающих функций, создании здоровой социальной среды для всех субъектов образования» [157, с. 37–38]. Г.А. Федотова и ее коллеги обоснованно указывают на роль государственно-общественного управления образованием как средства согласования позиций всех субъектов образовательной системы. Близость с обозначенной Г.А. Федотовой позицией имеют утверждения Н.М. Федоровой, А.Ю. Шкурова, О.Н. Пономаревой и др.

Н.М. Федорова понимает «сущность государственно-общественного управления школьным образованием... как систему правовых (императивных) норм, устанавливаемых государством, и договорных (диспозитивных) отношений, предлагаемых обществом для регулирования и совершенствования общественных отношений в сфере школьного образования» [156, с. 37–38]. А.Ю. Шкуров и О.Н. Пономарева, также указывая на «принципы конвенциональности (учет и согласование интересов государства и граждан) и транспарентности» [172, с. 46] как особо значимые для системы образования, рассматривают государственно-общественное управление образованием как «тип конвенционального взаимодействия в управленческой деятельности государственных и общественных субъектов образования, который, актуализируя интегративный воспитательный и социализирующий потенциал образовательного процесса, активизирует соразвитие» [172, с. 18]. При этом авторы разделяют взгляд М.Н. Недвецкой на цель государственно-общественного управления школьной организацией, которая заключается в обеспечении ее развития.

Наиболее универсальное и современное определение дает государственно-общественному управлению образованием А.А. Седельников. Он определяет его как феномен, который представляет собой «совместно организованное управление взаимодействием органов государственной власти и управления, органов местного самоуправления, государственных и муниципальных учреждений, с одной стороны, и организаций и представителей гражданского общества и частного экономического сектора — с другой, в тех или иных социальных сферах, включая сферу образования, представляет собой феномен «государственно-общественного управления» [121, с. 13–14].

Опираясь на рассмотренные авторские определения понятия «государственно-общественное управление образованием», можно утверждать, что позиции различных авторов близки, и в педагогической науке существует единое понимание государственно-общественного управления образованием. Его можно трактовать как организованное в правовом поле взаимодействие органов управления и представителей общественности применительно к образовательным системам различного уровня. Это взаимодействие является одним из средств развития школы и повышения качества управления в системе образования.

Сформировавшееся в процессе развития государственно-общественного управления образованием взаимодействие образовательных институтов и представителей общественности многокомпонентно. Среди его целевых установок наиболее значимыми являются: развитие образовательного учреждения, повышение качества образования, оценка эффективности различных сторон деятельности учреждений (повышение результативности обучения, определение стратегии развития учреждения, повышение эффективности финансово-экономической деятельности и другие), повышение качества управления (повышения его эффективности) в учреждениях.

Как необходимое дополнение целевых установок государственно-общественного управления образованием, отраженных в рассмотренных определениях, можно определить его механизмы.

Потребность в следовании принципу государственно-общественного управления образованием в школьной организации Н.В. Акинфиева обуславливает «критическим разрывом между результативностью системы образования и ожиданиями общества». При этом «системное и систематическое влияние общества на образование возможно через управление последним» [4, с. 3]. Для преодоления существующего «разрыва» и реализации принципов государственно-общественного управления образованием в школе «требуется структура, управляющая этими сложными взаимодействиями, вырабатывающая решения по распределению и выполнению взятых обязательств» [14, с. 7]. На необходимость такой структуры указывают и другие авторы.

В.И. Бочкарев рассматривает создание и деятельность управляющей структуры в качестве ведущего признака государственно-общественного управления. Он подчеркивает: «наличие государственной структуры управления образованием, в которой каждый субъект управления наделен конкретными полномочиями и ответственностью; наличие общественной структуры управления

образованием, все субъекты которой наделены реальными полномочиями и вытекающей из них ответственностью; согласованное и взаимно принятое распределение полномочий и ответственности между государственными и общественными субъектами управления образованием на всех его уровнях» [19, с. 45]. Группа исследователей во главе с М.А. Головчиным считает, что общественные управляющие структуры должны функционировать в соответствии с уставом образовательного учреждения. А.К. Костин считает, что структур, взаимодействующих в целях совершенствования образовательного процесса в школе на принципах государственно-общественного управления, может быть несколько, и к ним он относит управляющие советы, органы самоуправления учащихся и различные ассоциации участников образовательной деятельности [67].

Отмеченная Н.В. Акинфиевой возможность государственно-общественного управления образованием выступать в качестве системного средства влияния общества на образование разделяют многие авторы. Например, Т.И. Шамова, П.И. Третьяков и Н.П. Капустин определяют с помощью государственно-общественного управления специфику управления современной школьной организацией, отмечая, что в процесс принятия решений о совершенствовании работы школы должны быть включены те, «кого они непосредственно затрагивают» [169, с. 20]. Н.Ю. Конасова в этой связи также указывает на большое значение «аналитической работы образовательного учреждения, направленной на выявление содержания и структуры общественного запроса на образование» [64, с. 100—101]. В.М. Ананишнев считает, что образование «интегрирует различные компоненты образовательной деятельности в единую подсистему общества и выступает полем взаимодействия образовательного процесса с различными видами и формами демонстративных актов ее субъектов по поводу функции образования» [5, с. 26].

Представленные позиции разных авторов демонстрируют, что вопросы государственно-общественного управления образованием всегда нужно рассматривать в широком контексте. Контекст включает не только непосредственную деятельность соответствующих органов управления образовательными учреждениями, но и широкий набор смежных вопросов, таких как:

- взаимодействие образовательных учреждений с социальными партнерами;
- развитие сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями;

- движение общественно-активных школ и их практики;
- развитие ученического самоуправления;
- организация публичной отчетности образовательных учреждений;
- обеспечение информационной прозрачности деятельности образовательных учреждений с использованием интернет-ресурсов и др.

В большинстве из перечисленных вопросов предусматривается широкое взаимодействие школы с внешними субъектами. Эти субъекты имеют свои цели и интересы, подвержены изменениям, которые, в свою очередь, могут разнопланово влиять на школу. В этой связи С.Ю. Боруха отмечает, что школьная организация развивается под влиянием изменяющихся внешних условий. При этом все же непосредственное развитие школы «обеспечивается действием ряда механизмов: организационно-структурных, психолого-педагогических (содержательно-целевых, организационно-процессуальных, операционально-технологических), социально-психологических». Выделенные автором механизмы имеют свою специфику, но «реализация конкретного механизма невозможна вне зависимости от реализации других» [18, с. 6].

Еще один важный аспект управления современной школьной организацией — ее *финансово-экономическая деятельность*. В 2000—2010-х годах экономические основы российского школьного образования проектировали и исследовали многие авторы (Абанкина И.В., Агранович М.Л., Бочарникова И.В., Вифлеемский А.Б., Клячко Т.Л., Кравченко Л.В., Мусарский М.М., Панкова Т.А., Типенко Н.Г. и др.). Разработки некоторых из них стали основой для государственных документов, определяющих и регулирующих деятельность системы общего образования и отдельных школ.

Основные изменения в условиях финансово-экономического обеспечения школьных организаций были направлены:

- на развитие дополнительных платных образовательных услуг для привлечения внебюджетных средств на повышение заработной платы работников и улучшение материального обеспечения школ (1990—2000-е годы);
- предоставление школам права самостоятельно формировать свой бюджет через нормативно-подушевой принцип финансирования, который пришел на смену сметам расходов школы (2010-е годы);
- на расширение автономии школьных организаций в рамках их перегруппировки на три категории — автономные, бюджетные и казенные (с 2010 года);

- стимулирование результативности деятельности руководящих, педагогических и иных категорий работников через использование модельной методики новой системы оплаты труда и позднее посредством перехода на систему «эффективных контрактов» (соответственно в 2006—2010 годах и с 2013 года).

По мнению некоторых авторов, существовавший в 1990-х годах «порядок распределения бюджетных средств» в российской системе образования рассматривался как источник и суть «проблем в области финансирования» школы. Изменение принципов финансирования и предоставление школам права самостоятельно формировать бюджет рассматривалось как прогрессивная мера. Реализация в практике управления образованием принципа финансирования школ на основе смет «ограничивало самостоятельность директоров школ в принятии решений о распределении средств» и не давала «стимулов для экономии средств по конкретным статьям расходов, поскольку школа не получит никакой выгоды от такой экономии» [158, с. 8—14].

Группа ученых во главе с М.Л. Аграновичем в начале 2000-х годов исследовала и охарактеризовала сложившуюся систему государственного финансирования системы образования, придя к двум критичным для развития отрасли выводам:

- принятые обязательства охватывают не все направления ресурсного обеспечения образования, касаются не всех потребностей системы образования, а только некоторого набора потребностей;
- даже принятые обязательства далеко не в полной мере обеспечиваются ресурсами государства... [128, с. 67].

Анализируя изменения экономических условий в системе общего образования в период ее активного реформирования в 2000-х годах, А.Б. Вифлеемский выделил несколько содержательных мероприятий в сфере экономики образования и указал их связь с задачами развития системы в рамках реализации общей государственной образовательной политики:

- «оптимизация сети образовательных учреждений — создание базовых школ и школьных округов; закрытие малокомплектных школ с низкой наполняемостью обучающихся;
- введение нормативного финансирования образования — формирование расходов на реализацию государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного общего образования на основе принципа нормативного подушевого финансирования (на одного ученика);

- введение новой системы оплаты труда педагогов — формирование фонда оплаты труда педагогов исходя из базовой, специальной и стимулирующей частей» [27, с. 7—29].

Среди изменений, выделенных А.Б. Вифлеемским, отмечено положение, которое не было обозначено выше в перечне изменений в финансово-экономическом обеспечении школ, а именно «оптимизация сети образовательных учреждений». Отсутствие этого мероприятия в перечне объясняется тем, что в перечень включены изменения, непосредственно проявляющиеся в деятельности школьной организации, в то время как оптимизация сети, хотя и влияет на экономические показатели в системе образования, относится к категории вопросов органов управления образованием.

А.Ю. Шкуров и О.Н. Пономарева относят смену «экономического механизма» в школах к разряду ведущих изменений в российском образовании. Эти изменения заключаются в «автономизации образовательных учреждений; введении системы нормативно-подушевого финансирования... развитии системы многоканального финансирования образовательных учреждений» [172, с. 19]. Образовательное учреждение в современных условиях «осуществляет материально-техническое обеспечение и оснащение образовательного процесса» в пределах имеющихся у него финансовых средств. Школа также может привлекать финансовые ресурсы и «отчитываться перед учредителем и общественностью о поступлении и расходовании финансовых и материальных средств» [51, с. 333]. Положительно оценивая изменения в финансово-экономической деятельности школ, Ю.А. Брызгунова отмечает, что в современных условиях «управление любой образовательной организацией нацелено на ее экономическое развитие, повышение деловой активности, предоставление качественного образования и как следствие увеличение социально-экономической заинтересованности со стороны общества» [22, с. 7]. По мнению М.М. Мусарского, это оказывает непосредственное влияние на деятельность руководителя школы, приводя к тому, что «результатом его деятельности должно быть повышение экономической эффективности производственной деятельности того коллектива, которым он управляет, при сохранении или повышении качества производимых образовательных услуг» [92, с. 69]. Таким образом, можно считать *регулирование финансово-экономической деятельности одной из ключевых задач управления современной школой* и должно учитываться как условие, способствующее совершенствованию школьной организации.

Е.Н. Соболева отмечает, что изменения в условиях финансово-экономической деятельности школ основываются на принципе делегирования на школьный уровень полномочий по принятию решений и ответственности за их реализацию. Сложившийся «принцип формирования бюджета фиксирует права и ответственность каждого уровня управления в распоряжении финансовыми ресурсами, позволяет руководителю образовательного учреждения самостоятельно определять первоочередные задачи, соотношение между затратами на функционирование и на развитие школы». По мнению автора, результатом «повышения финансово-хозяйственной самостоятельности школ стало более рациональное использование бюджетных ресурсов, оперативность в принятии управленческих решений и увеличение объемов привлекаемых внебюджетных средств, в том числе от платных образовательных услуг» [131, с. 37–39].

Несмотря на общую положительную оценку изменений в финансово-экономической деятельности некоторые авторы выделяют в этом и смежных с ним процессах противоречия:

- между расширяющейся диверсификацией источников финансирования школ и недоверием значительной части родительской общественности и организаций-партнеров школы к этому процессу [104];
- между происходящим расширением самостоятельности школ и уровнем «реформаторского потенциала директорского корпуса» [59, с. 138];
- между «тремя основными составляющими эффективности системы образования, т. е. эффективностью образовательного учреждения, эффективностью руководителя и эффективностью самих работников» [141, с. 39].

Для получения представления о результативности проведенных к настоящему времени изменений в области финансово-экономической деятельности школьных организаций можно обратиться к данным независимых отчетов, например, к докладам Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). В докладе «Обзор образования: индикаторы ОЭСР» за 2014 год», обобщающем данные о структуре, финансировании и результатах образовательных систем 34 стран—членов ОЭСР и стран-партнеров, отмечается, что уровень финансирования образования в России по-прежнему относительно низок. Расходы на образование составляют в России 3,9% ВВП и 10,9% общей суммы бюджетных расходов. В среднем по странам ОЭСР эти показатели — 5,6%

и 12,9% соответственно. Такое положение существует, несмотря на фиксируемый рост расходов на образование в России за период 2000—2011 годы с 2,9 до 4,6%. Однако они ниже средних значений по представленным в докладе странам (6,1%), превышая показатели только трех стран [179]. Основываясь на приведенных данных, можно утверждать, что *увеличение финансирования системы российского образования в 2000-х годах обеспечивало его основные потребности и на этой основе происходило совершенствование финансово-экономической деятельности школьных организаций.*

В этой связи важно обратиться к данным отчета ОЭСР за 2008 год «Взгляд на образование», изданном в начале мирового финансово-экономического кризиса. В докладе было отмечено, что существующее положение в мировой экономике потребует сохранения имевшегося докризисного уровня расходов на образование и серьезной работы над повышением эффективности проводимых затрат. Как и в России в 2000—2011 годах в докладе отмечается рост расходов на образование и в странах ОЭСР. Например, «в 2005 году страны ОЭСР потратили 6,1% своего совокупного ВВП на образование на всех уровнях, из которых 86% — из государственных источников, 21 страна из 28 стран ОЭСР потратили не менее 5%» [178]. В рассматриваемом вопросе уместно привести позицию С.Н. Маркова. Анализируя финансирование системы образования в развитых странах, он отметил, что «все развитые страны тратят значительную часть средств бюджета на сферу образования... система образования имеет возможность функционировать и развиваться, когда бюджетные расходы на образование находятся на уровне 3—6% ВВП, с учетом конкретных условий и традиций каждой страны» [84, с. 51]. Таким образом, *для достижения стратегических целей развития образования и продолжения совершенствования финансово-экономической деятельности школьных организаций в логике изменений 2000-х годов, требуется сохранение имевшихся объемов финансирования отдельных школьных организаций и отрасли в целом.* Тем не менее можно отметить позицию М. Барбера, который считает, что нет явной связи между объемом финансирования школьной системы и качеством предоставляемого образования, однако основные потребности школы финансово должны быть обеспечены. М. Барбер придерживается позиции, что в обеспечении качества главную роль играет качество управления.

1.3. Роль государства в определении и реализации стратегии развития российской системы общего образования

Развитие системы образования в настоящее время характеризуется особым динамизмом. Как отмечают исследователи, изменения протекают с интенсивностью, которой не наблюдалось ранее, а само состояние образовательной системы характеризуется концептуальными сдвигами. Всестороннее изучение происходящих в образовании изменений позволяет говорить о противоречивости современного этапа развития образования. Ученые фиксируют многочисленные свидетельства инновационности и масштабности изменений в содержании образования, в технологиях обучения, в управлении школьными организациями, имеются явные признаки нового позиционирования сферы образования в обществе. Научный анализ и результаты проводимых исследований в то же время демонстрируют кризис образовательных институтов.

Изменения охватывают все структурные части образовательной системы и основные содержательные области ее деятельности:

- стандартизация образования;
- индивидуализация образования;
- изменение роли образовательной среды школы и привлечение ресурсов социокультурной среды для решения образовательных задач;
- развитие профессионализма педагогов;
- профессионально-общественная оценка качества образования;
- развитие государственно-общественного управления образованием;
- обновление финансово-экономических механизмов обеспечения школ.

Изменения проявились не вдруг и не из ниоткуда. Они являются следствием длительных и сложных процессов, которые были инициированы в середине XX века научно-техническим прогрессом, обусловлены переменами в общественной жизни конца XX — начала XXI века и, наконец, продиктованы внутренней логикой развития самой системы образования. О возможности некоторых изменений, являющихся в настоящее время знаковыми для образовательной системы, российские и зарубежные исследователи говорили задолго до их появления. В 2003 году при анализе опыта реформ образования в различных странах мира было выделено несколько тенденций, которые сегодня представлены и в российской системе образования:

- децентрализация и демократизация управления;
- расширение автономии учебных заведений с одновременным усилением их подотчетности обществу;
- переход к рыночным моделям организации, управления и финансирования образования [113, с. 5].

Анализируя изменения, происходившие в российском образовании в первом десятилетии XXI века, Я.И. Кузьминов и И.Д. Фрумин в 2008 году отмечали некоторые особенности проблемного характера, преодоление которых было чрезвычайно необходимо. Прежде всего, требовались изменения структуры российского образования, так как все очевиднее было ее несоответствие потребностям экономики, а ресурсов отрасли не было достаточно для решения актуальных задач. Как одна из главных задач, обозначенных исследователями, — это повышение качества образования для поддержания конкурентоспособности на глобальном рынке. Как тревожный симптом рассматривалась наметившаяся тенденция к утрате образованием роли «социального лифта» [115]. Последняя позиция позднее нашла отражение при определении задач Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.

В 2011 году А.А. Аузан и С.Н. Бобылев оценили государственные проекты и программы в сфере школьного образования как способствовавшие изменениям, однако это не обеспечило «подлинной» модернизации российской школы [46]. В целом феномен «модернизации образования» активно исследуется учеными (Аванесов В.А., Беляков С.А., Горшков М.К., Днепров Э.Д., Кузьминов Я.И., Иванова Л.Ф., Прикот О.Г., Фрумин И.Д., Шереги Ф.Э. и др.) [2; 14; 46; 88; 115]. Например, В.А. Аванесов, анализируя модернизационные процессы в образовании, отметил, что они способствуют «приведению системы образования и образовательной деятельности к текущим и опережающим требованиям жизни» и определил саму модернизацию «как процесс перехода образования из одного состояния в другое, с четко артикулированными, общественно одобряемыми целями» [2, с. 17]. При этом автор отметил невозможность обеспечения модернизации административными решениями.

В 2015 году М.В. Токмовцева и С.Н. Литвинова, изучая практику введения в системе образования эффективных контрактов с работниками, вышли на значимые в контексте рассматриваемого вопроса оценки модернизационных процессов в отрасли. Они определили, что проводимая модернизация способствует росту конкурентоспособности страны, а также обеспечивает решение системной образовательной следующих задач:

- «повышение качества образовательных услуг;
- повышение качества квалификации работников образования;
- видоизменение социального статуса педагогов» [141, с. 20].

Таким образом, можно констатировать, что исследования состояния школьного образования в период с 2003 по 2015 год дают основания рассматривать происходящие изменения как в целом позитивные и соответствующие международным тенденциям развития образования, являющегося одним из ведущих социальных институтов.

В контексте модернизации государственных институтов и общества рассматривает проблемы образования А.А. Аузан, обоснованно определяя, что «проблема институциональных изменений для России упирается в проблему модернизации» [10, с. 129]. При этом А.А. Аузан определяя проблемой саму модернизацию, ставит дискуссионный вопрос о наличии у этой проблемы решения: «не приходится говорить о каких-то универсальных решениях... необходимо найти неповторимое сочетание формальных институтов, которые мы можем вводить более или менее сознательно, с институтами неформальными, которые свойственны ровно этой стране, связаны с ценностями этой страны» [10, с. 130—131]. Это суждение важно для рассматриваемого вопроса об управлении школой в условиях концептуальных изменений. На его основе можно сформулировать рабочую гипотезу о роли моделирования новых систем управления школьной организацией. Модель может:

- способствовать включению неформальных институтов в процессы управления;
- сформировать неповторимое сочетание формальных и неформальных институтов на единой методологической основе, и в основе такого объединения будут единые и понятные цели, связанные с обеспечением качественного и доступного школьного образования.

И, наконец, новая модель управления школьной организацией может способствовать решению еще одной задачи, выходящей за рамки образовательной системы. А.А. Аузан обозначает ее как формирование в российском обществе «спроса на изменения» [10]. При решении этой задачи следует учесть такой важный фактор, как риски модернизации [176]. Можно отметить, что один из идеологов российских реформ в сфере образования Э.Д. Днепров также рассматривал «образование не только как объект, но и как субъект модернизации, его мощный рычаг и внутренний ресурс». При этом автор подчеркивал роль образования

как «основного двигателя развития и накопления интеллектуального и духовного потенциала нации», признавая образование сферой «стратегических интересов России, закладывающей контуры глобальной ситуации XXI века» [43, с. 30].

Предпринимаемые государством меры по модернизации системы образования постоянно анализируются в научном сообществе. В целом причины трудностей в реализации государственных проектов и программ развития образования выделяются многими исследователями, позиции которых требуют анализа. При этом следует отметить, что некоторые ученые привлекаются к разработке соответствующих документов.

Положительные оценки проводимой модернизации дают Днепров Э.Д., Кузьминов Я.И., Кулипанова Н.В., Марон А.Е., Новоселова С.Ю., Тарасов С.В., Фрумин И.Д. и другие авторы. Например, С.Ю. Новоселова в целом положительно оценивает реализуемые проекты и программы развития российского образования. Она отмечает, что «особого внимания заслуживает практика выработки и принятия стратегических решений в сфере образования, в основу которых закладываются результаты научного анализа решаемой проблемы и объективная информация о ее состоянии, а также учет вероятных последствий принимаемых решений» [97, с. 8]. С.В. Тарасов и А.Е. Марон, оценивая потенциал стратегии развития российского образования на основе анализа документов, отметили, что «в контексте социокультурной модернизации направления Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» обретают широкий социальный контекст целей развития образования, затрагивающих ценностные основы образования в обществе» [137, с. 14]. М.В. Жукова считает, что программы и проекты модернизации и реформирования российской системы образования имеют «решающее значение в выработке и реализации государственной политики Российской Федерации». По ее мнению, «такие нормативные акты играют огромную роль в выработке идеологии государственной политики в области образования, создавая необходимую базу для практических мер» [49, с. 15]. Н.В. Кулипанова отмечает, что изменения в системе образования носят системный характер и «имеют комплексное содержание: внешнее (связь сферы образования с общесоциальными трансформациями) и внутреннее (изменение места, роли и подготовки человека в системе образования)» [76, с. 10]. Ю.А. Каменская положительно оценивает происходящие процессы в образовании на основе анализа государственной образовательной политики России в сравнении с европейскими странами, находя их вписывающимися в единый вектор изменений [57].

Существует значительное число работ, содержащих критические оценки образовательных реформ 1990—2010-х годов (Ананишнев В.М., Асмолов А.Г., Горшков М.К., Дорохова Т.С., Клячко Т.Л., Лебедев О.Е., Марков С.Н., Назарова Т.С., Осипова Л.Я., Остапенко А.А., Попов Е.Б., Ткаченко Е.В., Тюрина Ю.А., Хагуров Т.А. и др.). Л.Я. Осипова, анализируя модернизационные процессы в российском образовании и прогнозируя его социальную эффективность на перспективу, отмечает, что «образовательная политика проводится с перекосом в сторону организационно-управленческих и финансовых мер, никак не связываемых с единым образом модели нового образования» [102, с. 3]. Близка к позиции Л.Я. Осиповой оценка Т.Л. Клячко, которая видит причины трудностей развития системы образования в отсутствии комплексного видения проблемы и несистемности ее решения. Т.Л. Клячко считает, что «ни одна из задуманных реформ не реализовывалась полностью, из нее выхватывались отдельные элементы, которые и воплощались в жизнь с той или иной успешностью» [60, с. 40]. Е.В. Ткаченко, рассматривая ключевые элементы нормативной базы российской системы образования, отмечает, что, имея позитивный потенциал, документы приняты «без должной научной проработки и прогнозных оценок их последствий» [139, с. 12]. М.К. Горшков и Г.А. Ключарев рассматривают в качестве главной причины такого положения недостаточное внимание разработчиков к научному анализу и обоснованию проектов реформ, указывая, что необходима «научная (а не только политическая) обоснованность и содержание реформ» [37, с. 10].

Социологические исследования в среде российского учительства фиксируют схожие оценки. Т.А. Хагуров и А.А. Остапенко в ходе исследования 2012 года сопоставили общую положительную оценку процессов модернизации образования, данную Правительством России, с мнением профессионального сообщества — учителей школ и преподавателей высших учебных заведений. Был собран эмпирический материал, который позволил выявить множество проблем, в том числе связанных с реализацией федеральных проектов развития образования. По оценкам авторов, «результаты двадцатилетнего периода реформирования образования практически 80% педагогов оценивают в терминах “кризис” и “упадок”» [112, с. 11—12]. Исследование В.С. Собкина и Д.В. Адамчука среди учителей по выявлению тенденций развития российского школьного образования, проведенное в 2015 году, демонстрирует сходные результаты: «мнения учителей о состоянии современного школьного образования весьма критичны: лишь каждый десятый

(11,6%) из опрошенных нами педагогов считает, что состояние современной школы «удовлетворяет образовательным потребностям общества». Остальные считают, что школа либо «находится в глубоком кризисе и требует коренных изменений» (23,1%), либо «нуждается в частичных изменениях» (65,3%)» [130, с. 2].

При изучении роли государственных институтов в изменении системы общего образования в 2010-х годах следует отметить появление в науке алогичного по своей сути термина «ретроинновации». Этот термин впервые обозначен М.В. Богуславским, который при анализе процессов в российском образовании также назвал стратегию модернизации «консервативной» [17]. По мнению М.В. Богуславского, ретроинновации появились в российской школе в 2013—2014 годах и выразились «в последовательном возвращении (точнее, пока в декларациях о намерениях возвращения) большинства форм и способов педагогической деятельности советской системы образования второй половины 70-х годов XX века:

- создание единого комплекса учебников по отечественной истории, а в перспективе по зарубежной истории и литературе;
- введение единой школьной формы;
- исполнение государственного гимна на праздновании начала учебного года;
- возвращение выпускного сочинения;
- учет показателей школьного аттестата при поступлении в вуз (наряду с результатами ЕГЭ);
- создание образовательных комплексов (детский сад — школа);
- осуществление систематичной и целенаправленной внеурочной воспитательной деятельности гражданско-патриотической направленности;
- возрождение физкультурно-допризывной деятельности, предусматривающей сдачу норм по аналогу комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО);
- восстановление системы спортивных школ, школ олимпийского резерва и т. п.» [17, с. 11].

Представленная позиция требует подробного изучения, но в рамках исследования влияния концептуальных изменений в образовании на управление школьной организацией следует отметить следующее:

- появление «ретроинноваций» является изменением в деятельности школы;
- это в определенной степени меняет устоявшееся в науке представление о прогрессивном характере инноваций;

- следует учитывать изменения «ретроинновационного» характера в школьной управленческой практике.

Анализ оценок государственных программ и проектов развития российской школы позволяет утверждать, что оценки осуществляемых проектов и программ развития российской школы в научной среде различны, что может быть объяснено как различной глубиной анализа учеными проектов и программ, так и их участием или неучастием в разработке данных документов. Очевидно, что к подготовке государственных проектов и программ развития образования необходимо привлекать не только научных экспертов, постоянно консультирующих органы государственной власти, но и более широкий круг ученых и представителей педагогической общественности. Это важно для повышения степени их аналитического обеспечения и общественной оценки.

Прозрачность объявленных целей, понимание логики и результатов предлагаемых изменений российскими педагогами и руководителями школ является залогом успеха новых программ и проектов развития. Это условие особенно важно, так как Е.В. Андрюшин и Н.О. Луценко, анализируя систему управления образованием в России, определили, что «современная архитектура субъектов российской государственной политики в сфере образования отличается персонифицированным характером, преобладанием латентных центров принятия решений, в то время как институты государственной власти фактически являются субъектами, лишь легитимирующими решения в данной сфере» [7, с. 99]. ***Наличие таких неоднозначных факторов, как персонифицированный характер принятия решений и существование латентных центров принятия решений в сфере образования, потенциально способно привести к очень серьезному кризису в образовании в средне- или долгосрочной перспективе, поэтому такие факторы должны быть исключены из механизма принятия решений***, определяющих государственную образовательную политику.

Для периода 2000—2010 годов характерна незавершенность изменений, а точнее, вступление российской системы образования в период постоянных изменений образовательных и управленческих практик, что потребовало существенного изменения позиции педагогов и руководителей образовательных организаций, специалистов и руководителей органов управления образованием. Для руководителей школ на первый план выходит потребность в управлении изменениями. Необходим постоянный поиск новых эффективных решений. При этом важно осознание того, что последствия этих управленческих решений отсрочены и будут заметны

не сразу, а только в отдаленной перспективе. Как известно, это часто демотивирует руководителей и работников, однако сейчас подобное положение становится имманентным условием управления и необходимо новое отношение к нему. В обозначенном контексте в российской школе сейчас происходит процесс обновления нормативных, кадровых, финансовых, методических и иных аспектов деятельности.

Происходящие изменения в последнем десятилетии стали активно закрепляться не только в нормативном правовом поле, но и в российском законодательстве. В 2010 году был принят Федеральный закон № 83-ФЗ, открывший путь к реструктуризации системы образования и изменению механизмов ее финансирования. После долгого обсуждения в 2012 году был принят новый Закон «Об образовании в Российской Федерации». В 2012 году принята Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы.

Продолжали реализовываться проекты развития образования (модернизация региональных систем дошкольного и общего образования (с 2013 и в 2011—2013 годах соответственно)). Отличительной чертой новых проектов стало наличие у них финансового обеспечения. Например, завершенный в 2013 году проект модернизации региональных систем общего образования в течение 3 лет был профинансирован из федерального бюджета на 120 млрд. рублей.

Обеспечивая финансовую поддержку принимаемым для регулирования образовательной системы решениям, государство стремится к тому, чтобы выработанная государственная политика соответствовала стратегическим целям (совокупности целей), определяющим главные направления деятельности системы образования. При этом важной составляющей работы является представление государственной политики общественности. Как уже отмечалось применительно к педагогической общественности, это необходимое условие успеха реализации новых проектов. Для этого должны быть объявлены ее цели, а сама проводимая политика носить открытый и понятный для всех граждан характер [14].

Государственная образовательная политика исследуется в науке как один из наиболее сложных комплексных объектов. Ввиду его особенностей разные ученые понимают эту политику по-разному. Э.Д. Днепров понимает под образовательной политикой общенациональную систему целей, ценностей и приоритетов в образовании и сам процесс выработки их эффективного претворения в жизнь [43]. И.Э. Кондракова рассматривает такую политику как «комплекс мер, предпринимаемых органами власти и управления в

отношении образования как социального института» [66]. С.В. Воробьева считает, что образовательная политика строится как взаимодействие субъектов образовательной деятельности, направленное на обеспечение становления, стабилизации оптимального функционирования и развития образовательных учреждений [29]. В.А. Капранова дает следующее определение образовательной политики: «важнейшая составляющая политики государства, инструмент обеспечения прав и свобод личности, повышения темпов социально-экономического и научно-технического развития, гуманизации общества, роста культуры» [58, с. 6]. Общим условием является то, что государственная политика в области образования должна стимулировать выработку ключевых целей и задач образования и их практическое воплощение в деятельности образовательной системы.

Как и ранее, в 2000—2010-х годах, основным инструментом реализации государственной образовательной политики выступают федеральные проекты и программы, подкрепленные соответствующей работой в регионах и поддержанные финансово. Анализ федерального нормативного поля позволяет определить, что в нем используются различные термины применительно к обозначению документов, определяющих стратегию и регулирующих систему общего образования: «документ стратегического планирования», «программный документ», «концептуальный» документ и «доктринальный» документ». Д.В. Ирошников и С.В. Нестеров выделили несколько оснований для классификации концептуальных и доктринальных документов: по форме документа (стратегия, концепция и доктрина); по органу, утвердившему документ; по способу утверждения; по сроку действия (на определенный срок и неопределенный срок); по содержанию (в сфере безопасности, в сфере развития, в сфере политики и др.). Анализ системы концептуальных и доктринальных документов позволил Д.В. Ирошникову и С.В. Нестерову сформулировать общие научные понятия для каждого из них [55].

В настоящее время основными проектами и программами развития образования на федеральном уровне являются:

- Федеральная целевая программа развития образования на 2016—2020 годы;
- приоритетный национальный проект «Образование»;
- национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [94];
- «дорожная карта» изменений в отраслях социальной сферы, направленная на повышение эффективности сферы образования;

- Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы [38].

Совокупность нормативных и программных документов рассматривается как основа государственной образовательной политики. В педагогической науке проводятся многочисленные исследования по сравнительной педагогике (Бражник М.О., Вульфсон Б.Л., Каменская Ю.А., Загвоздкин В.К. и др.), которые позволяют сравнивать образовательные системы и государственную политику в сфере образования в разных странах. По мнению Е.С. Заир-Бек и А.П. Тряпицыной, реформирование систем образования в европейских странах и в России в настоящее время «тесно связано с практикой инноваций, которые несколько опережают школьные реформы», при этом в школах «присутствует значительно большее разнообразие культур инноваций, чем в любом другом социально-экономическом институте общества» [15, с. 13]. Ю.А. Каменская исследовала образовательную политику России и стран Европы в 2000-х годах и выделила в ней значительные сходства [57]. Анализируя проекты развития российского образования, К. Хазбэндс высказал утверждение, что «национальную образовательную инициативу «„Наша новая школа”... необходимо рассматривать в контексте общемирового стремления реформировать систему образования, увязать ее с потребностями общества и работодателей, а также с достижениями системного улучшения образовательных результатов молодых людей» [161, с. 119]. Исследования российских и зарубежных авторов подтверждают, что государственная образовательная политика в России соответствует международным тенденциям. Более подробно этот вопрос раскрыт в главе 2.

Два последних из перечисленных выше документов являются самыми новыми по времени принятия среди действующих в настоящее время и наиболее взаимосвязанными. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы принята на заседании Правительства России 11 октября 2012 года и утверждена распоряжением Правительства № 2148-р от 22.11.2012. В 2013 году программа претерпела ряд изменений и была заново утверждена распоряжением Правительства России № 792-р от 15.05.2013. В 2012—2014 годах структура Государственной программы, включающая пять подпрограмм, не менялась:

- «Развитие профессионального образования»;
- «Развитие дошкольного, общего и дополнительного образования детей»;
- «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования»;

- «Вовлечение молодежи в социальную практику»;
- «Обеспечение реализации Государственной программы «Развитие образования» на 2013—2020 годы и прочие мероприятия в области образования».

Государственная программа, как уже было отмечено, является новым документом, и ее анализ не представлен широко в научной литературе. Однако первые оценки содержательной составляющей документа и процедур ее изменения уже появились. Например, А.Г. Асмолов, анализируя Государственную программу «Развитие образования» на 2013—2020 годы, критически отметил, что она являет «пример добротной адаптивной технократической отраслевой программы функционирования и ”латания дыр“ в системе образования, а не программы развития образования» [8, с. 2]. Следует отметить, что критические отзывы о проектах и программах развития системы образования никогда не были единичны. Такие документы всегда представляют собой сложный управленческий инструмент и, будучи нацеленными на решение задач, касающихся изменения одной из ведущих социальных сфер, затрагивают интересы многих групп населения. Например, Э.Д. Днепров, оценивая главную причину трудностей изменения советской школы посредством реформ, определил, что они часто ставили перед школой «цели либо заведомо невыполнимые на данном историческом этапе, либо несвойственные ей» [45, с. 2].

Принятие Государственной программы дало импульс проведению на федеральном и региональном уровнях разноплановой работы по созданию инструментария для реализации объявленных задач развития и достижения намеченных результатов. Эта работа осуществлялась Правительством России еще в 2012 году на подготовительном этапе создания программы. В рамках этой подготовки были приняты распоряжения Правительства Российской Федерации «Об утверждении Программы поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012—2018 годы» № 2190-р от 26.11.2012 и «Об утверждении плана мероприятий «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» № 2620-р от 30.12.2012, так называемая федеральная «дорожная карта».

В 2013 году появились два документа, нормативно определивших принципиально новое направление в работе системы образования — включение в независимую систему оценки качества. 30 марта 2013 года Правительством России приняты постановление № 286 «О формировании независимой системы оценки качества

работы организаций, оказывающих социальные услуги» и распоряжение № 487 «О плане мероприятий по формированию независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги, на 2013—2015 годы». Главной задачей, на решение которой направлена новая система, является формирование информационного поля для осознанного выбора семьями образовательных организаций и программ обучения для своих детей. Во исполнение принятых нормативных правовых актов Минобрнауки России разработало соответствующие методические рекомендации. Все действия призваны обеспечить создание на практике условий для реализации требований нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ст. 95 «Независимая система оценки качества образования»).

Важным компонентом, дополнившим инструментарий реализации Государственной программы, стала система мониторинга отрасли образования, принципы и содержание которого были утверждены постановлением Правительства Российской Федерации «О мониторинге системы образования» № 662 от 05.08.2013. Принятое решение оформило нормативную основу для осуществления комплексного наблюдения за состоянием отрасли, которое стало осуществляться с 2014 года.

Принятие на федеральном уровне масштабных и разноплановых документов потребовало создания соответствующей нормативной базы в регионах. Основной период их разработки пришелся на 2013 год. В регионах России новыми документами, определяющими развитие образовательных систем, стали региональные планы мероприятий («дорожные карты»), направленных на изменения в отраслях социальной сферы, в том числе образования и науки, на 2013—2018 годы. Принципиально важно, что в региональных «дорожных картах» для сферы образования при сохранении всех федеральных требований отражена специфика образовательных систем регионов, учтены идеи и нормы, содержащиеся в ранее принятых документах субъектов Российской Федерации. Это обеспечивает преемственность и единство перспективных направлений работы по отношению к ранее реализовавшимся.

Новое содержание федеральная и региональная «дорожные карты» получили после выхода распоряжения Правительства Российской Федерации № 722-р от 30.04.2014. На региональном уровне работа по обновлению «дорожных карт» была проведена в течение всего двух месяцев. Новые «дорожные карты» оказались в большой степени ориентированы на решение экономических задач системы образования через:

- введение системы «эффективных контрактов» с руководителями, педагогическими и иными категориями работников;
- оптимизацию численности по отдельным категориям педагогических работников и др.

В целом при разработке стратегии развития системы общего образования и реализации ее положений через систему государственных документов следует также учитывать влияние «универсальных» факторов, которые проявились в разное время при реализации образовательных реформ в зарубежных странах. По мнению М. Фуллана, низкую результативность образовательных реформ предопределяют такие негативные факторы, как «навязывание реформы сверху и карательная подотчетность», в то же время к категории положительных можно отнести «выбор небольшого количества приоритетов и инвестиции в рост карового потенциала» образовательных учреждений [160, с. 23]. В развитие этих утверждений М. Фуллан предлагает рассматривать политические и стратегические средства как «движущие силы реформ», выделяя среди них «ложные» и «правильные» двигатели (табл. 1.1) [159, с. 79–82].

Таблица 1.1

**Политические и стратегические средства
как «движущие силы реформ»**

| «Ложные» двигатели | Правильные альтернативы |
|---|--------------------------------------|
| <i>Отчетность</i> | |
| Использование результатов тестирования и оценки преподавателей для поощрения или наказания учителей и школ | Создание и развитие потенциала школы |
| <i>Совершенствование профессиональных качеств отдельных руководителей и учителей</i> | |
| Продвижение персоналий | Групповые решения |
| <i>Технологии</i> | |
| Преимущественное инвестирование в современные технологии обучения и завышенные ожидания в отношении отдачи от них | Внимание к качеству преподавания |
| <i>Стратегии</i> | |
| Фрагментарные стратегии | Системный подход |

Анализируя влияние государственных проектов и программ на формирование федеральной и региональной нормативной правовой базы, следует обозначить положение региональных программ развития образования. Именно они до последнего времени являлись «краеугольным камнем» преобразований в образовательных системах субъектов Российской Федерации. Можно предположить, что принятие и последовавшее изменение региональных «дорожных карт» в 2013—2014 годах обусловило снижение внимания к реализации ранее принятых регионами программ развития образования, что в ряде случаев сопровождалось отменой некоторых их положений и мероприятий. Подобную ситуацию можно объяснить тем, что «дорожные карты» становятся основным, методологически выверенным и простроенным на более длительную перспективу инструментом реализации образовательной политики. Дополнительную «нагрузку» на программы создают возникающие проблемы в их реализации; так, большинство из них создавалось на период до 2015 года. Все это может привести к снижению значения действующих региональных программ развития образования и изменить подходы к формированию новых программ в 2015—2016 годах.

Анализ опыта реформирования систем образования в России и зарубежных странах показывает, что изменения часто тормозят или становятся невозможными из-за недостатка ресурсов и отсутствия механизмов запуска [15; 41; 57; 159; 160; 180]. С большой долей уверенности можно сказать, что в 2010-х годах изменения в системе российского образования подготовлены основательнее, чем в 2000-х годах. Определено ресурсное обеспечение изменений системы образования через подкрепленные финансовыми ресурсами проекты и программы, через целенаправленную работу по повышению заработной платы педагогических работников. Созданные федеральная и региональная законодательная и соответствующая нормативная базы являются важными механизмами запуска и поддержки изменений. В сочетании с реализуемыми проектами развития они позволяют комплексно решать стратегические задачи сферы образования в Российской Федерации в кратко- и среднесрочной перспективе.

1.4. Роль общества в определении и реализации стратегии развития системы общего образования

Управление системой образования в 1990—2010-х годах характеризуется растущей диверсификацией внутриорганизационных и внешних связей. Указанный период отличался ростом влияния общественности на систему общего образования. Этот процесс был обусловлен особенностями общественного развития, трансформацией социально-экономических отношений, что нашло отражение в законодательном и нормативном поле.

В России в 1990—2010-х годах были созданы общественные структуры, которые занимаются вопросами развития образования (Общественная палата Российской Федерации, общественные советы, ассоциации, фонды поддержки образования и др.). В основном это исключительно профессиональные объединения педагогов, не располагающими ресурсами для поддержки системы общего образования. В качестве действий, направленных на расширение круга участников обсуждения и выработки решений, касающихся перспектив отечественного образования, можно рассматривать создание и деятельность Общественной палаты Российской Федерации и Общественного совета при Минобрнауки России. Названные структуры в своей работе обращаются к проблемам образования и стремятся привлечь внимание органов власти и общественности к различным актуальным вопросам (доклад «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее», 2007 год), доклады о ходе проведения Единого государственного экзамена (с 2010 года), «Выравнивание шансов детей на качественное образование» (2012 год), «Рейтинги в образовании: от разовых практик к культурным решениям» (2014 год) и др.) [32; 100; 111; 151].

В ст. 89 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 определены принципы управления системой образования и подтвержден государственно-общественный характер управления образованием. Закон также конкретизирует формы государственно-общественного управления через «педагогическую экспертизу», «независимую оценку качества образования», «общественную аккредитацию организаций, осуществляющих образовательную деятельность и профессионально-общественную аккредитацию образовательных программ» и «информационную открытость системы образования» (ст. 94; 95; 95.1; 95.2; 96; 97).

В условиях повышения роли общественных институтов исследование характера общественного влияния на управление системой

образования может рассматриваться как значимая научно-практическая задача. Решение этой задачи может быть различным с точки зрения оценки влияния изменений в образовании на управление школой. Однако представляется целесообразным анализ такого относительно нового явления, как работа общественных советов при региональных органах управления образованием. Изучение деятельности советов позволяет проанализировать состояние государственно-общественного управления образованием, развитие которого можно считать одним из концептуальных изменений. Опыт государственно-общественного управления на уровне школьных организаций (см. §1 гл. 3) представляется дисперсным и трудно обобщаемым ввиду огромного разнообразия имеющихся практик и больших вариаций его интерпретации и анализа в науке. Выбор в качестве объекта анализа государственно-общественных институтов федерального уровня при рассмотрении концептуальных изменений также представляется неправильным ввиду иного масштаба целеполагания в деятельности указанных органов управления и высокой степени генерализации задач, решаемых на указанном уровне управления. Это позволяет признать, что для решения задачи определения влияния изменений в системе образования на управление школой представляется оптимальным для анализа рассмотреть взаимодействие органов государственной власти с представителями общественности на региональном уровне управления образования.

С 1990-х годов повышается значение общественных институтов в управлении системой образования и образовательными организациями, что детерминируется системно-деятельностной природой управления. Это взаимодействие исследуют многие авторы. Например, Н.М. Федорова отмечает «большое многообразие каналов информации и видов взаимодействия государства и общества в сфере образования в исторической ретроспективе и еще большее — в настоящее время» [155, с. 26]. Подобное положение обусловлено тем, что в образовательной системе «контактирование государственных ведомств с обществом происходит ежедневно в массовых масштабах. Это выделяет сферу образования как наиважнейшую сферу поиска оптимального сочетания государственного и общественного взаимодействия» [172, с. 16]. В этой связи одна из многочисленных задач современной школы может заключаться «в создании коммуникативного пространства социального действия, основанного на общем понимании блага государства и каждого гражданина» [155, с. 26] и «привлечении к решению проблем образования различных социальных институтов» [138, с. 46]. Для решения этой

задачи необходимо «создание условий для участия общественности, потребителей образовательных услуг в управлении и оценке качества образования», что является важным фактором стимулирования качества и доступности образования, его соответствия целям опережающего развития [39, с. 11].

Значимость взаимодействия школы и общества возрастает в контексте отмечаемого некоторыми учеными расхождения между результатами системы образования и ожиданиями общества и государства. Для преодоления имеющегося разрыва необходимо системное участие общества в управлении образовательной системой. Для этого необходимо, чтобы перспективные направления развития образования определялись самим обществом в рамках государственной образовательной политики. Эту позицию отстаивает Э.Д. Днепров, являясь сторонником вовлечения в процесс модернизации образования всех заинтересованных субъектов, так как, по его мнению, модернизации «предшествует и ее продвигает, прежде всего, активная деятельность ее социальных субъектов» и их высокая активность «в ходе всесторонних преобразований — основное условие успеха модернизации» [43, с. 29].

Выявление базиса изменений в образовательной системе и особенностей его влияния на управление школой призвано способствовать поиску методов и механизмов проектирования новых вариативных моделей управления или изменения уже существующих. Поддержку этому оказывают общественно-профессиональные организации, занимающиеся образовательными проектами и изучением процессов в системе образования. Управление, опирающееся на традиционный внутриотраслевой подход к решению задач, стоящих перед системой образования, в современных условиях недостаточно и не может претендовать на полноту и целостность генерируемых решений. Это наиболее ярко проявляется в образовательной инноватике. Создаваемые разработки требуют всесторонней оценки в процессе создания и на этапах апробации и внедрения в практику. Часто инновации, выбранные и одобренные профессиональным сообществом, не обеспечивают и не дают ожидаемой авторами эффективности, так как к их оценке не привлекаются внесистемные субъекты, интересы которых лежат в области образования и учет мнений которых может придать больше рациональности предлагаемым идеям профессионального сообщества или государственных институтов. В подверженной постоянным и разнонаправленным изменениям ситуации, сложившейся в системе образования, необходимы новые субъекты управления и новые решения.

Происходящие в образовании изменения вызваны комплексом причин, источник которых часто находится вне системы образования. Наиболее существенными причинами, порождающими концептуальные изменения в школьной системе, являются:

- социально-экономические противоречия как объективные мировые тенденции;
- инициативы государственных структур;
- инициативы школьных и научно-педагогических институтов;
- собственно интересы и потребности участников образовательных отношений.

При этом интересы и потребности участников образовательных отношений определяют незначительную часть изменений в образовании, а сами школы выступают часто только как исполнители решений, вырабатываемых и принимаемых другими структурами.

На основе названных причин можно обозначить *«субъекты управления» системой образования*, к которым можно отнести:

- *транснациональные корпорации, международные организации и объединения стран;*
- *национальные и региональные правительства и ведомства;*
- *общественные и общественно-профессиональные объединения, научные сообщества;*
- *родителей (законных представителей) обучающихся.*

Названные причины возникновения изменений и роль субъектов-инициаторов подробно будут рассмотрены в главе 2.

Существующее положение является результатом глобализации социально-экономических процессов и изменений самого процесса образования. Современное образование переживает обновление, оказывающее мощное влияние на формы и содержание образования, преобразующие «классическую» школу Я.А. Коменского. «Традиционные образовательные системы, в которых учитель является единственным источником знаний, плохо подходят для обучения людей в экономике, основанной на знаниях. Некоторые компетенции, востребованные в таком обществе (работа в команде, решение проблем, мотивация обучаться на протяжении всей жизни), не могут быть развиты в учебной ситуации, когда учитель диктует ученикам факты, которые те стремятся запомнить только для того, чтобы воспроизвести их позднее» [99, с. 61]. К обновлению систему образования подвигает ускорение процессов появления и внедрения инноваций в различных сферах жизни и хозяйствования, растущая потребность человека в обучении на протяжении всей жизни, тенденция многократной смены человеком

«профессиональных карьер», поликультурный характер общества в большинстве стран и территорий, кризис «традиционной модели» детства и др.

Ответ на такие глобальные, комплексные и принципиально новые по содержанию вызовы система образования и педагогическая наука собственными силами дать не в состоянии. Более того, в проявлении даже перечисленных тенденций, влияющих на образовательные системы, присутствует мощный контекстуальный элемент — территориальный дисбаланс в их проявлении. Социокультурная ситуация в образовании различна между регионами страны, при этом система образования, завися от данных условий, одновременно является одним из условий формирования и изменения этой ситуации [74; 119; 129; 164; 165]. Это актуализирует для системы образования потребность в подлинной модернизации и решении значимых управленческих задач:

- поиск и привлечение новых субъектов к управлению образовательными системами;
- поиск новых средств и технологий управления;
- создание новых (изменение действующих) моделей управления;
- повышение обоснованности управленческих решений, рост их эффективности и др.

А.Г. Асмолов конкретизирует эти задачи применительно к социокультурному контексту процессов модернизации образования и называет следующие:

- «разработка проектов, раскрывающих сущность образования как ведущей социальной деятельности общества, и реализации этих проектов в государственных программах различного уровня;
- целенаправленное формирование гражданской идентичности как предпосылки укрепления общества;
- проектирования программ, в первую очередь программ дошкольного и школьного образования, обеспечивающих формирование социальных норм;
- компенсации потенциальных рисков социализации подрастающих поколений, возникающих в других институтах социализации;
- повышение мобильности, качества и доступности образования как ресурса роста социального статуса личности в современном обществе, достижения профессионального и личного успеха, порождающего веру в себя и будущее своей страны;

- развитие ”компетентности к обновлению компетенций“ как ценностной целевой установки при проектировании образовательных программ;
- разработка стандартов общего образования как конвенциональных социальных норм, обеспечивающих баланс интересов семьи, общества, государства и школы в достижении качественного образования» [9, с. 83—85].

Становится очевидным, что если управление школой обеспечивается исключительно административными средствами, то оно не может решать весь диапазон актуальных задач. Нерешенность этих задач, в свою очередь, не позволяет школе стать полноценным институтом развития гражданского общества, и самое важное — велик риск того, что сама школа не сможет модернизироваться.

Если негативные тренды, отражающие глубинные особенности управления системой образования в России, отмечаются единично, то неоднозначность влияния на образовательные и управленческие практики изменений, обусловленных инициативами государственных структур, отмечают многие российские ученые (Ананишнев В.М., Днепров Э.Д., Днепров Т.П., Новиков А.М., Осипова Л.Я., Смолин О.Н., Тюрина Ю.А., Ямбург Е.Я. и др.). Общий посыл негативной оценки авторами процессов реформирования школьного образования заключается в их базировании на чуждых российскому обществу ценностных установках и стремлениям «вписать» систему образования в актуальный политический и экономический контекст.

Вместе с тем многие авторы считают правильным выбранные направления изменений в образовании, объясняя имеющиеся трудности особенностями переходного этапа развития сложностью социально-экономического контекста (Богуславский М.В., Вифлеемский А.Б., Кузьминов Я.И., Кулипанова Н.В., Фруммин И.Д. и др.).

Решение названных задач возможно на междисциплинарной основе. Это обусловлено потребностью «найти неповторимое сочетание формальных институтов, которые мы можем вводить более или менее сознательно, с институтами неформальными, которые свойственны ровно этой стране, связаны с ценностями этой страны», на что указывает А.А. Аузан и что было отмечено в § 2 гл. 1 монографии [10, с. 130—131].

На этом основании можно отметить, что новые субъекты управления в российской системе общего образования способны предложить новые управленческие решения и повысить качество управления. Это возможно, если механизмы государственно-общественного управления в полной мере станут средством согласования

внутриотраслевых задач с запросами общества, если станет эффективной работа органов государственно-общественного управления, будет развиваться социальное партнерство школ, повысится их открытость.

В структурах управления от Минобрнауки России до образовательной организации в соответствии с законодательством появляются новые институты, призванные выполнять новые задачи. Существенное влияние на развитие этого процесса оказало принятие Федерального закона Российской Федерации «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» № 212-ФЗ от 21.07.2014. Статья 13 названного закона установила обязанность федеральных и региональных органов исполнительной власти создавать общественные советы. Роль таких советов определена как консультативно-совещательная и контрольная. По закону в состав общественных советов не могут входить лица, занимающие государственные должности, должности государственной службы, муниципальные должности и должности муниципальной службы.

В логике обозначенных изменений при Минобрнауки России приказом от 28.12.2006 был создан Общественный совет. Это решение было осуществлено в соответствии с определенным Правительством России в 2005 году порядком образования общественных советов при федеральных министерствах, службах, агентствах и государственных комитетах. С 2006 года в составе Общественного совета работают представители различных объединений, средств массовой информации, российских академий наук, ученые и специалисты в области образования, науки, воспитания и социальной защиты детей. Новое Положение об Общественном совете было утверждено приказом Минобрнауки России № 913 от 13.11.2012. За время своей работы совет обсуждал различные вопросы, связанные с состоянием и развитием системы образования, являясь авторитетной дискуссионной площадкой по широкому спектру тем. Среди них — подходы к изучению в школах исторических и культурных основ традиционных религий (2007 год), проект образовательного стандарта для средней школы (2011 год), критерии оценки деятельности учреждений высшего профессионального образования (2013 год) и др.

Создание и организация деятельности общественных советов при региональных органах управления образованием происходило одновременно с изменениями в названном направлении на федеральном уровне. При этом ключевой целью совершенствования управленческих институтов и практик в региональных образовательных системах является стремление повысить качество образования и укрепить доверие к системе образования.

Для анализа выбраны нормативные документы, регламентирующие работу общественных советов при органах управления образованием 22 регионов страны (Санкт-Петербург; Республики Башкортостан, Дагестан, Калмыкия, Карелия и Коми; Амурская, Астраханская, Белгородская, Вологодская, Калужская, Новосибирская, Омская, Самарская, Свердловская, Тверская, Тульская и Ярославская области; Пермский, Камчатский и Красноярский края; Ханты-Мансийский Автономный округ — Югра). Регионы представляют различные виды субъектов Российской Федерации, и все федеральные округа (кроме Крымского) характеризуются различным уровнем развития системы общего образования. Источником материалов для анализа стала информация на официальных сайтах региональных органов управления образованием. В некоторых регионах у Общественных советов имеются отдельные сайты (например, Новосибирская область — <http://os54.ru/>).

Анализируя документы, регламентирующие работу общественных советов, становится ясно, что в 16 из 22 регионов они были созданы за последние три года:

- 2005 — 1 (Самарская область);
- 2008 — 1 (Камчатский край);
- 2009 — 1 (Санкт-Петербург);
- 2012 — 3 (Калужская и Тверская области, Красноярский край);
- 2013 — 10 (Амурская, Астраханская, Вологодская, Омская, Тульская и Ярославская области, Ханты-Мансийский Автономный округ — Югра, Республика Башкортостан, Республика Карелия, Республика Коми);
- 2014 — 5 (Белгородская и Свердловская области, Пермский край, Республика Дагестан, Республика Калмыкия);
- 2015 — 1 (Новосибирская область).

Анализ также показывает, что при региональных органах управления образованием в 2000—2010-х годах активно создавались различные советы, в большинстве случаев состоявшие из представителей профессионального сообщества и чиновников. Вместе с тем с 2006 года в регионах стали появляться общественные советы, призванные стать инструментом участия общества в решении актуальных задач развития системы образования. Создаваемые в регионах при органах управления образованием советы, решали различные задачи, но в целом каждый из них фокусировался на определенных задачах: координировали реализацию приоритетного национального проекта «Образование», обеспечивали внедрение образовательных стандартов, курировали инновационную

деятельность в системе образования и др. С 2014 года при региональных органах управления образованием появились специализированные общественные советы по независимой оценке качества образования, состоящие только из представителей общественности, что соответствует требованиям Федерального закона Российской Федерации № 256-ФЗ от 21.07.2014. Сформировавшаяся в регионах структура советов разнообразна и отвечает потребностям развития образовательных систем. Например, в Ханты-Мансийском Автономном округе — Югре к 2015 году действовали сразу несколько советов:

- Государственно-общественный совет по дополнительному образованию детей, общему и профессиональному образованию;
- Координационный совет по обеспечению и проведению государственной (итоговой) аттестации обучающихся, освоивших образовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования, в том числе в форме единого государственного экзамена;
- Координационный совет по вопросам организации введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования;
- Научно-координационный совет по вопросам сохранения языка и традиционной культуры коренных народов Севера;
- Координационный совет по поддержке одаренных детей и молодежи;
- Координационный совет по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса;
- Межведомственный координационный совет по профессиональному образованию;
- совет по развитию дополнительного образования.

Анализ нормативных документов, непосредственно касающихся деятельности общественных советов при региональных органах управления образованием, позволяет определить перечень из семи основных задач (функций):

- определение стратегических направлений и поддержка развития системы образования (в 59% регионов);
- улучшение взаимодействия органов власти и общества, обеспечение участия граждан, общественных объединений в выработке политики и правового регулирования сферы образования (в 100% регионов);
- определение приоритетных направлений инновационной и опытно-экспериментальной работы в системе образования,

организация этой работы, анализ и диссеминация ее результатов (в 18% регионов);

- участие в оценке качества образования и общественном контроле (в 50% регионов);
- информационная работа (в 54% регионов);
- оценка проектов нормативных актов (в 41% регионов);
- оценка (контроль) деятельности органов управления образованием (в 23% регионов).

Перечень функций (задач) общественных советов в сфере образования в субъектах Российской Федерации в разрезе регионов представлен в приложении 1.

Анализируя функции общественных советов, можно отметить общие характеристики и выделить некоторые различия:

- нормативная правовая база деятельности советов при органах управления образованием в регионах страны учитывает федеральные установки, иногда расширяя их;
- как ведущая рассматривается роль советов в улучшении взаимодействия органов власти и общества, обеспечение участия граждан в выработке образовательной политики, что изначально рассматривалось как главное предназначение общественных советов;
- разнообразие функций общественных советов в нормативных документах рассматривается во взаимосвязи;
- наибольший набор функций отмечается у общественных советов в Республиках Дагестан и Калмыкия, а также в Красноярском крае, Вологодской и Ярославской областях (5 из 7 возможных); наименьший в Амурской и Белгородской областях, в Ханты-Мансийском Автономном округе — Югра;
- подчиненное положение относительно главных задач занимают вопросы координации инновационной деятельности в системе образования и вопросы оценки (контроля) деятельности региональных органов управления образованием (18 и 23% регионов соответственно).

Анализ протоколов почти 300 заседаний общественных советов в 22 регионах за 2013—2015 годы демонстрирует разнообразие вопросов, к которым было обращено внимание этих органов. Наряду с решением организационных вопросов (утверждение планов работы и отчетов, кооптация новых членов и др.) в качестве наиболее системных примеров, характеризующих работу общественных советов, можно определить обсуждение на их заседаниях и принятие решений в следующих областях:

- организация инновационной деятельности в системе образования и оценка деятельности региональных инновационных площадок (2013—2015 годы, Санкт-Петербург);
- предоставление платных образовательных услуг по всем видам образовательных учреждений (март 2014 года, Республика Башкортостан);
- информатизация образования и обсуждение региональной концепции информатизации образования на 2013—2020 годы (сентябрь 2013 года, Республика Коми);
- подготовка и подписание «Отраслевого соглашения между Министерством образования и науки Астраханской области, Союзом работодателей государственных и муниципальных образовательных учреждений Астраханской области, Астраханской областной организацией профсоюза работников народного образования и науки на 2015—2018 годы» (март 2015 года, Астраханская область);
- координация региональной концепции поддержки педагогического образования, согласованной со стратегией социально-экономического развития региона до 2025 года (май 2014 года, Омская область);
- повышение качества подготовки квалифицированных рабочих и специалистов (июль 2015 года, Тульская область);
- разработка стратегии развития и региональных программ развития образования (август и март 2014 года, Астраханская и Ярославская области).

Наиболее высокая активность в рассмотрении проектов нормативных актов отмечается в общественном совете при Министерстве образования и науки Красноярского края: внесение изменений в Положение о министерстве, в региональную программу развития образования и др. Важной с точки зрения позиционирования общественных советов в структуре управления образованием можно определить практику совместных заседаний совета и коллегии для обсуждения итогов работы органов управления образованием, имеющуюся в Свердловской области (апрель 2015 года).

Оценивая общую активность общественных советов при органах управления образованием регионов, следует отметить, что в рассматриваемый период наиболее активно работали общественные советы при Министерстве образования Республики Коми: проведено 14 заседаний, в том числе 3 заочных; при Министерстве образования Республики Башкортостан — 14; при Комитете по образованию Санкт-Петербурга — 16. Факт деятельности общественных

советов можно рассматривать как действенный шаг в развитии гражданского общества в России.

Общественные советы при региональных органах управления образованием в настоящее время уже стали органичной частью системы управления. Советы, играя роль площадок для обсуждения проблем и перспектив образования, обеспечивают право общественности на участие в управлении системой образования, подтверждая действенность принципа государственно-общественного управления образованием. Советы участвуют в решении широкого круга вопросов, обеспечивая открытость системы образования населению, повышая на этапе подготовки качество принимаемых органами управления образования решений и в целом способствуя повышению эффективности управления. В ходе дискуссий на заседаниях общественных советов обеспечивается оценка планов и возможных последствий их реализации, оцениваются результаты деятельности образовательной системы.

Несмотря на отмеченные положительные тенденции в управлении образовательными системами регионов, связанные с работой общественных советов, следует отметить наличие региональных диспропорций.

Как перспективные направления деятельности общественных советов могут рассматриваться обсуждения программ развития образования, анализ и оценка результатов их реализации. При этом можно выделить два важных условия:

- участие общественности в выработке образовательной политики и его активная позиция в ее реализации;
- последовательность в реализации выработанных планов, несмотря на их долгосрочность при понимании отсроченности результатов в сфере школьного образования.

Расширение влияния общественности на выработку и реализацию образовательной политики возможно при серьезном пересмотре существующих нормативных актов и практик управления системой образования. В этой связи может быть предложен следующий формат изменений.

Общая схема поддержки системы образования со стороны общественных институтов возможна на основе объединения имеющихся органов и новых институтов.

Во-первых, имеющиеся общественные органы могут быть дополнены родительскими объединениями и ассоциациями, примеры создания которых есть в России. Появляющиеся клубы и ассоциации выпускников школ, а возможно, и организации предпринимателей призваны стать новым субъектом выработки

образовательной политики. Все эти организации, объединяющие непосредственных или потенциальных потребителей образовательных услуг, способны обеспечить выработку общих подходов и формулировку своих запросов к системе образования в целом или отдельным образовательным учреждениям (их группам по территориям). Их предназначение видится в отстаивании интересов системы образования перед органами управления образованием. Это возможно, если такие структуры будут финансово обеспечены независимо от органов власти. Многие из перечисленных возможностей могут быть реализованы в рамках системы государственно-общественного управления образованием.

Во-вторых, наряду с действующими научными организациями (Российская академия образования и отраслевые институты, педагогические вузы, институты развития образования в регионах страны) в системе образования могут формироваться и развиваться независимые экспертные сообщества в самых разных формах — консультанты, независимые экспертные группы, рейтинговые агентства и др. Это направление представляется весьма перспективным по ряду причин. Например, из-за того, что многие школьные управленцы сегодня отмечают низкое качество экспертиз, остро обозначая проблему общей и экспертной культуры участников этих процедур. Появление профессиональных экспертных сообществ может обеспечить участие внешних по отношению к системе образования специалистов, что существенно расширит возможности применения результатов такой экспертизы. Это может разнообразить практики управления школами и саму образовательную деятельность, привнеся новые идеи и решения. Такой процесс способен повлиять не только на качество экспертиз, но и создать новые условия для поддержки образовательных учреждений. В этой работе можно использовать:

- опыт зарубежных образовательных систем (например, финский или британский);
- межотраслевые, универсальные подходы и инструменты управления социальными организациями (например, Всеобщее управление качеством, ИСО 9001).

Изучение, адаптация, использование и совершенствование уже созданных разработок, в том числе иностранных, позволит привнести в российскую школу новые идеи и средства их воплощения. Это также позволит школе сосредоточиться на повышении качества работы учителей и обучения ими школьников (М. Барбер, М. Муршед, Д. Хокер и др.).

В-третьих, общественное участие в управлении школой положительно может создать или укрепить имеющиеся учительские

ассоциаций. Учителя, как никто другой, способны обеспечивать модернизацию школы. Они могут обеспечить контроль реализации выработанных решений и при необходимости корректировать процесс. При организации этой работы следует учитывать результаты многочисленных исследований, которые свидетельствуют о преобладании консервативной составляющей в учительской страте [26; 61; 63; 133; 134; 151]. Отчасти зависимое от работодателя положение учителя определяется его статусом наемного работника. Тем не менее, даже при этом ограничении новая роль учительства как активного субъекта изменений может быть реализована. Это подтверждает опыт объединений учителей за рубежом в отстаивании своих прав и интересов системы образования [13; 15; 20; 50; 180].

В заключение сделаем следующие выводы:

- *Современное состояние и имеющиеся тенденции в развитии теории управления позволяют выстраивать управленческую практику с учетом созданных фундаментальных разработок в области целей, задач и средств управления в условиях вариативности для обеспечения эффективной работы школьных организаций.*
- Процессы, протекающие в школьном образовании, характеризуются наиболее масштабными и разноплановыми изменениями за всю историю развития образования, что детерминировано социально-экономическими процессами и логикой развития самой школы. Изменения направлены на *повышение вариативности содержания образования, дифференциацию, гуманизацию и гуманитаризацию образования.*
- *Роль государства в определении стратегии развития и управлении образованием является ведущей* и не всегда учитывает современные социально-экономические процессы и их перспективное состояние, а также внутреннюю логику развития самой образовательной системы.
- *Необходимо участие общества в определении целей и корректировке содержания образования, организации образовательных систем*, учитывая особое предназначение и многообразие усложняющихся функций образования как одной из ведущих социальных сфер.
- *В управлении школьной организацией в настоящее время происходит диверсификация управленческих функций на основе усложнения решаемых задач и изменений управляемой подсистемы, обновление средств управления и рост открытости управленческой подсистемы.*

Список литературы к главе 1

1. *Абанкина И.В.* Переход от управления затратами к управлению результатами в образовании // Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования: материалы VIII Международной научно-практической конференции (18–19 февраля 2011 г.). — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2012. — С. 69–79.
2. *Аванесов В.А.* Модернизация образования: основные проблемы // Образовательные технологии. — 2011. — № 1. С. 3–20.
3. *Акинфиева Н.В.* Социальные механизмы управления устойчивым развитием российской образовательной системы: автореф. дис. ... д-ра соц. наук. — Саратов, 2007. — 39 с.
4. *Акинфиева Н.В.* Становление государственно-общественного управления образовательными системами как необходимое условие стратегического развития // Интеграция образования. — 2004. — № 4 (37). — С. 3–10.
5. *Ананишев В.М.* Социология образования. Т. II. — М.: НИЦ «Инженер», 2008. — 204 с.
6. *Ананишев В.М.* Управление в сфере образования (социологический анализ). — М.: МГПУ, 1997. — 204 с.
7. *Андрюшина Е.В., Луценко Н.О.* Публичные и латентные структуры в формировании современной российской государственной политики в сфере образования // Власть. — 2014. — № 4 (36). — Т. 7. — С. 92–100.
8. *Асмолов А.Г.* Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 гг.: сценарий упущенных возможностей // Образовательная политика. — 2012. — № 3 (59). — С. 2–4.
9. *Асмолов А.Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования на пути преодоления кризиса // Вопросы образования. — 2009. — № 1. — С. 65–86.
10. *Аузан А.А.* Экономика всего. Как институты определяют нашу жизнь. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. — 160 с.
11. *Базилевский А.А.* Организационно-педагогические условия формирования инновационной инфраструктуры региональной системы образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Комсомольск-на-Амуре: 2011. — 30 с.
12. *Бакурадзе А.Б.* Мотивация труда педагогов. — М.: Сентябрь, 2005. — 192 с.
13. *Барбер М., Муршед М.* Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. — 2008. — № 3. — С. 7–60.
14. *Беляков С.А.* Модернизация образования в России: совершенствование управления. — М.: МАКС Прогресс, 2009. — 437 с.

15. *Беркалиев Т.Н., Заир-Бек Е.С., Тряпичина А.П.* Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы. — СПб.: КАРО, 2007. — 127 с.
16. *Бим-Бад Б.М., Петровский А.В.* Образование в контексте социализации // Педагогика. — 1996. — № 1. — С. 3—8.
17. *Богуславский М.В.* Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX — начале XXI веков // Проблемы современного образования. — 2014. — № 1. С. 5—11.
18. *Боруха С.Ю.* Педагогическое прогнозирование развития школы в условиях изменяющейся внешней среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Белгород, 2002. — 22 с.
19. *Бочкарев В.И.* Демократизация управления общим образованием в России // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы: сб. научных статей. Вып. 1. — М.: ИОО МОН РФ, 2004. — С. 43—50.
20. *Бражник М.О.* Система оценивания в школьном образовании Финляндии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб.: 2009. — 23 с.
21. *Брижань А.В.* Национальная инновационная система как ключевой элемент развития экономики России: автореф. дис. ... канд. экон. наук. — Краснодар: 2006. — 26 с.
22. *Брызгунова Ю.А.* Управление развитием образовательных организаций в условиях реформирования образования // Интернет-журнал «Науковедение». — 2013. — № 6. — С. 1—9.
23. *Булаева С.В., Исаева О.Н.* Система мирового образования: современные тенденции развития: монография. — Рязань: Рязанский ГУ им. С.А. Есенина, 2012. — 128 с.
24. *Василенко Н.В.* Институциональный подход к управлению образованием: автореф. дис. ... д-ра экон. наук. — СПб., 2009. — 41 с.
25. *Василькова В.В.* Порядок и хаос в развитии социальных систем. Синергетика и теория социальной организации. — СПб.: Лань, 1999. — 479 с.
26. *Вершиловский С.Г.* Портрет выпускника петербургской школы (опыт социально-педагогического исследования) // Вопросы образования. — 2004. № 1. — С. 244—260.
27. *Вишлеевский А.Б.* От народного образования к платному обучению. — М.: Народное образование, 2008. — 416 с.
28. *Виханский О.С.* Стратегическое управление: учебник. — М.: Изд-во Московского ун-та, 1995. — 252 с.
29. *Воробьева С.В.* Основы управления образовательными системами. — М.: Академия, 2008. — 208 с.
30. *Вуйменков С.А.* Концепция адаптации образовательной системы к современным потребностям регионального развития // Экономическая наука и образование. — 2009. — № 5 (54). — С. 355—358.

31. *Вульфсон Б.Л.* Мировое образовательное пространство в зеркале сравнительной педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2012. № 1 (4). — С. 27—42.

32. Выравнивание шансов детей на качественное образование: сб. материалов / Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования. — М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2012. — 208 с.

33. *Гам В.И.* Методология и технологии стратегического лидерства в условиях системных изменений в образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Калининград: 2009. — 44 с.

34. *Гаспаршвили А.Т., Ионов А.А., Рязанцев В.В., Смоленцева А.Ю.* Учитель в эпоху перемен. — М.: Логос, 2006. — 176 с.

35. *Глухова С.Г.* Инновационный процесс в образовательном учреждении. URL: <http://wiki.iteach.ru/index.php>.

36. *Головчин М.А., Леонидова Г.В., Шабунова А.А.* Образование: региональные проблемы качества управления: монография. — Вологда: ИСЭРТ РАН, 2012. — 197 с.

37. *Горшков М.К., Ключарев Г.А.* Непрерывное образование в контексте модернизации. — М.: ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. — 232 с.

38. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 15.05.2013 № 792-р.

39. Государственно-общественное управление образованием: от прецедентов к институту. Исследования и разработки: Монографический сборник / под общ. ред. С.Г. Косарецкого, Е.Н. Шимутиной. — М.: Вердана, 2010. — 372 с.

40. *Давыдова Н.Н.* Сетевое взаимодействие школ, ориентированных на инновационное развитие // Народное образование. — 2012. — № 1. — С. 88—94.

41. *Данилова Л.Н.* Специфика реформирования общего образования в Восточной Европе на современном этапе // Ярославский педагогический вестник. — 2014. — № 2. Т. II: Психолого-педагогические науки. — С. 27—32.

42. *Делягин М.Г.* Глобальный управляющий класс // Свободная мысль. — 2012. — № 1/2 (1631). — С. 74—86.

43. *Днепров Э.Д.* Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. — М.: Мариос, 2011. — 456 с.

44. *Днепров Э.Д.* Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. — Т. 2. — М.: ООО Гео-Тэк, 2006. — 520 с.

45. *Днепров Э.Д.* Четвертая школьная реформа в России: пособие для преподавателей. — М.: Интерпракс, 1994. — 248 с.

46. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2011 год / под ред. А.А. Аузана и С.Н. Бобылева. — М.: ПРООН в РФ, 2011. — 146 с.

47. *Донина И.А.* Концепция и маркетинговая стратегия развития школы как общеобразовательной организации: дисс. ... д-ра пед. наук. — В. Новгород: 2015. — 457 с.

48. *Егоршин А.П.* Управление российским образованием. — Н. Новгород: НИМБ, 2012. — 384 с.

49. *Жукова М.В.* Современная государственная политика реформирования российской системы образования (политологический аспект): дис. ... канд. полит. наук. — Р-н-Д, 2015. — 191 с.

50. *Загвоздкин В.К.* Реформа школьной системы и оценка качества школ в Финляндии. — М.: 2011. — 64 с.

51. *Земляная Т.Б., Павлычева О.Н.* Законодательство об образовании: ситуационный анализ: монография. — М.: ИНИПИ РАО, 2011. — 559 с.

52. Инновации в образовании: региональный аспект / под ред. В.Г. Маралова. — Череповец: ФГБОУ ВПО ЧГУ, 2012. — 472 с.

53. Информационная политика образовательного учреждения: методическое пособие / сост. В.М. Цывин. — СПб.: ГОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2008. — 104 с.

54. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / под ред.: Бадарча Дендева — М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. — 320 с.

55. *Ирошников Д.В., Нестеров С.В.* Понятие и классификация концептуальных и доктринальных документов Российской Федерации // Правовая инициатива. — 2013. — № 7. — С. 7.

56. *Казакова Е.И.* Развивающий потенциал школы: опыты нелинейного проектирования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2013. — № 2. — С. 37—50.

57. *Каменская Ю.А.* Образовательная политика в странах Западной Европы и России: сравнительный анализ: автореф. дис. ... канд. полит. наук. — М., 2007. — 24 с.

58. *Капранова В.А.* Образовательные реформы: отечественный и зарубежный опыт: монография. — Минск: БГПУ, 2007. — 162 с.

59. *Каспржак А.Г. и др.* Директора школ как агенты реформы российской системы образования // Вопросы образования. — 2015. № 3. — С. 122—143.

60. *Клячко Т.Л.* Образование в России: основные проблемы и возможные решения. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013. — 48 с.

61. *Ковалева Г.С. и др.* Результаты международного сравнительного исследования PISA в России // Вопросы образования. — 2004. — № 1. — С. 138—180.

62. *Коган Е.Я.* Инварианты образовательной политики. // Тенденции развития образования: Разные, но равные: материалы IX Междуна-

родной научно-практической конференции. 17–18 февраля 2012 года. — М.: Издательский дом «Дело», 2013. — С. 29–38.

63. *Колесникова Е.М.* Образ профессионального учительского сообщества в британских и российских СМИ // Вестник Института социологии. — 2013. — № 6. — С. 253–277.

64. *Конасова Н.Ю.* Общественная экспертиза качества школьного образования. — СПб.: КАРО, 2009. — 208 с.

65. *Конаржевский Ю.А.* Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.

66. *Кондракова И.Э.* Образовательная политика: содержание понятия // Известия Российского государственного педагогического университета. — 2010. — № 128. — С. 116–124.

67. *Костин А.К.* Государственно-общественное управление в системе образования: от идеи к реализации // Наука, общество, образование. — 2014. — № 2 (02). — С. 36–41.

68. *Кочешкова Л.О.* Развитие инновационной компетентности руководителя сельской средней общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ярославль, 2007. — 24 с.

69. *Краевский В.В.* Современные тенденции в педагогике // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. — 2010. — № 2. — С. 1344.

70. *Кричевский В.Ю.* Профессиональная деятельность директора общеобразовательной школы как объект междисциплинарного исследования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 1993. — 38 с.

71. *Крылова О.Н.* Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб.: 2010. — 40 с.

72. *Кудрявцева Е.И.* Психология управленческой эффективности в условиях распределенного управления // Управленческое консультирование. — 2013. — № 9. — С.22–32.

73. *Кузнецов А.А.* Основные направления деятельности РАО по созданию и внедрению школьных стандартов нового поколения // Проблемы современного образования. — 2010. — № 1. — С. 14–17.

74. *Кузнецов А.И.* Социокультурная парадигма модернизации образовательного пространства в российской школе // Педагогическое образование и наука. — 2011. — № 4. — С. 51–55.

75. *Кузьминов Я.И. и др.* Российская школа — альтернатива модернизации сверху // Вопросы образования. — 2013. — № 10. — С. 5–53.

76. *Кулипанова Н.В.* Системные трансформации отечественного образования XX–XXI веков (социально-философский анализ): дис. ... канд. фил. наук. — Иркутск: 2014. — 196 с.

77. *Курганский С.А.* Структура человеческого капитала и его оценка на макроуровне // Известия Иркутской государственной экономической академии. — 2011. — № 6. — С. 15–22.

78. *Лазарев В.С.* Внедрение стандартов общего образования: не решенные и не решаемые проблемы // Педагогическое образование и наука. — 2014. — № 5. — С. 6–13.

79. *Лазарев В.С.* Обобщенная модель инновационного процесса // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2009. — № 3. — С. 22–28.

80. *Лазарев В.С.* О национальной инновационной системе в образовании и задачах научного обеспечения ее развития // Проблемы современного образования. — 2010. — № 5. — С. 3–12.

81. *Ларина В.П.* Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности общеобразовательных учреждений как средство развития региональной системы образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Самара, 2008. — 40 с.

82. *Макарова Е.С.* Классификация факторов инновационного потенциала региона. // Экономика и менеджмент инновационных технологий. — 2012. — № 1. Январь. URL: <http://ekonomika.snauka.ru/2012/01/319>.

83. *Максимова Т.Л.* Управление инновационной деятельностью ОУ на основе развития его кадрового потенциала: автореф. дис. ... канд. экон. наук. — М., 2008. — 26 с.

84. *Марков С.Н.* Повышение эффективности бюджетных расходов на образование: монография / под науч. ред. О.Ю. Патласова. — Омск: Изд-во НОУ ВПО ОмГА, 2013. — 188 с.

85. *Марон А.Е.* Общий алгоритм проектирования и разработки исследовательского проекта — программы развития образовательного учреждения в условиях модернизации образования // Человек и образование. — 2005. — № 1. — С. 74–77.

86. Менеджмент в управлении школой / под ред. Т.И. Шамовай. — М.: Магистр, 1995. — 223 с.

87. *Мирошниченко Л.А.* Управление образовательными системами в современных условиях // Инновационный Вестник Регион. — 2013. — № 4.1. — С. 14–19.

88. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и средней школе: варианты решения / под ред. А.Г. Каспржака, Л.Ф. Ивановой. — М.: Просвещение, 2004. — 416 с.

89. *Моисеев А.М.* Стратегическое управление на основе анализа внешней среды // Народное образование. — 2010. — № 9. — С. 120–131.

90. *Моисеев А.М., Капто А.Е. и др.* Нововведения во внутришкольном управлении. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 232 с.

91. *Моисеенко Е.А.* Кадровая политика школы // Директор школы. Україна: науково-методичний журнал. — 2008. — № 1. — С. 53—56.

92. *Мусарский М.М.* Развитие финансовой самостоятельности в условиях новых организационных форм образовательных учреждений // Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования: материалы VIII Международной научно-практической конференции (18—19 февраля 2011 г.). — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2012. — С. 50—69.

93. *Назмутдинов В.Я., Яруллин И.Ф.* Управленческая деятельность и менеджмент в системе образования личности. — Казань: ТРИ «Школа», 2013. — 360 с.

94. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утверждена Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым 04 февраля 2010 года. Пр-271.

95. *Недвецкая М.Н.* Социальное партнерство школы и семьи в сфере управления образовательным учреждением // Наука и школа. — 2006. — № 5. — С. 8—11.

96. *Немова Н.В.* Определяющие факторы развития управления учреждением образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2010. — № 5. — С. 14—22.

97. *Новоселова С.Ю.* Современная образовательная политика России: осознание и практика инклюзивного образования // Управление образованием: теория и практика. — 2011. — № 2. — С. 1—9.

98. *Новиков Д.А.* Теория управления образовательными системами. — М.: Народное образование, 2009. — 452 с.

99. Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики. — М.: «Алекс», 2006. — 264 с. — (Сер. Актуальные вопросы развития образования).

100. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее. Доклад комиссии Общественной палаты РФ. — М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2007. — 78 с.

101. Образовательная программа — маршрут ученика: Ч. I / под ред. А.П. Тряпицыной. — СПб.: Изд-во «ЮИПК», 1998. — 118 с.

102. *Осинова Л.Я.* Философско-педагогические основы прогнозирования социальной эффективности образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Ульяновск: 2009. — 50 с.

103. Основные результаты фундаментальных исследований ФГНУ «Институт инновационной деятельности в образовании» РАО. 2012 год. URL: http://inido-rao.ru/index/rezultaty_fundamentalnykh_issledovaniy/0-47.

104. *Панкова Т.А.* Социально-экономические особенности развития системы школьного образования // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2004. — № 6. — С. 74—78.

105. *Полетаева М.Н.* Инновационный менеджмент в образовательном учреждении // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. — 2015. — Т. 3. — № 1. — С. 108—114.

106. *Попова Н.А.* Управление информатизацией образовательного процесса в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург: 2007. — 21 с.

107. *Поташник М.М., Моисеев А.М.* Диссертации по управлению образованием: состояние, проблемы, современные требования: пособие в помощь авторам диссертаций по управлению в сфере образования. — М.: Новая школа, 1998. — 176 с.

108. *Прикот О.Г.* Социокультурная модернизация образования как нелинейный процесс // Школьные технологии. — 2012. — № 4. — С. 62—66.

109. *Прикот О.Г., Виноградов В.Н.* Управление современной школой. Выпуск IX: Проектное управление развитием образовательной организации: научно-методическое пособие. — Р-н-Д.: Учитель, 2006. — 256 с.

110. Программно-целевое управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы: пособие для руководителей / под ред. А.М. Моисеева. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 191 с.

111. Рейтинги в образовании: от разовых практик к культурным решениям: сборник материалов / Общественная палата Российской Федерации, Комиссия по развитию науки и образования; НИУ ВШЭ, Институт образования — М.: НИУ ВШЭ, 2014. — 175 с.

112. Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования / Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко; Институт социологии РАН; Российская академия социальных наук, Краснодарское региональное отделение. — М.; Краснодар: Парабеллум, 2013. — 107 с.

113. Реформы образования: Аналитический обзор / под ред. В.М. Филиппова. — М.: Центр сравнительной образовательной педагогики. — М.: 2003. — 303 с.

114. *Рогозина Т.В.* Образовательная программы основной школы: новые возможности // Образование: ресурсы развития // Вестник ЛОИРО. — 2011. — № 3. — С. 62—65.

115. Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1—3 апреля 2008 года / под ред. Я.И. Кузьмина, И.Д. Фрумина; ГУ ВЭШ. — М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. — 39 с.

116. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. — М.: Изд-во «НексПринт», 2010. — 95 с.

117. *Сазонов В.Б.* Проблемы и пути модернизации российского образования. URL: <http://www.fondgp.ru/lib/mmk/49>.

118. *Санталайнен Т., Пертти П., Ниссинен Й.Х.* Управление по результатам. — М.: Прогресс-универс, 1993. — 318 с.

119. *Сартакова Е.Е.* Сетевое взаимодействие сельских образовательных учреждений в условиях социокультурной модернизации образования (на материале Сибирского федерального округа): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Томск: 2014. — 48 с.

120. *Свенцицкий А.Л.* Социальная психология управления. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. — 173 с.

121. *Седельников А.А.* Интегральная модель систем государственно-общественного управления образованием: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М.: 2011. — 29 с.

122. *Семенов А.Л.* Качество информатизации школьного образования // Вопросы образования. — 2005. — № 3. — С. 248—270.

123. *Сериков Г.Н.* Принципиальные установки субъекту управления образовательным учреждением // Вестник Южно-уральского государственного университета. — 2008. — № 13. — С. 25—44.

124. *Сериков Г.Н.* Управление образованием: системная интерпретация: монография. — Челябинск: ЧГПУ, 1998. — 664 с.

125. *Сибилев И.В.* Формирование конкурентных преимуществ общеобразовательного учреждения средствами внутришкольного управления в условиях модернизации образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М.: 2014. — 23 с.

126. *Сидоров С.В.* Методы школьного инновационного менеджмента: монография. — Курган: Изд-во «Дамми», 2009. — 154 с.

127. *Сидоров С.В.* Управленческое влияние на личность и коллектив в школьном инновационном менеджменте: научно-методич. пособие. — Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2006. — 87 с.

128. Система финансирования образования. Анализ эффективности. Серия «Управление. Финансы. Образование». — М.: Технопечать, 2003. — 181 с.

129. *Собкин В.С., Адамчук Д.В.* Мониторинг социальных последствий информатизации: что изменилось в школе за три года? — М.: Институт социологии РАО, 2009. — 159 с.

130. *Собкин В.С., Адамчук Д.В.* Учитель о состоянии школьного образования (по материалам социологического опроса) // Профессиональное образование. Столица. — 2015. — № 2. — С. 2—8.

131. *Соболева Е.Н.* Проектный подход к реализации изменений в системе образования // Экономика образования. — 2008. — № 2. — С. 33—43.

132. *Соколова И.И.* Социально-профессиональный портрет педагога «Заметки на полях» к одному исследованию... // Аккредитация в образовании. — 2010. — № 39. — С. 102—103.

133. *Соколова И.И. и др.* Социально-профессиональный портрет педагога: научный доклад. — СПб.: ИПО РАО, 2009. — 102 с.

134. *Сторожева О.И.* Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений: монография / под науч. ред. Э.Э. Сыманюк. — Екатеринбург: Уральский ГПУ, 2011. — 128 с.

135. *Султанова Т.А.* Образовательная ситуация как объект прогнозирования // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2015. — № 1 (176). — С. 66–70.

136. *Суханский Н.Б.* Консультирование как вид образовательной деятельности // Управление образованием: теория и практика. — 2014. — № 2 (14). — С. 1–23.

137. *Тарасов С.В., Марон А.Е.* Инновационное развитие системы образования на основе методологии средового подхода // Человек и образование. — 2010. — № 3. — С. 14–18.

138. *Тихонов А.Н. и др.* Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / под ред. А.Н. Тихонова. — М.: Вита-Пресс, 1998. — 256 с.

139. *Ткаченко Е.В.* Проблемные вопросы развития профессионального образования в России // Проблемы современного образования. — 2012. — № 1. — С. 11–15.

140. *Тодосийчук А.В.* Теоретико-методологические проблемы развития инновационных процессов в образовании. — М.: ОРГСЕРВИС-2000, 2005. — 125 с.

141. *Токмовцева М.В., Литвинова С.Н.* Разработка механизмов, регламентов и процедур внедрения эффективного контракта в сфере образования: монография. — М.: Научный консультант, 2015. — 156 с.

142. *Топоровский В.П.* Интегративный подход к управленческой компетентности директора развивающейся школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб.: 2002. — 45 с.

143. *Трапицын С.Ю., Громова Л.А.* Новое управление для новой школы // Universum: Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 1. — С. 43–51.

144. *Третьяков П.И.* Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента. — М.: Новая школа, 1998 — 288 с.

145. *Тринитатская О.Г.* Специфика инновационной школы в условиях модернизации образования // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 10. — С. 24–28.

146. *Трофимов Н.А.* Факторы инновационного роста и оценка инноваций в образовании: зарубежные подходы // Инновационное обновление социального сектора России: перспективы и последствия. — М.: Международный фонд Н.Д. Кондратьева, 2006. — С. 204–210.

147. *Тумалев В.В.* Учителство в ситуации социальных перемен: (социо-логический анализ): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб.: 1995. — 40 с.

148. *Тюрина Ю.А.* Трансформация образования в советской и постсоветской России — сравнительный анализ: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. — СПб., 2010. — 44 с.

149. Управление развитием инновационной деятельности в современном образовательном учреждении: коллективная монография / Белова Е.Н., Гуртовенко Г.А., Бутенко С.В., Яковлева Н.Ф. — 2-е изд., стереотип. — Красноярск: Краснояр. ГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. — 164 с.

150. Управление развитием школы: пособие для руководителей / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 464 с.

151. Уроки проведения ЕГЭ - 2010. Аналитический доклад. — М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2010. — 70 с.

152. *Ушаков К.М.* Развитие организации: в поисках адекватных теорий. — М.: Сентябрь, 2004. — 192 с.

153. *Ушаков К.М.* Управление школой: кризис в период реформ // Библиотека журнала «Директор школы». — Вып. № 8. — 2011. — 176 с.

154. *Файоль А., Эмерсон Г., Тэйлор Ф., Форд Г.* Управление это наука и искусство. — М.: Республика, 1992. — 349 с.

155. *Федорова Н.М.* Общественно-педагогические дискуссии и их роль в модернизации образования в России // Непрерывное образование. — 2014. — № 3 (9). — С. 23—27.

156. *Федорова Н.М.* Становление государственно-общественного управления школьным образованием в России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб.: 2010. — 44 с.

157. *Федотова Г.А., Громова Н.М., Якубов Б.А.* Общественно-государственное управление как фактор инновационного развития образовательного учреждения // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 6. URL: <http://www.science-education.ru/106-8009>.

158. Финансирование школьного образования в Российской Федерации: опыт и проблемы.— М.: Алекс, 2004. — 92 с. (Сер. Актуальные вопросы развития образования).

159. *Фуллан М.* Выбор ложных движущих сил для реформы целостной системы // Вопросы образования. — 2011. — № 4. — С. 79—105.

160. *Фуллан М.* Как совершенствуются системы. // Тенденции развития образования: Что такое эффективная школа и эффективный детский сад?: материалы XI Международной научно-практической конференции. 19—20 февраля 2014 года. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2014. — С. 23—35.

161. *Хазбэнде К.* Учителя, школы и качество образования: пять стратегий, приводящих к реальным изменениям // Тенденции развития образования: Разные, но равные: материалы IX Международной

научно-практической конференции. 17—18 февраля 2012 года. — М.: Издательский дом «Дело», 2013. — С. 118—130.

162. Харисова Л.А. Инновационные процессы в общем образовании. // Проблемы современного образования. — 2012. — № 1. — С. 82—87.

163. Хомерики О.Г., Моисеев А.М., Моисеева О.М. Методологические основания разработки средств анализа и оценки качества механизмов поддержки инновационной деятельности в образовании // Педагогическое образование и наука. — 2014. — № 5. — С. 24—29.

164. Цирульников А.М. Развитие образовательных систем. Методология и методы социокультурного анализа. Ч. 1 // Управление образованием: теория и практика. — 2014. — № 4. — С. 29—56.

165. Цирульников А.М. Развитие образовательных систем. Методология и методы социокультурного анализа. Ч. 2 // Управление образованием: теория и практика. — 2015. — № 1. — С. 28—56.

166. Черникова А.А., Борисова С.А. Концепция управления организациями системы общего образования // Регион: системы, экономика, управление. — 2011. — № 4 (15). — С. 137—143.

167. Шамова Т.И. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики. — М.: Педагогика, 1991. — 189 с.

168. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. — 384 с.

169. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. — М.: Владос, 2002. — 214 с.

170. Шведова К.А. Проблемное поле российской системы образования в новых цивилизационных условиях: философский аспект // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. — 2011. — № 13. — С. 244—251.

171. Шелковникова Л.Ф. К вопросу о знаниевой парадигме в образовании // Преподаватель XXI век. 2015. — № 1. — С. 47—54. Т. 1.

172. Шкуров А.Ю., Пономарева О.Н. Государственно-общественное управление общеобразовательным учреждением: монография. — Пенза: Изд-во ПГУ, 2014. — 244 с.

173. Экспертиза образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прозументовой. — Томск: Томский государственный университет, 2007. — 156 с.

174. Эффективное государственное управление в условиях инновационной экономики: формирование и развитие инновационных систем: монография / под ред. И.Н. Рыковой. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2011. — 292 с.

175. Ямбург Е.А. Школа для всех: адаптивная модель: теоретические основы и практическая реализация. — М.: Новая школа, 1996. — 352 с.

176. Ясин Е.Г. Сценарии для России на долгосрочную перспективу. Новый импульс через два десятилетия: доклад к XIII Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 3—5 апреля 2012 года. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — 82 с.

177. Bernard C. The Functions of the Executive. — Cambridge: Harvard University Press, 2005. — 376 p.

178. Education at a Glance 2008: OECD Indicators. URL: <http://oecdru.org/publics08.html>

179. Education at a Glance 2014: OECD Indicators. URL: <http://oecdru.org/publics14.html>.

180. Fullan M., Quinn J. Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems. — Thousand Oaks, Corwin Press, 2015. — 176 p.

Глава 2
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
И НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
СУЩНОСТИ ИЗМЕНЕНИЙ
В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**2.1. Определение концептуальности изменений
в общем образовании как научная проблема**

Потребность в определении причин и оценке характера изменений в российском образовании актуализируется для педагогической науки и образовательной практики в последние два десятилетия. Для разрешения этой проблемы в рамках педагогических исследований осуществляется серьезная аналитическая работа. Основные направления и результаты исследований были представлены в гл. 1. Интерес ученых и практиков к названной проблеме обусловлен не только спецификой научного знания и особенностями его развития, но и объективными потребностями педагогической и управленческой практики в школьных организациях.

В 1990—2010-х годах педагогическая наука развивалась благодаря активизации инновационных разработок школьных педагогов и управленцев, которые осмысливались и обобщались в научном формате и представлялись при выполнении сотен диссертационных исследований. Этот период развития педагогики анализируют многие авторы (Загвязинский В.И., Ибрагимов Г.И., Краевский В.В., Новиков А.М., Новоселова С.Ю., Писарева С.А., Суртаева Н.Н., Фельдштейн Д.И. и др.).

Так, А.М. Новиков отмечает, что «большинство защищенных диссертаций по проблемам образования связано с вопросами управления и организации деятельности образовательных учреждений в новых социально-экономических условиях, вопросами организации методической работы в них и вопросами перестройки содержания обучения» и в целом это было положительное явление [60]. Косвенным результатом является положение, при котором научное

знание стало сложно использовать в последующих исследованиях. Новые знания нуждаются в «теоретическом осмыслении, обобщении, систематизации, чтобы войти в единое русло педагогической теории», к чему на момент авторского исследования в 2002 году отечественные ученые, по мнению А.М. Новикова, не приступали [60]. Ситуация не изменилась и три года спустя, когда С.А. Писарева отметила, что «значительная доля получаемых в диссертационных исследованиях научных результатов не становится механизмом (средством) решения возникающих на практике проблем» [72, с. 4]. Можно согласиться с приведенными оценками и отметить, что при написании монографии возникли значительные трудности из-за большого числа анализируемых по данной теме работ и представления во многих из них результатов частных исследований.

Сложность еще состоит в том, что процесс педагогических исследований характеризуется внутренними деструктивными явлениями:

- они «не отвечают ни социальным запросам, ни общим требованиям к научному исследованию (актуальность, новизна, доказательность, эффективность и др.)» [31, с. 3];
- происходит «выхолащивание понятия «педагогический эксперимент»», что существенно ограничивает глубину проработки исследователями научных проблем и снижает ценность получаемых ими результатов и «большая часть педагогических экспериментов и нововведений останавливаются лишь на каком-то одном типе инноваций и при этом реализуют самые поверхностные изменения в школе» [35, с. 3; 84, с. 34].

В.И. Загвязинский отмечает, что для преодоления имеющегося положения на первый план работы исследователей выходит «оформление и совершенствование творческого ядра исследования, охватывающего цели, проблему, ведущую идею преобразований, замысел и гипотезу» [31, с. 4]. По мнению Г.И. Ибрагимова, для совершенствования экспериментальных практик в педагогических исследованиях необходимы различные условия:

- «продолжение работы над совершенствованием классического педагогического эксперимента в каждой его составляющей» для «поиска и реализации способов элиминирования тех дополнительных переменных (...), которые мешают чистоте эксперимента»;
- изменение роли формирующего эксперимента для обеспечения нового «отношения субъекта к объекту исследования»;
- опора на метод «опытной работы» [35, с. 8—11].

Важным аспектом совершенствования педагогических исследований является определение приоритетных направлений. Например, оценивая приоритеты фундаментальных исследований в области управления образованием, группа авторов во главе с С.Ю. Новоселовой выделили такие направления, как анализ «государственной и муниципальной образовательной политики и стратегии развития образования как института социализации, влияния социокультурных, экономических и иных факторов на выбор стратегии и концепции развития систем образования, оптимального соотношения государственных и муниципальных функций и полномочий, механизмов регулирования вопросов образования, определения оптимальных границ использования рыночных инструментов стимулирования развития систем образования». При этом авторы считают перспективным «разработку инструментов управления образовательными системами всех уровней, адекватных актуальной ситуации и реализующих концепции управления по целям, ценностного, ресурсного, стратегического, проектного управления, концепцию устойчивого развития» [64, с. 10—11]. Как видим, созданное в последние десятилетия научное знание дисперсно и нуждается в анализе и структурировании для последующего применения. При этом потребность практики в новых теоретических разработках велика. Это способствует обогащению не только школьных практик, но и самой педагогической науки, что соответствует «изменениям представлений о классификации наук, идеале научного знания» [72, с. 16].

Теоретические и прикладные педагогические исследования в последние десятилетия были обращены к различным аспектам изменений в системе общего образования, а именно:

- к обновлению содержания образования и технологий обучения (Бим-Бад Б.М., Заир-Бек Е.С., Казакова Е.И., Кан-Калик В.Н., Поливанова К.Н., Сериков В.В. и др.);
- организации инновационной деятельности педагогов и педагогических коллективов (Ларина В.П., Писарева С.А., Польшванная М.Т., Прозументова Г.Н., Слостенин В.А., Ушаков К.М., Хуторской А.В. и др.);
- совершенствованию содержания и форм повышения квалификации и переподготовки педагогов и руководителей школьных организаций (Безниско Е.Д., Гришина И.В., Кричевский В.Ю., Марон А.Е., Радионова Н.Ф. и др.);
- развитию вариативности образовательных систем (Аверкин В.Н., Коновальчук В.Н., Сумнительный К.Е., Тряпичина А.П. и др.);

- управлению образовательными системами, в том числе государственно-общественному и управлению качеством (Бахмутский А.Е., Вальдман И.А., Косарецкий С.Г., Лазарев В.С., Севрук А.И., Седелников А.А., Тринитатская О.Г., Шимутина Е.Н. и др.).

По оценкам некоторых авторов в России в 2000-х годах выполнено значительное количество работ (ежегодно защищались около 1 000 кандидатских и 200 докторских диссертаций) по педагогике [60; 72]. При этом С.А. Писарева подчеркивает, что «диссертация по педагогике является средством развития науки наряду с другими видами научных исследований» и это способно положительно влиять собственно на качество образования [72; с. 8].

Несомненно, процессы в педагогической науке отражают происходящие в системе образования изменения и призваны способствовать преодолению существующих в ней противоречий. Как отмечалось в гл. 1 изменения в образовании вызваны комплексом причин.

В отечественной научной литературе большое число работ посвящено этой проблематике (Акинфиева Н.В., Асмолов А.Г., Болотов В.А., Вершловский С.Г., Заир-Бек Е.С., Каспржак А.Г., Константиновский Д.Л., Кузьминов Я.И., Лебедев О.Е., Тумалев В.В., Холодная М.А. и др.). В них представлен достаточно широкий перечень внешних факторов и описано их влияние на образовательную систему. Уже отмечалось, что глобализация стимулирует многие процессы, непосредственно влияющие на процесс образования человека и образовательные системы. Среди таких влияний особо можно выделить тренд многократной смены «профессиональных карьер» в течение жизни человека и потребность в обучении на протяжении всей жизни (*англ.* «long-life learning») или идею непрерывного образования.

Идея непрерывного образования состоит в создании условий для всемерного развития способностей человека на каждом этапе его жизни, и школьное образование в этом случае рассматривается как один из этапов непрерывного образования. При этом образование представляет собой комплекс возможностей человека, позволяющих выбирать жизненный путь на основе сочетания имеющихся и приобретаемых профессиональных знаний и умений с удовлетворением потребностей личностного развития, развития моральных установок и гражданских качеств [68; 92]. Образовательные системы различного уровня в условиях непрерывного образования испытывают серьезные изменения ввиду роста числа обучающихся, которые имеют разный исходный уровень образования,

различные предпочтения и мотивацию к обучению [67]. Подобное положение непосредственно влияет на образовательную систему и школьные организации, так как школьника необходимо готовить к жизни в изменяющемся мире, даже не представляя, каким будет этот мир. Глобализация характеризуется взрывоподобным изменением роли информационно-компьютерных технологий в жизни человека и на производстве, что определяет потребность в поиске нового позиционирования педагогического процесса в меняющихся технологических условиях. В качестве примеров влияния глобализации на школу В.А. Болотов обозначает:

- десинхронизацию времени вступления человека во взрослую жизнь и завершения школы;
- желание родителей участвовать в образовательном процессе;
- массовое высшее образование, при котором главной задачей средней школы становится научение детей учиться и проектировать [12].

Группа авторов во главе с К.Н. Поливановой отмечают, что современные школьники «меньше общаются с родителями, а сегодняшние взрослые в гораздо меньшей степени, чем родители предшествующих поколений, осведомлены о том, что делают их дети» и «игра, детская сказка исчезают, общение с родителями сокращается». Это происходит на фоне того, что «нуклеарная семья уступает место новым формам семейной организации, и этот процесс существенно влияет на становление идентичности и чувства себя, поскольку меняется сам контекст, в котором происходит взросление», а «школа также диссоциирует: домашнее обучение, экстернат, новые формы обучения, само распространение школы на возрасты, ранее ей неподконтрольные» [73, с. 283—285]. По мнению И.Ю. Луцевой, сложившаяся ситуация обусловлена изменениями в «отношениях взрослых и детей» и разрушением сложившихся ранее «представлений о развитии мира как о взрослении». Она отмечает, что «с одной стороны, детям предоставлены все блага, но при этом взрослые не впускают их в свой мир, вследствие чего первые прибегают к крайним мерам, чтобы отстоять свои права на пребывание в мире взрослых — алкоголь, курение, наркотики и др. С другой стороны, они вовсе исключены из реальной социально значимой деятельности, чаще балуются родителями и дольше остаются под их опекой, но это все приводит к не менее неприятным последствиям» [49].

Конкретизацию влияния глобальных процессов на школу с педагогических позиций также дает Л.Н. Духанина. Анализируя ситуацию в российских школах, она высказала предложение о том,

что для преодоления негативных тенденций в отношениях «школа — учащиеся» необходимо осуществлять образовательные практики, учитывая такие внешние факторы, как:

- ориентация детей на потребление в условиях общей маркетизации;
- усиление социальной стратификации;
- отрыв ребенка от культурных традиций общества;
- медиализация, т. е. все более частое проявление «взрослых» диагнозов в детском возрасте;
- повышение уровня детской тревожности и агрессивности в силу распространения компьютерных игр.

Состояние мира детства, по мнению некоторых авторов, усугубляется тем, что «ребенок отторгается основным макросоциумом периода детства и взросления — школой, учреждениями образования, досуговыми и спортивными учреждениями», «социальные пространства, обеспечивавшие социализацию детей, сегодня подвергаются эрозии» [73; 83].

Несомненно, школа как социальный институт должна эффективно (быстро и действенно) реагировать на столь существенные изменения в мире детства и трансформации представлений о развитии способностей человека. В настоящее время преодоление негативных проявлений, сопровождающих глобализацию, в образовательных системах разного уровня возможно через повышение роли инноваций и обеспечение готовности к ним школьных педагогов и руководителей. В этом контексте возрастает потребность позиционирования российского образования и педагогической науки применительно к общемировым трендам и стратегиям образовательных инноваций. Уже в первом приближении вопрос о влиянии на российское образование внешних факторов в формате мировых тенденций социального развития можно определить как сложный. Анализ теоретических источников показывает, что в отечественной школьной практике можно отметить несколько особенностей:

- зарубежный опыт использования современных технологий обучения и управления образовательными системами существенно отличается от внутрироссийских практик;
- лучший, наиболее эффективный мировой опыт широко не используется в практике внутришкольного управления в России в силу того, что он малоизвестен или ввиду ряда обстоятельств не может быть взят как рабочий инструмент отечественными педагогами и школьными управленцами.

Последнее замечание представляется особенно актуальным. Характеризуя особенности использования зарубежного опыта в

России, Б.Л. Вульфсон отмечает, что «проблема соотношения «своего» и «чужого» ни в одной стране не «стоит так остро, как в России». При этом дискуссии о таком соотношении «отражают идейное и политическое противоборство, характерное для нынешнего этапа развития нашего общества» [16, с. 11]. Эта позиция коррелирует с мнением Ч. Лидбиттера о невозможности прямого межстранового переноса лучших образовательных практик ввиду того, что они формируются в логике особого исторического процесса, политического и культурного контекста той или иной страны. Ч. Лидбиттер приводит пример общемировой популярности финской системы образования и массовый интерес к ее опыту среди школьных педагогов и управленцев разных стран, при этом, по мнению автора, после посещения финских школ иностранные специалисты «ломают голову над тем, как использовать полученный у них опыт» [48].

Протекающие в системе образования инновационные процессы обновляют содержание образования, методики и технологии обучения. Дополнительными и часто не имеющими аналогов являются эксперименты и проекты, реализуемые в области управления школами. Сегодня инновации в практике образовательных систем обеспечивают появление «авторских концепций, новых моделей школ... обновляется содержание образования на основе идей гуманизации и гуманитаризации; происходит перестройка форм, методов, процесса обучения и воспитания с учетом личностно ориентированного подхода; создаются системы мониторинга, диагностического сопровождения образовательного процесса», с помощью которых обеспечивается развитие образовательных учреждений [20]. Эти изменения более успешны, если цели и задачи работы связаны с перспективными потребностями школьников, обеспечены ресурсами и периодически осуществляется оценка полученных результатов [20; 51; 87; 96]. Вместе с тем следует отметить, что некоторые ученые отмечают неподготовленность, разрозненность и низкую управляемость инновационных процессов в школах (Коновальчук И.И., Кузнецов А.И., Щедровицкий П.Г., Ясвин В.А. и др.).

Зарубежные ученые, обращаясь к вопросам оценки состояния образовательных систем, в отличие от российских коллег не только определяют текущие и перспективные проблемы или выявляют внутренние конфликты их функционирования и развития, но и исследуют образование как особую социальную институцию, выделяя пути и условия преодоления все возрастающих противоречий с социумом и собственно институциональных противоречий. Во многом в силу такой позиции зарубежного научного

сообщества концептуальные идеи о развитии способностей человека стали рассматриваться как цель общественного прогресса.

В значительной степени позиция зарубежных исследователей образования (М. Барбер, П. Салберг, Ч. Лидбиттер, М. Фуллан, К. Хазбэндс, Д. Хокер и др.) обусловлена тем, что вопросы организации образовательных систем рассматриваются ими комплексно, а не с позиции утилитарного подхода или ретрансляции и гиперболизации частного опыта. Исследования ведутся на основе современных философских воззрений через анализ смены ролей государства и школы на фоне глобальных вызовов XXI века и осмысления передового опыта преподавания, имеющегося в образовательных системах. Международные доклады по вопросам образования (доклад Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище», 1996; Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания», 2005; ежегодные доклады ОЭСР по вопросам образования и др.) и международные исследования (Teacher's Matter; TALIS и др.) **предоставляют возможность** получения и представления такого опыта. Исходя из универсальной установки, строится вся система исследований по разработке механизмов реформирования и модернизации образования в развитых странах, что позволяет использовать результаты исследований в российской педагогической науке. Это тем более актуально, что еще в 1996 году Международная комиссия по образованию для XXI века в докладе «Образование: сокрытое сокровище» отметила исчерпывающий перечень устойчивых противоречий, которые оказывают влияние на образование и образовательные системы. Глобальные процессы порождают следующие противоречия:

- между глобальными и локальными проблемами;
- универсальным и индивидуальным;
- традициями и современными тенденциями;
- долгосрочными и краткосрочными задачами;
- невиданным развитием знаний и возможностями их усвоения человеком;
- «вечное противоречие» между духовным и материальным миром [65].

Действие указанных противоречий универсально и распространяется на все страны, включая Россию. Такое положение делает возможным применение в российской педагогической науке и практике результатов зарубежных исследований с учетом отмеченных Б.Л. Вульфсоном и Ч. Лидбиттером особенностей.

Подход зарубежных ученых к изучению глобальных социальных тенденций и их влияния на образование человека позволяет

не только констатировать имеющееся положение дел, но и обеспечить моделирование процессов в образовательной системе. Например, в британском Национальном колледже преподавания и школьного лидерства в г. Ноттингем (*англ.* National College for Teaching and Leadership; www.education.gov.uk/nationalcollege) в процессе обучения используются компьютерные обучающие программы, позволяющие моделировать последствия принимаемых управленческих решений. Относительно получаемых зарубежными учеными выводов следует отметить их сходство с выводами российских коллег. Это можно подтвердить на примере взглядов К. Хазбэндса, который называет основными вызовами в системе образования:

- рост разнообразия культур среди учащихся;
- стремительное изменение технологий;
- быстрые изменения на рынке труда;
- влияние постоянных вызовов: экологического кризиса, социального расслоения и миграции.

При схожести характеристик состояния и причин, детерминирующих развитие образовательных систем, российские и зарубежные исследователи обозначают и предлагают направления работы для преодоления негативных тенденций в образовании и выхода из сложившейся ситуации. Например, К. Хазбэндс среди возможных решений выделил:

- набор и сохранение лучших учителей в школах;
- совершенствование навыков учителей, которые уже работают в школе;
- упрощение системы управления школой и повышение четкости используемых в работе инструкций (знание учителями признаков хорошего преподавания и обучения, создание системы анализа данных о своей работе и их использование для планирования изменений, коучинг для учителей, самостоятельность школы в определении показателей работы и отслеживании результатов труда учителей);
- определение приоритетов обучения в соответствии с национальными и школьными требованиями [95].

Представляется также важным замечание К. Хазбэндса об упрощении системы управления школьной организацией, что может стать одним из условий проектирования модели управления школой в условиях концептуальных изменений в образовании.

Сущностные изменения образования и их проявление в образовательных системах различного уровня, включая школу, находят отражение в реализуемых стратегических проектах и программах. Анализ российского опыта проектирования и осуществления

государственных программ развития образования был представлен в § 3 гл. 1. В педагогической науке имеющиеся проекты и программы также получают разностороннюю оценку. Рассматривая стратегические документы в контексте концептуальности изменений в общем образовании, Н.В. Акинфиева отмечает, что «в результате трансформационных процессов система образования России оказалась под воздействием сильных флуктуаций внешнего мира (политических, экономических, социальных, социокультурных, технологических) и ее развитие приобрело неустойчивый характер» [2, с. 12]. Д.Л. Константиновский и М.Л. Агранович, выделяя факторы, детерминирующие перемены, отмечают, что при этом «меняются функции и появляются новые задачи управления» [45, с. 16]. В обозначенном контексте важно уточнить, что согласно выводам одного из исследований самого М.Л. Аграновича «школа, которая неадекватно определила приоритетность своих задач, показывает худшие результаты» [1, с. 44]. Это мнение значимо при проектировании модели управления школой, так как определяет условие, согласно которому управленческая подсистема должна в результате изменения своей структуры и набора средств управления обеспечивать максимально точное определение приоритетных задач на основе всестороннего анализа имеющейся ситуации, в которой находится школа и прогноза ее изменения. С.Ю. Новоселова утверждает, что «современный период менеджмента в сфере образования России должен быть ориентирован на динамическое приспособление образовательного учреждения к изменениям во внешней среде, требованиям потребителей», что также может рассматриваться как новая задача управляющей подсистемы школы [63, с. 2]. И.М. Реморенко в 2012 году, оценивая перспективы управления в российских школах, отметил: «новая волна в реформировании школы коснется переоценки системы управления изменениями в образовании, развития рефлексивности системы образования и практик принятия решений на местах» [76, с. 7].

Обобщая приведенные мнения, можно утверждать, что уже в ближайшем будущем следует ожидать серьезных изменений в управлении на школьном уровне. Эти изменения требуют подготовки прежде всего предложения учеными новых моделей, которые следует апробировать на практике, получив рефлексию через эмпирический опыт и при необходимости скорректировав модели. Таким образом, может быть обеспечен рост научной обоснованности управления школьными организациями.

Исследователи (Асмолов А.Г., Клячко Т.Л., Новиков А.М., Ткаченко Е.В. и др.) отмечают, что проекты и программы развития

российской системы школьного образования не только лимитированы внешними факторами, влияющими на их реализацию, но и, как отмечено в § 3 гл. 1, сами имеют глубокие внутренние противоречия, не позволяющие обеспечивать подлинное реформирование. Причина создавшегося положения заключается в отсутствии реального стратегического, обращенного в будущее, компонента целеполагания и постановки задач, что существенным образом ограничивает управленческие решения на всех уровнях управления в системе образования. Более того, некоторые ученые отмечают, что стратегические ошибки невозможно исправить на более низких уровнях (Малинецкий Г.Г., Муzychuk В.Ю., Смолин О.Н. и др.) [50; 55; 79; 80; 81]. Это оказывает существенное влияние на возможности управленческой подсистемы школьной организации и подтверждает выделяемую некоторыми авторами (Ананишнев В.М., Новиков Д.А. и др.) объективную ограниченность управленческих возможностей.

В целом результаты и эффекты изменений образовательной системы или ее отдельных компонентов, а также проекты, реализуемые в качестве ответов на существующие вызовы, оцениваются педагогами и учеными по-разному: от положительных (Кузьминов Я.И., Лебедев О.Е., Новоселова С.Ю. и др.) до негативных оценок (Клячко Т.Л., Смолин О.Н. и др.). Данный вопрос остается предметом научной дискуссии. В обозначенном контексте можно сослаться на позицию М. Фуллана, который подчеркивает общее позитивное значение дискуссии о состоянии школы и об участии общественности в такой дискуссии, несмотря на возможную противоречивость и беспорядочность этого процесса [94]. В российской традиции управления школой такие дискуссионные возможности предоставляет государственно-общественное управление образованием.

Сложившееся положение обуславливает необходимость обновления управленческого процесса в школе. Потребность в этом основана на предположении, что специфика причин происходящих трансформаций заключается в долгосрочном характере действия, а это, в свою очередь, предопределяет продолжительность самих изменений. Понимание этой особенности «задает» определенный формат для проектирования программ и проектов развития системы образования и для выстраивания системы управления школой. Базовой установкой при этом является принятие всеми субъектами процесса управления *постоянства изменений в долгосрочной перспективе и необходимость поиска адекватных этому контексту моделей управления, то есть готовность к эффективному управлению в постоянно изменяющихся условиях.*

В последние годы появилось много работ (Асмолов А.Г., Акинфиева Н.В., Вершловский С.Г., Лебедев О.Е., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Сериков Г.Н., Титова Е.И., Ткаченко Е.В., Тряпицына А.П., Фрумин И.Д., Цирульников А.М. и др.), обращенных к проблеме социокультурных изменений в работе школы и их воздействию на управление. При рассмотрении особенностей управления школой опора на социокультурный подход естественна, поскольку, как отмечает А.Г. Асмолов, «понятие социокультурности так или иначе предполагает отношение к образованию как опережающему, прогнозирующему институту развития общества» [6, с. 3]. Однако ученые, исследующие состояние школы с позиций социокультурного подхода, редко анализируют концептуальность изменений целей образования, содержания и организации обучения, поддержки прогресса учащихся или профессионализма учителя с позиций воздействия этих процессов на формирование новых моделей управления школой. Как утверждает С.А. Беляков, «оценка состояния системы образования и ее изменения в ходе реализации модернизационных мероприятий, факторы, определяющие это состояние» мало исследованы [10, с. 10].

Результаты международных исследований 2000-х годов показывают, что эффективность управленческой подсистемы школы оказывает определяющее воздействие на работу учителей и их внутришкольную кооперацию, на качество школьного образования, на участие родителей в школьных процессах и в целом на организационную культуру школы. К таким исследованиям, наиболее комплексно продемонстрировавшим новые характеристики школьного образования в различных странах мира, относится исследование TALIS. Это исследование стало первым международным обследованием школьной среды и условий труда учителей и проводилось в 2008—2009 годах среди учителей и директоров школ. В исследование были включены школы в 24 странах — членах ОЭСР.

Основные результаты исследования TALIS масштабны и инновационны. Они опубликованы и несколько лет анализируются учеными различных стран. В контексте рассматриваемого вопроса можно обозначить несколько выводов, которые могут быть взяты в качестве «отправной точки» в работе над определением подходов к управлению школой в условиях концептуальных изменений в образовании. Результаты исследования TALIS указывают на то, что оценка труда учителей и наличие обратной связи положительно влияет на уровень удовлетворенности работой, приводит к изменению в педагогической практике и значительно повышает

профессиональный уровень. Результаты TALIS демонстрируют значительную роль сотрудничества учителей и общей атмосферы в школе при формировании новых моделей управления школой. В ходе исследования установлено, что этот процесс может эффективно направляться и контролироваться директорами и учителями.

Частные идеи о взаимосвязи педагогических результатов и управленческих моделей встречались в научных работах и до проведения TALIS. Однако именно в ходе названного исследования результаты получили широкое эмпирическое подтверждение, были системно проанализированы и представлены. Как отмечают специалисты международных организаций и зарубежные ученые (М. Барбер, П. Салберг, Д. Хокер, М. Фуллан и др.), динамика происходящих в мире образовательных инноваций нелинейна, что не позволяет исследовать ее воздействие на управление образованием старыми методами. Выявление научно обоснованного комплекса методов анализа управления школьным образованием с учетом концептуальных системных и структурных изменений даст возможность проводить исследования, которые помогут выделить новые направления в развитии управления образованием и установить взаимосвязь управления образованием с изменениями, которые оказывают воздействие на школу.

Разработка новых моделей управления школой с учетом воздействия происходящих изменений позволит сформировать новые рекомендации для руководителей школ и обозначить механизмы воздействия на изменения посредством конвенционально-договорных отношений. В целом, это может способствовать эффективным изменениям школы в результате использования нового набора управленческих средств.

Отправной точкой при разработке новых моделей управления школой в России могут стать особенности современных практик управления школьной организацией (Пильдес М.Б., Рачевский Е.Л., Тубельский А.Н., Ямбург Е.А. и др.). Многообразие существующих практик свидетельствует о том, что школьное управление является сложноорганизованным процессом, связанным с особенностями институализации изменений в области образования и социальным заказом общества на школьное образование. Как подчеркивают Е.С. Заир-Бек и А.Н. Ксенофонтова, «если требуется собрать эмпирические данные, которые могут быть доказательством прогресса образования или будут определять характер образовательных систем более совершенного характера, необходимо осуществить выбор предметно-логических "единиц" анализа» [33, с. 39]. Понимание этого дает возможность четко определить концепту-

альные основы происходящих образовательных изменений и подход к анализу современных теорий управления для выявления наиболее существенных характеристик школьного управления.

Разработка новых моделей управления школьной организацией в условиях концептуальных изменений опирается на методологию педагогической науки, выработанную в педагогических исследованиях в логике социокультурного подхода (Вершловский С.Г., Пискунова Е.В., Слободчиков В.И., Цирульников А.М. и др.) и лично-деятельностной теории (Заир-Бек Е.С., Писарева С.А., Радионова Н.Ф., Сериков Г.Н., Тряпицына А.П. и др.). Использование этой методологии позволяет изучить процессы воздействия изменений на управленческую деятельность школьных руководителей.

Соотнесение системного, институционального и социокультурного подходов при разработке новых моделей управления школой целесообразно осуществить на основе понятий «концептуализация школьных изменений» и «управление школьной организацией».

В соответствии с выбранной методологией при разработке новых моделей управления школой можно использовать *различные методы исследования*:

- анализ концептуализации изменений в школьном образовании;
- дескриптивный анализ существующих моделей управления школьной организацией, анализ материалов исследований по проблемам эффективности управления школой, анализ эмпирических данных исследований в области управления школой;
- эмпирическое исследование воздействия школьных изменений на управление школой методами качественных исследований;
- статистическая обработка данных и их интерпретация; проектирование моделей управления школьной организацией и их апробация среди руководителей школ;
- праксиметрические методы (анализ авторских проектов школьных организаций, документов структур управления инновациями в школьном образовании).

В настоящее время сложилась устойчивая практика социологических исследований среди российских педагогов. Однако результаты таких исследований не позволяют в полной мере оценить степень понимания учителями масштабности внешних причин, породивших и порождающих изменения, происходящие в школе. Проведенные в 1990—2010-х годах исследования (Вершловский С.Г., Высоцкий В.Б., Остапенко А.А., Собкин В.С., Тумалев В.В., Хагуров Т.А.

и др.) фиксируют в большей степени рефлексию педагогического сообщества на явные и непосредственно фиксируемые трудности в деятельности школьной организации. Это воспроизводится педагогами главным образом на основе многочисленных примеров собственной педагогической практики (работа со школьниками, взаимодействие с родителями учащихся и администрацией и др.), а не через анализ причин изменений. В педагогической науке имеются исследования (Кирсанов К.А., Кирьянова А.В. и др.), систематизирующие внутриотраслевые тенденции развития, число которых составляет более 100 в зависимости от используемых подходов и специфики научного анализа [39].

Как показывает анализ работ российских и зарубежных исследователей в области образования, существующие в системе образования проблемы схожи как для России, так и для развитых стран. Независимо от реализуемых подходов и разной степени готовности ученых предложить решения, они разнонаправленно исследуют изменения в образовании и ищут пути преодоления противоречий в деятельности образовательных систем. Использование учеными различной методологии исследований позволяет предположить, что они смогут выработать различные модели новой школьной организации, адаптированное использование которых возможно и вне страны, для которой они созданы. То есть — универсальные модели.

В целом можно утверждать, что *2010-е годы характеризуются вступлением российской системы образования в период постоянных изменений*. Наиболее образно и ярко это определяет А.Г. Асмолов, определяя общее положение страны, вызванное постоянными переменами, «шоком настоящего» и отмечая, что в этой ситуации «школа обречена на изменения в изменяющемся мире» [7, с. 3]. В сложившейся ситуации необходимо менять позиции педагогов и руководителей образовательных учреждений, специалистов и руководителей органов управления образованием. На первый план выходит потребность в управлении изменениями и растет необходимость осознания того, что последствия этих управленческих решений могут дать эффект в отдаленной перспективе. Таким образом, актуализируется и задача поиска новых стратегий управления школьной организацией.

На основе изложенного следует определить некоторые особенности современного состояния российской системы общего образования:

- активизация научного поиска в педагогической науке и рост инновационных разработок в образовательных учреждениях;

- нарастание изменений под влиянием социально-экономических изменений и логики развития школы как социального института;
- невозможность внутриотраслевого решения имеющихся проблем;
- попытки выработки государством комплекса мер для регулирования системы общего образования через чередование программ и проектов развития образования.

2.2. Особенности исследования концептуальных изменений в школьном образовании и определение их основных характеристик

С научной точки зрения проблема изменений и изменчивости представляется одним из постоянных объектов исследования. Это положение актуально для точных, естественно-научных и гуманитарных наук. Педагогика не является исключением.

Образовательная система постоянно претерпевала изменения на протяжении всего периода своего существования. Это происходило по разным причинам — в соответствии с запросами и потребностями общества, иногда опережая их, или в соответствии с логикой внутреннего развития самой школы. Современный этап развития системы образования характеризуется особенно масштабными и разнонаправленными изменениями. Оценивая характер происходящих изменений и подчеркивая их направленность, можно сказать, что «изменения в образовании носят характер нравственного и экономического императива» [95, с. 30].

На основе теоретического анализа, представленного в гл. 1, установлено, что изменения затрагивают всех субъектов образовательного процесса и все структурные части образовательной системы. Применительно к системе школьного образования *изменения выражаются:*

- в стандартизации содержания образования и условий образовательной деятельности;
- развитии системы поддержки индивидуального прогресса учащихся;
- обновлении образовательной среды школы и использовании для решения образовательных задач территориальных социокультурных сред;
- новых подходах к обеспечению профессионализма педагогических работников;

- развитии механизмов общественно-профессиональной оценки качества образования;
- совершенствовании практик государственно-общественного управления образованием;
- изменении технологий управления школой;
- обновлении финансово-экономических механизмов деятельности школы.

Происходящие в школьном образовании изменения имеют серьезные основания, которые придают им уже обозначенный масштабный и разнонаправленный характер. Ученые ищут ответы на вопрос о причинах изменений. Поиск ведут не только ученые-педагоги, но и философы, социологи, историки и экономисты. Основываясь на содержании имеющихся научных работ, можно утверждать, что изменения образовательной системы в последние десятилетия следует позиционировать в широком контексте такого процесса, как глобализация.

Глобализация — универсальный процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции и унификации. Процесс глобализации имеет нелинейный характер и наиболее существенно проявился в конце XX века, хотя на некоторые его аспекты и ранее обращали внимание философы и социологи. Учитывая относительную новизну и сложность явления глобализации, ученые всесторонне исследуют ее проявления и дают ей разные определения. В самом общем виде глобализация представляет собой процесс, непосредственно связанный с феноменом исторического процесса (М.А. Мунтян). С.Н. Гавров рассматривает глобализацию как «процесс формирования либеральной цивилизации во всемирном масштабе, прежде всего в институциональной и в несколько меньшей степени ценностно-нормативной части, ведущий к максимальной проницаемости границ национальных социокультурных систем, их контекстуализации, когда ряд функций национальной системы передается на транснациональный уровень, к открытости каналов межкультурной коммуникации» [17, с. 103]. Это определение может быть взято за основу при характеристике главного источника концептуальных изменений в образовании.

В работах российских и зарубежных авторов (Гидденс Э., Гобзов И.А., Деррида Ж., Зиновьев А.А., Мунтян М.А., Орлов М.О., Пантин В.И., Толстых В.И., Туровский М.Б., Чумаков А.Н. и др.) можно встретить различные объективные характеристики и оценки роли глобализации, которые подтверждают тезис о нелинейности процесса и «взрывном» характере ее проявлений в последние десятилетия.

В ряду критических суждений можно привести позиции современных российских философов А.С. Панарина и В.В. Миронова. А.С. Панарин резко критикует глобализационные процессы как патологические и деконструктивистские. По мнению автора, они разрушают единые национальные образовательные пространства, которые обладали мощным интегрированным вертикальным и горизонтальным потенциалом, обеспечивая развитие и продвижение индивида. Деструктивный характер выражается в том, что разрушаются устоявшиеся базовые принципы, позволявшие «свести к минимуму роль наследуемых, стартовых условий, фатально предопределяющих судьбу личности в традиционном сословном обществе» и предоставить индивиду через качественное образование «реализовать свои самые дерзновенные планы» [71, с. 623]. В.В. Миронов, в свою очередь, давая негативную оценку, схожую с позицией А.С. Панарина, выделяет в глобализации «два противоположных вектора» — «интеграционная составляющая <...> и дезинтеграционная составляющая, порождаемая, в частности, агрессивным характером навязывания интеграции». При этом, по его мнению, глобализация также «несет опасность выбора упрощающих моделей интеграции», что может быть опасно для образования как социального института подготовки новых поколений на основе опыта предшествующих — «образование в рамках общекультурных трансформационных процессов оказывается в центре происходящих изменений» [53, с. 36—38].

Имея в целом критический фон в оценках глобализационных процессов, ученые стремятся исследовать новую реальность. Например, М.О. Орлов, признавая противоречивый характер глобализации, подчеркивает, что «концепт "глобализация" — это аналитический фокус и теоретическая перспектива тех изменений и новых явлений, которые возникают в социальной реальности». Автор полагает возможным с использованием этого концепта определить «логику трансформаций и самой природы политических, экономических и духовно-культурных процессов» [69, с. 65]. Очевидно, что глобализационная реальность исследуема, и результаты таких исследований могут стать основой для проектирования ее будущих состояний и состояний общества.

Развитие цивилизации в условиях глобализации предопределяет положение образования, как системы, сохраняющей базис модернизации цивилизационных и социокультурных основ общества, на что указывают многие авторы (Денисенко П.А., Джуринский А.Н., Колесникова И.А., Удальцова М.В. и др.). А.Н. Джуринский характеризует условия развития национальных систем

образования в процессе глобализации как конкурентные, объясняя это непохожестью самих цивилизационных моделей образования разных стран. Он также считает, что наибольший урон в этой конкурентной борьбе наносится национальным интересам в образовании [24]. П.А. Денисенко отмечает, что «парадигмальность образования как социокультурного феномена характеризуется тем, что в парадигмах образования, являющихся частным случаем социокультурных и антропологических парадигм, реализуется производство и воспроизводство той или иной культуры, типа общества и связанного с ними типа человека» [22, с. 87]. М.В. Удальцова также указывает на связь проблем образования с глобализацией, объясняя это тем, что они обусловлены «тенденциями цивилизационного развития, культурными и социальными трансформациями... становлением информационного общества» [89, с. 83]. И.А. Колесникова исследуя ретроспективу кризисных явлений в системе образования, утверждает, что глобализация является только одной из причин кризиса образования. Автор отмечает, что *кризис образования обусловлен еще более сложным сочетанием факторов разной природы, направленности и силы воздействия:*

- «цивилизационных эпох (глобализация, информационная цивилизация);
- типа производства (постиндустриальный, постматериальный), требующего специалистов нового поколения;
- типа экономики (наукоемкая);
- научной картины мира как основы для построения содержания образования (пост-постнеклассичность);
- типа культурного наследования (от конфигуративного к пре-фигуративному);
- системы жизненных ценностей человечества (пост-постмодерн), социально-психологического состояния обществ (рост числа экологических и гуманитарных катастроф, военных и террористических угроз)» [43, с. 20].

Подчеркивая взаимосвязь глобализации и образования, С.Н. Гавров обозначает, что для обеспечения модернизации «необходимо поддерживать более высокий темп социокультурной динамики», который в опережающем режиме могут задавать и поддерживать именно образовательные институты [17, с. 87]. Многие авторы подчеркивают приоритетную роль образования и определяют его значение наравне с экономическими процессами. Так, В.Н. Никитенко отмечает, что «система народного образования и результаты ее деятельности не менее значимы для мирообразования, чем хозяйственная деятельность человека — экономика» [59, с. 195—196].

Эту позицию разделяют М.К. Горшков и Ф.Э. Шереги, отмечая, что модернизация образования является «органической частью» и одновременно «условием успеха модернизации экономики» [54, с. 43—44]. С.В. Булаева и О.Н. Исаева выделяют закономерность «параллельного развития системы мирового образования с развитием системы мирового хозяйства» [13, с. 30]. З.Г. Найденова считает, что в настоящее время «образование становится не только важнейшей социальной сферой, но и важнейшей экономической отраслью», отмечая при этом прямую обусловленность «тенденций развития» образовательных систем состоянием экономики [57, с. 308]. И.И. Калина утверждает, что «значение образования в использовании возможностей глобализации очевидно, поскольку решающим становится не столько достижение экономических показателей, что само по себе важно и необходимо, сколько создание условий для образования человека, который развивает экономику» [36, с. 287].

С середины XX века в науке появилось и стало разрабатываться понятие «экономика знаний» (Белл Д., Гохберг Л.М., Клейнер Г.Б., Макаров В.Л., Махлуп Ф. и др.). Понимая наличие взаимосвязи экономики и образования в условиях глобализации, определение ключевых целей образования стало наднациональной задачей, что также подчеркивает новое позиционирование и новую роль образовательной системы. Над решением задач наднационального масштаба работают как авторитетные международные организации (ООН, ЮНЕСКО, ОЭСР, Совет Европы и др.), так и многочисленные международные эксперты, позиции и взгляды которых обозначались на всемирных конгрессах и отражались в итоговых резолюциях (всемирные конференции по вопросам образования в г. Джомтьен (Таиланд) 1990 года, в г. Дакар (Сенегал) 2000 года, Международная комиссия по развитию образования «Учиться жить: Мир образования сегодня и завтра» и др.). В процессе работы, начатой в 1970-х годах, постепенно была сформулирована главная задача мирового сообщества в сфере образования, которая определяла необходимость обязательного получения образования всеми людьми и прежде всего знаний в области грамотности, вычислений и умений, необходимых для жизни. Также в ходе широкой многолетней международной дискуссии была признана связь образования и качества жизни. Таким образом, «образование, которое позволяет человеку успешно работать и обеспечить себе достойное качество жизни считается качественным образованием, то есть образованием, которое дает социальный эффект» [34, с. 993].

С 1970-х годов также велись научные исследования влияния глобализации на изменения в самой системе образования. Это вызвано потребностью науки и практики в определении направленности и динамики изменений, прогнозирования их непосредственных результатов и отложенных эффектов ввиду особой сложности исследуемых объектов. По мнению А.Д. Урсул и Т.А. Урсул, «образование как социально организованный институт в мировом масштабе в начале третьего тысячелетия находится в явно выраженной бифуркационной стадии — на коренном переломе своего развития». При этом авторы отмечают, что происходящие и будущие изменения «тесно сопряжены с эволюционными изменениями всего цивилизационного процесса» [90, с. 3—4].

В связи с растущим влиянием глобализации, А.П. Егоршин отмечает «переход к новой парадигме образования» [29, с. 70]. По мнению автора, это непосредственно выражается в общедоступности качественного образования, его непрерывности, в инновационном характере образования и фундаментальности образования на каждом его уровне. Н.Н. Суртаева отмечает «как тенденцию модернизацию школы, направленную на расширение ее социокультурных функций, обновление содержания образования, улучшение преподавания в соответствии с новыми вызовами цивилизации, актуализацию системы неформального образования» [85, с. 14]. П. Салберг считает, что в процессе глобализации выросла «конкуренция между не только мировыми экономиками, но и отдельными образовательными системами, а также внутри них». При этом он подчеркивает, что в «образовательной системе необходимые для ее улучшения инновации и идеи уже заложены на системном уровне» [78, с. 15—31]. В.И. Гам считает, что в условиях глобализации «базовые характеристики стартовых и перспективных условий функционирования развития образовательных систем... характеризуются как условия неопределенности и повышенной конкурентности» [18, с. 12]. Группа ученых во главе с В.А. Торлоповым делает вывод о том, что под влиянием глобализации в системе образования проявляются маркетизация, корпоратизация и децентрализация, а также наметилось изменение «природы "агентств", осуществляющих управление образованием» [97, с. 329]. Л.В. Веснина на основе анализа тенденции современного образования определяет его характер как полисубъектный, что «принципиально изменило состояние и направление развития современного образования». Она также отмечает, что «в силу объективных различий, как самих субъектов влияния, так и механизмов их влияния они являются взаимодополнительными» [15, с. 22]. Группа авторов

во главе с А.П. Тряпицыной отмечают, что изменения в системе образования обусловлены тем, что образование стало рассматриваться «как средство достижения каких-либо значимых для индивида целей и ориентация на образование как самоценность, что предполагает предоставление человеку возможности использовать образование как гибкий инструмент расширения и реализации жизненного потенциала» [3, с. 11]. А.М. Новиков подтверждает изменившуюся роль образования, приводя такой пример: «если в феодальном обществе "путь наверх" обуславливался сословным происхождением, в капиталистическом обществе — материальным благосостоянием родителей, то в нынешнем постиндустриальном обществе он целиком определяется уровнем образования» [61, с. 30]. Исследования изменений в образовании, обусловленных глобализацией, подтверждают изменение роли системы образования в современном обществе и выявляют многообразные трансформации внутри самой системы.

О значимости изменений в образовании применительно к вопросам управления образованием в условиях глобализации говорят исследования многих ученых. Можно отметить позицию М.О. Орлова, указывающего, что «в условиях глобализации, вызванной спецификой человеческой деятельности, социальная динамика оказывается непосредственно детерминирована теми управленческими программами, которые получили наибольшее распространение в человеческой практике» [69, с. 10]. Это суждение указывает на возможность использования уже созданных эффективных управленческих моделей и практик для управления школьными организациями и в условиях концептуальных изменений в образовании, а также на возможность моделирования на этой основе новых управленческих систем.

Существующее положение исследуется учеными и зафиксировано в международных документах, его новые характеристики подтверждаются в ходе комплексных международных исследований (SABER, Teacher's Matter, TALIS и др.). На основе анализа мнений ученых можно сделать **выводы**:

- *происходящие изменения в образовании имеют объективный и универсальный характер;*
- *образовательная система существенно изменяется под влиянием глобальных процессов и эти изменения носят концептуальный характер.*

Для определения сущностных связей изменений в образовании с глобализацией и общего характера влияния этих связей на систему образования можно взять за основу позицию И.А. Колесни-

ковой и Е.В. Титовой. Опираясь на мнение этих авторов, *базовым проявлением концептуальности следует рассматривать отражение в изменениях структуры и содержания образования фундаментальной сущности явлений и процессов социально-экономического развития* [44].

Причина столь существенного влияния социально-экономических изменений на систему образования заключается в том, что система образования является наиболее социально ориентированным институтом, и поэтому первой попадает под воздействие внешних факторов. Отчасти такое влияние усиливается ввиду объективных внутренних противоречий, имеющихся в системе образования, например:

- между превращением человека в «гражданина мира» и сохранением его индивидуальности;
- объявленными целями образования, путями их достижения и конечными результатами;
- содержанием модернизации образования и «ментальными установками» населения;
- потенциалом идей гуманистической педагогики и слабостью социально-педагогической инициативы;
- традициями и инновациями в образовании;
- ростом объема информации и возможностями человека в ее усвоении и др. [13; 25; 28; 38; 47; 74; 89].

Таким образом, происходящие изменения формируют широкий спектр дополнительных вызовов для школьного сообщества, требующих инновационных решений в педагогической и управленческой области. Это существенный фактор влияния изменений на образовательную систему посредством ее возможной самоорганизации. Т.С. Назарова отмечает, что в нестабильных условиях социальная система, несмотря на существующие риски, «готова к преобразованиям, изменениям» в поиске более конкурентоспособной структуры, которая обеспечит системе стабильность и управляемость [56].

С 2000-х годов в отечественной науке появилось много работ, обращенных к проблеме социокультурных изменений в работе школы и их воздействию на образовательный процесс. При этом анализ концептуальности изменений в области целей, содержания, организации обучения, поддержки прогресса учащихся и профессионализма учителя с позиций воздействия социокультурных изменений на создание новых моделей управления школой недостаточно разработан. Некоторые исследователи (Денисенко П.А., Прикот О.Г., Сартакова Е.Е., Сторожева О.И., Суртаева Н.Н.,

Цирульников А.М. и др.) рассматривают изменения в образовании через анализ социокультурных условий определенной школы и территории. Однако этого недостаточно для комплексного анализа системы образования и прогноза ее изменений, здесь необходим учет состояния и тенденций развития образовательной политики на всех уровнях от международного до уровня отдельного образовательного учреждения. В этой логике осуществляется междисциплинарный анализ проектов и результатов реформ в сфере образования в России и за рубежом (Асмолов А.Г., Аузан А.А., Барбер М., Богуславский М.В., Днепров Э.Д., Кузьминов Я.И., Лебедев О.Е., Новиков А.М., Салберг П., Тюрина Ю.А., Фуллан М. и др.).

Научный анализ образовательных реформ в СССР и России позволяет дать их всестороннюю оценку. Представленный в § 3 гл. 1 анализ роли государства в определении стратегии развития российской системы общего образования требует дополнения в части установления особенностей реформирования образовательных систем.

Обращаясь к вопросу реформирования образования в советский и постсоветский период, А.М. Новиков отмечал, что они проводились достаточно часто (1957, 1964, 1968, 1984, 1988 и 1992 годы), но не приносили существенных эффектов. По мнению автора, с 1992 года в силу особенностей восприятия обществом реформ в сфере образования стал складываться новый формат преобразований — модернизационные проекты и программы [62]. Сходную оценку реформам образования в СССР дают многие авторы. Н.Г. Типенко, анализируя состояние советского образования, отмечала, что «к концу 1980-х годов стало очевидно, что образование в целом переживает кризис, и государственная политика в этой сфере нуждается в корректировке» [86, с. 6]. Э.Д. Днепров, оценивая школу позднесоветского периода, сделал вывод, что проводимые изменения «не были подкреплены ни научным обоснованием, ни необходимыми финансовыми, кадровыми и прочими ресурсами». Этой же позиции придерживается В.А. Капранова, отмечая, что «основной причиной является отход от прагматизма к прожектерству, постановка нереальных задач и невозможность их решения» [38, с. 16]. Подобное положение приводило к тому, что «каждая последующая реформа или реорганизация школы вела ко все большему ее дисбалансу, к расширенному воспроизводству ошибок и обострению школьных проблем», а также к тому, что «школа стала средством консервации общественного развития, механизмом воспроизводства застывших социальных структур» [25, с. 24]. Это переопределило

не только их результат, но и в значительной степени будущее всего государства.

Необходимо отметить, что особое внимание в науке уделено изучению процессов модернизации российского школьного образования 1990—2000-х годов. Так, обращаясь к базовым принципам проводимых реформ, Э.Д. Днепров выделил «три капитальные новации» в системе образования: «кардинальное изменение взгляда на суть и значение стандарта», при котором «стандарт предстает теперь как инструмент реформирования и развития, а не консервации образования», «генеральный, системный, целенаправленный пересмотр всего содержания школьного образования» и «введение профильного обучения на старшей ступени школы» [25, с. 332—334]. Изучая трансформации российской системы образования в указанный период, Ю.А. Тюрина выделила «ключевые факторы и детерминанты структурных и концептуальных изменений образования», среди главных факторов названы «властные отношения, национально-культурные особенности россиян, цикличность изменения» [88, с. 8—11].

Оценки учеными процесса модернизации российской школы в конце XX — начале XXI веков содержат множество характеристик, уточняющих содержание происходящих изменений. По мнению В.М. Ананишнев, в 1991—1996 годах российская школа решала разнообразные задачи, в том числе две наиболее значимые: «расширение доступа к образованию в новых экономических условиях» и «совершенствование содержания и форм образования» [5, с. 14—15]. По мнению автора, «при всех недостатках проводимых преобразований» образовательные реформы того периода или «попытки реформирования системы образования сыграли положительную роль тем, что привлекли внимание российской общественности к вопросам образования, которые прежде выпадали из поля ее зрения» [4, с. 48].

Проводимые в 1990-х годах реформы, по оценке А.В. Гельмса, способствовали «отходу от идеологизации и восприятия человека как части системы» и, закрепив в образовательной политике новые приоритеты, открыли «дорогу новым формам и методам обучения» [19, с. 13—16]. Некоторые авторы, оценивая изменения в образовании в этот период, считают, что реформы позволили реализовать на практике изменения в управлении, которые заключались «в делегировании права решать многие вопросы, связанные с функционированием школы, на уровень самой школы» и это необходимо для повышения ответственности за результаты работы при росте самостоятельности в выборе методов и средств деятельности [91, с. 197].

В ходе исследований наряду с положительными тенденциями в школьном образовании были выявлены и новые противоречия, характерные для современного этапа развития (Богуславский М.В., Днепров Т.П., Дорохова Т.С. и др.). Ситуация в образовании характеризуется одновременным существованием «либеральной» и «консервативной» образовательных парадигм, их противоречивостью по отношению к ментальным установкам части населения [11; 26; 28]. При этом М.В. Богуславский отмечает циклическую природу модернизации, определяя, что «процессам модернизации образования, как правило, присущи ускорения и замедления, своего рода «волны», специфическим образом их ритмизирующие в каждом конкретном случае» [11, с. 9]. Т.П. Днепров также указывает на «инверсионный характер» изменений в российском школьном образовании [26, с. 15].

Для того чтобы подчеркнуть концептуальный характер изменений в школьном образовании, можно привести мнение Э.Д. Днепров, который считает, что «в современном информационном обществе образование испытывает едва ли не самые крупные внутренние изменения за всю свою историю» [25, с. 366—367]. Изучение концептуальных изменений школьного образования приобретает первостепенное значение для определения имеющегося в них потенциала развития и выявления деструктивных факторов. Это может стать основой для проектирования способов адаптации школы как ведущего социального института к изменениям. Средством такого решения может стать моделирование управления школой в изменяющихся условиях.

Анализ особенностей изменений в образовании в конце XX — начале XXI веков позволяет сделать следующие **выводы**:

- школьное образование в последние десятилетия *динамично изменяется под влиянием внешних факторов*, вызванных глобализацией, *и в определенной степени, в зависимости от* объективных и субъективных факторов внутри самой образовательной системы;
- *при организации управления школой следует исходить из понимания происходящих изменений как постоянных «эмпирических сущностей»*, планировать и оценивать решения с учетом «того, насколько точно определены системообразующие понятия: “функционирование”, “поддержание” и “развитие”, а также понятие “цель”» [58, с. 34];
- управление школой в условиях концептуальных изменений требует не только поиска и использования новых средств, технологий и подходов, но и *управленческая практика пол-*

ностью должна быть выстроена в логике концептуального проектирования систем организационного управления;

- прогнозируя постоянство изменений в школьном образовании, *целесообразно моделировать новую (изменять существующую) систему управления школой* на основе выделенных базовых требований к модели управления.

Происходящие изменения в системе образования последних нескольких десятилетий обуславливают необходимость совершенствования управленческой деятельности в российских школах. Интенсивность, глубина и масштабность изменений в системе образования отмечается многими учеными-педагогами (Асмолов А.Г., Болотов В.А., Вершловский С.Г., Гам В.И., Заир-Бек Е.С., Кузьминов Я.И., Лебедев О.Е., Новиков А.М., Новоселова С.Ю., Сериков Г.Н., Смолин О.Н., Фруммин И.Д. и др.). Изменения в образовании вызывают также значительный интерес в экономике, социологии, истории и политологии (Агранович М.Л., Акинфиева Н.В., Аузан А.А., Делягин М.Г., Днепров Т.П., Клячко Т.Л., Константиновский Д.Л., Малинецкий Г.Г., Мусарский М.М., Осипов А.М., Тюрина Ю.А., Шадриков В.Д. и др.).

Обозначим основные проявления изменений в современной российской школе.

1. *Обновление содержания школьного образования* в соответствии с потребностями обучающихся и изменениями в обществе в науке и технологиях было обозначено как задача еще в 2001 году в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Стандарты, принятые в 2004 году, рассматривались как временные и в 2009—2012 годах Российская академия образования разработала новые федеральные государственные образовательные стандарты. Новые стандарты определили требования к содержанию и условиям организации образовательного процесса при реализации основных образовательных программ общего образования. В школах стандарт стал внедряться с 2010 года. Этот процесс потребовал «разработки на уровне образовательного учреждения мониторинга сформированности условий введения стандартов» [8, с. 66].

Изменились условия оценки результатов школьников: введен Единый государственный экзамен, Россия стала участвовать в международных исследованиях качества образования. С 2013 года новым средством оценки качества образования стала независимая оценка. Следует также отметить, что изменения содержания образования и технологий обучения в целом на протяжении 1990—2010-х годов вызывало активные инновационные процессы в школьных организациях.

Новые образовательные стандарты четко определили не только условия организации обучения школьников, но и нацелили российскую школу на обеспечение индивидуального прогресса учащихся. Развитию учащихся в значительной мере способствует использование ресурсов социокультурной среды для нужд образования, а проектирование образовательной среды школы рассматривается как обязательное условие реализации стандартов. В научном сообществе есть общее понимание значения качества образовательной среды: при правильном построении она «создает условия для высокой мотивации учебной деятельности учащихся» [27, с. 18]. «Образовательная среда влияет на достижение школьниками предметных образовательных результатов, прежде всего, за счет своей интенсивности, а также «внешних» факторов, обусловленных взаимодействием школы с социальным окружением», при этом «внутренние» факторы организационной культуры школы «не имеют решающего значения» [98, с. 72]. Среда современной школы представляет собой комплексное и во многом уникальное пространство для учебы и творчества школьников. Эта среда насыщена средствами информационно-коммуникативных технологий, современным оборудованием, обеспечивает доступ к удаленным образовательным ресурсам, то есть направлена на обеспечение качества подготовки обучающихся.

2. Серьезные изменения происходят в области *развития профессионализма педагогических и руководящих работников школ* и в сфере материального обеспечения их деятельности. Развитию профессионализма способствовало обновление системы повышения квалификации и переподготовки, появление, поддержка и популяризация лучшего педагогического опыта, привлечение новых педагогов в школы. Совершенствование учительского корпуса было обозначено как один из приоритетов в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» в 2010 году. В 2004 году Правительством России была поставлена задача перехода к отраслевой системе оплаты труда педагогов. Решение этой задачи позднее обусловило переход на систему «эффективных контрактов» с работниками системы образования к 2014 году. Переход регламентирован Программой поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012—2018 годы, утвержденной распоряжением Правительства России от 26.11.2012 № 2190-р. Уже сейчас можно утверждать, что новая система обеспечивает повышение эффективности кадровой политики в школьных организациях через дифференциацию размера стимулирующих выплат работникам в зависимости

от качества их труда (Койвунен М.И., Пуденко Т.И., Целищева Е.Ф. и др.). Вместе с тем требуют корректировки показатели эффективности для некоторых категорий работников, необходима разъяснительная работа с руководителями и педагогами для понимания ими предназначения эффективных контрактов и др. Руководителям школ надо рассматривать эффективный контракт с работниками как одно из средств управления. Новая система поддерживает развитие школьной организации, служит стимулом к профессиональному и личностному росту педагогов. Системный подход к оценке эффективности деятельности работников важен для подготовки руководителей к использованию с 2017 года профессионального стандарта педагога. Стандарт рассматривается учеными как еще одно новое средство управления (Гришина И.В., Забродин Ю.М., Ямбург Е.А. и др.) [21; 30; 99]. Представляется целесообразным координировать проводимую в школах работу по подготовке и внедрению профессионального стандарта педагога с органами управления образованием и институтами развития образования. Произошедшие изменения способствуют развитию профессионализма педагогов и становятся условием для развития школ, так как качество образования напрямую зависит от качества преподавания [9].

3. Важные изменения происходят в *управлении школами*: появляются новые средства управления, расширяется участие общественности в управлении, растет информационная открытость населению и др. Эти изменения — прямой результат реализации на практике принципа государственно-общественного управления образованием, введенного Законом Российской Федерации «Об образовании» 1992 года. Сейчас он широко реализуется во взаимодействии органов государственной власти и образовательных учреждений с представителями общественности. Это повышает качество управления школами, так как «привлечение общественности — это ресурс более эффективного управления в условиях активных изменений, механизм реальной разгрузки администрации» [75, с. 59].

4. В 2000—2010-х годах *обновились финансово-экономические механизмы деятельности школы*. Это направление активно стало развиваться с 2000-х годов, оно было обозначено как одна из целей Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. В 2010 году принят Федеральный закон № 83-ФЗ, открывший путь к реструктуризации системы образования и изменению механизмов ее финансирования; появились казенные, бюджетные и автономные учреждения. Несмотря на масштабность изменений в экономике образования, важно отметить: «инструменты

(механизмы) бюджетного финансирования не могут заменить политики в сфере образования, особенно когда речь идет о цели(ях) развития общего образования, его содержания и качестве» [40, с. 14].

Приведенная краткая характеристика изменений в системе образования и ее соотнесение с обозначенным выше признаком концептуальности, согласно которому концептуальность следует рассматривать как отражение в изменениях структуры и содержания образования фундаментальной сущности явлений и процессов социально-экономического развития, позволяет утверждать, что *происходящие изменения имеют концептуальный характер*. Концептуальность детерминирована особенностями современного этапа развития общества, порождающего противоречия в различных сферах жизни. Сложившаяся *ситуация формирует для школьного сообщества многоплановые вызовы* и необходим поиск ответов на них в теоретической, и в практической плоскости. Следует также отметить, что обозначенный *концептуальный характер изменений в системе общего образования требует специального исследования для поиска системных решений*. Для этого необходимо объединение государства, ученых, педагогического сообщества и родительской общественности.

Изменения порождены комплексом причин, которые, в свою очередь подвержены изменениям и непостоянны. Это делает необходимым их систематическое изучение для выявления степени влияния на субъекты и процессы в образовательных системах, для управления самими изменениями. Наиболее продуктивный анализ причин изменений возможен при изучении изменений на основе их происхождения: положение источников изменений относительно образовательной системы (внешние и внутренние) или по уровню происхождения самих источников. Второй вариант более обоснован и позволяет выделить субъекты-инициаторы изменений и их цели, что дает большие вариации для рефлексии. Можно выделить четыре уровня происхождения источников изменений (табл. 2.1).

Проанализируем каждый из указанных источников изменений.

1-й уровень — противоречия социально-экономического развития, являющиеся объективными и их действие универсально для всех стран. Несмотря на то, что их субъекты-инициаторы находятся вне системы образования, они оказывают влияние на школу. Изменения, которые происходят в сфере образования под влиянием мировых тенденций, выявлены и проанализированы в ходе междисциплинарных исследований, отражены в международных документах. Масштабность причин заявленного уровня обусловлена глобализацией. При этом необходимо учесть, что «проблемы

Таблица 2.1

**Источники и субъекты-инициаторы концептуальных изменений
в системе школьного образования**

| Уровень | Происхождение источников изменений | Субъекты-инициаторы |
|---------|---|--|
| 1-й | Социально-экономические противоречия (объективные мировые тенденции) | Транснациональные корпорации, международные организации и объединения стран |
| 2-й | Инициативы государственных структур | Правительства и ведомства стран, органы управления регионов |
| 3-й | Инициативы школьных и научно-педагогических институтов | Общественные и общественно-профессиональные объединения, научные сообщества |
| 4-й | Интересы и потребности участников образовательных отношений в образовательной системе | Педагоги и руководители школ, обучающиеся и их родители (законные представители) |

политики образования по своей сути не являются уникальными национальными проблемами» и в условиях глобализации их надо рассматривать в общемировом контексте [37, с. 23]. Особенности глобализации и общая характеристика ее влияния на образование, раскрыта выше.

Глобализация стимулирует процессы, учет которых необходим при выработке и реализации странами государственной образовательной политики, если страна претендует на лидерские позиции в сфере образования. Например, среди общемировых тенденций, оказывающих влияние на современную школу, Н.Н. Суртаева выделяет:

- «кризис традиционной модели детства;
- утрата формальным образованием монополии на образование и социализацию;
- разрушение корпуса всеобщих культурных образцов;
- становление нового технологического уклада» [85, с. 14].

Анализ научных источников показывает, что перечень таких влияний существенно шире перечисленного и к ним также относятся:

- ускорение появления и внедрения инноваций;
- потребность человека в обучении на протяжении всей жизни;

- многократная смена человеком «профессиональных карьер»;
- поликультурный характер образования и др. [9; 14; 37; 48; 77; 93; 100].

Подобное положение опосредованно влияет на школьную организацию. Это проявляется в том числе в корректировке целей подготовки учащихся в школе для переориентации на обеспечение их готовности жить и работать в постоянно изменяющемся мире, в поиске нового позиционирования образовательного процесса в динамичных технологических условиях, в росте открытости школы социуму и др.

В науке сложилось понимание того, что развитие способностей человека в процессе образования можно рассматривать как одну из главных целей общественного прогресса. Копенгагенская декларация по вопросам народонаселения 1995 года называет элементы развития образования: продуктивность, равенство, устойчивость и расширение возможностей. Композиция элементов задает концептуальный посыл, определяющий, что «социальный прогресс определяется индексом человеческого развития, а эффекты от планируемых социальных действий по четырем элементам, определяющим развитие» [32, с. 990]. Эту логику развивают положения Всемирного доклада ЮНЕСКО 2005 года «К обществам знания». В докладе одной из главных задач в XXI веке обозначено развитие человеческого капитала. Составляющими человеческого капитала признаны знания индивида и способность применять их на практике. Основываясь на постулате о неполноте первичного образования, образование на протяжении всей жизни объявлено одним из средств совершенствования личности человека [41]. Международные доклады по вопросам образования (доклад Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище», 1996; доклад ОЭСР «Измерение инноваций в образовании», 2014 и др.) и международные исследования прогнозируют, что будет расти зависимость качества жизни человека от качества получаемого им образования. Доклады и исследования содержат предложения по решению актуальных задач, стоящих перед школьным образованием. Эти материалы могут использоваться в управлении школой, особенно при стратегическом планировании на этапе целеполагания.

Основываясь на приведенных утверждениях, следует особо обозначить потребность инновационного поиска в системе школьного образования. Общая характеристика инновационной деятельности в российской школе представлена в § 2 гл. 1. В основе этого вида деятельности лежит проблема выбора стратегии инноваций.

А.Н. Джуринский условно выделяет два вида инноваций на школьном уровне: «во-первых, деятельность учебных заведений, где системно решаются вопросы обновление воспитания и обучения (нравственного, национального, экологического, трудового и пр.). Во-вторых, поиск, сосредоточенный на осуществлении дидактических новинок» [23, с. 102]. С точки зрения общего подхода к инновациям за рамками школы, можно привести позицию Ч. Лидбитера, который считает возможным выбор между двумя стратегиями: «инновации, которые будут поддерживать существующий институт или организацию» или «разрушительные инновации, которые сломают их и создадут иные методы работы» [48]. Приведенные авторские позиции позволяют определить, что:

- позиционирование изменений в национальных образовательных системах неизбежно в логике одной из двух парадигм, выделенных Ч. Лидбитером;
- на уровне отдельной школьной организации нет четкого разделения парадигм и одновременно реализуются разнонаправленные инновационные решения в логике, обозначенной А.Н. Джуринским.

Анализ концептуальных изменений в российском школьном образовании позволяет утверждать, что образовательная политика Российской Федерации реализуется в первой парадигме, обозначенной Ч. Лидбитером, — через внедрение инноваций для поддержки существующей организации системы. Таким образом, есть стремление с помощью инноваций сохранить существующий институт школы и обеспечить его развитие в соответствии с глобальными тенденциями.

2-й уровень — инициативы государственных структур. В отечественной научной литературе имеется много работ, посвященных проблематике влияния особенностей современного этапа развития цивилизации на систему школьного образования и ее реформирование (Акинфиева Н.В., Асмолов А.Г., Болотов В.А., Вершловский С.Г., Заир-Бек Е.С., Константиновский Д.Л., Кузьминов Я.И., Лебедев О.Е., Новиков А.М., Холодная М.А., Цирюльников А.М. и др.).

Разработка и реализация государственной политики, являясь сложным по содержанию комплексом мер, относится к фундаментальным вопросам государственного строительства и управления. Однако одно из политических направлений — образовательная политика — по своему социальному предназначению должна быть понятна населению, «должна быть объявлена, носить открытый характер». При этом, с точки зрения вопросов государственного

управления «образовательная политика представляется как структурированный набор действий государства по постановке и решению актуальных проблем системы». Государственная политика определяет направления деятельности образовательной системы через определение цели (совокупности целей), раскрываемой через сложную систему взаимосвязанных задач, решение которых требует общих или частных действий и мероприятий [10, с. 184—186].

В Российской Федерации политика в сфере школьного образования осуществляется на основе требований Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 через специальные программы и проекты развития (Федеральные целевые программы развития образования, государственные программы, «дорожные карты» и др.). Оценка эффективности проводимой государственной образовательной политики осуществляется на федеральном и международном уровнях.

В этом контексте важно понимать направленность государственной образовательной политики по перестройке системы школьного образования в ответ на глобальные вызовы, а также ее соответствие общемировым изменениям. Ю.А. Каменской определены сходства и отличия образовательной политики России и стран Европы в 2000-х годах. Назовем общие черты: «провозглашение области образования приоритетной на современном этапе развития общества; ведущая роль общечеловеческих ценностей, уважение прав и свобод человека; учет, защита и сохранение национальных традиций; создание системы качества образования; системный подход и последовательность образовательной политики», а также тот факт, что «направляющая и регулирующая деятельность государства в сфере образования осуществляется для достижения конкретных стратегических целей и решения задач общегосударственного или глобального значения» [37, с. 12].

Меры государства по модернизации образования анализируются научным сообществом. Анализ изменений в российском образовании позволяет ученым выделить проблемы в реализации государственной образовательной политики. Я.И. Кузьминовым и И.Д. Фруминим обозначена потребность в оптимизации структуры образования, так как очевидно ее несоответствие потребностям экономики, а ресурсы отрасли недостаточны для решения новых задач. Одной из главных задач определено повышение качества образования для поддержания конкурентоспособности на глобальном рынке [77]. Т.Л. Клячко отмечает, что «образование перестает быть механизмом преодоления социальных барьеров, а становится одним из них» [40, с. 14]. О.В. Ковальчук, анализируя

влияние модернизации на управление, ставит задачу «конструирования таких моделей образовательных систем, которые при условии достаточного многообразия частных подходов и установок удовлетворяли бы как минимум трем основным требованиям: целостности (по целям образования); системности (по содержанию); комплексности (по способам, методам, формам)» [42, с. 96]. Подробнее изменения образовательной системы и проекты по ее развитию рассмотрены в § 3 гл. 1. Дискуссионность вопроса обусловлена его многоаспектностью и подтверждается вариативностью позиций авторов, даваемых ими оценок и рекомендаций.

Представляется, что *одна из главных причин* критичного отношения научного сообщества к проектам развития системы образования и в целом *кризисного положения в российском школьном образовании заключается в отсутствии консенсуса заинтересованных сторон в приоритетах необходимых изменений и в попытках решить одновременно все простые и сложные задачи быстро и простыми средствами*. Косвенно это подтверждает мнение одного из авторитетных международных экспертов М. Фуллана. В анализе подходов к совершенствованию образовательных систем он обозначил как ключевое условие повышения эффективности реформ и процесса управления школой потребность «сфокусироваться на небольшом количестве приоритетов и вступить в широкую социальную кооперацию для их достижения» [93, с. 35]. Анализ показывает, что в российской школе это условие не соблюдено.

Оценить общую эффективность принимаемых государством мер можно на основе доклада ОЭСР «Измерение инноваций в образовании» 2014 года. В нем представлен анализ состояния образования 28 стран и территорий по уровню инновационности. Авторы доклада, анализируя изменения, осуществляемые в российских школах, определили, что система образования находится на 5-м месте из 28. При этом Россия обошла признанных лидеров мирового образования Гонконг (7-е место), Израиль (8-е место), Сингапур (10-е место) и Японию (15-е место). Вывод сделан на основе анализа изменений в системах образования за период с 2000 по 2011 годы. Эксперты ОЭСР выделили *9 главных инноваций в российском школьном образовании*, которые обеспечили достижение такого результата:

- использование материальных стимулов для привлечения и поддержки учителей;

- рост использования данных оценки для мониторинга прогресса учащихся;
- обновление системы факультативных занятий с учащимися в начальной школе;
- расширение спектра специальных занятий по математике для отстающих учащихся;
- использование широкого спектра литературы в преподавании естественных наук;
- повышение дифференциации в обучении учащихся в основной и средней школе;
- увеличение возможностей доступа учащихся к Интернету;
- рост применения информационно-компьютерных технологий;
- рост участия родителей в управлении школой [100].

Полученные в начале 2010-х годов положительные оценки изменений в российском образовании со стороны такой авторитетной международной организации, как ОЭСР, коррелируют с данными, полученными российскими исследователями в начале анализируемого экспертами ОЭСР периода. Так, к 2003 году С.Г. Вершловский на основе анализа мнений отечественных экспертов в области образования выявил первые признаки зарождающихся тенденций, 10 лет спустя обозначенных в докладе ОЭСР «Измерение инноваций в образовании». Среди признаков выделялись:

- «возникновение вариативной системы образовательных учреждений (гимназий, лицеев, специализированных школ), создающей дополнительные возможности для самореализации учащихся;
- информатизация школьного образования, разработка интерактивных технологий;
- расширение взаимодействия образовательных учреждений на неформальной основе (создание ассоциаций, творческих объединений);
- становление государственно-общественного управления образовательными учреждениями» [14, с. 248].

При этом обращает на себя внимание факт, что в начале 2000-х годов эксперты отмечали как острую проблему российского образования низкие заработные платы учителей, дефицит педагогов и старение учительства [14]. К началу 2010-х годов в докладе ОЭСР как положительная характеристика российской школы, дающая ей инновационные преимущества, отмечена практика привлечения и поддержки учителей и улучшение их материального стимулиро-

вания [100]. Сравнение экспертных оценок 2003 и 2014 годов говорит о преодолении негативной тенденции в части обеспеченности школ педагогическими кадрами. Это служит доказательством того, что *в современном глобализованном мире даже одно десятилетие является достаточным периодом для преодоления (или создания) негативных явлений (тенденций) в школе посредством реализации комплекса мер, что также подчеркивает ускоряющийся характер изменений в образовании.*

3-й уровень происхождения изменений в образовании — *инициативы школьных и научно-педагогических институтов.* Педагогические исследования и инициативы 1990—2010-х годов дали импульс изменениям в школьном образовании:

- вариативности образовательных систем (Аверкин В.Н., Коновальчук В.Н., Тряпицына А.П. и др.);
- обновлению содержания образования и технологий обучения (Бим-Бад Б.М., Заир-Бек Е.С., Казакова Е.И., Поливанова К.Н. и др.);
- инновационной деятельности (Ларина В.П., Прозументова Г.Н., Слостенин В.А., Слободчиков В.И., Хуторской А.В. и др.);
- повышению квалификации работников (Вершловский С.Г., Кричевский В.Ю., Кулюткин Ю.Н., Радионова Н.Ф., Соколова И.И., Тряпицына А.П. и др.);
- обновлению управления образовательными системами (Бахмутский А.Е., Бочкарев В.И., Поташник М.М., Сериков Г.Н. и др.) и др.

Инновации обеспечивают обновление содержания образования, форм и методов обучения, развитие систем оценки и сопровождения образовательного процесса, что способствует развитию школьных организаций. Как отмечают многие авторы (Высоцкий В.Б., Коновальчук И.И., Коропченко А.А., Собкин В.С., Фрумин И.Д., Ясвин В.А. и др.), эти изменения более успешны, если цели и задачи инноваций связаны с потребностями педагогов и школьников, обусловленными процессом глобализации. В то же время инновационный процесс протекает в условиях, когда «неоправданные новшества, вводимые, как правило, административным способом, сформировали отнюдь не позитивное отношение к инновациям в преподавательской среде» [82, с. 27].

4-й уровень происхождения изменений в образовании и непосредственно самый приближенный к школе — *интересы и потребности участников образовательных отношений* оказывают

Таблица 2.2
Влияние концептуальных изменений в системе образования на управление школьной организацией

| Концептуальное изменение | Уровень * | Особенности влияния на управление школьной организацией |
|---|---------------------|--|
| Обновление содержания образования и технологий обучения | 2-й | Проектирование школьного компонента содержания, создание новых условий осуществления образовательного процесса. Создание и реализация инновационных проектов |
| Поддержка индивидуального прогресса учащихся | 2-й, 3-й, 4-й | Создание новых систем стимулирования и учета достижений учащихся. Развитие олимпиадного движения. Создание и реализация инновационных проектов |
| Организация образовательной среды школы и использование территориальных социо-культурных сред | 2-й, 3-й | Создание и реализация инновационных проектов |
| Совершенствование системы профессионализма работников | 2-й, 3-й, 4-й | Развитие внутришкольного обучения. Расширение числа организаций дополнительного профессионального образования и реализуемых ими программ. Поддержка научного поиска педагогов |
| Развитие государственно-общественного управления образованием | 1-й, 2-й, 3-й | Увеличение числа общественно-профессиональных органов управления. Развитие социального партнерства для нужд образования. Рост обоснованности принимаемых управленческих решений. Создание и реализация инновационных проектов |
| Независимая оценка качества образования | 2-й, 3-й | Рост обоснованности принимаемых управленческих решений. Создание и реализация инновационных проектов |
| Обновление финансово-экономического обеспечения | 2-й | Диверсификация источников финансирования и общее повышение ресурсообеспеченности |

* Уровень источника возникновения изменения см. по табл. 2.1.

минимальное влияние на концептуальные изменения. К категории изменений, инициированных на четвертом уровне, можно отнести начавшийся в 1990-е годы поиск средств поддержки индивидуального прогресса учащихся и развития профессионализма педагогов. Применительно к школьному уровню генерирования изменений в системе образования можно рассматривать еще одну инициативу — повышение информационной открытости отдельных школьных организаций, способствующих прозрачности работы всей образовательной системы. По результатам исследований Т.А. Мерцаловой можно считать, что на этом уровне с 2000-х годов стала инициироваться и в настоящее время, при активном государственном регулировании нормативными документами последних лет, развивается информационная открытость. Несмотря на значительный период работы школ в этом направлении и ее общий динамизм, «ситуацию с информационной открытостью можно описать как экстенсивное развитие информационных ресурсов», а имеющуюся результативность считать недостаточной [52, с. 71—72].

На основе анализа субъектности концептуальных изменений в образовании для оценки их влияния на управление школьной организацией можно сделать **выводы**:

- *под концептуальными изменениями понимается отражение в изменениях структуры и содержания образования фундаментальной сущности явлений и процессов социально-экономического развития;*
- *концептуальные изменения системы образования требуют изменений управления школой;*
- *школы не оказывали и не оказывают существенного и непосредственного влияния на выработку направлений концептуальных изменений, выступая в роли исполнителей инициатив, появляющихся в образовательных системах более высокого уровня или вне системы образования* (табл. 2.2); исключение составляют некоторые инновационные школы-лидеры, опыт которых отражается в инициативах школьных и научно-педагогических институтов;
- *изменения управления школьными организациями должны затрагивать процедуры целеполагания при принятии решений, ресурсное обеспечение решений и «последствие» по их реализации для чего целесообразно создание новой модели управления* (табл. 2.2).

Список литературы к главе 2

1. *Агранович М.Л.* Оценка эффективности образовательных организаций // Тенденции развития образования: Что такое эффективная школа и эффективный детский сад?: материалы XI Международной научно-практической конференции. 19–20 февраля 2014 года. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2014. — С. 36–44.

2. *Акинфиева Н.В.* Социальные механизмы управления устойчивым развитием российской образовательной системы: автореф. дис. ... д-ра соц. наук. — Саратов: 2007. — 39 с.

3. *Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П.* Современная школа: опыт модернизации: книга для учителя / под общ. ред. А.П. Тряпицыной. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. — 290 с.

4. *Ананишнев В.М.* Социология образования. Т. II. — М.: НИЦ «Инженер», 2008. — 204 с.

5. *Ананишнев В.М.* Управление в сфере образования (социологический анализ). — М.: МГПУ, 1997. — 204 с.

6. *Асмолов А.Г.* Образование — это проектирование будущего // Образовательная политика. — 2011. — № 4 (54). — С. 2–5.

7. *Асмолов А.Г.* Шок-настоящего // Образовательная политика. — 2010. — № 3 (41). — С. 2–4.

8. *Баранова Ю.Ю.* Обновление содержания деятельности руководителя образовательного учреждения в условиях введения ФГОС общего образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2012. — № 4 (13). С. 65–71.

9. *Барбер М., Муршед М.* Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. — 2008. — № 3. — С. 7–60.

10. *Беляков С.А.* Модернизация образования в России: совершенствование управления. — М.: МАКС Пресс, 2009. — 437 с.

11. *Богуславский М.В.* Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX — начале XXI веков // Проблемы современного образования. — 2014. — № 1. — С. 5–11.

12. *Болотов В.А., Сериков Г.Н.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.

13. *Булаева С.В., Исаева О.Н.* Система мирового образования: современные тенденции развития: монография. — Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2012. — 128 с.

14. *Вершовский С.Г.* Портрет выпускника петербургской школы (опыт социально-педагогического исследования) // Вопросы образования. — 2004. — № 1. — С. 244–260.

15. *Веснина Л.В.* Тенденции изменений в современном образовании // Вестник ТГПУ. — 2010. — № 2 (92). — С. 17—23.
16. *Вульфсон Б.Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. — М.: Изд-во УРАО, 1999. — 208 с.
17. *Гавров С.Н.* Социокультурная традиция и модернизация российского общества. — М.: МГУКИ, 2002. — 146 с.
18. *Гам В.И.* Методология и технологии стратегического лидерства в условиях системных изменений в образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Калининград, 2009. — 44 с.
19. *Гельмс А.В.* Реформы системы образования в Российской Федерации: концептуальный замысел, практическая реализация, общественное восприятие (1991—1999 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. — М., 2012. — 20 с.
20. *Глухова С.Г.* Инновационный процесс в образовательном учреждении. URL: <http://wiki.iteach.ru/index.php>.
21. *Гришина И.В.* Управление качеством школьного образования в контексте внедрения профессионального стандарта педагога // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. — 2015. — № 2 (28). — С. 46—54.
22. *Денисенко П.А.* Парадигмальность образования как социокультурный феномен // Электронный научный журнал «Проблемы безопасности». — 2012. — № 1 (15). — С. 3—4.
23. *Джуринский А.Н.* Сравнительное образование. Вызовы XXI века. — М.: Издательство «Прометей», 2014. — 328 с.
24. *Джуринский А.Н.* Сравнительная педагогика. Взгляд из России. — М.: Прометей, 2013. — 162 с.
25. *Днепров Э.Д.* Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. — М.: Мариос, 2011. — 456 с.
26. *Днепрова Т.П.* Преодоление консервативно-либерального противостояния в отечественном образовании на основе национальной толерантности: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. — Тюмень, 2011. — 47 с.
27. *Доманский В.А.* Современная школа — локальная культурно-образовательная среда самореализации развивающейся личности // Образование: ресурсы развития. — Вестник ЛОИРО. — 2012. — № 1. — С. 13—18.
28. *Дорохова Т.С.* Ментальные противоречия модернизации отечественного образования // Проблемы современного образования. — 2014. — № 5. — С. 5—12.
29. *Егоршин А.П.* Управление российским образованием. — Н. Новгород: НИМБ, 2012. — 384 с.
30. *Забродин Ю.М., Гаязова Л.А.* Стандарт профессиональной деятельности педагога: проблемы общественно-профессионально-

го обсуждения // Психологическая наука и образование. — 2013. — № 3. — С. 29—37.

31. *Загвязинский В.И.* Творческое ядро педагогического исследования: от проблемы до гипотезы // Образование и наука. — 2010. — № 10. — С. 3—12.

32. *Заир-Бек Е.С.* Концептуальная рамка программ развития образования // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. — 2005. — № 2. — С. 990.

33. *Заир-Бек Е.С., Ксенофонтова А.Н.* Проблемы методологии анализа модернизации образования // Педагогический журнал Башкортостана. — 2013. — № 3—4 (46—47). — С. 38—44.

34. *Заир-Бек Е.С., Тряпицына А.П.* Методология оценки социальных эффектов программ развития образования // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. — 2005. — № 2. — С. 993.

35. *Ибрагимов Г.И.* Эксперимент в педагогических исследованиях: проблемы и перспективы // Казанский педагогический журнал. — 2004. — № 1. — С. 3—11.

36. *Калина И.И.* Образование как фактор консолидации общества. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2010. — № 124. — С. 283—295.

37. *Каменская Ю.А.* Образовательная политика в странах Западной Европы и России: сравнительный анализ: автореф. дис. ... канд. полит. наук. — М., 2007. — 24 с.

38. *Капранова В.А.* Образовательные реформы: отечественный и зарубежный опыт: монография. — Минск: БГПУ, 2007. — 162 с.

39. *Кирсанов К.А., Кирилюк А.А.* Глобальные проблемы образования: в 2 т. — М.: Национальный институт бизнеса, 2005. — 320 с.

40. *Клячко Т.Л.* Образование в России: основные проблемы и возможные решения. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013. — 48 с.

41. К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. — Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2005.

42. *Ковальчук О.В.* Модернизация и проблемы инновационного управления развитием образовательных систем // Человек и образование. — 2013. — № 3 (36). — С. 92—97.

43. *Колесникова И.А.* Тотальный кризис образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2009. — № 4. — С. 16—20.

44. *Колесникова И.А., Титова Е.В.* О научно-педагогических параметрах качества стратегического документа в области образования // Непрерывное образование: XXI век. — 2015. — № 1 (9). — С. 12—36.

45. *Константиновский Д.Л., Агранович М.Л., Дымарская О.Я.* От сбора статистических данных — к информационному обеспечению принятия решений. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Логос, 2006. — 160 с.

46. *Лебедев О.Е.* Возможности современной школы // Народное образование. — 2009. — № 9. — С. 11—17.

47. *Лебедев О.Е.* Системный кризис в образовании как объект анализа // Культура и глобальные вызовы мирового развития: сборник статей. — СПб.: Изд-во СПбГУП, 2005. — С. 165—166.

48. *Лидбитер Ч.* Образование — это вообще не школа. URL: <http://madan.org.il/node/5157>.

49. *Луцева И.Ю.* Проблема детства в современном мире. // Современная педагогика. — 2015. — № 4. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/04/3640>

50. *Малинецкий Г.Г.* Синергетика и проектирование будущего. URL: <http://www.i-nett.com/2012/11/06/sinergetika-i-proektirovanie-budushhego-g-malineckij/>.

51. *Максимова Т.Л.* Управление инновационной деятельностью образовательного учреждения на основе развития его кадрового потенциала: автореф. дис. ... канд. экон. наук. — М., 2008. — 26 с.

52. *Мерцалова А.Т.* Информационная открытость системы образования — вопросы эффективности образовательной политики // Вопросы образования. — 2015. — № 2. — С. 40—75.

53. *Миронов В.В.* Размышления о реформе // Вестник Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. Серия 20. Педагогическое образование. — 2013. — № 3. — С. 32—70.

54. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы / под ред. М.К. Горшкова и Ф.Э. Шереги. — М.: ЦСПиМ, 2010. — 352 с.

55. *Музычук В.Ю.* Основные противоречия государственной политики в сфере образования // Образование и общество. — 2011. — № 3. — С. 4—10.

56. *Назарова Т.С.* Общее среднее образование в условиях неопределенности // Вестник Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. Серия 20. Педагогическое образование. — 2013. — № 4. — С. 30—49.

57. *Найденова З.Г.* Анализ проблем образования конца XX — начала XXI века // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2008. — № 66. — С. 299—309.

58. *Никаноров С.П.* Метод концептуального проектирования систем организационного управления // Социология: методология, методы, математическое моделирование. — 1996. — № 7. — С. 29—52.

59. *Никитенко В.Н.* Народное образование в системе мирового образования // Философия образования. — 2012. — № 6 (45). — С. 192—196.

60. *Новиков А.М.* Педагогические диссертации: количество растет — качество падает. URL: <http://www.anovikov.ru/artikle/dis.htm>.

61. *Новиков А.М.* Постиндустриальное образование. — М.: Эгвес, 2008. — 136 с.
62. *Новиков А.М.* Почему реформы образования малоэффективны? // Народное образование. — 2003. — № 8. — С. 15—24.
63. *Новоселова С.Ю.* Научные основы управления образованием в меняющемся мире: развитие, совершенствование, инновации // Управление образованием: теория и практика. — 2013. — № 1. — С. 1—9.
64. *Новоселова С.Ю., Кузнецов А.А., Цирульников А.М. и др.* Приоритетные направления фундаментальных научных исследований в области управления образованием // Проблемы современного образования. — 2012. — № 4. — С. 5—20.
65. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. — Париж: Издательство ЮНЕСКО, 1996. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.
66. Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики (Сер. Актуальные вопросы развития образования). — М.: Алекс, 2006. — 264 с.
67. *Олейникова О.Н.* Основные тенденции развития и современного состоянии профессионального образования в странах Европейского Союза: монография. — Казань: Институт среднего профессионального образования РАО, 2003. — 252 с.
68. *Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М.* Обучение в течение всей жизни как инструмент реализации Лиссабонской стратегии. — М.: РИО ТК им. Коняева, 2009 — 131 с.
69. *Орлов М.О.* Дискурсивное управление — новая модель регуляции социальных процессов в XXI столетии // Поволжский торгово-экономический журнал. — 2010. — № 2. — С. 65—73.
70. *Орлов М.О.* Социальная динамика: философско-методологические основания дискурсивного управления в условиях глобализации: автореф. дис. ... д-ра философ. наук. — Саратов, 2009. — 45 с.
71. *Панарин А.С.* Глобализация как вызов жизненному миру // Вестник Российской академии наук. — 2004. — Т. 74. — С. 619—626.
72. *Писарева С.А.* Методология оценки качества диссертационных исследований по педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб.: 2005. — 42 с.
73. *Поливанова К.Н., Сазонова Е.В., Шакарова М.А.* Что могут рассказать о современных детях их чтение и игры // Вопросы образования. — 2013. — № 4. — С. 278—294.
74. *Попов Е.Б.* Гуманистическая педагогика в образовательной действительности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2007. — 47 с.
75. *Пуденко Т.И.* Участие общества в управлении образованием: современные акценты // Образование и общество. — 2010. — № 1. — С. 57—63.

76. *Реморенко И.М.* Новая волна школьных реформ // Образовательная политика. — 2012. — № 1 (57). — С. 2—5.

77. Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1—3 апреля 2008 года / под ред. Я.И. Кузьмина, И.Д. Фрумина. — М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. — 39 с.

78. *Салберг П.* Образовательные реформы для повышения экономической конкурентоспособности // Вестник международных организаций. — 2009. — № 1 (23). — С. 15—33.

79. *Сазонов В.Б.* Проблемы и пути модернизации российского образования. URL: <http://www.fondgr.ru/lib/mmk/49>.

80. *Смолин О.Н.* Образование и наука как фактор модернизации России в XXI веке: что делать и с чего начать? // Образование и общество. — 2011. — № 6. — С. 4—17.

81. *Смолин О.Н.* Образование — фундамент культуры // Свободная мысль. — 2012. — № 1/2 (1631). — С. 7—23.

82. *Собкин В.С., Адамчук Д.В., Жуков И.Д., Янбекова Д.В.* Отношение учителей к проблеме внедрения инноваций в практику образования // Человек и образование. — 2014. — № 3 (40). — С. 25—33.

83. Социальная политика и мир детства в современной России: коллективная монография / под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой и Е.П. Антоновой. — М.: ООО «Вариант», 2009. — 272 с.

84. *Суртаева Н.Н.* Методология педагогической инноватики. // Известия Алтайского государственного университета. — 2009. — № 2. — С. 29—34.

85. *Суртаева Н.Н.* Тенденции, формирующие систему образования на современном этапе // Вестник Тюменского областного государственного института развития регионального образования. — 2012. — № 1. — С. 12—14.

86. *Типенко Н.Г.* Институциональные изменения в образовании (муниципальный аспект). — М.: Фонд «Институт экономики города», 2001. — 43 с.

87. *Тодосийчук А.В.* Теоретико-методологические проблемы развития инновационных процессов в образовании. — М.: ОРГСЕРВИС-2000, 2005. — 125 с.

88. *Тюрина Ю.А.* Трансформация образования в советской и постсоветской России — сравнительный анализ: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. — СПб., 2010. — 44 с.

89. *Удальцова М.В., Абрамова Е.А.* Образование как ресурс социально-экономического развития // Идеи и идеалы. — 2012. — Т. 2. — № 2. С. 79—83.

90. *Урсул А.Д., Урсул Т.А.* Образование в интересах устойчивого развития: первые результаты, проблемы и перспективы // Социодинамика. — 2015. — № 1. — С. 11—74.

91. *Фархатдинов Н.Г. и др.* Модели управления общеобразовательным учреждением в условиях реформ: опыт социологического анализа // Вопросы образования. — 2015. — № 2. — С. 196—219.

92. *Фельдштейн Д.И.* Проблема качества психолого-педагогических диссертационных исследований и их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества // Образование и наука. — 2011. — № 5. — С. 3—27.

93. *Фуллан М.* Как совершенствуются системы // Тенденции развития образования: Что такое эффективная школа и эффективный детский сад?: материалы XI Международной научно-практической конференции. 19—20 февраля 2014 года. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2014. — С. 23—35.

94. *Фуллан М.* Новое понимание реформ в образовании. — М.: Просвещение, 2006. — 272 с.

95. *Хазбэнде К.* Учителя, школы и качество образования: пять стратегий, приводящих к реальным изменениям // Тенденции развития образования: Разные, но равные: материалы IX Международной научно-практической конференции. 17—18 февраля 2012 года. — М.: Издательский дом «Дело», 2013. — С. 118—130.

96. *Харисова Л.А.* Инновационные процессы в общем образовании // Проблемы современного образования. — 2012. — № 1. — С. 82—87.

97. *Цветкова Н.Ф.* Глобализация и образование — эволюция политики современного государства // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2009. — № 101. — С. 326—331.

98. *Ясвин В.А., Рыбинская С.Н.* Влияние характеристик школьной среды на учебные достижения обучающихся // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2015. — Т. 15. — № 2. — С. 68—72.

99. *Ямбург Е.А.* Зачем нужен профессиональный стандарт учителя? // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2013. — № 3. — С. 3—13.

100. *Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation.* — Paris: OECD Publishing, 2014. — 332 p.

101. *Sahlberg P.* Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? — New York: Teachers College Press, 2011. — 208 p.

Глава 3
АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ
УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ
В МЕЖДУНАРОДНОЙ И РОССИЙСКОЙ ПРАКТИКЕ

3.1. Совершенствование практик управления
школьной организацией
в условиях концептуальных изменений в образовании

В ходе теоретического анализа изменений системы общего образования исследуются и практики управления в школьных организациях. В работах ученых этот аспект не рассматривается отдельно, а выводится на уровне обобщений и моделей. Иногда он представлен примерами из практики, приводимыми для подтверждения проведенного авторами анализа и полученных ими выводов. На изучении практических аспектов управления школьными организациями в большей степени сосредоточены сами руководители школ, гимназий и лицеев. Они особенно заинтересованы в представлении практик, которые ими апробированы и, по их мнению, являются эффективными. В литературе и открытых источниках материалов, относящихся к этой категории, достаточно много. Причина этой активности очевидна: «анализ тенденций изменения системы образования показывает, что задачи развития придется решать не только тем организациям, которые претендуют на статус инновационных, а всем без исключения» [13, с. 7]. Вследствие этого инновационная активность школьных организаций в 1990—2010-х может характеризоваться как высокая, что требует дополнительного изучения. При этом инновации в управлении школьной организацией затрагивают структуру и средства управления, «ориентированы на замену элементов системы управления с целью ускорения, облегчения или улучшения решения поставленных задач» [61, с. 42].

Подчеркивая сложный характер современной образовательной системы, В.М. Ананишнев отмечает, что ее исследование «откры-

вает широкое поле для действий и сотрудничества ученых различных отраслей науки, особенно социологов и психологов. Вместе с тем она нуждается в диагностике, в научно-методическом обеспечении, в постоянно совершенствующихся технологиях учебного процесса» [2, с. 58].

В настоящее время роль руководителя школьной организации 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 организацией в частности. Вместе с тем необходимо отметить, что в общеобразовательных учреждениях стратегическое планирование по-разному понимается руководителями. Несмотря на разработанность в теории вопросов проектирования и реализации программ развития образовательных учреждений, их руководители отмечают определенные трудности в их создании. Причина такого положения видится в наличии «серьезных противоречий между требованиями теории педагогического менеджмента и уровнем реально существующего руководства образовательным учреждением» [117, с. 90]. По мнению А.М. Цирульниковой, причина также заключается в различиях «типов социокультурных ситуаций», в которых работают школы. Для каждой из них необходим поиск «дифференцированных стратегий развития» [109, с. 54]. Однако ввиду трудностей анализа и проектирования в управленческих подсистемах школ сложно выработать адекватную стратегию развития.

Трудности в реализации принципов стратегического управления в школах проявляются прежде всего на стадии проектирования изменений в процессе анализа предшествующего опыта. Другими словами, при стратегическом планировании не всегда может быть определена потребность в «последствиях» по отношению к предыдущему периоду. Это изначально закладывает определенные риски в вырабатываемую школой новую стратегию. Большинство руководителей видят воплощение стратегического характера управления через «возможности организовать свою работу с учетом перспективы (46% респондентов) и работу руководства организации с учетом разделяемой всеми перспективы (18%)» [42, с. 159].

Для анализа состояния практик управления школьными организациями выбран опыт 100 школ из 28 регионов России (Москва, Санкт-Петербург, Республики Бурятия, Кабардино-Балкария, Карелия, Хакасия и Чувашия, Алтайский, Красноярский и Пермский края, Белгородская, Волгоградская, Ивановская,

Калининградская, Кемеровская, Костромская, Липецкая, Московская, Нижегородская, Новосибирская, Омская, Оренбургская, Пензенская, Псковская, Самарская, Свердловская, Челябинская и Ярославская области), отраженный в научных публикациях. Все практики обусловлены изменениями в системе общего образования и необходимостью реагировать на них на школьном уровне. При этом ключевой целью совершенствования управленческих практик является стремление улучшить качество образования и укрепить престиж школы. *В качестве основных средств достижения нового состояния управленческих подсистем школ можно определить:*

- управляемое развитие посредством создания и реализации специальных программ;
- целенаправленная кадровая политика;
- управление качеством образования;
- развитие системы управления на основе государственно-общественного управления и социального партнерства;
- инновационная деятельность.

Разнонаправленность происходящих изменений в управлении школьными организациями часто обусловлена тем, что выбор направлений преобразования происходит эмпирическим путем, а их «реализация происходит бессистемно, стихийно, исходя из разных критериев популярности, «модности», слепого копирования зарубежных образцов, попытки адаптировать отдельные компоненты инновационных педагогических систем» [45, с. 72]. В этом выборе главную роль играет позиция руководства школы. Следует согласиться с мнением О.Н. Калачиковой о том, что «качество управленческой поддержки определяется последовательностью и полнотой ее содержания» и только в этом случае изменения «характеризуются полнотой; последовательностью и развернутостью» [40, с. 9—10]. В настоящее время такая парадигма в управлении школами детерминируется происходящими концептуальными изменениями. Это делает необходимым учет особенностей средств управления при их использовании на практике.

Управление развитием

В качестве одного из ведущих средств управления школой можно рассматривать создание и реализацию программ развития. Анализ научных подходов к разработке программ развития школьных организаций представлен в § 1 гл. 1. В качестве примеров, характеризующих особенности использования этого средства управления, можно назвать применение проектных технологий,

внедрение систем управления качеством и перенос подходов из системы управления производством в управление школой.

З.Г. Найденова и Т.А. Загривная, анализируя инновационные модели управления развитием школьных организаций, выделяют 10 наиболее распространенных и, по их мнению, предпочтительных для использования. Назовем *наиболее перспективные инновационные модели*:

- управление инновационным развитием школы как самообучающейся организации;
- управление инновационными процессами в учреждении, ориентированное на развитие и удовлетворение запросов участников образовательного процесса; управление на основе создания структурной сети;
- управленческая модель личностно-развивающего образовательного процесса;
- управление инновационным развитием школы на основе эффективного управления ресурсами;
- управление на основе использования роудмаппинга (система «дорожных карт»);
- модель соуправления [68].

На основе анализа моделей закономерен общий вывод авторов, согласно которому «российские школы тоже пытаются создать современные управленческие системы, основанные на открытом и доступном качественном образовании» и, что для обеспечения успеха школьной организации «необходимо разработать свою стратегию развития и свою унифицированную модель управления образовательным учреждением в рамках этой стратегии» [66, с. 14]. Такая идея находит отражение в многочисленных разработках. Например, О.А. Любченко и С.И. Карповой предложена четырехуровневая структурно-функциональная модель управления школой, в которой «учтен такой качественный признак управления, как результат в достижении цели образовательного процесса». По оценке авторов, «теоретически такая модель управления школой позволяет обеспечить не только долгосрочное <...>, но и оперативное управление педагогической системой школы», что можно рассматривать как признак инновационности, однако по утверждению самих авторов такая модель требует апробации [59, с. 202].

Широкое распространение в последние десятилетия получила методология управления проектами и метод проектов; результаты их использования в разных сферах деятельности свидетельствуют о высокой эффективности. Проектные технологии в настоящее время также широко представлены в школах прежде всего

в исследовательской деятельности учащихся и в практике управления. Применительно к управлению школьной организацией, в рамках проектной деятельности формируются команды и особая система управления проектами. Эти факторы могут укрепить организационный ресурс, тем самым поддерживая развитие управленческой подсистемы школы в целом в результате появления вариативности в структуре управления. В.Л. Виноградова отмечает, что использование такого средства управления позволяет вовлечь практически всех педагогов школы в различные проекты. Переход на «командную модель управления» школой «потребует создания соответствующих организационной и коммуникационной структур <...>; понимания социальной природы современных проектов, и их комплексности как характеристик объекта управления; ролевое восприятие деятельности управленческого и проектного состава педагогов; учета быстро изменяющегося содержания деятельности, разнообразие целевых назначений работ и соответствующего персонала; высокой интеграции взаимосвязанных работ и ресурсов» и др. [17, с. 159]. Примером такой практики может служить опыт школы № 1017 г. Москва, в которой много лет на системной основе реализуется проектный метод управления. По мнению администрации школы, результатами проектного управления становится повышение уровня мотивации и эффективности труда педагогов, рост качества образования и собственно эффективности управления.

Обращаясь к оценке возможности использования подходов системы управления производством в системе образования, С.И. Карпова и О.А. Любченко предлагают в рамках процессного подхода выстраивать систему управления школой «с построения корневой модели бизнес-процессов, необходимой для организации и управления деятельностью школы» и выделяют три вида процессов — управляющие, операционные и поддерживающие [41, 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, адекватных современным условиям развития рынка образовательных услуг, рынка труда и экономики страны в целом» [64, с. 68]. В этом контексте автором 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 [64].

Примеры изменений в управлении школьными организациями на основе межотраслевых подходов и зарубежного опыта

многочисленны. В школе № 619 Санкт-Петербурга в управлении используются универсальные средства и технологии управления (TQM — Всеобщее управление качеством, развитие учреждения по сценариям и др.) [8]. В школе № 4 г. Баксан практику управленческого анализа при проектировании программ развития, отличают различные факторы, вызвавшие потребность расширения управленческого инструментария, изучения социального заказа школы, обращения к инструментарию SWOT-анализа и др. [63].

Управление кадрами

Как система знаний теория человеческого капитала сформировалась в XX веке (Беккер Г., Добрынин А.Н., Дятлов С.А., Критский М.М., Шульц Т. и др.). Несмотря на значительное число исследований по проблеме структуры, содержания и развития теории человеческого капитала, многие теоретические и методологические аспекты еще недостаточно разработаны. Однако общепризнано, что в настоящее время человеческий капитал (человеческие ресурсы) является главным потенциалом любой организации, а необходимость их развития признается одной из ключевых задач руководства [120]. Не является исключением и система образования. Потребность в реализации кадровой политики школы детерминируется и чисто педагогическими особенностями, при которых роль педагогического коллектива огромна:

- педагоги создают микроклимат, напрямую и опосредованно способствующий полноценному развитию ребенка;
- единство усилий педагогического коллектива в сочетании с активностью детей и при сотрудничестве с родителями приводят в итоге к достижению ключевых целей образования.

Кадровый потенциал школьных организаций является ресурсом, который можно постоянно развивать в целях обеспечения качества образования. Для создания условий, при которых кадровый потенциал школьной организации будет развиваться и обеспечивать достижение ведущих целей образования, необходима целенаправленная кадровая политика. ***Кадровая политика школьной организации — это система управленческих решений, создающая и поддерживающая условия для формирования, становления и развития кадрового потенциала учреждения в целях достижения высокого качества образования через обеспечение качественной работы педагогов (качественного преподавания).***

В науке управления образованием с 1990-х годов уделялось внимание исследованию проблем управления педагогическим коллективом и имеющимся в этой области противоречиям. Следует отметить, что к настоящему времени в управлении образованием сформировалась система взглядов на управление кадрами. Работа в этом направлении продолжается и сейчас (Бакурадзе А.Б., Затепакин О.А., Ильина Н.Ф., Немова Н.В., Поташник М.М., Ушаков К.М. и др.). В силу имеющейся «незавершенности» школьным управленцам приходится частично искать решения в устоявшихся общих теориях управления, творчески преломляя содержащиеся в них идеи.

Обоснованность кадровой политики может быть достигнута в результате определения необходимых научных оснований и при ее согласовании с тенденциями развития российской и международной практики управления школами, рассмотренными в гл. 1.

Характеризуя кадровую стратегию организации, Ш. Ротвелл определяет ее как объединение «различных аспектов политики организации в отношении персонала и планы использования рабочей силы», которое должно повысить «способность организации адаптироваться к изменению технологий и требований рынка, которые можно предвидеть в обозримом будущем» [84]. Обновление управления персоналом в организации и переход к целенаправленной кадровой политике нацелены на развитие профессионализма работников и улучшение условий их труда, а в своей совокупности это является ключевым фактором повышения эффективности организации [18]. Раскрывая задачи кадровой политики применительно к системе школьного образования, М. Барбер и его коллеги в 2000-х годах на основе анализа опыта реформирования более чем 20 национальных и региональных систем в разных странах мира выделили 9 условий их успешности, три из которых непосредственно связаны с развитием человеческого капитала [9]:

- отбор лучших кандидатов в педагоги и их хорошая подготовка;
- постоянное совершенствование педагогических знаний и умений;
- наличие сильных руководителей школ.

При этом группа исследователей во главе с М. Муршед отмечает, что все «совершенствующиеся системы для поддержания уровня работают в трех направлениях: иницируют сотрудничество учителей внутри школы и между школами, формируют связующее звено между школами и центром и воспитывают новое поколение лидеров» [67, с. 23].

К. Хазбэндс, анализируя лучший международный опыт управления школами, выделил пять принципов, которые близки идеям М. Барбера и М. Муршед, но имеют некоторую специфику:

- набор и сохранение в школах лучших учителей;
- улучшение качества уже работающих в школе учителей;
- предоставление школам четкого руководства по ключевым вопросам («преподавание, обучение, работа с данными, тренерская поддержка учителей и управление качеством работы»);
- ориентированность на «учителей XXI века»;
- видение того, как осуществить изменения [106, с. 17].

С 2000-х годов в российских школах стали появляться примеры разработки, документального оформления и реализации целенаправленной кадровой политики. Анализ опыта школ (школы № 509 и № 619 Санкт-Петербурга, школа № 42 г. Пермь и др.) показывает, что кадровая политика школы включает декларативную часть, провозглашающую принципы работы в области управления персоналом, и информацию о кадровом обеспечении школы. Использование этого документа в деятельности администрации повышает эффективность управления персоналом через определение и объявление принципов управления работниками, создание системы сбора и анализа информации о кадровом обеспечении. Кадровая политика может изменяться, предвосхищая и/или отражая изменения практики управления персоналом. Например, в нее могут включаться выдержки из новых программ развития школы, программы стимулирования или программы повышения квалификации и др.

Содержание кадровой политики школьной организации определяется в нескольких взаимосвязанных областях:

- подбор и расстановка кадров;
- система обучения педагогов;
- информационная поддержка педагогов;
- система стимулирования педагогов;
- условия и формы вовлечения педагогов в управление школой;
- предоставление педагогам базовых и дополнительных социальных гарантий.

Подбор и расстановка кадров определяет предпочтения, оказываемые школой в отношении кандидатов при приеме их на работу и основные принципы организации работы действующих сотрудников. К этой области также относится прогноз потребности в педагогических кадрах. Среди основных характеристик выделяются:

- уровень образования, опыт работы и гендерные характеристики кандидата;
- квалификация кандидата;
- условия оформления кандидата на работу;
- некоторые личные характеристики кандидата, согласованные и предопределяющие принятие им принципов корпоративной культуры школы.

В школах могут существовать разные критерии оценки кандидата. Например, для учреждений повышенного уровня может быть актуальным привлечение специалистов, имеющих исключительно высшее педагогическое образование и некоторый опыт работы по специальности или преподавателей из вузов для преподавания курсов в профильных классах. В общеобразовательных школах более вероятен прием на работу молодых учителей и учителей, не имеющих педагогического образования, что связано с дефицитом кадров.

Во многих школах как важный аспект кадровой политики рассматривается привлечение на работу собственных выпускников, окончивших обучение в средних или высших учебных заведениях. Это может способствовать быстрой адаптации в школе молодого специалиста и принятию им сложившейся в учреждении корпоративной культуры. Отдельным направлением в работе с молодыми специалистами может рассматриваться система наставничества опытных педагогов над молодыми.

При приеме учителей на работу возможно использование специальных методик изучения профессиональных и личностных качеств кандидата. С их помощью администрация может получить больше информации о будущем учителе и принять обоснованное решение. Такие методики разнообразны и широко представлены в литературе по управлению персоналом и нетрудоёмки. Определенную роль при приеме на работу играет оценка руководителем при собеседовании с кандидатом его личных характеристик. Это важно ввиду того, что личные особенности кандидата во многом предопределяют принятие им сложившейся культуры и системы отношений в школе. В условиях, при которой работа учителя проходит во взаимодействии с другими людьми, особенности личности кандидата приобретают большое значение, влияя на результативность.

Важной составляющей кадровой политики в школе является определение условий, на которых работник принимается на работу. В общеобразовательных учреждениях основой для вступления с работником в трудовые отношения является заключение трудового договора. Однако директор школы может заключать договоры

гражданско-правового характера, привлекая сотрудников для выполнения определенного объема работы на ограниченный период времени (например, с педагогами дополнительного образования, учителями, привлекаемыми для ведения элективных курсов в профильной школе и др.).

Отдельным аспектом регулирования кадровой политики является вопрос об испытательном сроке для принятого на работу специалиста. Действующий Трудовой кодекс Российской Федерации позволяет принимать на работу новых педагогических работников с испытательным сроком продолжительностью до 3 месяцев. «Испытательный срок — это проверка соответствия сотрудника поручаемой работе, которая устанавливается по соглашению сторон и обязательно указывается в трудовом договоре» (ст. 70). В связи с этим администрация может заранее определить обязательность прохождения испытательного срока всеми принимаемыми на работу сотрудниками. Согласованным решением также может быть вопрос о процедурах организации изучения особенностей профессиональной деятельности принятого на работу педагога в период прохождения им испытательного срока.

Важным вопросом является соотношение сотрудников, работающих на постоянной основе, и совместителей. Анализ практик управления персоналом в школах демонстрирует, что в большинстве случаев предпочтение отдается сотрудникам, работающим на постоянной основе. В этом случае при организации работы сотрудника руководитель школы более свободно решает вопросы, связанные с организацией его рабочего графика и привлечением его к выполнению дополнительных поручений.

В кадровой политике также целесообразно сформулировать общие принципы, обоснования учебной нагрузки педагога, что важно для предотвращения профессионального выгорания.

Условия обучения и повышения квалификации российских учителей, предлагаемые вузами и организациями постдипломного педагогического образования разнообразны. Существовавшая с советских времен система повышения квалификации учителей в целом сохранилась и диверсифицировалась. *Как средства развития профессионализма педагогов в настоящее время используются:*

- участие в образовательных программах региональных институтов развития образования, районных (муниципальных) научно-методических центров и региональных центров оценки качества образования;
- обучение с использованием возможностей учебных центров, имеющих в регионе, и местных вузов;

- внутришкольное обучение по специальным образовательным программам, выбранным администрацией или созданным в соответствии с ее запросом;
- самообразование.

Дополнительным элементом системы обучения педагогов является их возможность обучения в вузах «без отрыва от производства» с целью получения основного высшего образования или второго высшего образования, обучение в магистратуре или аспирантуре. Перспективна практика предоставления педагогам-аспирантам возможности апробации положений их исследований на базе учреждений.

В качестве средства повышения квалификации также может рассматриваться существующая во многих школах *практика публичного представления и распространения опыта работы педагогов*:

- семинары, организуемые на базе школ, на которых педагоги могут выступать с докладами, проводить открытые уроки или внеклассные мероприятия;
- семинары и конференции различного уровня, на которых могут быть представлены наработки учителей;
- публикации статей педагогов в специализированных изданиях и сборниках, публикации тезисов для конференций;
- публикации разработок педагогов на федеральных и региональных образовательных сайтах и порталах в Интернете, размещение материалов об опыте учителей на школьном сайте.

Для поддержки педагогов школы руководство может разработать и реализовывать *программу для аттестующихся учителей*, которая может включать:

- мониторинг периодов аттестации педагогов со стороны уполномоченного члена администрации, методической службы или аттестационной комиссии;
- сопровождение аттестующихся педагогов со стороны тех же субъектов процесса управления, выраженное через консультации, помощь в подготовке аттестационных портфолио, поддержку в подготовке открытых мероприятий, предоставление отзывов о работе и др.

В советской школе существовала система методической работы учителей, организационное единство и целостность которой поддерживались с помощью методических объединений и системы повышения квалификации. Эта практика сохраняется в большинстве российских школ (85—95%) как в формате упомянутых объединений, так и в форме предметных кафедр учителей. Среди руководителей школ актуализирована потребность в разработке критериев и создании механизмов оценки деятельности методи-

ческих объединений и кафедр. Как одна из форм организации работы с учителями школы также может рассматриваться создание временных творческих групп для решения какой-либо образовательной или управленческой задачи (например, школа № 19 г. Кандалакша Республики Карелии, лицей № 1 г. Оренбург, школа № 2 г. Шарья Костромской области, гимназия № 43 г. Омск и др.). В 1990-х годах в управлении школами появились первые примеры формирования «командной модели управления», выстраиваемой по методологии проектной деятельности с использованием соответствующего набора методов (школьные команды, система управления проектами, алгоритмизация и др.). Значение проектной деятельности для обновления управления школой подчеркивает Н.А. Попова: «управленческая практика за последние десятилетия не предложила в контексте инновационной деятельности ничего более эффективного, чем <...> проектное управление — базовая деятельность современного руководителя в образовательной сфере» [80, с. 101]. Наличие в школе рабочих групп и методических объединений учителей значимо в логике идей «распределенного лидерства». Модель управления, в которой сочетаются сильная управляющая подсистема и проектные группы по различной тематике, представляется соответствующей многообразию решаемых современной школой задач и более устойчивой по отношению к разнонаправленным внешним влияниям и внутреннему состоянию.

Выделение в структуре кадровой политики области, связанной с обучением работников, свидетельствует о готовности администрации школы развивать кадровый потенциал. На этом основании можно утверждать, что такая школа, гимназия или лицей развивается согласно одному из современных направлений организационной теории и претендует на позиционирование как «самообучающейся организации» (Арджирис К., Бэтсон Г., Гарднер Дж., Липпит Г., Сенге П., Шон Д. и др.). Это условие развития и средство обеспечения нового качества организации. Следование этим принципам в школьной практике соответствует положениям теории самообучающейся организации [91]. Как отмечают специалисты, «все организации в той или иной мере являются обучающимися, а школа по определению должна быть таковой, потому что обучение составляет саму суть ее деятельности» [58].

Для выполнения функциональных обязанностей и квалифицированного представления школы, педагогу необходимо обладать информацией о деятельности учреждения и работе коллег. Эта информация должна быть полной, достоверной и качественной; она должна своевременно доводиться до сведения работников.

В практике управления общеобразовательными учреждениями можно выделить *несколько разновидностей форм и каналов информирования сотрудников*:

- общие совещания и собрания (заседания педагогических советов, заседания методических объединений (кафедр) и др.);
- индивидуальные собеседования педагогов с членами администрации, проводимые, как правило, в начале и конце каждого учебного года;
- работа специалистов методической службы учреждения с педагогами (индивидуальные встречи, совещания и др.);
- печатные информационные материалы (брошюры, буклеты, справочники, информационные листки, школьная газета и др.).

Информационные потоки в учреждении, направленные на учителя, многообразны и разноплановы. Однако для эффективного управления школой недостаточно создать систему информирования работников; необходимы механизмы обратной связи с сотрудниками. Опросы и анкетирование сотрудников позволяют определить эффективность управленческих действий и могут стать основой для принятия новых управленческих решений. Представляется нецелесообразной самостоятельная разработка администрацией инструментария для опросов. Необходимо изучить существующие средства управления (международные стандарты серии ИСО (ISO), Всеобщее управление качеством (Total Quality Management, TQM) и др.). Анализ опыта школ (школа № 619 Санкт-Петербурга, гимназии № 6, 10 и лицей № 136 г. Новосибирск, школа № 9 г. Татарск и Первомайская школа Новосибирской области и др.) показывает, что с их помощью можно проводить исследования в педагогическом коллективе и на этой основе совершенствовать управленческую практику. Модель Total Quality Management определяет области изучения мнения сотрудников (табл. 3.1):

- факторы мотивации сотрудников к работе;
- уровень удовлетворенности работников различными аспектами работы;
- изучение отношения сотрудников к планируемым в учреждении изменениям.

Опросы являются средством включения педагогов в управление школой. Они служат средством мониторинга состояния управляемой подсистемы как условия эффективного управления. Опросы и анкетирование работников целесообразно проводить 2-3 раза в течение учебного года по актуальной для школы тематике.

Составной частью кадровой политики школы является *система поощрения и стимулирования работников*. В 1990-х годах многие

Таблица 3.1

**Факторы мотивации и условия удовлетворенности работой
согласно модели Total Quality Management**

| Факторы мотивации | Условия удовлетворенности работой |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Определенность функциональных обязанностей.• Равные возможности (отсутствие «двойных стандартов»).• Возможность участия в управлении организацией.• Поддержка инициатив администрацией.• Возможность учиться и совершенствоваться.• Признание успехов и достижений.• Стабильность принятых правил | <ul style="list-style-type: none">• Условия найма.• Бытовые условия.• Материально-техническая база организации.• Условия и безопасность труда.• Оплата.• Гарантии занятости.• Отношения в коллективе.• Доступность информации.• Отзывчивость сотрудников на инициативы коллег.• Роль организации в обществе |

образовательные учреждения создавали системы стимулирования педагогов и в настоящее время в школах ведется поиск критериев оценки эффективности труда педагогов. Такая система создается для оценки результатов труда педагогов на основе сочетания внутренних и внешних оценок, реализуется в режиме мониторинга. Основой для поощрения работников могут быть не только оценка результатов труда педагогов руководством школы, но и отзывы учащихся и родителей о качестве их работы. Общая ограниченность ресурсов для стимулирования работников школы затрудняет проектирование и внедрение новых систем стимулирования. По существу, школьная система стимулирования не изменилась на протяжении многих десятилетий и состоит из таких составляющих, как:

- *материальное стимулирование:*
 - премирование;
 - возможность дополнительного заработка в системе дополнительного образования детей;
 - «бонусное поощрение»;
 - возможность представления опыта на педагогических конкурсах;
- *моральное поощрение:*
 - благодарности и грамоты администрации школы;
 - представление на награждение грамотами органов управления образованием;

- выдвижение на награждение отраслевыми и государственными наградами;
- возможность представления опыта на конкурсах педагогических достижений.

Представление опыта педагогов через конкурсы также является важной составляющей работы администрации. Как начальный этап работы в этом направлении можно рассматривать школьный тур конкурса педагогических достижений. Конкурсные процедуры могут предусматривать различные форматы представления опыта педагогов (недели педагогического мастерства, опросы педагогов и/или учащихся, ведение индивидуальных портфолио и их презентация и др.).

В условиях повышения инновационной активности педагогов в 1990-х годах в школах начали проводиться конкурсы педагогического мастерства (до 25% школ). Часто они рассматривались как отборочные этапы для конкурсов более высокого уровня. В ходе этой деятельности в школах велась выработка критериев оценки и самооценки работы педагогов, что стимулировало не только способность к саморефлексии, но и работу по совершенствованию педагогических практик. На первоначальном этапе огромную роль конкурсное движение сыграло в стимулировании педагогического творчества, в создании ситуаций успеха для учителей, в формировании системы их морального и материального поощрения [110]. В то же время, следует отметить, что некоторые руководители и педагоги не приняли такую форму школьной работы. В качестве эффективных примеров организации школьных конкурсов педагогических достижений можно рассматривать опыт школы № 68 г. Липецк, гимназии № 2 г. Оренбург, гимназии № 23 г. Иваново, гимназии № 17 г. Новокузнецк, школы № 60 г. Улан-Удэ, лицеев № 179 и № 533 Санкт-Петербурга и др.

Одной из современных и широко распространенных форм, используемых во внутришкольном управлении, является портфолио педагогов. Технология портфолио системна, предоставляет большие возможности для модификации применительно к условиям школы. Портфолио моделирует аутентичное оценивание профессиональной деятельности педагогов, может использоваться как основа для публичной презентации и внешней оценки их достижений. Практика ведения индивидуальных портфолио педагогами достаточно широко распространена — их используют 35—40% учреждений. Эта практика расширилась после введения в действие с 2011 года новых требований к процедурам аттестации учителей. В этом контексте школьные организации, ранее не использовав-

шие эту технологию, обратились к опыту, имеющемуся в других учреждениях. Представление о характере работы учителей с портфолио, о вариантах их структуры и формах оценки содержания можно получить при изучении и анализе локальных документов школ, гимназий и лицеев (например, гимназия № 32 г. Калининград, школа № 85 г. Волгоград, школы № 8 г. Чехов Московской области, школа № 147 г. Красноярск, гимназия № 248 Санкт-Петербурга и др.).

Пятая область кадровой политики предусматривает вовлечение работников в процесс управления школой. Это, с одной стороны, свидетельство зрелости управляющей подсистемы учреждения, с другой, — дополнительный ресурс ее развития и повышения эффективности. Основными формами, с помощью которых может происходить и происходит включение педагогических работников в процесс управления, являются следующие:

- участие в формировании и развитии корпоративной культуры;
- работа во временных творческих группах;
- включение в самооценку учреждения;
- выстраивание «горизонтальной карьеры» учителя;
- включение учителей в резерв на занятие руководящих должностей.

Самой популярной формой включения учителей в управление является делегирование полномочий и ответственности. Однако такая практика носит несистемный характер, хотя с ее помощью многие учителя совершенствуют организаторские навыки.

При системном подходе к работе по включению учителей в управление школьной организацией должны быть изначально определены области, в которых подобное включение возможно и необходимо. Набор таких областей определяется каждой школьной организацией исходя из сложившейся корпоративной культуры, приоритетов развития и имеющихся ресурсов.

С 1990-х годов в литературе по управлению образованием появился новый термин «горизонтальная карьера» учителя. Понятие «горизонтальная карьера» учителя предусматривало, что рост уровня профессиональной компетентности специалиста происходит на его рабочем месте. При этом не происходит смены функциональных обязанностей и изменения должности у специалиста. Направления совершенствования многообразны: разработка новых педагогических технологий, методик и приемов обучения, создание новых учебных курсов и программ, учебников и учебно-методических комплексов по предметам, публикации в профессиональных

журналах, участие в научных исследованиях кафедр педагогических университетов или написание научно-популярных статей, книг и научных монографий. Своеобразной «вершиной» горизонтальной карьеры учителя может стать проведение им самостоятельного научного исследования, подготовка и защита диссертации на соискание ученой степени [30; 118].

Практически в каждом школьном коллективе есть учителя, проявляющие интерес к управленческой деятельности. В отношении таких педагогов администрация должна создавать условия для раскрытия их возможностей (работа в творческих группах, подготовка общешкольных мероприятий и др.). Задачей руководства в этом случае является включение таких учителей в состав районного или городского «резерва» на занятие руководящих должностей в учреждениях образования.

К *дополнительной области «социальный пакет педагогов»* относятся специфические вопросы, связанные с организацией работы общеобразовательного учреждения по предоставлению педагогам льгот и гарантий, установленных российским законодательством (режим отпусков, льготная пенсия, годичный неоплачиваемый отпуск для педагогов и др.). К этой области можно отнести дополнительные социальные льготы, которые есть в учреждении, исходя из имеющихся ресурсов. Это могут быть программы по укреплению здоровья учителей (оборудование комнат отдыха, организация спортивных секций, приобретение абонементов для посещения бассейна и др.), предоставление дополнительных отпусков и др.

Среди имеющихся практик управления персоналом в российских школах есть примеры системных решений по развитию кадрового потенциала. Системность обеспечивается через комплексный характер принимаемых на уровне школьных организаций программ. Такие программы несут в себе идеи новой корпоративной культуры, нацеливают руководство школ на расширение экономических стимулов для учителей и предоставление педагогам разнообразных условий для профессионального роста и самореализации. Все программы носят личностно ориентированный характер и основываются на учете имеющегося и планировании перспективного уровня профессионализма работников. Оригинальность содержания, форм и методов работы с педагогами отличают каждую из таких программ, а их цели универсальны для большинства школ, что предопределяет возможность их тиражирования в образовательной системе.

Опыт проектирования комплексных программ по развитию кадрового потенциала является перспективным направлением в

работе руководителей школьных организаций. Изучение опыта в этом направлении позволяет выделить примеры реализации таких программ в школах России (программа внутрифирменного обучения педагогов школы № 72 Санкт-Петербурга, программа «Кадры» школы № 44 г. Оренбург, инновационная программа обучения педагогов «Обучая, обучаюсь сам» гимназии № 6 г. Алатырь Республики Чувашия, программа развития кадрового потенциала школы № 4 г. Арамилы Свердловской области, программа повышения квалификации педагогов школы № 9 г. Минусинск Республики Хакасия и др.).

Актуальным вопросом является определение критериев эффективности кадровой политики. Проблема критериального аппарата может быть решена на основе научных разработок структуры профессиональной деятельности учителя, апробированных в практике управления школой. Опыт школ в рассматриваемой области управления представлен в школе № 13 г. Североуральск Свердловской области, школе № 42 г. Пермь, школе № 44 г. Оренбург, школах № 164 и № 619 Санкт-Петербурга и др.

Показатели, определяющие эффективность кадровой политики:

- качественные и количественные изменения в педагогическом коллективе (например: образовательный ценз, квалификация, награждение государственными и отраслевыми наградами, результативность конкурсов, уровень переподготовки учителей и др.);
- показатели текучести кадров в учреждении с учетом причин произошедших перемещений;
- качественные показатели работы учителей по осуществлению образовательного процесса с учетом многообразия образовательных результатов учащихся;
- показатель благоприятности микроклимата и комфортности педагогов в учреждении, что способствует реализации всеми участниками образовательного процесса ведущих целей деятельности;
- степень кооперации между учителями, их готовность к поддержке друг друга.

Каждое общеобразовательное учреждение является частью образовательных систем более высокого ранга (муниципальной, районной, городской, региональной). Процессы, протекающие в этих системах, оказывают существенное влияние на все сферы деятельности учреждения, в том числе и на работу с кадрами, в связи с чем рассмотрим некоторые из этих процессов и определим их эффекты для учреждений.

В быстро меняющемся мире роли учителя изменяются и становятся более многообразными. По данным проекта ОЭСР «Teachers Matter», эти измененные роли распределяются следующим образом:

На уровне отдельного учащегося:

- «инициировать учебный процесс и управлять им;
- эффективно реагировать на образовательные потребности учащегося;
- интегрировать итоговое и текущее оценивание».

На уровне класса:

- «преподавать в поликультурной аудитории;
- синтезировать знания и умения из разных областей;
- включать детей с особыми проблемами в развитии в среду общеобразовательной школы».

На уровне школы:

- «работать и планировать свою деятельность в команде;
- оценивать свою деятельность и планировать систематическую работу над повышением ее качества;
- использовать ИКТ для обучения и управления;
- организовывать проектную деятельность на школьном уровне, межшкольном и международном уровне;
- участвовать в управлении и распределенном руководстве школой».

На уровне родителей и окружающего сообщества:

- «давать профессиональные советы родителям;
- создавать партнерские отношения с окружающим сообществом в целях обучения» [57, с. 86].

В контексте развития мировой образовательной системы возрастает значение качества учительских кадров, которые приходят в школу и работают в ней. По мнению некоторых ученых, это является «главным, если не единственным фактором, реально влияющим на качество образования». Как показывает лучший мировой опыт, в Финляндии и Корее учителями становится четверть лучших выпускников университетов, в лучших странах по результатам PISA стать учителем в школе очень трудно. В передовых образовательных системах качество подготовки будущего педагога внимательно отслеживается, а некачественно работающие университеты не получают поддержку от правительств. Система постдипломного педагогического образования привлекает для преподавания специалистов, демонстрирующих высокие результаты и способных передать опыт коллегам; при этом переподготовка обязательна для всех учителей [57].

М. Барбером выделены *девять условий успешности деятельности образовательных систем* (табл. 3.2) [9].

Таблица 3.2

Условия успешности реформирования образовательных систем

| Стандарты и отчетность | Человеческий капитал | Структура и организация |
|---|---|---|
| Стандарты, соотнесенные с международными эталонами | Отбор лучших кандидатов в педагоги и их хорошая подготовка | Эффективные центральные департаменты и агентства, обеспечивающие поддержку |
| Надежные прозрачные данные | Постоянное совершенствование педагогических знаний и умений | Способность управлять переменами и привлекать сообщество на всех уровнях для поддержки |
| Каждый ребенок в поле зрения, чтобы предотвратить неравенство | Сильные руководители школ | Операциональная ответственность субъектов и бюджеты, делегированные на школьный уровень |

В докладе ОЭСР «Измерение инноваций в образовании» 2014 года выделено девять основных инноваций в российском школьном образовании, в том числе несколько связанных с развитием кадрового потенциала:

- использование материальных стимулов для привлечения и поддержки учителей;
- использование широкого спектра материалов в преподавании;
- использование информационно-компьютерных технологий в образовательных целях [125].

Позиции некоторых авторов (Барбер М., Муршед М., Хазбэндс К. и др.) относительно управления персоналом в школах и выводы из доклада ОЭСР имеют много общего (табл. 3.3). Это позволяет говорить о *существовании единых базовых принципов, на основе которых в настоящее время можно успешно выстраивать практики управления персоналом в школах.*

Анализ кадровой политики школ свидетельствует о том, что *в практике российского школьного образования в 2010—2015 годах происходило формирование условий, обеспечивающих развитие человеческого капитала, и они полностью соответствовали и соответствуют общемировым тенденциям.*

Таблица 3.3

**Сравнение характеристик процессов управления персоналом
в школах**

| Барбер М. и Муршед М. | Хазбэндс К. | Доклад ОЭСР «Измерение инноваций в образовании» |
|--|---|---|
| <i>Отбор педагогов и их сохранение</i> | | |
| Отбор хорошо подготовленных кандидатов в педагоги | Набор и сохранение в школах лучших учителей и улучшение качества работы уже работающих в школе учителей | Использование материальных стимулов для привлечения и поддержки учителей |
| <i>Развитие профессионализма педагогов школы</i> | | |
| Постоянное совершенствование педагогических знаний и умений | Ориентированность руководства школ на «учителей XXI века» | Использование широкого спектра материалов в преподавании. Использование педагогами новых образовательных технологий |
| <i>Развитие управляющей подсистемы школы в сфере управления персоналом</i> | | |
| Наличие сильных руководителей школ | Видение того, как осуществить изменения в школе. Предоставление четкого руководства педагогам по ключевым вопросам | — |

На основе анализа можно сделать общий **вывод** о том, что *кадровая политика может стать эффективным инструментом управления общеобразовательным учреждением и способствовать достижению* качества образования *при следующих условиях:*

- *наличие четких целей, их определенность и открытость* для педагогов;
- *правильный выбор теоретических оснований*, согласованных с общемировыми и внутрироссийскими тенденциями;
- *продуманная практика применения положений кадровой политики* и систематическая целенаправленная *работа по их совершенствованию.*

Разработанная Минобрнауки России в 2010-х годах общероссийская система оценки качества образования призвана обеспечить

всесторонний, многоуровневый и полисубъектный контроль качества. В содержании модели можно выделить несколько основных концептуальных идей:

- надлежащее нормативное обеспечение и научная обоснованность;
- приоритет внешней оценки над внутренней (внутриотраслевой);
- единство системы оценки качества образования от федерального уровня до уровня образовательной организации при сохранении разнообразия организационных решений на каждом уровне;
- открытость информации о механизмах, субъектах, процедурах и результатах оценки.

Управление качеством образования

Проблема оценки и управления качеством образования многоаспектна. Особую роль в ее разрешении играют теоретические основания и понятийный аппарат, поэтому начнем с рассмотрения понятия «качество образования». В педагогической науке имеются различные авторские определения этого понятия, которые появлялись на протяжении последних десятилетий. М.М. Поташник определяет качество образования как соотношение цели и результата, как меру достижения результата, с учетом того, что цели и результаты заданы операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития [99]. Группа ученых во главе с Д.Ш. Матросом считает, что качество образования характеризуется степенью достижения учащимися заданного (нормативного) уровня подготовленности [62]. Р.Е. Шишов и В.А. Кальней рассматривают качество образования как социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования в обществе; соответствие развития и формирования компетенций личности потребностям и ожиданиям общества [114]. Таким образом, качество образования всегда характеризует несколько основных объектов оценки: содержание, условия и результаты образовательного процесса.

Анализ определений понятия «качество образования» в российской науке позволяет сделать вывод о том, что в авторских определениях не отражена роль педагога, практически не представлена внешняя оценка и не раскрыто ее значение. Выстраиваемые на такой теоретической основе практики управления качеством образования неизбежно концентрируются на статистических данных и иных формальных показателях работы школы.

В современных условиях значимым критерием качества образования также является степень удовлетворения образовательных потребностей личности и интересов общества в этой сфере, соответствия им. Подобная характеристика порождает многообразие образовательных целей, обусловленных «множественностью запросов к образованию разных социальных, профессиональных групп, отдельных личностей» [25, с. 7]. Как отмечает А.Е. Бахмутский, «качество школьного образования образовано бесконечным множеством составляющих... показатели качества определяются содержанием понятия "образование" и требованиями к образованию на текущий момент» [10, с. 9—10]. В этой связи представляется целесообразным исходить из интегративного понимания сущности качества, которое может рассматриваться как «качество результата, проявляющееся в готовности выпускника школы к самостоятельной жизнедеятельности, качество процесса, которое определяется изменениями в профессионально-педагогической деятельности учителя, а также качество системы, понимаемое как качественное управление образованием» [77, с. 9—10].

Анализ существующих в настоящее время исследований по проблеме качества образования позволяет выделить в педагогической науке несколько подходов: нормативно-дидактический, социально-маркетинговый и средово-компетентностный. Нормативно-дидактический подход (Волкова И.С., Иванов С.С., Ковалева Г.С., Сакаева С.Р. и др.) отражает содержательную, знаниевую (деятельностную) характеристики качества образования, которые могут быть выявлены на основе объективных критериев и количественных показателей. Социально-маркетинговый подход (Афанасьева А.П., Ильин Г.Л., Клейман И.С., Козлова С.А., Моисеев А.М., Поташник М.М. и др.) рассматривает качество образования как широкую социальную категорию, отражающую общий уровень образованности, социальной зрелости выпускника, а не только уровень его обученности. Средово-компетентностный подход (Долматов А.В., Лебедев О.Е., Панасюк В.П., Певзнер М.Н., Субетто А.И., Ясвин В.А. и др.) концентрируется на оценке качества образовательной среды и компетентности учащихся.

Научно обоснованное понимание руководством школы сущности качества образования позволяет выстраивать работу по его обеспечению на системной основе, изменять школьные процессы для повышения их эффективности.

Общероссийская система оценки качества образования основывается на научных идеях о разнообразии образовательных результа-

тов, о системном характере их оценки и др. Подходы, лежащие в основе моделей внутришкольных систем оценки качества образования, разрабатывались в педагогике в последние десятилетия (Бахмутский А.Е., Болотов В.А., Долматов А.В., Майоров А.Н., Панасюк В.П., Поташник М.М., Трапицын С.Ю., Третьяков П.И. и др.).

Для обеспечения качества образования и оценки его результатов во всех образовательных системах регионов России созданы и действуют региональные системы оценки качества образования. Такие системы представляют собой совокупность способов, средств и организационных структур для установления соответствия качества образования требованиям федеральных государственных образовательных стандартов и образовательным потребностям участников образовательных отношений через получение полной, достоверной информации и последующей внешней и внутренней оценки.

На этой основе в образовательных организациях сформировались и реализуются внутришкольные системы оценки качества и в некоторых случаях системы управления качеством. В 1990—2010-х годах эти системы были неоднократно преобразованы. Совершенствование внутришкольных систем оценки качества происходило по нескольким основаниям:

- в связи с изменениями федеральной и региональной нормативной правовой базы, регулирующей вопросы оценки качества образования;
- в результате появления новых научных теорий и научно-практических разработок в области оценки качества образования;
- ввиду коррекции самих внутришкольных систем по результатам осуществления оценочных процедур на основе «обратной связи», при которой ряд процедур признавались малоэффективными.

В качестве новых практик оценки качества образования в обозначенный период можно назвать использование моделей, выходящих за рамки внутриотраслевого подхода:

- универсальные системы управления качеством (международные стандарты серии ИСО (ISO));
- Всеобщее управление качеством (Total Quality Management (TQM) и др.);
- участие в международных, федеральных и региональных рейтингах (рэнкингах).

Большинство школ России стремятся внедрить новые инструменты управления качеством. Основой таких практик преимущественно являются принципы системы Всеобщего управления каче-

ством, направленные на улучшение процессов через самооценку работы на систематической основе. Стандарт ISO представлен в общеобразовательных организациях в единичных примерах в качестве перспективного инструмента, с которым только предполагается соотносить проводимую работу.

Среди условий, определяющих потребность в совершенствовании систем оценки и управления качеством на уровне образовательных организаций, можно назвать:

- необходимость соотнесения действующих систем с моделью общероссийской системы оценки качества образования;
- потребность в интеграции требований федеральных государственных образовательных стандартов, новых нормативных документов Минобрнауки России в системы оценки качества образования;
- учет количественных и качественных показателей и оценок качества со стороны субъектов образовательного процесса при переходе на независимую систему оценки качества образования.

Анализ учеными сложившегося положения позволяет отметить, что в процессе развития такого «экстенсивного подхода к выстраиванию на различных уровнях управления систем оценки качества образования объективно сформировалась некая критическая масса, позволяющая осуществить качественный скачок в данном направлении» [75, с. 103]. В частности, это позволило перейти на новый этап — внедрение независимой системы оценки качества образования.

Независимая оценка качества образования в 2010-х годах стала средством управления в российской школе. Определены цели этой оценки, созданы нормативные правовые основания ее реализации и условия для включения в нее образовательных организаций. Идет разработка методологии независимой оценки и формируются оценочные методики. Независимая система оценки качества образования дополняет существовавшие ранее формы оценки:

- государственную (лицензирование, аккредитация, Единый государственный экзамен и др.);
- внутриотраслевую (инспектирование, государственный контроль качества образования и др.);
- самооценку и аудиты (в рамках подготовки к процедурам аккредитации или участия в конкурсах, при внедрении и реализации систем менеджмента качества и др.).

Внедрение независимой системы оценки качества образования нацеливает образовательную систему на улучшение работы,

главным критерием которой является удовлетворенность участников образовательных отношений. Примерами первых практик независимой оценки качества стали инициативы информационных агентств (РИА «Россия сегодня», «Интерфакс» и «Эксперт РА/РейтОП», рейтингового агентства «Эксперт РА» и др.). Каждый из реализуемых проектов имел базовый научный компонент, созданный с участием различных научных организаций. Например, проект «Социальный навигатор» создавался РИА «Россия сегодня» совместно с Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики».

Подобная кооперация — очень важный элемент работы. Это обусловлено тем, что результаты независимой оценки качества образования нацелены на широкий круг пользователей. При этом необходимо в равной мере основываться на научном педагогическом знании, а также способах и средствах представления полученных результатов оценки, которыми обладают, например, информационные агентства. Результаты независимой оценки могут быть востребованы родителями, старшеклассниками, работниками и руководителями образовательных учреждений, специалистами органов управления образованием разного уровня.

Независимая система оценки качества образования может осуществляться в форме рейтингов, рэнкингов или иных оценочных процедур. Существующие процедуры базируются на разной методологии, для их осуществления создаются авторские методики и измерительные материалы. Объектами независимой оценки качества образования являются:

- образовательные программы;
- результаты освоения учащимися образовательных программ;
- условия осуществления образовательного процесса и др.

Оценка качества проводится на основе информации о школах, имеющихся в открытых источниках: материалы сайтов, публичные отчеты (информационные доклады), информация органов управления образованием, сведения в публичных базах данных и др.

В условиях формирования независимой системы оценки качества образования существенно возрастает значимость подготовки и представления ежегодных публичных отчетов (информационных докладов). Изначально, в середине 2000-х годов такая практика рассматривалась как одна из форм, расширяющих общественное участие в управлении системой образования. Сейчас эта работа должна трансформироваться и в полной мере отвечать новым условиям публичности и оценки работы образовательных учреждений. Представление информации в публичных отчетах (информа-

ционных докладах) теперь целесообразно осуществлять не только в соответствии с ожиданиями потребителей образовательных услуг и представителей заинтересованных структур (бизнес, общественные объединения, профессиональные объединения и др.), но и с учетом потенциального интереса к публикуемым материалам со стороны организаций, осуществляющих оценочные процедуры в рамках независимой системы оценки качества образования.

В этой связи в публичных отчетах (информационных докладах) возможна публикация количественных сведений о работе школьной организации в сравнении по годам и с другими организациями района или города. Особое значение при подготовке отчетов (докладов) приобретает отражение в них результатов внешней и внутренней оценки деятельности организации в отчетный период. Работа с публичными отчетами (информационными докладами) в этом контексте рассматривается не только как отраслевое инструктивное требование, но и становится частью работы по реализации миссии школы и формированию ее имиджа [33].

В контексте изменений нормативной базы, регулирующей деятельность системы образования, вопросы формирования независимой системы оценки качества деятельности образовательных организаций и роль в этом процессе общественности относительно недавно стали обсуждаться и анализироваться в профессиональном сообществе. Формами такого обсуждения являются различные дискуссионные площадки — круглые столы, семинары, конференции и форумы.

Одной из форм проектирования новых практик оценки и управления качеством образования являются инновационные проекты. Например, в Санкт-Петербурге в 2013 году были определены несколько региональных инновационных площадок на период до 2016 года «Система оценки и управления качеством образования в образовательном учреждении» (Вторая Санкт-Петербургская Гимназия) и «Создание балльно-рейтинговой системы учета внеучебных достижений учащихся» (школы № 35 и 300 Санкт-Петербурга). Получаемые в ходе реализации проектов разработки широко представляются и востребованы в педагогическом сообществе, наиболее значимые из них планируется распространять в системе образования региона.

Образовательные организации в настоящее время могут самостоятельно (с согласия или по предложению Учредителя) заявить на участие в нескольких федеральных рейтингах.

Наиболее обширными по массивам представляемой информации и количеству участников и самыми цитируемыми являются

рейтинги проекта «Социальный навигатор». Проект «Социальный навигатор» реализуется РИА «Россия сегодня» совместно с Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» для отраслей культуры, науки, здравоохранения и образования. Круг организаторов и партнеров проекта расширяется: в настоящее время он включает Межрегиональную ассоциацию мониторинга и статистики образования, редакцию «Учительской газеты» и журнала «Директор школы». «Социальный навигатор» для сферы образования представлен несколькими рейтингами и навигаторами, обеспечивающими сбор, анализ и представление информации, а также отдельными рейтинговыми «срезами», носящими информативный характер. Один из рейтингов представляет результаты школьных организаций разных регионов России — всероссийский рейтинг школ повышенного уровня. Рейтинг имеет систему показателей, характеристик и индикаторов. Во всероссийском рейтинге школ повышенного уровня выделены четыре группы критериев: доступность обучения (по разным основаниям), условия обучения, результаты обучения и возможности индивидуального развития учащегося. Впервые проведенный в 2011 году рейтинг быстро стал востребованным (табл. 3.4).

Таблица 3.4

**Количество общеобразовательных учреждений —
участников всероссийского рейтинга школ повышенного уровня**

| Год | Количество регионов-участников | Количество участников (гимназий, лицеев и школ с углубленным изучением отдельных предметов) |
|------|--------------------------------|---|
| 2011 | 3 | 392 |
| 2012 | 8 | 597 |
| 2013 | 24 | 940 |
| 2014 | 41 | 1428 |

Участие школьных организаций в рейтингах и рэнкингах позволяет получить значимую для управленческого анализа информацию, которая может использоваться при оценке работы школы в сравнении с результатами других организаций посредством показателей и критериев, отличающихся от принятых в самой организации.

Подтверждение значимости для российской школы развития систем оценки качества образования возможно на основе сопоставления имеющейся практики с международными процессами в системе образования, исходя из позиции М. Барбера и М. Муршед. Авторы выделили 9 условий успешности образовательных систем. При этом 3 из 9 условий связаны с системой оценки и управления качеством образования, которые можно раскрыть через процедуры региональных систем оценки качества образования на примере СПб РСОКО (табл. 3.5) [9].

Таблица 3.5

**Система оценки и управления качеством образования
и условие успешности образовательных систем**

| Условие | Характеристика действий в СПб РСОКО |
|--|--|
| Стандарты, соотнесенные с международными эталонами | <ul style="list-style-type: none"> • Участие в международных сравнительных исследованиях качества образования (PISA, ICILS и др.). • Внедрение универсальных инструментов управления качеством в управление образовательными учреждениями (TQM, сертификация по стандартам серии ИСО 9001) |
| Надежные прозрачные данные | <ul style="list-style-type: none"> • Расширение набора оцениваемых СПб РСОКО результатов и эффектов образовательной системы по подсистемам за счет основных и вариативных процедур. • Поэтапное формирование показателей, критериев и шкал для использования в практике управления образовательными учреждениями, районными и региональными образовательными системами |
| Способность управлять переменами и привлекать сообщество на всех уровнях для поддержки | <ul style="list-style-type: none"> • Расширение информирования населения об изменениях в системе образования; социологические опросы об удовлетворенности населения системой образованием. • Создание дискуссионных площадок для обсуждения актуальных вопросов развития образования. • Участие образовательных учреждений в федеральных рейтингах («Социальный навигатор», конкурс сайтов и др.), поддержка региональных рейтинговых инициатив |

Развитие системы оценки качества в школьных организациях выявило значимые элементы:

- созданы и актуализируются нормативные основания;
- ведется разработка новых подходов, в том числе на основе межотраслевых моделей;
- складываются новые практики управления, основанные на принятии решений по результатам проведенной оценки качества.

Вероятно, что существующие практики государственной и внутриотраслевой оценки качества образования в перспективе станут приобретать более открытый характер, включая больше элементов независимой оценки. В научной литературе есть публикации, представляющие анализ опыта организации и проведения самооценки в школьных организациях [52; 53; 88]. Имеющийся опыт использования универсальных моделей управления качеством (самооценка и сертификация по системе ИСО) показывает, что эта работа трудоемка, но позволяет повысить эффективность управления образовательными организациями и обеспечивает рост качества образования.

Государственно-общественное управление образования

Это один из принципов управления в российской системе общего образования с 1992 года, закрепленный в Законе Российской Федерации «Об образовании» № 3266-1 от 10.07.1992. Статья 2 Закона определила «демократический, государственно-общественный характер управления образованием». В соответствии с названным принципом в региональных образовательных системах впоследствии происходило формирование нормативной базы (законы субъектов Российской Федерации об образовании, постановления региональных органов власти, приказы, распоряжения и информационные письма органов управления образованием и др.), необходимой для обеспечения общественного участия в управлении системой образования региона и отдельными образовательными учреждениями. Активная реализация школьными организациями в 1990—2010-х годах принципов государственно-общественного управления позволила не только открыть новые формы социального партнерства, но и обновить систему управления школой, обогатив ее потенциал и способствуя повышению эффективности управления.

В 1990—2010-х годах учеными осуществлялось обоснование задач и определение механизмов реализации государственно-общественного управления образованием, проводился анализ скла-

дывающихся практик и распространялся лучший опыт государственно-общественного управления. Эта работа во многом была обусловлена поиском ответов на новые тенденции общественного развития, а также изменениями школы и ее отношений с социумом. В педагогической науке сформировалась устойчивая система взглядов на систему государственно-общественного управления образованием. Согласно общепринятой позиции такое нормативно закрепленное и эффективно реализуемое средство управления способно объединять интересы различных социальных групп, обеспечивать обновление образовательного процесса в школе и способствовать выработке эффективной стратегии развития. Как отмечает М.Н. Недвецкая, государственно-общественная форма управления «определяется как интегрированное взаимодействие администрации школы, учителей, учащихся, их родителей и общественности, нацеленное на инновационное развитие школы, ее гуманизацию и демократизацию» [69, с. 9].

В 2000-х годах в общеобразовательных учреждениях создаются и начинают работать органы государственно-общественного управления. Прежде всего это родительские комитеты, попечительские советы, управляющие советы, наблюдательные советы (в автономных учреждениях) и советы учреждений. Среди органов государственно-общественного управления образованием встречаются во многом уникальные структуры, такие как совет отцов, родительский клуб или ассоциация выпускников, что предполагает неформальное сотрудничество школы и семей обучающихся, а также выстраивание на системной основе отношений с выпускниками. Через работу родителей или представителей бизнес-сообщества в органах государственно-общественного управления образовательным учреждением реализуется право участия граждан в управлении государством, что является важным элементом взаимоотношений граждан и государства. Как перспективный формат органов государственно-общественного управления могут рассматриваться Фонды развития образовательных учреждений. Несомненно, такие структуры способны в дальнейшем существенно повысить ресурсное обеспечение учреждений, с которыми они взаимодействуют. Практика свидетельствует о том, что в некоторых учреждениях одновременно действуют несколько органов государственно-общественного управления.

Взаимодействие общеобразовательных учреждений с социальными партнерами всегда присутствовало в управленческой практике, что обусловлено необходимостью социализации обучающихся. В последние десятилетия развитие социального партнерства рас-

смачивается как средство, обеспечивающее устойчивость школы и получение новых ресурсов для развития.

Деятельность школьных организаций изменяется под влиянием различных внешних и внутренних факторов. Изменения в управлении школой часто происходят в соответствии с ними, но часто на практике встречаются примеры опережающей трансформации систем управления учреждениями, что представляется особо ценным. Такие опережающие изменения в управлении во многом обусловлены инновационной активностью руководителей и распространяются на всю школьную организацию. По мнению А.М. Моисеева, посредством инновационной деятельности многие школы обеспечивали в 1990—2010-х годах свое поступательное развитие, что и предопределило их нынешнюю успешность среди населения. Это делает потребность такой работы приоритетной и ее «следует культивировать и развивать» [66, с. 25], так как «любые изменения в образовательной системе школы происходят за счет освоения и внедрения новых образовательных идей, моделей или технологий» и в этом процессе велика роль управления и управленческих новаций [102, с. 293].

Развитие сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями может рассматриваться как современное средство поиска нового содержания и форм организации образовательного процесса. Сетевое взаимодействие может быть инициативой самой школы или следствием ее включения в существующие сетевые объединения. Использование сетей повышает управляемость школы и обеспечивает дополнительные ресурсы. Сетевое взаимодействие школ всегда представляется в виртуальном пространстве, что делает проводимую работу доступной для изучения и повышает прозрачность деятельности. Особо велико значение сетевых объединений школ при реализации инновационных проектов, что позволяет вести работу с опорой на большую ресурсную базу и достигать более устойчивых универсальных результатов и эффектов. Значение такого формата работы велико не только для учреждения, но и для образовательной системы в целом. Движение общественно-активных школ и их практики могут рассматриваться как один из наиболее масштабных и современных примеров сетевого взаимодействия школ в России.

Следует отметить, что развитию государственно-общественного управления образованием способствуют государственные проекты и программы. Среди них — комплексный проект модернизации образования (2006—2009 годы), мероприятия Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы и др.

По мнению С.Г. Косарецкого и Е.Н. Шимутиной, в начале 2010-х годов развитие государственно-общественного управления образованием было стимулировано государственной образовательной политикой. В результате «наметился переход от локальных прецедентов эффективной практики к широкой институционализации механизмов общественного участия в управлении образованием на всех уровнях» [48, с. 16]. На федеральном уровне для поддержки работы, проводимой в регионах, практически во все вновь принимаемые программы и готовящиеся к осуществлению проекты включались вопросы, связанные с государственно-общественным управлением образованием.

В комплексном проекте модернизации образования по итогам конкурса участвовал 31 регион. Включаясь в проект, регионы брали на себя обязательства по развитию государственно-общественного управления образованием. Предполагалось, что в период реализации проекта на всех уровнях образовательных систем регионов-участников появятся и станут работать общественные советы, начнет функционировать система публичных докладов о работе школ, новое наполнение получат школьные сайты. Для решения поставленных задач в комплексном проекте модернизации образования было выделено специальное направление работы «Расширение общественного участия в управлении образованием». Мониторинг проекта впервые проводился на всероссийском уровне в электронном виде на сайте <http://www.kpmo.ru>. В рамках мониторинга к 2009 году были зафиксированы значительные изменения в регионах-участниках по сравнению с 2006 годом:

- доля учреждений, в которых действовали общественные советы, выросла с 26% до 99%;
- доля учреждений, представлявших ежегодные публичные доклады о своей деятельности, изменилась с 11% до 98% соответственно;
- доля учреждений, которые имели сайт в Интернете, возросла с 12% до 96%.

Приведенные сведения об изменениях объективны, так как осуществлялся централизованный сбор информации в образовательных учреждениях. Полученные за 4 года внедрения проекта результаты, зафиксированные в отчетах Минобрнауки России и прошедшие экспертную оценку, позволяют сделать вывод об успешности проекта, который вышел за внутриотраслевые рамки и стал социально значимым. Его итоги подтвердили важность общественной составляющей в управлении образованием для достижения нового качества последнего.

Несмотря на достигнутые положительные изменения в управлении общеобразовательными учреждениями в 1990—2010-х годах, некоторые исследователи оценивают имеющиеся механизмы управления в образовании как не отвечающие объективным потребностям населения, что не способствует социально целесообразному развитию образовательной системы и учреждений. Управление развитием образовательной системы на разных уровнях управления в большей степени ориентируется на удовлетворение корпоративных (внутриотраслевых) интересов и часто не отражает потребностей общества. Наблюдается некоторое расхождение между результатами деятельности системы образования и ожиданиями общества и государства относительно предполагаемых результатов. Это требует определения перспективных направлений развития не только внутри самой образовательной системы в рамках государственной образовательной политики, но и самим обществом посредством различных воздействий на школу [1; 12; 48; 54; 71; 72; 82; 119; 123]. Этому может способствовать планомерное расширение общественного участия в управлении на всех уровнях образовательной системы. Можно отметить, что в настоящее время родители обучающихся и местный социум играют относительно небольшую роль в управлении учреждениями. Причины такого положения различны. Среди них О.В. Рогач выделяет низкую мотивацию родителей и представителей общественности, недостаточность у них информации о возможностях участия общественности в управлении и др. [82]. По мнению Е.Н. Кусковой, «широкому развитию практики общественного участия в управлении образованием мешает недостаток информации, непонимание реальных полномочий советов, недостаточная проработанность нормативной базы, сложность процедур создания советов» [54, с. 20].

Необходимо отметить, что состояние и характер общественного участия в управлении образованием анализируются общественными организациями и общественно-профессиональным сообществом. Например, в 2007 году был подготовлен доклад Общественной палаты Российской Федерации «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?», в котором дан многосторонний анализ ситуации. Доклад содержал выводы, в которых предлагалось законодательно закрепить не только возможность общественного участия в управлении образовательными системами, но и зафиксировать полномочия школьных советов, практику ежегодных публичных докладов о деятельности образовательных учреждений и систем и др. [72]. Публикация доклада способствовала активизации дискуссии о роли представителей социума

в управлении школой. В одном из аналитических докладов, выполненных группой авторов в 2010 году, была дана всесторонняя оценка процесса развития государственно-общественного управления образованием и сделан вывод о том, что «в последние годы наметился переход от локальных прецедентов эффективной практики к широкой институционализации механизмов общественного участия в управлении образованием на всех уровнях» [48, с. 16]. Общественная и профессионально-общественная дискуссии способствовали усилению внимания к разработке тематики государственно-общественного управления образованием при подготовке проекта нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» в начале 2010-х годов и оказали влияние на его содержание.

Принятием в 2012 году Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ был не только подтвержден действовавший с 1992 года принцип государственно-общественного управления образованием (ст. 89). Новый Закон конкретизировал государственно-общественное управление образованием через ряд специальных процедур, таких как «педагогическая экспертиза», «общественная аккредитация организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и профессионально-общественная аккредитация образовательных программ» и «информационная открытость системы образования» (ст. 94, 96 и 97). Это положение, определенное новым Законом, может оказать стимулирующее влияние на совершенствование государственно-общественного управления образованием в образовательных системах различного уровня, на этой основе активизировать поиск школами новых средств управления.

В логике разработанной в педагогической науке системы взглядов на государственно-общественное управление образованием, общепринятой является позиция, согласно которой нормативно закрепленное и эффективно реализуемое управление способно не только объединять интересы различных социальных групп, но также способствовать обновлению образовательного процесса и выработать эффективную стратегию развития образовательного учреждения. Раскрытие инновационного потенциала государственно-общественного управления образованием стало значимым для изменений в управлении образовательными учреждениями. На эту возможность указывает А.А. Седельников, определяя, что для появления и эффективного функционирования новой системы управления требуется комплекс из «нормативно-правовых, научно-методических, информационных и организационных условий» [90, с. 12]. Именно такие условия для государственно-общественного

управления образованием и были созданы в 1990—2010-х годах. Они сформировались в результате планомерной работы специалистов органов управления образованием, ученых, школьных управленцев, педагогов, заинтересованных представителей родительской общественности и бизнес-сообщества.

В практике российских школ имеются многочисленные примеры успешной реализации проектов государственно-общественного управления, в том числе объединяющих значительное число школ. В литературе представлен опыт работы управляющего совета школы № 49 г. Самара по «повышению организационной культуры, формированию позитивного имиджа школы, повышению доверия к школе со стороны потребителей образовательных услуг и ответственности, улучшению эмоционального климата в коллективе» [34, с. 70]. Примерами успешных проектов также являются создание «бренд-кода» учреждения управляющего совета гимназии № 6 г. Новосибирск и опыт проведения маркетинговых исследований гимназией № 45 г. Барнаул, обусловленных потребностью в определении условий представления гимназии на рынке образовательных услуг. Опыт государственно-общественного управления образованием на примерах деятельности школ-лабораторий в Санкт-Петербурге (лицей № 179 и школа № 207) представлен в материалах, подготовленных С.Г. Вершловским и А.А. Ульяновой [23]. Многочисленные примеры практик государственно-общественного управления в образовательных учреждениях и муниципальных образовательных системах Псковской области обобщены Т.В. Светенко. В имеющемся опыте можно выделить модель Управляющего совета в г. Великие Луки, которая, основываясь на ведущих направлениях развития системы образования, призвана способствовать созданию единого образовательного пространства в городе и развитию демократических отношений школы и социума.

Как примеры проектов, направленных на активизацию партнерства школ, можно рассматривать деятельность движения общественно-активных школ и работу региональной ассоциации «Лидеры образования Подмосковья». С середины 1990-х годов в России стало развиваться движение общественно-активных школ; идея пришла из-за рубежа и к тому времени реализовывалась уже более чем в 80 странах. Модель такой школы «включает в себя три базовых компонента: 1) демократизацию школы, 2) партнерство школы и сообщества, 3) добровольчество» [46, с. 8—9]. Ассоциация «Лидеры образования Подмосковья», созданная в 2007 году, призвана содействовать развитию системы образования Московской области через раскрытие потенциала школ-лидеров, которые

обеспечивают разноплановую научно-методическую поддержку учреждений региона (сборники научно-практических статей, информационно-обучающие мероприятия и др.) [4].

Примеры успешного развития государственно-общественного управления образованием в практиках школ и школьных объединений свидетельствуют о заинтересованности участников образовательных отношений в эффективном управлении учреждениями. Т.Ю. Позднякова отмечает, что «примерно половина руководителей (48%) считает, что именно помощь общественности позволит решить школе накопившиеся проблемы. Более оптимистичны учителя, родители и учащиеся: 90, 85 и 80% соответственно» [78, с. 124]. А.Ю. Шкуров отмечает, что в школе № 15 г. Пенза «по данным социологических исследований, более 70% педагогов и родителей и около 92% учеников приветствуют создание органов ученического, родительского и педагогического самоуправления» [116, с. 100]. Выводы по итогам исследования В.И. Богословского и Н.Ю. Конасовой свидетельствуют о том, что руководители образовательных учреждений, в целом разделяя идею участия общественности в управлении школой, отмечают разнообразные сложности на пути практической реализации этой идеи. Такое положение «актуализирует поиск эффективных механизмов развития мотивации в сфере ГОУО, в том числе средствами конкурсного движения, информационной поддержки, реализации обучающих программ» [12, с. 184].

Анализ имеющегося состояния государственно-общественного управления образованием в школах позволяет считать, что различия в оценках школьными руководителями и представителями общественности роли государственно-общественного управления образованием обусловлены различием формальных позиций респондентов, степени и формой их ответственности за результаты работы учреждения, детализацией видения «образа будущей школы» и др. При этом важно отметить, что «поддержка деятельности общеобразовательной школы региональным сообществом реализуется в участии его институтов в решении образовательных задач. При этом его институты выступают как социальные партнеры, берущие на себя часть ответственности за качество образования» [76, с. 81].

В результате анализа процессов развития государственно-общественного управления образованием в России после 1992 года, можно выделить *основные результаты и эффекты*:

- *разработаны принципы государственно-общественного управления образованием;*

- *созданы условия для демократизации управления* образовательными системами;
- *увеличилось количество общественно-профессиональных органов управления* и повысилось разнообразие форм государственно-общественного управления;
- реализовывались и *реализуются многочисленные инновационные проекты* соответствующей направленности, обогатившие управленческие практики в образовательных системах различного уровня;
- *повысилась информационная открытость школы* для населения и бизнес-сообщества;
- *новый импульс получило развитие социального партнерства* для нужд образования и социализации обучающихся;
- *повысилась обоснованность принимаемых управленческих решений* за счет использования возможностей их согласования с представителями общественных институтов.

Имеющиеся результаты свидетельствует об изменении содержания управленческой деятельности в школах и повышении ее эффективности. *Перспективными направлениями развития государственно-общественного управления образованием* в настоящее время являются:

- закрепление успешных практик в учреждениях уже их реализующих и их распространение внутри всей системы образования;
- развитие системы независимой (общественной и профессионально-общественной) оценки в образовании.

Общая задача может быть определена как перевод используемых средств государственно-общественного управления образованием из инновационного режима частных практик в режим функционирования всей российской образовательной системы.

Инновационная деятельность в области государственно-общественного управления образованием возникла и осуществлялась с 1990-х годов на базе действовавших законодательных норм и научного знания. Этот период, как уже отмечалось, был очень результативен и повлиял на изменение управления школой. Причины этого А.А. Пинский видит в появлении и закреплении общественной составляющей в образовательных учреждениях, что позволило «пустить в дело новый, системный и, возможно, определяющий ресурс — изменение системы управления» [73, с. 8]. На это указал и А.А. Седельников при разработке «интегральной модели» систем государственно-общественного управления образованием, определив, что для появления и эффективного

функционирования новой системы управления требуется комплекс из «нормативно-правовых, научно-методических, информационных и организационных условий» [90, с. 12]. В 2010-х годах можно было говорить о новом этапе в развитии государственно-общественного управления образованием. Его предпосылками стали достижения предшествующего периода развития и симбиотический характер связи государственно-общественного управления образованием с инновационной деятельностью в образовании.

Современный этап развития школы предполагает смену последовательности объектов в конструкции «государственно-общественное управления образованием — инновационная деятельность». Если ранее идеи государственно-общественного управления образованием давали импульс появлению инноваций в образовательной системе, то сейчас наступил период, когда расширенный и обновленный инновационный потенциал системы образования может уже обеспечивать развитие государственно-общественного управления образованием, обогащая его формы и содержание. Одним из видов такого обеспечения является профессионально-общественная оценка (экспертиза) инновационной деятельности, которая может стать новым элементом инфраструктуры системы образования.

Потребность в такой экспертизе проявляется по мере развития системы образования и активизации инновационной деятельности в образовательных учреждениях. О.А. Кравцов считает, что «заказ на экспертную деятельность появляется тогда, когда происходят существенные изменения профессионально-педагогической деятельности, когда происходит становление и развитие инновационной педагогической практики, и ее разработчикам необходимо ответить на многие вопросы». На роль экспертизы инновационной деятельности ученые имеют схожие взгляды. Экспертиза дает «возможность представить суть системных изменений образования под влиянием инноваций, охарактеризовать инновации как потенциал и инновационный ресурс образования, определить пути, условия становления инновационного сектора образования, но и инструмент реального совершенствования инновационной деятельности» [50, с. 45—48]. Т.Г. Новикова рассматривает процесс экспертизы по своей сути как исследование уровня развития инновации и дает оценку возможности ее переноса в массовую практику [71]. В.А. Ясвин рассматривает экспертные практики в более широком контексте и позиционирует их как средство

формирования особого «экспертного сообщества, состоящего как из ученых и методистов, так и из представителей каждого образовательного учреждения, прошедших соответствующую подготовку и имеющих опыт реализации аналитических и проектных подходов в управлении инновационным развитием своих организаций» [119, с. 11]. Последнее замечание важно для рассмотрения вопроса о профессионально-общественной оценке инновационной деятельности образовательных учреждений и проектировании такой системы на региональном уровне.

Инфраструктуре как условию возникновения и реализации инноваций в массовой образовательной и управленческой практике отводится особая роль в организации инновационной деятельности. Для ее расширенного нормативного и содержательного определения можно использовать процессный подход, на котором основываются универсальные системы управления качеством, например международные стандарты ISO 9000. Модель профессионально-общественной оценки инновационной деятельности образовательных учреждений в системе государственно-общественного управления образованием региона может включать *следующие компоненты*:

1) процессы (процедуры):

- нормативное правовое и инструктивно-методическое регулирование инновационной деятельности;
- формирование экспертного сообщества и организация его деятельности;
- профессионально-общественная оценка (экспертиза) инновационных проектов и разработок образовательных учреждений;
- информационное обеспечение;

2) структурные элементы (субъекты):

- инновационные проекты и разработки учреждений в области государственно-общественного управления образованием;
- инновационные образовательные учреждения;
- консультативные подразделения при органах управления образованием региона, созданные на принципах государственно-общественного управления образованием;
- экспертное сообщество;

3) дополнительные элементы:

- методики и критерии оценки инновационной деятельности.

Взаимосвязь компонентов представлена в табл. 3.6.

Компоненты профессионально-общественной оценки

| Процесс | Процедуры |
|---|--|
| Нормативное правовое и инструктивно-методическое регулирование инновационной деятельности | Разработка, утверждение, издание (пересмотр) нормативных документов, регулирующих инновационную деятельность |
| Формирование экспертного сообщества и организация его деятельности | Отбор участников в состав экспертного сообщества. Обучение экспертов. Согласование позиций по оценке (экспертизе) в экспертном сообществе |
| Профессионально-общественная оценка (экспертиза) инновационных проектов и разработок образовательных учреждений | Организация и проведение оценки (экспертизы) инновационных проектов и разработок. Деятельность консультативного органа по рассмотрению итогов оценки (экспертиз) для присвоения/лишения статусов региональных инновационных площадок образовательным учреждениям и оценки итогов проекта. Создание, апробация и корректировка методик и критериев оценки |
| Информационное обеспечение | Создание и обеспечение открытых информационных ресурсов органа управления образованием, консультативного органа и экспертного сообщества |

Таблица 3.6

инновационной деятельности образовательных учреждений

| Субъекты | Документы |
|---|--|
| <p>Организатор: орган управления образованием.</p> <p>Пользователи: инновационные образовательные учреждения, консультативный орган, экспертное сообщество</p> | <p>Законы и постановления Правительства субъекта Российской Федерации; приказы, распоряжения и инструктивно-методические письма органа управления образованием об осуществлении инновационной деятельности; положение о консультативном органе при органе управления образованием</p> |
| <p>Организаторы: консультативный орган, экспертное сообщество.</p> <p>Пользователи: орган управления образованием, инновационные образовательные учреждения</p> | <p>Положение о консультативном органе при органе управления образованием, положение об экспертизе инновационных проектов и продуктов; сертификаты экспертов</p> |
| <p>Организаторы: консультативный орган, экспертное сообщество, привлеченные специалисты научных организаций.</p> <p>Пользователи: орган управления образованием, инновационные образовательные учреждения, заинтересованные организации, граждане и др.</p> | <p>Положение о консультативном органе при органе управления образованием, положение об экспертизе инновационных проектов и разработок; приказы и распоряжения органа управления образованием о присвоении/лишении образовательных учреждений статусов региональных инновационных площадок, об утверждении инструментария оценки (экспертизы)</p> |
| <p>Организаторы: орган управления образованием, консультативный орган, экспертное сообщество.</p> <p>Пользователи: инновационные образовательные учреждения, заинтересованные организации, граждане и др.</p> | <p>Положение об органе управления образованием региона.</p> <p>Положение об информационных ресурсах системы образования</p> |

Для реализации модели профессионально-общественной оценки инновационной деятельности образовательных учреждений требуются определенные условия.

- *Формирование* (изменение) *нормативной правовой базы*, все элементы которой: региональный Закон об образовании, постановления и распоряжения Правительства субъекта Российской Федерации, распоряжения органа управления образованием региона — должны находиться в неразрывной связи. Это условие является базовым основанием, обеспечивающим прозрачность всех процедур для участников и рост инновационной активности учреждений.
- *Формирование* (расширение) *экспертного сообщества*, привлекаемого к процедурам оценки инноваций, квалифицированными специалистами сферы образования, имеющими ученые степени и соответствующую практику. Эксперты по поручению консультативного органа оценивают инновационные проекты и разработки образовательных учреждений для последующего присвоения/лишения статусов региональных инновационных площадок. Возможно включение в состав экспертного сообщества авторитетных специалистов из сферы культуры и производственного сектора, что способствует дифференциации экспертизы по направлениям и повышает качество экспертных рекомендаций для инновационных образовательных учреждений и органов управления образованием.
- *Формирование единого информационного пространства* для представления направлений и результатов инновационной деятельности как условие популяризации новых разработок, повышения прозрачности образовательной системы, поддержки имиджа учреждений, дополнительная возможность для руководителей и педагогов школ в определении перспективных тем инновационной деятельности.

Управление инновациями

В Российской Федерации поддержка инноваций рассматривается как приоритное направление. Об этом свидетельствуют принятые в 2000-х годах специальные документы на федеральном уровне:

- основные направления политики Российской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2012 года, утвержденные Председателем Правительства России 05.08.2005 [74];

- Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года, утвержденная 15.02.2006 Межведомственной комиссией по научно-инновационной политике Минобрнауки России [94];
- проект Минэкономразвития России «Инновационная Россия 2020 (Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года)» [38].

В настоящее время нормативным актом, который регулирует инновационную политику, является Стратегия инновационного развития Российской Федерации до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации № 2227-р от 08.12.2011.

Каждый из документов, определяющих инновационную политику и развитие инноваций в России, содержит положения, применимые к системе образования. Например, проект «Инновационная Россия 2020 (Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года)» обозначал необходимость создания сети «консультационно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов (в том числе, с использованием механизма сетевых профессиональных сообществ)» как средства инновационного развития образовательной системы [38]. В целом названные документы определяют такие перспективы инновационной деятельности в системе образования, как создание и развитие инфраструктуры, информационную поддержку и др. [38; 74; 94].

Помимо нормотворчества на поддержку инновационного развития страны направлены политические мероприятия. Вопросы развития инновационной активности в образовании обсуждались в 2006 году на заседании Государственного совета Российской Федерации «О развитии образования в Российской Федерации». Весь ход обсуждения этого вопроса был направлен на выявление инновационного потенциала системы образования как основы повышения конкурентоспособности российской экономики [37].

Правовому закреплению сложившейся системы инновационной деятельности способствовало принятие Закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012, призванного заменить существенно исправленный (более 400 поправок) закон 1992 года. Принятие нового федерального закона об образовании и работа Минобрнауки России по созданию в регионах нормативной базы в соответствии с ним обеспечили принятие в субъектах Российской Федерации в 2013—2014 годах новых региональных законов об образовании. В контексте рассмат-

риваемого вопроса новый закон примечателен тем, что уже в ст. 20 определены форматы инновационной и экспериментальной деятельности в образовательной системе. Это подчеркивает приоритет инновационной деятельности, определяет ее перспективы в подсистемах общего, дополнительного и среднего профессионального образования.

Таким образом, в настоящее время в федеральном нормативном правовом поле сложилось законодательно определенное понятие «инновационной инфраструктуры» системы образования, которую составляют федеральные и региональные инновационные площадки. Это положение закреплено соответствующими распорядительными актами. Инновационная инфраструктура системы образования рассматривается как средство развития. Содержательно она соотносится с главными направлениями социально-экономического развития страны. Задачи инновационной инфраструктуры определены приказами Минобрнауки России № 218 от 23.06.2009 и № 611 от 23.07.2013. Сравнение задач инновационной инфраструктуры в системе образования, которые ставились в 2013 году, меньше, чем в 2009 году. В действующем приказе Минобрнауки России инновационная инфраструктура не определяется как средство интеграции российской системы образования в международное образовательное пространство и как способ удовлетворения образовательных потребностей граждан. В первом приближении это может рассматриваться как стремление к автаркии российской системы общего образования и ориентирование отрасли на выполнение преимущественно государственных требований «взамен» удовлетворения образовательных потребностей граждан.

Нормативная база субъектов Российской Федерации в вопросах регламентации инновационной инфраструктуры учитывает федеральные установки, конкретизируя их. Например, в Сахалинской области инфраструктура рассматривается как «средство обеспечения системного, содержательного и продуктивного взаимодействия участников инновационной деятельности в сфере образования, основанного на принципах целенаправленности, последовательности, преемственности, приоритетности» (приказ Министерства образования Сахалинской области от 27.09.2012 № 1296-ОД). В Москве под инновационной инфраструктурой в системе образования понимается «Совокупность элементов, обеспечивающих участникам инновационной деятельности доступ к различным ресурсам (финансовым, материальным, информационным, образовательным, экспертным) и (или) оказывающих услуги (по продвижению и маркетингу инновационных образовательных проектов, подготовке

кадров для инновационной деятельности и т. д.)» (приказ Департамента образования города Москвы № 601 от 03.09.2012). В Хабаровском крае — «совокупность условий (наука, информация, кадры) и субъектов (люди, организации, учреждения, общественные объединения), обеспечивающих производство, внедрение и распространение в образовательных учреждениях новшеств, позволяющих улучшить качество образовательного процесса и получить образовательный, экономический, социальный или иного вида эффект» (приказ Министерства образования и науки Хабаровского края № 2530 от 31.12.2010).

Анализ документов позволяет считать, что:

- определения понятия «инновационной инфраструктуры» различаются;
- инфраструктура всегда рассматривается как система, состоящая из взаимосвязанных элементов;
- инфраструктура имеет подчиненное положение относительно главных задач системы образования и призвана обеспечить достижение новых результатов.

Анализ инновационной деятельности в системе общего образования является не только практико-ориентированной управленческой, но и актуальной научной задачей. Исследователи обращаются к этой теме с конца 1980-х годов. При этом речь идет не только об изучении опыта школ, но и работы органов управления образованием, регулирующих инновационную деятельность. Ученые изучают закономерности организации и функционирования инновационных образовательных учреждений, разрабатывают подходы к организации их работы и ее экспертизы, процедуры инновационных конкурсов и др.

Традиционная модель общего образования не отвечает требованиям стремительно меняющейся социальной, экономической, политической и культурной среды, что актуализирует потребность инновационной активности в системе образования [32]. В содержательном плане инновационные практики обращены как к вопросам обновления содержания образования, так и к методикам и технологиям обучения. Инновационные проекты, продукты и разработки педагогов и образовательных учреждений призваны улучшать педагогические и управленческие практики и повышать эффективность работы педагогов и руководителей школ.

Инновационная инфраструктура в системе образования призвана обеспечить воспроизводство инновационной деятельности. Эта особенность инфраструктуры предопределяет потребность в ее ускоренном развитии и приобретении процессом развития опере-

жающего характера, что обусловлено высоким мультипликационным эффектом развития инновационной инфраструктуры. В связи с этим для системы образования важен вопрос выбора механизмов управления, инструментов моделирования и прогнозирования изменений, контроля и оценки результатов инновационной деятельности [11].

При развитии инновационной инфраструктуры в образовании значимо взаимодействие органов управления и общественности. Т.Г. Попадюк, изучая механизмы реализации приоритетного национального проекта «Образование», установил, что взаимодействие федеральных, региональных и муниципальных органов власти, общественных институтов в формировании инновационной инфраструктуры поддерживает развивающий характер отрасли [79]. Это важное замечание относительно роли сотрудничества различных структур в развитии системы образования также нашло подтверждение в успешной реализации Комплексного проекта модернизации образования в 2006—2009 годах.

Факторами, влияющими на инновационную деятельность в системе образования, являются также стимулирование и методическое обеспечение инновационной деятельности, информация о новых разработках, возможностях изучения опыта и др. Влияние этих факторов может корректироваться управленческими средствами [108]. Это предопределяет необходимость изменений в управлении инновационной деятельностью. Изменение может быть осуществлено через перестройку организационных форм, управление рисками, расширение использования информационных технологий [86]. Пример регламентации ресурсного обеспечения региональных инновационных площадок на уровне субъекта Российской Федерации представлен в приложении 2.

Обращаясь к характеристикам инновационной деятельности, представляется важным обозначить необходимость комплексного рассмотрения:

- целей — соотнесенных с перспективами развития системы образования, принимаемых всеми участниками;
- условий — как создаваемых органами управления образованием для стимулирования инновационной деятельности, так и инициированных самими участниками экспериментальной деятельности, а также учет их общего влияния на достижение результатов;
- ожидаемых результатов и эффектов — непосредственных и отсроченных, оцениваемых по различным основаниям разными субъектами, в том числе независимыми.

Инновационная деятельность может быть организована на основе:

- расширения источников для определения тем инновационной деятельности (учет выводов и рекомендаций федеральных стратегических документов по развитию образования, учет результатов международных сравнительных исследований в образовании и др.);
- обеспечения перспективного планирования и широкого информирования обо всех мероприятиях инновационного характера (определение перспективной тематики инновационных конкурсов, конкурсов в рамках приоритетного национального проекта «Образование», образовательных форумов и др.);
- создания системы методического сопровождения учреждений, участвующих в конкурсах, с использованием потенциала организаций постдипломного образования и внедрением элементов независимой экспертизы.

Потребность в модернизации системы образования определяется тем, что отрасль выполняет в обществе особую функцию по обслуживанию потребностей других сфер. Например, удовлетворение потребностей производства, освоившего инновационные механизмы развития, придание импульса для развития кадрового потенциала [87].

Инновационная инфраструктура в системе образования развивалась в 1990—2010-х годах и представлена несколькими элементами:

- инновационные учреждения, статусы которых зафиксированы в нормативной базе;
- конкурсы инновационной направленности для учреждений;
- специализированные образовательные мероприятия.

Характеризуя систему инновационных статусов образовательных учреждений, следует обозначить типологию и условия, в которых эта деятельность осуществляется. Такие учреждения — основной элемент инновационной инфраструктуры. Инновационные площадки в образовательных учреждениях рассматриваются как один из механизмов модернизации, способствующих превращению «инновационных идей в образовательные нововведения» [35]. По данным ряда исследователей, в 1990-х годах более 90% школ России работали над поиском новых методов и форм обучения; в настоящее время количество инновационных общеобразовательных учреждений достаточно велико; например, в Санкт-

Петербурге оно составляет 25%, в Ярославской области — 34% [36; 81; 108; 110; 120]. Роль инновационной деятельности в системе школьного образования в тот период оценивается очень высоко. Например, О.Г. Хомерики считает, что посредством реализуемых на инновационных площадках программ «создавалась зона опережающего развития для всей страны» [108, с. 43].

К концу 2000-х годов в документах некоторых региональных органов управления образованием (Воронежская, Иркутская, Ленинградская, Нижегородская, Рязанская и Сахалинская области, Удмуртская Республика) была определена возможность реализации интегрированных инновационных проектов, осуществляемых сообществами (сетями) школ. Сетевая форма организации инновационных проектов помогает преодолеть затруднения при организации опытно-экспериментальной деятельности и обеспечивает реализацию в школах опытно-экспериментальных программ с учетом социально-образовательной ситуации. Сетевой принцип организации инновационных школ получает все большее распространение. Например, только в 2013 году в Санкт-Петербурге были открыты 3 сетевые инновационные площадки, одна из которых объединяла 17 учреждений, с 2014 года в Ярославской области решается задача по созданию региональных инновационных комплексов, что является началом нового этапа в развитии инновационной инфраструктуры [81]. Наличие таких примеров подтверждает актуальность новых форматов совместной работы инновационных образовательных учреждений. Это возможно через формирование сетевых сообществ, включающих не только общеобразовательные учреждения, но также научные и/или общественные организации. В этом случае работа может строиться с опорой на большую ресурсную базу, а получаемые результаты и эффекты станут более устойчивыми, перестанут носить локальный характер.

Работа по развитию инновационной инфраструктуры и поддержке сетевой активности ведется Минобрнауки России. В регионах создаются федеральные инновационные и стажировочные площадки. Новый импульс развитию инновационных процессов в школьном образовании в 2010-х годах дали два инициированных бизнес-структурами проекта: создаваемая Фондом «Сколково» сеть Ассоциации сколковских школ и создаваемая Фондом инфраструктурных и образовательных программ «Роснано» сеть «Школьная лига Роснано». Эти площадки имеют специфику решаемых задач, их отличают особенности процедур создания и субъектность. Однако условия и результаты деятельности инновационных площадок, создаваемых Минобрнауки России или бизнес-структурами,

не рассматриваются как региональная инфраструктура ввиду специфичности.

За рамками названных выше исключений перечень инновационных статусов образовательных учреждений в регионах России различается несущественно (табл. 3.7). Модель инновационной деятельности изначально складывалась в регионах России в условиях активного нерегулируемого экспериментирования педагогов, групп учителей и школьных коллективов. Такое состояние детерминировалось существовавшими условиями. Появление экспериментальных и инновационных площадок на базе образовательных учреждений обуславливалось «переходом системы образования в новое состояние, когда происходящие изменения по своей глубине не вписываются в рамки традиции» [81].

В 1990-х годах это положение было обычным и иллюстрировало качественные различия между советской и российской образовательной практикой. В 2000-х годах появилась потребность в управлении инновационной инфраструктурой со стороны федеральных и региональных органов управления образования. В эту инфраструктуру постепенно включались собственно инновационные образовательные учреждения и специально формируемая среда (научные организации, информационные системы и сети и др.), обеспечивающая «производство, внедрение и распространение в образовательных учреждениях региона новшеств, позволяющих улучшить качество образовательного процесса и получить образовательный, экономический, социальный или другого вида эффект» [7].

Сегодня самые распространенные статусы — «опытно-экспериментальные» («инновационные») площадки и «ресурсные центры».

Анализ деятельности региональных инновационных площадок в системе общего образования показывает, что в настоящее время разрабатываются темы:

- создание и апробация моделей интеграции общего и дополнительного образования;
- организация образовательного процесса с использованием новых технологий обучения;
- внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий и технологий сопровождения детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья;
- профилизация школьного образования;
- развитие научно-технического творчества детей и молодежи.

Перспективными темами инновационной деятельности являются:

- развитие компетентностей учащихся;

Таблица 3.7

**Сравнение статусов региональных инновационных площадок
в образовательных системах регионов России**

| Регион России | ОЭП | ОУ-Л | ОМП | ПП | РЦ | СП |
|---------------------------------|-----|------|-----|----|----|----|
| Алтайский край | | | | | + | + |
| Волгоградская область | + | | | | + | |
| Иркутская область | + | + | | | | |
| Забайкальский край | + | | | | | |
| Кабардино-Балкарская республика | + | | | | + | |
| Кемеровская область | + | | + | | | |
| Ленинградская область | +* | + | | | + | |
| Нижегородская область | + | | + | | | |
| Новгородская область | + | | + | | | |
| Пермский край | + | | | | | |
| Республика Коми | + | | + | + | + | |
| Ростовская область | + | | | | | |
| Сахалинская область | + | | | | + | + |
| Хабаровский край | +** | + | | | | |
| Ямало-ненецкий АО | + | | | | | |
| Ярославская область | + | | | | + | |
| Санкт-Петербург | + | + | | | + | |
| Москва | + | | | | + | |

Примечания: *ОЭП* — опытно-экспериментальная площадка; *ОУ-Л* — образовательное учреждение-лаборатория; *ОМП* — площадка регионального института развития образования; *ПП* — пилотная площадка; *РЦ* — ресурсный центр; *СП* — стажерская площадка.

* Определены два вида площадок: инновационная площадка и собственно экспериментальная площадка.

** Определены четыре вида площадок: инновационный комплекс, апробационная площадка, инновационная площадка и собственно экспериментальная площадка.

- проектирование систем поддержки отстающих в обучении учащихся и развитие одаренных школьников;
- организация сетевых проектов для обучающихся и педагогов;
- разработка практик социальной навигации и др.

Выбор тематики инновационной деятельности образовательными учреждениями происходит по-разному. В целом эта работа обусловливается стремлением к «опережающим» экспериментам, соответствующим имеющимся задачам образовательной политики, потребностями самих учреждений и интересами педагогов. Важно отметить, что определение перспективной тематики при существующей модели управления относится прежде всего к ведению органов управления образованием регионального уровня.

Практики школ, включенных в инновационную деятельность, демонстрируют позитивные изменения различных сторон образовательной и управленческой деятельности. Несомненно, интересен опыт 15-летнего проекта «Школы-лаборатории» Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, сформировавшего во многом уникальную систему инновационного сетевого взаимодействия школ и учреждений дополнительного профессионального образования (<http://spbappo.ru/> и <http://www.schoollabspb.okis.ru/>). Обновление управленческих практик в Лицее г. Абакан, в котором используется технология проектных команд как разновидность модульной технологии управления, позволило существенно повысить качество обучения лицеистов (<http://festival.1september.ru/articles/314005/>). Реализация инновационного проекта в школе № 24 г. Старый Оскол обеспечила построение модели стратегического управления, включающей комплексную программу стимулирования социальной активности педагогов. Опыт лицея № 97 г. Челябинск свидетельствует, что инновационная активность становится катализатором изменений управления учреждением. В публикациях об опыте школы подчеркивается, что «инновационная деятельность объединяет компетентных педагогов в команды проекта, которые включаются в организационную структуру управления» [101, с. 87].

К началу 2010-х годов в России сложилась практика организации инновационных конкурсов среди образовательных учреждений. Конкурсные процедуры являются вспомогательным элементом инновационной инфраструктуры. В систему включены федеральные конкурсы (приоритетный национальный проект «Образование», «Лучшие школы России» и др.), конкурсы инновационных проектов и др. Конкурсы демонстрируют направления, которые наиболее активно создаются, реализуются и востребованы в школах.

Анализ конкурсных инновационных разработок школ представлен в литературе ограниченно. Информацию о них можно найти на сайтах региональных органов управления образованием, институтов развития образования и самих учреждений. Изучение практик проведения конкурсов в Санкт-Петербурге, Кабардино-Балкарской Республике и Хабаровском крае позволяет сделать лишь некоторые обобщения.

Анализ материалов конкурсов инновационных продуктов в Санкт-Петербурге показывает нелинейность процессов инновационной деятельности в системе образования. Среди конкурсных разработок высок удельный вес продуктов-новаций и отсутствуют продукты, имеющие аналоги. Активность школ в конкурсе стабильно высока. Среди представляемых на конкурс 2009 года продуктов доминировали программы, в 2011 году акцент сместился на учебно-методические рекомендации в разных формах (сборник, комплект, пособие и др.) [36]. Анализ конкурсных разработок школ в области управления за 2013—2015 годы представлен в § 2 гл. 4; примеры приведены в приложении 4.

Опыт Кабардино-Балкарии также показывает разнообразие разработок учреждений. При этом отличаются особенности, выделенные в конкурсных мероприятиях в Санкт-Петербурге. По возможности внедрения продукта в других учреждениях только 5% проектов можно отнести к детально проработанным, у 30% — механизм внедрения отсутствует. Большая часть инновационных продуктов (60%) имеет подтверждение эффективности использования у самого заявителя, 23% — среди учреждений муниципального образования, 9% — среди учреждений региона, а в 7% случаев обоснование эффективности не представлено; 55% проектов воспроизводят известные продукты, доля инновационных продуктов невелика [29].

Конкурс проектов образовательных учреждений, проводимый в Хабаровском крае, признается частью инновационной инфраструктуры и является этапом процедуры присвоения статуса региональной инновационной площадки. Задачами конкурса определены стимулирование и поощрение инновационной деятельности в сфере образования, распространение инновационных предложений среди образовательных учреждений, развитие системы инновационной деятельности, ее диссеминация между учреждениями. На конкурс представляются различные продукты (модель, программа, публикации, разработанные лекции, уроки, занятия, мастер-классы, др.).

Инновационные конкурсы в образовательной системе имеют еще один аспект — грантовая поддержка. В российских регионах такие практики представлены ограниченно. Это может быть связано

с тем, что бюджеты большинства субъектов России дотационны. Согласно данным федерального бюджета на 2015 год и плановый период 2016—2017 годов регионами донорами являются всего 14 регионов из 85. Такое положение ограничивает возможности дополнительного финансирования из региональных бюджетов инновационной активности в образовании. Однако примеры практик грантовой поддержки учреждений отрасли за рамками приоритетного национального проекта «Образование» есть.

В 2007 году в Челябинске выделялись гранты (до 1 млн рублей) на развитие инновационной деятельности. Грант являлся формой финансовой поддержки образовательных учреждений, активно занимающихся инновационной деятельностью. В рамках программы «Новая школа Югры на 2010—2015 годы» в г. Когалым Ханты-Мансийского АО — Югры в 2013 году проводился конкурс по 14 номинациям, в том числе «Лучшее образовательное учреждение, внедряющее инновационные программы» (175 тыс. рублей). В 2013 году в Республике Татарстан реализовывался проект «Школа после уроков». В его рамках учреждениям, реализующим творческие проекты и внедряющим новые формы занятости детей во внеурочное время, выделялись гранты (до 700 тыс. рублей).

Специализированные образовательные мероприятия (форумы, конгрессы, конференции и др.) также можно рассматривать как элементы инновационной инфраструктуры системы образования. Их значимость постоянно увеличивается из-за потребности в представлении и обсуждении результатов инновационной деятельности. Это соответствует тенденции на повышение открытости системы образования.

Активность дискуссий по проблематике инновационной деятельности в системе образования высокая. Ведущей и традиционной формой при этом являются научные и научно-практические конференции, конгрессы, симпозиумы и семинары. Они проводятся повсеместно и часто, что затрудняет анализ получаемых в ходе них результатов и оценку их практического влияния на развитие инновационной активности. Поэтому этот вид активности в современных условиях нельзя рассматривать как инновационный.

Рассмотрение в качестве инновационного формата «образовательного форума» имеет несколько причин. Образовательный форум — нестандартное и комплексное событие, интегрирующее в своих мероприятиях многоплановое и актуальное содержание, непосредственно связанное с инновационной деятельностью в системе образования. Подобные форумы начали проводиться в России недавно, что свидетельствует об их инновационности

и актуализирует необходимость их изучения и анализа. Однако анализ не проводился и в отношении федеральных форумов, проходивших в Москве (Российский образовательный форум, Форум руководителей образовательных организаций, форум «Образование — 2016» и др.).

Изучая практику проведения образовательных форумов в регионах, в рамках которых представлены разные субъекты Российской Федерации, можно выделить:

- Арктический образовательный форум (г. Салехард, Ямало-Ненецкий АО);
- Байкальский образовательный форум (г. Улан-Удэ, Республика Бурятия);
- Петербургский образовательный форум (Санкт-Петербург);
- Ярославский образовательный форум (г. Ярославль, Ярославская область).

Все названные форумы стали элементом инновационной инфраструктуры в 2000-х годах. Самую длительную историю имеет проведение Байкальского образовательного форума — с 2009 года. Единственный форум, который изначально имел концепцию проведения, был Арктический образовательный форум, первый и пока последний раз проведенный в 2011 году. Единственным из форумов, проводимым под эгидой федеральных органов власти, является форум в г. Ярославль. Самым представительным по числу регионов страны и участников можно считать Петербургский образовательный форум (4000—9000 участников). Все форумы поддержаны интернет-ресурсами: www.yamaledu.org, www.innovation2015.ru, www.k-obr.spb.ru, www.forum-2012.edu.yar.ru

Анализ программ Петербургских образовательных форумов за 2010—2015 годы позволяет сделать некоторые выводы о динамике научно-педагогической активности:

- общий рост количества проводимых в рамках форумов мероприятий;
- стабильное число мероприятий с международным участием, включая церемонии открытия и пленарные заседания;
- увеличение в деловой программе числа мероприятий регионального уровня;
- наличие в программах форумов постоянных тематических мероприятий, проводимых ежегодно и подчеркивающих традиции форума;
- постоянное наличие в программах форума мероприятий регионального уровня, проводимых в образовательных учреждениях для популяризации новых идей.

Организация инновационной деятельности и формирование ее инфраструктуры в системе образования *характеризуется противоречиями:*

- *между потребностью в создании соответствующей нормативной правовой базы и оперативностью* (опережающем характере) *ее разработки;*
- *необходимостью постоянной инновационной деятельности и недостаточной подготовленностью к ней педагогов и руководителей;*
- *стремлением педагогов и руководителей к разработке и внедрению инноваций и неумением адаптировать имеющиеся новшества к условиям своего учреждения.*

В 2006—2009 годах Институт инновационной деятельности в образовании Российской академии образования провел исследование, выявившее недостатки в организации и поддержке инновационной деятельности. Это несоответствующее стимулирование, слабое методическое обеспечение, низкий уровень осведомленности педагогов и руководителей учреждений (как инновационных, так и обычных) о новых разработках, ограниченные возможности для изучения передового опыта и др.

Особое место среди условий повышения эффективности инновационной деятельности занимает совершенствование критериального аппарата ее оценки, для чего необходимо обеспечение доступа к соответствующей информации. Следует отметить общую ограниченность сведений, имеющихся в открытых источниках. Самая высокая степень открытости инновационной деятельности отмечена в системах образования Москвы и Санкт-Петербурга. При общей ограниченности данных можно утверждать, что *круг проблем в осуществлении инновационной деятельности школьными организациями в 2000—2010-х годах расширился.*

В качестве важных аспектов осуществления инновационной деятельности в системе общего образования можно назвать:

- деятельность органов управления образованием по обеспечению экономических условий для работы региональных инновационных площадок;
- совершенствование информационной открытости региональных инновационных площадок;
- создание единого открытого информационного пространства и механизмов для распространения результатов инновационной деятельности.

Названные аспекты могут способствовать популяризации работок и достижению всеми, а не только инновационными обще-

образовательными учреждениями более высоких результатов в их развитии, как считает А.В. Репина [81].

Особенности инновационной деятельности в системе образования требуют оценки эффективности проводимой работы и диссеминации лучших результатов. Все инновационные разработки, которые формируются и создаются в образовательных учреждениях, а также влияние полученных учреждениями результатов на образовательную систему, необходимо изучать и оценивать на систематической основе. Такая оценка может проводиться по разным основаниям, как выбираемым самим учреждением, так и по критериям, которые формируются органами управления образованием на основе предложений научно-педагогических институтов. Основаниями для оценки могут быть: соответствие выполненной проектной работы заказу на инновационную деятельность, отсутствие нарушений при осуществлении работы, уровень общественной востребованности полученных инновационных результатов и др. Каждое из оснований оценки имеет вариативность измерения: количественные данные, качественные оценки (самооценка, отзывы, собранные/полученные учреждением по собственной инициативе и отзывы по итогам внешних экспертиз).

Следует отметить, что вне зависимости от выбранных оснований и форматов инновационной деятельности главным критерием эффективности работы должна стать способность инноваций влиять на улучшение педагогических и управленческих практик в школах, а также на образовательную систему в целом.

Многие авторы указывают на то, уровень проявления и глубина инновационности в разных школьных организациях существенно различается [19; 35; 81; 85; 108; 109; 112; 115; 121]. Например, В.Б. Высоцкий, отмечает, что в отечественной системе образования нельзя определить эталон «единой корпоративной культуры всех инновационных школ» [19, с. 27]. В учреждениях, руководители и педагоги которых наиболее инициативны, проектирование, создание и апробация новых практик становится предметом активного экспериментирования. При этом особое значение приобретает позиция руководителя школы по отношению к инновационной деятельности.

Общеобразовательные учреждения, прошедшие длительный путь инновационного развития, получившие опыт новаторства, имевшие возможность популяризировать свои успешные разработки и практики, на определенном этапе заинтересованы в расширении масштаба инновационных процессов. Такое расширение в последние 3—5 лет достигается различными формами интеграции,

что способствует распространению проектов, начавшихся на уровне отдельного образовательного учреждения, на традиционных социальных партнеров и на создаваемые в процессе работы группы (объединения) образовательных учреждений. Иногда этот процесс сопровождается формированием инновационных сетей, которые способствуют более глубокой разработке тем и обеспечивают качество конечных продуктов.

В научных работах рассмотрены вопросы оценки инновационной готовности субъектов образовательного процесса, вопросы проектирования, осуществления и экспертизы самих инноваций (Виноградов В.Н., Герасимов Г.И., Илюхина Л.В., Ильина Н.Ф., Кузьмин С.В., Орлов А.Н., Приходько Н.И., Сумнительный К.Е., Тодосийчук А.В., Ясвин В.А. и др.). Вместе с тем ограниченно представлены работы, в которых на основе анализа существующих практик предлагаются решения по популяризации, продвижению, диссеминации создаваемого в ходе инновационной деятельности образовательных учреждений опыта и продуктов. Имеющиеся по этому вопросу работы носят преимущественно практико-ориентированный характер, среди них наиболее системный и обоснованный взгляд на проблему диссеминации результатов инновационной деятельности представляют С.Г. Вершловский, Н.Н. Михайлов и А.В. Тодосийчук. С.Г. Вершловским и Н.Н. Михайловым в рамках обоснования и развития концепции «школы-лаборатории» предложена модель анализа результатов и диссеминации продуктов инновационной деятельности учреждений на районном и региональном уровнях [115, с. 8—10]. А.В. Тодосийчук рассматривает инновационный процесс как состоящий из нескольких стадий, последней из которых является тиражирование новшеств в образовательной системе [95].

Сложившаяся в системе образования практика информационной поддержки инновационной деятельности, конкурсы, конференции и форумы популяризируют инновационные продукты образовательных учреждений, способствуя их диссеминации. Значимость совершенствования этой работы растет в силу повышения потребности школьных организаций в представлении результатов инновационной деятельности для профессионально-общественного обсуждения, из-за заинтересованности авторов инноваций во внешней оценке.

В этой связи можно предложить модель диссеминации инновационного опыта общеобразовательных учреждений. Модель представляет собой авторский вариант расширения предложенной С.Г. Вершловским и Н.Н. Михайловым модели диссеминации

и в то же время определяет содержательное наполнение третьей стадии инновационного процесса по тиражированию новшеств, выделенную А.В. Тодосийчуком (табл. 3.8).

Таблица 3.8

**Модель диссеминации инновационного опыта
инновационных общеобразовательных учреждений
в системе образования**

| Уровень диссеминации | Формат инновационной деятельности | |
|----------------------|---|---|
| | Система информационной поддержки | Специализированные образовательные мероприятия |
| Международный | — | Представление инновационных моделей и продуктов на конференциях, семинарах и др. |
| Федеральный | <ul style="list-style-type: none"> • Публикации в педагогических и научно-педагогических изданиях. • Публикации на специализированных интернет-порталах | <p>Представление инновационных моделей и продуктов на конференциях, семинарах и др.</p> <p>Представление инновационных моделей и продуктов на межрегиональных образовательных форумах (Арктический, Байкальский, Петербургский и Ярославский).</p> <p>Участие образовательного учреждения в конкурсном отборе на получение статуса федеральной инновационной площадки.</p> <p>Участие образовательного учреждения в конкурсах, фестивалях, смотрах инновационной направленности</p> |
| Региональный | <p>Экспертиза инновационной деятельности образовательного учреждения региональным институтом развития образования.</p> <p>Публикации в педагогических и научно-педагогических изданиях.</p> | <p>Представление инновационных моделей и продуктов на конференциях, семинарах и др.</p> <p>Участие образовательного учреждения в конкурсном отборе на получение статуса региональной инновационной площадки.</p> |

Окончание табл. 3.8

| Уровень диссеминации | Формат инновационной деятельности | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Система информационной поддержки | Специализированные образовательные мероприятия |
| Региональный | Публикации на специализированных интернет-порталах | Участие образовательного учреждения в конкурсах, фестивалях, смотрах инновационной направленности |
| Муниципальный | Экспертиза инновационной деятельности образовательного учреждения информационно-методическим центром. Публикации инновационных моделей и продуктов в изданиях информационно-методического центра | Представление инновационных моделей и продуктов на конференциях, семинарах и др. |
| Уровень образовательного учреждения | Описание инновационных моделей и продуктов. Представление инновационных моделей и продуктов на официальном сайте. Публикации образовательного учреждения. Деятельность в качестве базовой площадки регионального института развития образования по реализации образовательных программ повышения квалификации и переподготовки педагогических и руководящих кадров | |

Необходимо отметить, что в инновационной деятельности школьных организаций *в настоящее время возрастает значимость научно обоснованных подходов в управлении и адаптации возможностей таких подходов применительно к условиям конкретной школы*. Это позволяет:

- укрепить базовые основания управления;
- обновить управленческие практики;
- выстроить систему изменений образовательного процесса для повышения его качества.

Научно обоснованная организация инновационной деятельности в школах требует подготовленности всех ее участников и обеспечения ресурсами. Осуществление научно обоснованных изменений в управления школьной организацией дает возможность в новых условиях получить новые средства управления. При этом

важным представляется условие, при котором научный поиск и совершенствование практик управления школами проводятся на фоне изменений в управлении на всех уровнях образовательной системы.

3.2. Моделирование системы управления школьной организацией в условиях концептуальных изменений в образовании

Масштабность и разнонаправленность происходящих изменений оказывают непосредственное влияние на образовательные учреждения, что обуславливает потребность в модернизации управления школой на основе всестороннего научного обоснования. При этом важно учитывать особенности существующего положения, совокупность внешних и внутренних факторов, имеющиеся ресурсы для обеспечения движения к новым целям. Этот вопрос разрабатывается в науке и подробно рассмотрен автором в предыдущих главах.

Н.В. Василенко подчеркивает важность научно обоснованного управления школой, «теоретической проработки принимаемых решений», отмечая, что это — условие модернизации образования, которое способствует «формированию моделей образовательных организаций, отвечающих требованиям современного общества» [14, с. 127]. «Управление образовательной системой станет более эффективным, если оно будет осуществляться по научно обоснованной типовой технологии управления, опирающейся на целостную теорию управления» [5, с. 35]. Как отмечают С.Ю. Трапицын и Л.А. Громова, «единство теории и практики управления образованием, их взаимное дополнение и обогащение <...> позволит организовать и осуществить эффективное, осознанное преобразование образовательной системы в инновационную структуру, обеспечивающую высокое и конкурентоспособное качество российского образования» [96, с. 51]. Это очень важные замечания для проектирования модели управления школой, способной отвечать на имеющиеся глобальные вызовы и формирующиеся тренды общественного развития. Невозможно создать или значительно изменить существующую модель только усилиями школьных управленцев-практиков, какими бы выдающимися лидерскими качествами не обладали отдельные из них, как бы ни были эффективны используемые ими средства управления и значимы достигаемые результаты. Сегодня школьным руководителям, как никогда ранее, необходимы научные разработки, носящие системный

и опережающий характер, способные обеспечить устойчивое развитие образовательных учреждений на средне- и долгосрочную перспективу. Научное обоснование проектирования моделей управления школой актуально также ввиду растущей диверсификации внутриорганизационных и внешних связей. Можно утверждать, что этот рост детерминирован происходящими изменениями в системе образования. С.М. Васин и И.А. Бареева обоснованно указывают на то, что системно-деятельностная природа управления современной школой «требует понимания, обнаружения, изучения как можно большего числа связей и отношений между частями системы (индивидуальными и коллективными субъектами управления) и опоры на эти связи в работе», а такие связи «являются интегративными, системообразующими, обеспечивающими целостность управляющей системы и ее развитие» [16, с. 87].

Таким образом, на научной основе возможно выявление базисных оснований изменений в образовательной системе и более точное определение особенностей их влияния на управление школой. Такое положение призвано способствовать поиску учеными и практиками принципов, методов и механизмов проектирования вариативных моделей управления школой. Существенную поддержку в этом могут также оказывать различные организации, занимающиеся образовательными проектами и изучением процессов в системе образования, прежде всего те из них, которые являются общественно-профессиональными. Это связано с тем, что внутриотраслевой (корпоративный) подход к решению столь сложной задачи применительно к одному из ведущих социальных институтов — образованию, явно недостаточен и не может претендовать на полноту и целостность решений. Как отмечает Т.Г. Новикова, «важно учитывать при привлечении к экспертизе как специалиста от профессионального сообщества, так и общественных экспертов (профессионалов и непрофессионалов)» [70, с. 29]. Это указание на то, что в существующей ситуации необходимы новые субъекты и новые решения.

Многие авторы отмечают не только необходимость управления школой на основе научных знаний, но и значение профессиональной компетенции руководителя школы (Гришина И.В., Жилина А.И., Кочешкова Л.О., Кричевский В.Ю., Кулюткин Ю.Н., Марон А.Е., Сторожева О.И., Уваровская О.В. и др.). И.В. Гришина определяет профессиональную компетентность директора школы как «интегральное профессионально-личностное качество, характеризующее, определяющее способность руководителя решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи,

возникающие в реальных ситуациях профессиональной управленческой деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей», при этом подчеркивая, что компетентность проявляется «при решении профессиональных управленческих задач» [24, с. 9–10]. О.И. Сторожева понимает под управленческой компетентностью «готовность и способность руководителя общеобразовательного учреждения применять управленческие знания, умения и личностные качества в практике управления школой» [93, с. 20]. При этом А.И. Жилина считает, что «эталонная модель профессиональной компетентности руководителя сферы образования <...> является сложной системой, отражающей личностные качества, природные способности и приобретенные знания и умения, необходимые для управленческой деятельности руководителя» [31, с. 12]. На развитие профессиональной компетентности руководителей школьных организаций оказывает влияние самообразование, обучение, переподготовка и повышение квалификации. В процессе переподготовки и повышения квалификации происходит «изменение профессиональных ценностей слушателей на основе совместного активного их взаимодействия с преподавателями» [97, с. 135].

Теоретический анализ показал, что изменения в системе образования являются концептуальными, что предопределено спецификой современного этапа общественного развития и во многом обусловлено новым содержанием функций школьных институтов. Концептуальные изменения в образовании в настоящее время призваны не только обеспечивать изменение самой образовательной системы, но и решать более значимые задачи — способствовать формированию новых общественных институтов, закладывать фундамент их становления в сознании подрастающего поколения. Систематическое изучение происходящих изменений значимо для выявления степени их влияния на субъекты и процессы в образовательных системах, а также для управления самими изменениями.

Наиболее существенными *причинами, порождающими концептуальные изменения в школьной системе, являются:*

- социально-экономические противоречия как объективные мировые тенденции;
- инициативы государственных структур;
- инициативы школьных и научно-педагогических институтов;
- собственно интересы и потребности участников образовательных отношений в образовательной системе.

Исходя из обозначенного понимания природы изменений и универсального характера их влияния на систему общего образо-

вания, а также опираясь на научные разработки в области управления образованием, возможно моделирование управления школой в изменяющихся условиях.

Как было отмечено в гл. 1, модели управления школой создавались в 1990—2000-х годах (Конаржевский Ю.А., Моисеев А.М., Поташник М.М., Третьяков П.И., Тубельский А.Н., Ямбург Е.Я. и др.). Однако в тот период были исследованы и разработаны преимущественно общие вопросы школьного управления.

В дополнение к появившимся разработкам с конца 1990-х годов в школах возникают и занимают значимое место в управлении проектные технологии. Появляются примеры формирования «командной модели управления», выстраиваемой по методологии проектной деятельности и с использованием соответствующего набора методов (школьные команды, система управления проектами, алгоритмизация и др.). Значительный вклад в развитие теории проектирования внесли работы В.П. Бедерхановой, Е.С. Заир-Бек, И.А. Колесниковой, В.М. Монахова и др. Е.С. Заир-Бек разработаны теоретические основы обучения педагогическому проектированию и предложена последовательность взаимосвязанных проектировочных действий от анализа ситуации и выбора идей до экспертизы хода и результатов проектирования, что может быть использовано при моделировании управления школой. Применительно к вопросам школьного управления В.Л. Виноградова отмечает, что *переход к проектной модели управления школой требует:*

- «создания соответствующих организационной и коммуникационной структур <...>;
- понимания социальной природы современных проектов и их комплексности как характеристик объекта управления;
- ролевого восприятия деятельности управленческого и проектного состава педагогов;
- учета быстро изменяющегося содержания деятельности;
- разнообразия целевых назначений работ и соответствующего персонала;
- высокой интеграции взаимосвязанных работ и ресурсов» [17, с. 159].

Значение проектной деятельности для обновления управления школой также обозначает Н.А. Попова, указывая, что в последние годы в управлении школами проектирование стало наиболее эффективным инструментом.

В 2000—2010-х годах появились новые работы, предлагающие более частные решения по вопросам управления образовательными учреждениями, идеи которых используются в школьной практике

для совершенствования управленческих процессов. А.А. Черникова и С.А. Борисова в логике теорий А. Томпсона, Дж. Стрикленда, Г. Кунца разработали концепцию управления организациями системы общего образования, которая основана на дифференциации функций управления образовательными учреждениями, к числу которых авторы относят «планирование, организацию, работу с человеческими ресурсами, руководство и лидерство, контроль». Авторы раскрывают «содержание эффективного управления организациями системы общего образования» через «совокупность общих и специфических функций управления». При этом к общим функциям относятся «планирование, организация, мотивация, контроль, координация, анализ», а специфические функции определены «в соответствии с особенностями образовательных учреждений как объекта управления» (функции педагогического анализа, целеполагания, регулирования, поддержания стабильного функционирования, развития образовательного учреждения и инновационных процессов) [111, с. 141—142]. О.А. Любченко и С.И. Карповой предложена «четырёхуровневая структурно-функциональная модель» управления, которая учитывает «результат в достижении цели образовательного процесса» и «позволяет обеспечить не только долгосрочное (соответствующее образовательному циклу), но и оперативное управление педагогической системой школы» [59, с. 202]. Организационно-педагогическая модель процесса перевода образовательной системы школы в режим самоорганизации разработана Н.Н. Давыдовой. Эта модель предлагает особый управленческий алгоритм изменений в работе школы на основе базового управленческого цикла с использованием синергетических принципов. При этом автор отмечает, что «за счет действия нелинейных связей возникают процессы ко-эволюции, отличающиеся тем, что общий темп развития ОУ становится выше темпов развития его составных частей» [26, с. 31]. Гевлич И.К., Захаров А.А. и Ткаченко И.М. разработали систему управления развитием общеобразовательного учреждения (СУР ОУ) на основе цикла Эдварда Деминга, модели совершенства EFQM и японской премии качества. СУР ОУ предусматривает соотнесение достигаемых школой результатов с затраченными ресурсами [21].

В педагогической науке есть и другие разработки, заслуживающие внимания руководителей школ и решающие задачу повышения эффективности управленческой деятельности, например модель управления школой на основе «управления знаниями», предложенная А.И. Жилиной, модель управления образовательным учреждением на основе сетевого планирования и управления,

созданная Н.Ю. Молочкиной и др. В науке активно создаются модели преимущественно «локального» характера, обеспечивающие управление отдельными процессами в образовательном учреждении: инновационной деятельностью (Белова Е.Н., Жиркова З.С., Ларина В.П., Светенко Т.Е., Харисова Л.А. и др.), качеством образования (Бахмутский А.Е., Панасюк В.П., Шутикова М.И. и др.), социальным партнерством (Недвецкая М.Н., Седельников А.А., Скороход О.С. и др.), информатизацией образовательного процесса (Бекетова О.Ю., Водопьян Г.М., Дмитриев Д.А., Сидоров С.В. и др.) и др.

Построение или изменение любой модели управления организацией начинается с определения (корректировки) целей и стратегии развития. Не является исключением в этом отношении и моделирование управления школой. В этом контексте велико значение научно обоснованной, корректной и адекватной обстоятельствам постановки цели. По этому вопросу в науке существуют различные позиции.

Базовые вопросы организации стратегического управления школьными организациями раскрыты во многих работах, выполненных в 1990—2000-х годах (Борытко Н.М., Новиков А.М., Поташник М.М., Светенко Т.В., Сериков Г.Н., Ушаков К.М. и др.). В управлении школьной организацией возрастает значимость определения и создания «современных способов организации деятельности и управления учреждением» [100, с. 51]. Они позволяют не только обновить собственно управленческие практики, но и выстроить систему изменений образовательного процесса. Эта деятельность является достаточно сложной и требует различных ресурсов, вовлечения всех участников образовательного процесса и организаций-партнеров школы. Однако именно это в дальнейшем дает возможность в новых условиях использовать новые средства управления. Задачей их применения является обеспечение согласованности действий и отношений субъектов образовательного процесса в решении комплекса задач, стоящих перед школой. Это очень важно, так как «субъекты управления образовательным учреждением существенно отличаются друг от друга», разнородны и объекты управленческих влияний, при этом сами «отношения проявляются на фоне взаимодействия субъектов» [92, с. 7].

Т.В. Светенко и Г.В. Галковская, рассматривая стадии стратегического управления в образовательном учреждении, определяют как важную составляющую и периодически повторяющийся этап управленческой деятельности организацию работы педагогов по проектированию и созданию стратегического плана. Как показывает

практика, на этом этапе возможны наибольшие вариации инновационных управленческих решений, которые в дальнейшем, уже на этапе реализации, будут обеспечивать эффективность работы школы [89]. Эту позицию разделяют Денякина Л.М., Кузькин Н.П., Кочешкова Л.О., Судаков В.В. и др. Л.О. Кочешкова и В.В. Судаков, отмечая, что метод проектов сегодня относят к управленческим технологиям, обоснованно определяют его в этом контексте как «наиболее радикальный способ обновления существующей практики, необходимая и весьма продуктивная форма осуществления нововведений в организации» [49, с. 10]. Н.П. Кузькин считает, что инновации в управлении педагогическим и ученическим коллективами в целом обеспечивают перевод учреждения в режим развития и, как следствие, повышают качество образования [51]. Л.М. Денякина, конкретизируя средства решения стратегических задач, определяет программу развития школьной организации как комплексное нововведение в планировании, требующее специальных изменений в работе руководителя и педагогов (самооценка, новые технологии планирования и всех компонентов образовательного процесса и др.) [28].

Не менее важным для руководителя школьной организации в современных условиях становится потребность в решении и сугубо практической, но универсальной по степени действия задачи — потребности в обновлении средств управления. В этом контексте увеличивается значение:

- определения и создания «современных способов организации деятельности и управления учреждением» [100, с. 51];
- определения оптимального для школьной организации сочетания «функций управления и функций управляющих, общих и специфических принципов управления, а также теоретических предпосылок к формированию основного содержания управления» школой [111, с. 143];
- согласования позиций всех участников образовательного процесса и социальных партнеров школьной организации, так как «достижение результатов управленческой деятельности зависит от организованности ее участников» [55, с. 24].

Таким образом, для руководителей школ на первый план выходит потребность в поиске эффективных управленческих решений. С одной стороны, это очевидная роль руководителя, а другой — трудная задача, осложняемая вариативностью условий, в которых принимаются решения, а их последствия отсрочены. Сейчас это постоянный фактор, под влиянием которого протекают управленческие процессы в школах.

А.А. Коростелев предлагает выстраивать «пирамиду целей» образовательного учреждения на основе классификации целей в шести «порядках», среди которых: цель-миссия, долгосрочные, стратегические, тактические, оперативные и персональные цели. Предлагаемое стратиграфическое построение совокупности целей школы, по мнению автора, позволяет точнее обозначить рамки работы учреждения. «Цели и задачи школы, сформулированные в конкретной, кооперационной форме, ориентируют действия всего педагогического коллектива и каждого учителя на достижение реального результата» [47, с. 71]. В.М. Ананишнев, в свою очередь, обращает внимание на то, что при моделировании системы управления школой на этапах целеполагания, контроля и анализа необходимо обеспечивать связь критериев оценки с ранее поставленными целями работы [3].

Несомненно, развитие школьных организаций и совершенствование управления ими во многом зависит от состояния образовательных систем более высокого уровня и процессов в них протекающих. Эти влияния исследуются педагогической, экономической и социологической науками, что дает обширный материал, имеющий глубокий междисциплинарный характер. Многие российские исследователи отмечают, что проекты и программы развития системы образования не только лимитированы внешними факторами, влияющими на их реализацию, но и сами недостаточно проработаны и имеют глубокие внутренние противоречия, не позволяющие обеспечивать подлинное реформирование (Асмолов А.Г., Аузан А.А., Богуславский М.В., Клячко Т.Л., Новиков А.М., Смолин О.Н. и др.). Общая причина создавшейся ситуации заключается в ограниченной представленности реального стратегического, обращенного в будущее, компонента целеполагания на разных уровнях управления, включая школьный, что значительно ограничивает управленческие решения на всех уровнях системы образования. Однако это позволяет руководителю школы реализовывать потребность в постоянном анализе происходящего в организации и ее окружении. Принятие решения в современных условиях управления школьной организацией представляет собой не дихотомический выбор из диалекты решений в «точках бифуркации», а выбор одного из вариантов среди возможных многочисленных решений. В этой связи можно обозначить позицию К.М. Ушакова, который, определяя особенности управления школьной организацией в период неопределенности, обозначает стратегическую установку современного и будущего управления следующим образом: «признаком стратегического управления и планирования является

изменение структуры организации; работа над видением будущего организации является ключевым и самым трудным компонентом стратегического планирования» [102, с. 128].

При постановке целей управления школой особое значение в условиях растущей открытости образовательной системы придается анализу не только комплекса управленческих и педагогических характеристик, но и образовательных (социальных) запросов населения (учащихся, родителей, местного сообщества, бизнес-структур и др.). Механизмом согласования этих запросов с внутриотраслевыми задачами могут являться процедуры, определенные принципами государственно-общественного управления образованием. О.В. Рогач отмечает, что «анализ современных тенденций общественного развития свидетельствует о необходимости расширения общественного участия в управлении образованием на всех его уровнях» [83, с. 9]. При этом «доминирование общественно-государственных форм управления создает условия <...> для самоорганизации и самореализации сообществ» [105, с. 474]. И.Н. Садовникова отмечает, что «проектирование модели управления в условиях реализации социального партнерства для конкретного образовательного учреждения учитывает особенности образовательного учреждения, запросы учащихся, родителей, социальных партнеров, общества и государства и строится на сравнении планируемой модели управления с существующей в школе» [86, с. 81].

При моделировании управления школой важным является привнесение в модель инновационной составляющей, которая рассматривается как значимое средство управления развитием и условие устойчивого развития школы. При развитии инновационного проекта и включении школы в новые проекты происходит изменение всех составляющих ее практики, то есть обеспечивается развитие школьной организации, трансформируется ее организационная культура, что позволяет по-новому решать самые разные задачи. Анализ лучших школьных управленческих практик (гимназия № 56 Санкт-Петербурга, гимназия № 2 г. Белгород, гимназия № 6 г. Новосибирск, гимназия № 12 г. Омск, школа № 97 г. Ижевск, гимназия № 710 Москва и др.) показывает, что инновационная деятельность является средством повышения эффективности управления и неотъемлемым элементом модели управления школой в изменяющихся внешних условиях. Так, Ф.Э. Шереги и В.И. Савинков утверждают, что «прогноз развития образования, опирающийся на его онтогенетическую функцию и по сути носящий объективный характер, можно произвести, только опираясь на эмпирические показатели» [113, с. 182]. Существующие школьные

практики управления с точки зрения научного анализа не только предоставляют возможность обобщения, но и могут стать основой для выработки рекомендаций по их обновлению на основе различных научных подходов.

При определении содержательных характеристик модели управления школой также представляется необходимым их позиционирование в логике концепции «распределенного» или «разделяемого» лидерства, предложенной в 1990-х годах (Брэдфорд Д., Коэн А. и др.). Идеи «распределенного» лидерства могут оказать непосредственное и позитивное влияние на формирование новой (изменение существующей) модели управления школой для придания ей инновационного характера, обеспечивающего высокую эффективность управляющей и управляемой подсистемы. В логике названной концепции в школе может работать множество проектных групп, не имеющих постоянных («формальных») лидеров, роли которых на различных этапах выполняют разные, не обязательно занимающие управленческие позиции, работники, которые наилучшим образом подходят для выполнения соответствующей работы.

Т.А. Нестик, анализируя организационные аспекты управления в современных организациях, выделила, что в настоящее время «индивидуальное творчество уступило место коллективным формам генерирования и реализации новых идей» [39, с. 116]. При этом анализ инновационных стратегий организаций в различных отраслях экономики позволяет сделать вывод о том, что для роста результативности управления необходимо «делать основной упор не на материальном стимулировании инноваций, а на выстраивании систем взаимодействия и внутренних коммуникаций, которые повышают креативность сотрудников и их заинтересованность во внедрении своих решений». Таким образом, «творчество и инновационная деятельность в современных организациях реализуются через различные формы командной работы» [39, с. 120]. Этот вывод можно распространить и на сферу управления школьной организацией. Рассматривая применительно к школе возможности реализации идей «распределенного лидерства» в управленческой практике, можно отметить, что эта идея находит воплощение в разработках ученых. Например, М.С. Васильева подчеркивает необходимость при организации управления современной школой обеспечить «программно-целевую организационную структуру управления, состоящую из 3-4 уровней», что позволит обеспечить повышение качества образования на основе делегирования полномочий и ответственности [15, с. 19—20]. В.И. Гам также указывает

на «лидерские команды» как неотъемлемое условие развития школы, при этом отмечая, что они должны обладать «полномочиями и правом продвижения изменений» [20, с. 12].

Социологи также отмечают, что «на смену модели директорства приходит другое понимание сути руководства школой — лидерская модель», при которой «директор не только разделяет ответственность за развитие школы с другими субъектами образовательного процесса, но и предоставляет им полномочия и определенную степень свободы в принятии решений». В этом случае следование принципам «распределенного» лидерства означает «привлечение к управлению не только наиболее компетентных и профессиональных коллег, но и представителей сообществ, имеющих отношение к образовательному процессу в школе». Таким образом, одной из характеристик школы в современных условиях можно считать сосуществование в ней формальной структуры и неформальных групп, что делает необходимым при моделировании управления «детально анализировать процесс принятия решений директорами школ и круг агентов, с которыми они контактируют» во внутренней и внешней средах [97, с. 197—201].

На основе приведенных характеристик использования в управлении принципов «распределенного» лидерства становится очевидно, что оно не всегда может обеспечивать высокую результативность. Такое ограничение касается прежде всего реализации школьных проектов в областях с высокой степенью нормативного регулирования. В этой связи можно отметить, что *управление школой, при котором сочетаются сильная управляющая подсистема и проектные группы по различной тематике, представляется наиболее эффективным для решения многообразных задач, стоящих перед современной школой, и является более устойчивым по отношению к разнонаправленным внешним влияниям.*

При изучении подходов к проектированию системы управления школьной организацией в современных условиях важно учитывать опыт частных школ, которые появились и стали активно развиваться в России в постсоветский период. Т.В. Рогозина и Т.А. Щур считают, что в частных школах основополагающим фактором их создания и сохранения является «качество управления», основанное на «развитой культуре рефлексии» и «независимости», «эффективное управление финансовыми ресурсами» и «качество человеческого капитала, приумножению которого в частной школе уделяется не меньше внимания, чем финансовому благополучию». По мнению авторов, также важно, что приоритетные задачи функционирования и развития в частной школе

ставятся самой организацией [83, с. 144—145]. А.С. Маврин также указывает на особенности управления частной школой, отмечая, что «цель НОУ определяется как равновесное функционирование подсистем педагогической системы, направленное на устойчивое развитие НОУ» и обеспечивается через «усиление подсистемы обеспечения, что позволяет высвободить значительную часть педагогического потенциала НОУ для решения педагогических задач». В этом случае «равновесность не означает одинаковости или равенства подсистем, включенных в систему, наоборот данное понятие предполагает иерархичность, т.е. внутреннее соподчинение и информационные обмены внутри системы, что, в свою очередь, означает разделение элементов по их значимости» [60, с. 5].

Определив общие подходы к формированию модели управления школой в условиях концептуальных изменений, следует отметить, что моделирование рассматривается как эффективное средство развития социальных систем, к числу которых относится и система образования. При этом обращает на себя внимание то, что процесс создания и апробации моделей может касаться «сложных, многоэлементных и полиструктурных систем, функционирование которых определяется большим количеством внутренних и внешних факторов» и это обусловлено «эвристическим потенциалом» моделирования [98, с. 16]. В.М. Ананишнев считает, что при моделировании всех процессов в системе образования, а значит, и в создании модели управления школой, необходимо определить аналитические переменные (элементы или признаки объекта, подлежащие выявлению, измерению и оценке). В этом случае модель может быть представлена в форме схемы и существовать в виде реального объекта — прообраза моделируемого объекта, то есть концептуально она представляет собой «объект в системе факторов, выраженных соответствующими показателями» [3]. Создаваемой на такой основе модели можно дать следующую характеристику. Модель управления школой — «конфигурация отношений, связанных с управлением образовательным процессом». Только в условиях развитой модели управления «с высокой степенью субъектности» руководитель «способен в условиях неопределенности удерживать в фокусе внимания стратегическую цель, которая состоит в повышении качества образования, и двигаться к ее достижению» [104, с. 202—206]. Потребность изменения парадигмы управления школой, «в основе которой лежит смена целевых ориентиров, мотивационно-системный подход и личностно ориентированные цели его осуществления», отмечена А.Н. Ахреновым. По его мнению, это может способствовать «развитию личности каждого школьника

и учителя и мотивации их на эффективную самоуправляемую индивидуальную и коллективную деятельность в различных автономизированных внутришкольных системах» [6, с. 6].

Можно утверждать, что в ближайшем будущем необходимы серьезные изменения в формах и содержании управления на уровне школы. Предположительно основными направлениями этих изменений станут такие области, как организация образовательного процесса, кадровая политика, материально-техническое и финансовое обеспечение, внешние связи и социальное партнерство. Новый импульс получат такие инструменты управления, как стратегическое управление, государственно-общественное управление и инновационная деятельность. Основания для расширенного и более эффективного использования этих управленческих средств уже созданы в педагогической науке. Требуется их системная апробация на практике. «Обобщенные идеи новой парадигмы управления развитием современного образовательного учреждения, предполагающие теоретико-методологическое обоснование философии, миссии, ценностей, принципов, компетенций, целей, функций, методов, средств, организационной структуры, ресурсов, процессов, связей и отношений между компонентами, результат управленческой деятельности и профессионализм руководителей» [15, с. 18].

При этом следует выделить несколько базовых условий организации управления школой, способных обеспечить ее эффективность:

- повышение готовности школьной администрации к эффективному управлению в постоянно и нелинейно изменяющихся условиях;
- формирование объективного, основанного на фактах, видения (образа будущего) организации, учитывающего влияния внутренних и внешних факторов;
- формирование мотивации работников к труду и новых правил организации этой работы в соответствии с видением (образом будущего) организации;
- обновление средств управления, имеющихся в распоряжении руководителя и администрации;
- понимание вспомогательной роли процесса управления по отношению к образовательному процессу.

На основе теоретического анализа научных концепций и исследования практик управления современной школьной организацией, ход и результаты которого изложены в гл. 1—3, представляется необходимым:

- определить на основе имеющихся научных разработок понятие модели управления школой;

- установить общие требования к модели управления школой в условиях концептуальных изменений в образовании и проверить их экспериментально;
- скорректировать модель управления школьной организацией через введение новых характеристик, раскрывающих ее содержание, по результатам экспериментальной проверки.

Моделирование как метод научного исследования обеспечивает систематизацию представлений об изучаемых объектах, предоставляет возможность их целостного описания и раскрытие связей между компонентами, и на этой основе создает возможности для классификации составных частей объекта исследования. Моделирование используется как метод исследования в тех случаях, когда нельзя сразу приступить к познанию сущности исследуемого объекта. В этом случае модель становится:

- основой для разработки программы исследования изучаемого объекта;
- эталоном, на достижение которого направлен процесс исследования;
- образцом для самоконтроля участников процесса, при его последующем осуществлении на практике.

Модель определяет набор компонентов, составляющих систему, и представляет имеющиеся между компонентами связи, на основе чего возможна формулировка общих задач и частных вопросов, что делает модель средством изучения объекта. Модели могут быть материальными и идеальными, вещественными и знаковыми, иметь форму пространственного аналога, образа, математического или особым образом построенного словесного описания. Исследование на основе моделирования предоставляет разнообразную информацию об объекте и широкие возможности для изучения имеющихся в нем закономерностей, которые нельзя исследовать иными способами. Моделирование как одна из основных категорий теории познания «использует специально построенные и изучаемые модели для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов» [44]. Таким образом, моделирование становится специфическим методом исследования организованных объектов. Новая информация об объекте исследования возникает на всех этапах создания модели:

- в ходе эмпирического исследования объекта;
- в форме самой модели, которая дает элементы новизны уже в силу организации имеющегося знания;

- как результат дальнейшего мысленного модельного эксперимента [22].

Группой ученых во главе с В.А. Ясвиным разработана классификация организационно-образовательных моделей школ и управления ими, в основе которой «лежит градация способности школ к эволюционному развитию в контексте реализации трех основных организационных функций: способность к гибкости <...>, способность к усложнениям <...>, способность к организационному развитию». Выделенные авторами организационные функции, позволяют выделить «пять образовательных моделей школ: отборочно-поточная, постановочная, смешанных способностей, интегративная и инновационная, а также пять организационных (управленческих) моделей: сегментная, линейная, коллегиальная, матричная и модульная» [119, с. 53—54]. При проектировании модели управления школьной организацией в условиях концептуальных изменений в образовании представляется важным учесть обозначенные организационные функции и отразить в модели ее потенциал организационного развития.

Несмотря на разработанность теории моделирования в педагогической науке, представляется целесообразным при моделировании систем управления школой выйти за рамки отраслевого подхода к управлению. Это позволит найти новые решения существующих проблем образовательной системы. Позиция М.Г. Делягина разъясняет это предложение; по его мнению, «новая система управления должна формировать мотивации и правила: стандарты поведения, принципы... и основные смыслы, определяющие повестку дня, по которой действует и субъект, и организация» [27, с. 82]. Подтверждает эту позицию применительно к образовательной системе Г.М. Коджаспирова, подчеркивая, что подобный подход наряду с другими характеристиками управленческого процесса можно рассматривать как признак «эффективного безопасного руководства» [43].

Анализ подходов к моделированию позволяет рассматривать *модель управления школьной организацией — как теоретически обоснованную совокупность представлений о системе управления школой, ее воздействии на управляемую подсистему и взаимодействии с внешней средой для достижения организацией ключевых целей развития и функционирования*. Модель представляет собой многокомпонентную конструкцию, которая усложняется под влиянием внешних и внутренних факторов. Модель призвана адаптировать школьную организацию к концептуальным изменениям в образовании, она создается и реализуется в соответствии со

стратегическими установками развития образовательных систем более высокого уровня и на основе положений действующего законодательства в сфере школьного образования.

Опираясь на выделенные особенности современного этапа развития российского школьного образования и существующие научные концепции и теории, можно сформулировать **общие требования к модели управления школой в изменяющихся внешних условиях**:

- **при проектировании модели необходимо учитывать потребность в обеспечении ее устойчивости по отношению к внешним изменениям** (изменениям государственной образовательной политики, социально-экономическим кризисам и др.) **и к потенциально возможным внутренним трансформациям школы** (реорганизация, смена руководителя и др.);
- в качестве основы при моделировании **целесообразно использовать концепцию «распределенного» или «разделяемого» лидерства**;
- **изменения управления в школе должны затрагивать процедуры целеполагания** при принятии решений, ресурсное обеспечение решений **и «последствие»** по их реализации;
- **содержательная модель должна включать в себя несколько взаимосвязанных структур, обеспечивающих управление школой по укрупненным направлениям**, — образовательный процесс, кадровая политика, финансовое и материально-техническое обеспечение, внешнее взаимодействие и социальное партнерство;
- **модель должна предусматривать возможность создания и функционирования инновационной системы** школы, затрагивающей все укрупненные направления управления школой и соответствующей актуальным условиям инновационной инфраструктуры российской системы образования;
- **модель должна предусматривать повышение общественной составляющей в управлении школой** на принципах государственно-общественного управления образованием для обеспечения эффективности управления.

Разработанные требования к модели управления школой позволяют обеспечить проектирование управления ею в условиях социокультурных и образовательных изменений, а также обеспечивать устойчивое функционирование и развитие. Предложения по корректировке модели управления школьной организацией и требований к ней будут раскрыты в гл. 4.

Список литературы к главе 3

1. *Акинфиева Н.В.* Социальные механизмы управления устойчивым развитием российской образовательной системы: автореф. дис. ... д-ра соц. наук. — Саратов: 2007. — 39 с.
2. *Ананишнев В.М.* Социология образования. Т. II. — М.: НИЦ «Инженер», 2008. — 204 с.
3. *Ананишнев В.М.* Управление в сфере образования (социологический анализ). — М.: МГПУ, 1997. — 204 с.
4. *Антонова Л.Н.* Общественные организации и управляющие советы школ в образовании Подмосковья // Вестник Московского государственного областного университета. — 2013. — № 4. — С. 1—9.
5. *Атрашенко А.Н.* Некоторые концептуальные положения управления образовательной системой // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2009. — № 02 (80). — С. 35—37.
6. *Ахренов А.Н.* Управление развитием школы через инновационный потенциал педагогического коллектива: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М.: 2003. — 25 с.
7. *Базилевский А.А.* Организационно-педагогические условия формирования инновационной инфраструктуры региональной системы образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Комсомольск-на-Амуре, 2011. — 30 с.
8. *Байкова И.Г., Савельев С.А.* Опыт ГБОУ СОШ № 619 Калининского района Санкт-Петербурга в управлении образовательным учреждением на основе системы менеджмента качества // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. — 2015. — № 1 (1). — С. 66—82.
9. *Барбер М., Муршед М.* Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. — 2008. — № 3. — С. 7—60.
10. *Бахмутский А.Е.* Оценка качества школьного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2004. — 47 с.
11. *Беляков С.А.* Модернизация образования в России: совершенствование управления. — М.: МАКС Пресс, 2009. — 437 с.
12. *Богословский В.И., Конасова Н.Ю.* Развитие системы государственно-общественного управления, практики общественной оценки деятельности школы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2012. — № 152. — С. 180—185.
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. 1—7.
14. *Василенко Н.В.* Институциональные основы управления образовательными системами и организациями: монография. — СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 137 с.

15. *Васильева М.С.* Теория и практика программно-целевого управления развитием образовательного учреждения: дис. ... д-ра пед. наук. — Улан-Удэ, 2007. — 369 с.

16. *Васин С.М., Бареева И.А.* Особенности методологии исследования управления общеобразовательным учреждением // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. — 2012. — № 4 (43). — С. 83—87.

17. *Виноградова В.Л.* Командное управление инновационными проектами в образовательном учреждении // Человек и образование. — 2012. — № 4 (33). — С. 157—160.

18. *Володин А.Р.* Управление человеческими ресурсами. — М.: ФиС, 2002. — 269 с.

19. *Высоцкий В.Б.* Проблемы сопротивления инновационной деятельности в образовании // Сибирский учитель. — 2007. — № 3 (51). — С. 25—31.

20. *Гам В.И.* Методология и технологии стратегического лидерства в условиях системных изменений в образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Калининград, 2009. — 44 с.

21. *Гевлич И.К., Захаров А.А., Ткаченко И.М.* Модель системы управления развитием общеобразовательного учреждения // Вестник Саратовского государственного технического университета. — 2010. — Т. 4. — № 2 (50). — С. 145—149.

22. *Гордон В.М.* Категория становления в марксистской диалектике // Философские науки. — 1968. — № 4. — С. 41—46.

23. Государственно-общественное управление школой. Из опыта работы школ-лабораторий: сборник / сост. С.Г. Вершловский, А.А. Ульянова. — СПб., СПб ЦИТиТ, 2004. — 48 с.

24. *Гришина И.В.* Профессиональная компетентность директора школы: теория и практика формирования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2004. — 44 с.

25. *Давыдова Л.Н.* Различные подходы к определению качества образования // Качество. Инновации. Образование. — 2005. — № 2. — С. 5—7.

26. *Давыдова Н.Н.* Управление процессами самоорганизации общеобразовательного учреждения // Образование и наука. — 2010. — № 11 (79). — С. 23—32.

27. *Десягин М.Г.* Глобальный управляющий класс // Свободная мысль. — 2012. — № 1/2 (1631). — С. 74—86.

28. *Денякина Л.М.* Инновационные технологии в управлении образовательным учреждением: дис. ... канд. пед. наук. — Якутск, 2001. — 163 с.

29. *Емузова Н.Г.* Инновационная деятельность как ресурс развития системы образования региона // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. — 2012. — № 2. — С. 49—54.

30. *Епифанова О.В.* Горизонтальная карьера педагога: переход от индивидуальных достижений к обретению общей значимости сделанного каждым // сборники конференций НИЦ Социосфера. — 2014. — № 7. — С. 14—15.

31. *Жилина А.И.* Управление системой профессиональной подготовки и карьерой руководителей сферы образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2002. — 52 с.

32. *Заир-Бек Е.С.* Роль новых подходов в сопоставительных исследованиях для развития теории образования // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. — 2006. — № 1—6. С. 1005.

33. *Запрудский Н.И.* Миссия школы как управленческая инновация // Кіраванне ў адукацыі. У дапамогу педагогу: Навуковаметадычны часопіс. — 2008. — № 6. — С. 18—22.

34. *Иванов С.Е.* Операционный механизм управления качеством образования в школе // Ярославский педагогический вестник. — 2010. — № 2. — С. 67—70.

35. *Игнатьева Г.А., Мольков А.С.* Инновационная площадка как место встречи науки и наукоориентированной практики // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2012. — № 3 (13). — С. 109—114.

36. Инновации петербургской школы: сборник материалов конкурса инновационных продуктов / сост.: В.Н. Виноградов, Н.Б. Захаревич, Г.О. Матина; отв. ред. О.Г. Прикот. — СПб.: СПб АППО, 2011. — 90 с.

37. Инновационное развитие образования — основа повышения конкурентоспособности России. Доклад на заседании Государственного совета Российской Федерации «О развитии образования в Российской Федерации» 24.03.2006. URL: <http://www.archive.kremlin.ru/text/appears2/2006/03/24/104571.shtml>.

38. Инновационная Россия 2020 (Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года), проект. — М.: Минэкономразвития Российской Федерации, 2010. — 105 с.

39. Инновационные технологии управления человеческими ресурсами: коллективная монография / под ред. А.А. Корсаковой, Е.С. Яхонтовой. — М.: МЭСИ, 2012. — 230 с.

40. *Калачикова О.Н.* Управленческая поддержка образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Томск: 2009. — 28 с.

41. *Карпова С.И., Любченко О.А.* Управление образовательным учреждением школой (гимназией, лицеем) с учетом современных тенденций модернизации образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. — 2012. — № 4 (22). — С. 74—88.

42. *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.

43. *Коджаспирова Г.М.* Технология безопасной управленческой деятельности в образовательном учреждении // Проблемы современного образования. — 2014. — № 1. — С. 105—117.

44. *Колесникова И.А.* Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: дис. ... д-ра пед. наук. — Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1991. — 432 с.

45. *Коновальчук И.И.* Модели, структура и факторы продуктивности инновационных процессов в общеобразовательных учебных заведениях // Вектор науки ТГУ. — 2010. — № 3 (3). — С. 71—75.

46. *Корнетов Г.Б.* Что такое общественно-активная школа? (Библиотека демократического образования. Вып. 5). — М.; Тверь: Научная книга, 2009. — 24 с.

47. *Корстелев А.А.* Особенности «пирамиды целей» в управлении образовательным учреждением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика, психология. — 2010. — № 2. С. 67—71.

48. *Косарецкий С.Г., Моисеев А.М. и др.* Государственно-общественное управление образованием: от прецедентов к институту. Исследования и разработки: монографический сборник / под общ. ред. С.Г. Косарецкого, Е.Н. Шимутиной — М.: Вердана, 2010. — 372 с.

49. *Кочешкова Л.О.* Технология управления инновационной деятельностью в образовательном учреждении: Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений / под ред. проф. В.В. Судакова. — Вологда: Изд. центр ВИРО, 2005. — 44 с.

50. *Кравцов О.А.* Управление инновационной деятельностью в образовании: потенциал гуманитарной экспертизы // Непрерывное образование. — 2014. — № 4 (10). — С. 45—49.

51. *Кузькин Н.П.* Инновации в управлении современной школой: дис. ... канд. пед. наук. — Саратов: 2004. — 168 с.

52. *Курцева Е.Г.* Самооценка педагогического коллектива как условие развития образовательной системы школы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2009. — № 112. — С. 157—160.

53. *Курцева Е.Г.* Самооценка педагогического коллектива как условие развития образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2009. — 25 с.

54. *Кускова Е.Н.* Формирование института государственно-общественного управления образовательным учреждением в условиях модернизации российского образования: автореф. дис. ... канд. соц. наук. — СПб., 2009. — 27 с.

55. *Куцебо Г.И.* Инновационные подходы в управлении образовательным учреждением: научно-методическое пособие. — Брянск: БИПКРО, 2003. — 80 с.
56. *Лазарев В.С.* О национальной инновационной системе в образовании и задачах научного обеспечения ее развития // Проблемы современного образования. — 2010. — № 5. — С. 3—12.
57. *Ленская Е.А.* Качество образования и качество подготовки учителя // Вопросы образования. — 2009. — № 1. — С. 81—97.
58. Лицом к реальности: обучение через предпринимательство // Йохансон М., Йенсон Й.; пер. с англ. О. Ревы. — М.: Ломоносов, 2009.
59. *Любченко О.А., Карпова С.И.* Моделирование системы управления современной общеобразовательной школой с позиций системного подхода // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. — 2012. — № 7 (111). — С. 197—203.
60. *Маврин А.С.* Педагогическое управление негосударственным образовательным учреждением в условиях современного социума: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2009. — 25 с.
61. *Макарова Т.П.* Классификация инноваций в управлении образовательными учреждениями нового типа // Академический журнал Западной Сибири. — 2010. — № 2. — С. 40—42.
62. *Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н.* Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 128 с.
63. *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.
64. *Миргалеева И.В.* Развитие государственно-общественного управления в образовательных учреждениях // Экономика и управление: проблемы, решения. — 2012. — № 3. — С. 67—73.
65. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы / под ред. М.К. Горшкова и Ф.Э. Шереги. — М.: ЦСПиМ, 2010. — 352 с.
66. *Моисеев А.М.* Концепция управления развитием школы. — Новокузнецк: 1994. — 63 с.
67. *Муршед М., Чийоки Ч., Барбер М.* Как лучшие системы школьного образования продолжают совершенствоваться // Вопросы образования. — 2011. — № 2. — С. 7—25.
68. *Найденова З.Г., Загивная Т.А.* Инновационные модели управления развитием образовательных учреждений // Образование ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. — 2013. — № 3. — С. 5—14.
69. *Недвецкая М.Н.* Социальное партнерство школы и семьи в сфере управления образовательным учреждением // Наука и школа. — 2006. — № 5. — С. 8—11.

70. *Новикова Т.Г.* Общественная экспертиза в образовании // Народное образование. — 2012. — № 7. — С. 26—30.

71. *Новикова Т.Г.* Теоретические основы экспертизы инновационной деятельности в образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2006. — 47 с.

72. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее // Доклад Комиссии Общественной палаты Российской Федерации. — М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2007. — 78 с.

73. Общественное участие в управлении школой. Школьные советы / сост. А. А. Пинский. — Москва: Альянс Пресс, 2004. — 402 с.

74. Основные направления политики Российской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2012 года (утверждены Правительством Российской Федерации 05.08.2005 № 2473п-П7).

75. *Панасюк В.П.* Развитие теории и современные проблемы управления и оценки качества образования // Человек и образование. — 2013. — № 3 (36). — С. 98—104.

76. *Петрусевич А.А.* Социокультурная обусловленность преобразований современной общеобразовательной школы // Современные проблемы науки и образования. — 2008. — № 2. — С. 92—97.

77. *Пискунова Е.В.* Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / под ред. акад. Г.А. Бордовского. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 79 с.

78. *Позднякова Т.Ю.* К вопросу об участии общественности в управлении школой // Омский научный вестник. — 2007. — № 1 (51). — С. 122—125.

79. *Попадюк Т.Г.* Инновационная инфраструктура реализации приоритетных национальных проектов: проблемы постановки и отладки. URL: <http://www.viperson.ru/wind.php?ID=291531>.

80. *Попова Н.А.* Инновационная школа: управленческие аспекты деятельности в условиях изменения парадигмы образования // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2014. — № 2. — С. 97—101.

81. *Репина А.В.* Особенности организации инновационной деятельности в региональной системе образования // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — № 2 — Т. II (Психолого-педагогические науки). — С. 68—72.

82. *Рогач О.В.* Инновационное развитие школьного образования: социолого-управленческий аспект: автореф. дис. ... канд. соц. наук. — М., 2012. — 25 с.

83. *Рогозина Т.В., Щур Т.А.* Опыт частных школ для развития перспективных практик обучения // Вопросы образования. — 2014. — № 2. — С. 132—151.

84. *Ротвелл Ш.* Элементы кадровой политики компании / под ред. Ш. Ротвелла; пер. с англ. С.Д. Андриющенко. — М.: РИП-Холдинг, 2000. — 365 с.

85. *Рулиене Л.Н., Хараев А.П.* Современные подходы и методы управления инновационным процессом в образовании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика, психология. — 2011. — № 4. — С. 242—245.

86. *Садовникова И.Н.* Проектирование модели управления в общеобразовательной школе в условиях реализации социального партнерства // Педагогика и современность. — 2014. — Т. 2. — № 2. — С. 77—81.

87. *Сазонов В.Б.* Проблемы и пути модернизации российского образования. URL: <http://www.fondgp.ru/lib/mmk/49>.

88. Самооценка образовательных учреждений. Методическая разработка по материалам международного проекта / под ред. Аветовой Т.Ю. — СПб.: Северо-западное агентство международных программ, 2006. — 72 с.

89. *Светенко Т.В., Галковская Г.В.* Инновационный менеджмент в управлении школой: учебн. пособие. — М.: АПКИППРО, 2009. — 92 с.

90. *Седельников А.А.* Интегральная модель систем государственно-общественного управления образованием: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М.: 2011. — 29 с.

91. *Сенге П.* Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. — М.: ЗАО «Олимп—Бизнес», 2003. — 384 с.

92. *Сериков Г.Н.* Теория управления образовательным учреждением как интегративное научное знание // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Образование, здравоохранение, физическая культура. — 2007. — № 6 (78). — С. 7—24.

93. *Сторожева О.И.* Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений: монография / под науч. ред. Э.Э. Сыманюк. — Екатеринбург: Уральский ГПУ, 2011. — 128 с.

94. Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года (утверждена Межведомственной комиссией по научно-инновационной политике Министерства образования и науки Российской Федерации, 15.02.2006, протокол № 1).

95. *Тодосийчук А.В.* Теоретико-методологические проблемы развития инновационных процессов в образовании. — М.: ОРГСЕРВИС-2000, 2005. — 125 с.

96. *Трапицын С.Ю., Громова Л.А.* Новое управление для новой школы // Universum: Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 1. — С. 43—51.

97. *Уваровская О.В.* Повышение компетентности руководителей образовательных учреждений в современных условиях // Наука и бизнес: пути развития. — 2011. — № 6. — С. 132—137.

98. Управление в обществе XXI века: проблемы и решения: коллективная монография / отв. ред. С.В. Бойко. — Череповец: Филиал СПбГЭУ в г. Череповце, 2013. — 363 с.

99. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 448 с.

100. Управление развитием инновационной деятельности в современном образовательном учреждении: коллективная монография / Белова Е.Н., Гуртовенко Г.А., Бутенко С.В., Яковлева Н.Ф. — 2-е изд., стереотип. — Красноярск: Краснояр. ГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. — 164 с.

101. *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.

102. *Ушаков К.М.* Управление школой: кризис в период реформ // Библиотека журнала «Директор школы». — 2011. — Вып. 8. — 176 с.

103. *Утешева Т.П.* Инновационная деятельность школы в современных условиях // Образование. Наука. Научные кадры. — 2013. — № 1. — С. 85—87.

104. *Фархатдинов Н.Г. и др.* Модели управления общеобразовательным учреждением в условиях реформ: опыт социологического анализа // Вопросы образования. — 2015. — № 2. — С. 196—219.

105. *Федотова Г.А., Громова Н.М., Якубов Б.А.* Общественно-государственное управление как фактор инновационного развития образовательного учреждения // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 6. — С. 471—478.

106. *Хазбэндс К.* О возможности преподавания и о том, как его можно улучшить // Тенденции развития образования: Кадры решают все?: материалы X Международной научно-практической конференции (Москва, 20-21 февраля 2013 г.). — М.: Издательский дом «Дело», 2014. — С. 11—20.

107. *Харисова Л.А.* Инновационные процессы в общем образовании // Проблемы современного образования. — 2012. — № 1. — С. 82—88.

108. *Хомерики О.Г.* Информационная поддержка инновационных процессов в образовании: опыт организации и тенденции развития // Европейский журнал современного образования. — 2015. — № 1 (11). — С. 38—51.

109. *Цирульников А.М.* Развитие образовательных систем. Методология и методы социокультурного анализа. Ч. 1 // Управление образованием: теория и практика. — 2014. — № 4. — С. 29—56.

110. *Чеснокова Г.С.* Развивающий потенциал конкурсов профессионального мастерства // Сибирский учитель. — 2007. — № 2 (50). — С. 68—77.

111. *Черникова А.А., Борисова С.А.* Концепция управления организациями системы общего образования // Регион: системы, экономика, управление. — 2011. — № 4 (15). — С. 137–143.
112. *Шахотин Е.А.* Организационно-педагогические основы инновационного управления развивающимся образовательным учреждением: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Брянск: 1999. — 23 с.
113. *Шереги Ф.Э., Савинков В.И.* Образование как фактор формирования интеллектуального потенциала России. — М.: ЦСПиМ, 2011. — 288 с.
114. *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Школа: мониторинг качества образования. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 320 с.
115. Школы-лаборатории — инновационная форма повышения квалификации. — СПб.: СПб АППО, 2009. — С. 3–10.
116. *Шкуров А.Ю.* Системные эффекты расширения общественного участия в формировании образовательной политики государственно-общественного управления образовательным учреждением // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2009. — № 9. — С. 96–101.
117. *Штуль Е.В.* Развитие адаптивных форм управления в муниципальном общеобразовательном учреждении // Ярославский педагогический вестник. — 2009. — № 2 (59). — С. 90–93.
118. *Ясвин В.А.* Горизонтальная педагогическая карьера как социальный инструмент повышения качества образования // Школьные технологии. — 2013. — № 6. — С. 67–78.
119. *Ясвин В.А.* Городской инновационный сетевой проект Департамента образования г. Москвы «Развитие школьных организаций»: результаты и перспективы Экспертиза и мониторинг образовательных условий в современной школе: научное издание. — М.: Смысл, 2009. — С. 4–13.
120. *Ясвин В.А.* Экспертно-проектное управление развитием школы. — М.: Сентябрь, 2011. — 176 с.
121. *Husbands C.* Understanding History Teaching. — London: Open University Press, 2003. — 192 p.
122. *Husbands C.* Teaching and Learning in the Twenty-First Century: What Is an 'Institute of Education' For? — London: Institute of Education University of London, 2012. — 30 p.
123. *Husbands C. Bridges D.* Consorting And Collaborating In The Education Market Place (Knowledge, Identity, and School Life Series). — London: Routledge, 1995. — 198 p.
124. **Human Capital: How what you know shapes your life.** OECD Insights. — Paris: OECD, 2007.
125. **Measuring Innovation in Education: A New Perspective,** Educational Research and Innovation. — Paris: OECD Publishing, 2014. — 332 p.

Глава 4

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

4.1. Особенности институализации концептуальных изменений в образовании в системе управления школьной организацией

Анализ социально-экономических и образовательных изменений, особенностей систем управления общеобразовательными учреждениями, представленный в гл. 2 и 3, показывает объективную необходимость обновления существующих моделей управления школой. Необходимость изменений обусловлена изменением роли образовательной системы в жизни общества, а также трансформациями самого образовательного процесса.

Теоретический анализ работ российских и зарубежных авторов позволил определить, что изменения в системе школьного образования в России и мире носят концептуальный характер. Концептуальность применительно к рассматриваемому вопросу определяется как способность задать и обеспечить реализацию стратегии развития государства и общества в сфере образования на основе понимания фундаментальной сущности явлений и процессов, определяющих специфику образования [8]. В концептуальных изменениях системы образования отмечается приоритет «субъект-объектной модели организации образовательной деятельности, доминирование принципа авторитета и господство коллективизма в воспитании и обучении» [23, с. 12].

О концептуальном характере изменений свидетельствуют масштабность и интенсивность процессов, которые не наблюдались ранее. Сегодня любая образовательная система представляет собой сложноорганизованный и функционально усложняющийся институт, который при этом реализует широкий спектр задач.

Образование выполняет «ряд функций в отношении общества, его отдельных подсистем и всех уровней социальной организации», то есть, можно утверждать, что посредством образования возникает, функционирует и развивается все общество [19, с. 12]. Уже отмечалось, что это формирует многоплановые вызовы школьному сообществу в целом и каждому участнику образовательных отношений. Новые вызовы требуют пересмотра сложившейся практики жизнедеятельности школы, в том числе необходимы изменения средств управления.

Изучение причин происходящих изменений показывает, что их источники находятся как в самой системе образования, так и вне системы. Для обеспечения эффективной работы школ в современных условиях необходимо понимание причин и сущности изменений, а также совершенствование на этой основе практик управления школой. В этой связи отправной точкой рассмотрения подходов к моделированию управления школьной организацией являются ранее выделенные источники изменений в образовании, выделенные факторами, указанными в гл. 2:

- объективные мировые тенденции;
- инициативы государственных структур;
- инициативы школьных и научно-педагогических институтов;
- интересы и потребности участников образовательных отношений.

Кратко охарактеризуем влияние на систему образования каждой из групп факторов.

Прежде всего, это глобализация и ускорение всех процессов общественной жизни, которую детерминируют потребность индивида в непрерывном образовании, стимулируют его к частой смене профессий и места работы, ускоряют периоды появления и внедрения инноваций, придают образованию массовый и поликультурный характер, трансформируют традиционные «модели детства» и др. Это, несомненно, оказывает влияние на школу. Она проектирует новое содержание образования и технологии обучения, меняет подходы к взаимодействию с внешней средой и другими социальными институтами. Любая национальная или региональная образовательная система отвечает на вызовы, порожденные глобализацией, и они не являются уникальными для каждой страны. Особенности могут выражаться в форме и содержании ответов на эти вызовы. В современных условиях вызовы можно расценивать как универсальные, что необходимо учитывать даже в управлении школьной организацией. «Отгородиться» от этой реальности невозможно.

Изменения в школьном образовании активно стимулируются государственными структурами. Проводимая образовательная политика — один из важнейших вопросов государственного строительства и управления. Образовательная политика — «структурированный набор действий государства» по определению и решению актуальных проблем системы образования. Политика государства в сфере образования — базовое условие деятельности образовательной системы и через нее определяются цели, раскрывающиеся через набор задач, решение которых требует общих или частных действий и мероприятий [3, с. 184—186]. Политика выражена посредством законодательных и нормативных актов. Именно смысловое содержание различных правовых актов, программ и проектов в области образования представляет собой совокупность концептов, технологий и способов реализации образовательной политики в целях развития общества. Ю.А. Тюрина, анализируя изменения в системе образования в советской и постсоветской периоды, установила, что «активные действия» или «невмешательство» представителей политической и государственной власти в дела образования стимулировало соответственно стабилизационные процессы или дестабилизацию системы [23]. В развитие этого тезиса можно привести позицию В.В. Миронова, считающего, что «отход» государства от регулирования системы образования «чреват серьезными социальными последствиями, связанными с нарастанием дифференциации населения, когда образование перестает выполнять функцию «социального лифта» [15, с. 45]. Симптом к утрате образованием роли «социального лифта» отмечался и ранее [20]. В целом можно сделать вывод, что «государственная власть и государство являются определяющим фактором изменений отечественного образования» [23, с. 12—14].

В 1990—2010-х годах педагогические исследования дали импульс существенным изменениям в российском образовании: появлялась и развивалась вариативность образовательных систем, обновлялось содержание образования и технологий обучения, активизировались инновационные практики педагогов, изменялись условия и формы повышения квалификации работников системы образования, изменялся процесс управления школой и др.

Изменения в сфере образования всегда обуславливались в том числе и интересами участников образовательных отношений. Не были исключением и последние два десятилетия, хотя их роль как инициаторов изменений по результатам теоретического анализа трудно считать ведущей. Под влиянием участников образовательных отношений улучшились условия и качество образования,

школьные организации создавали новые средства поддержки индивидуального развития обучающихся, совершенствовали профессионализм педагогов и др.

В условиях столь существенных изменений необходимо пересмотреть используемые средства управления школьной организацией. Очевидно, что сегодня «средства и методы педагогической теории не являются достаточными для разработки концепции управления образованием» [25, с. 146]. В складывающихся условиях следует опереться на интеграцию в проектируемой модели управления гуманитарного и естественно-научного подходов [15; 21]. При этом исследователи отмечают, что в «современных условиях наибольшую актуальность для развивающейся системы образования приобретает синтез системного и ситуационного подходов к управлению, который предполагает усиление его неформальной составляющей, связанной с управлением педагогическим коллективом» [2, с. 6]. Потребность в пересмотре подходов к управлению школой предопределяется также объективным процессом, а именно тем, что «объем управления увеличивается, управленческая деятельность становится деинституализированной, включая в свое пространство все большее число организационных акторов» [11, с. 30].

В ходе исследования имеющихся средств управления школой и результатов их применения использован метод экспертных оценок в следующих областях:

- концептуальные изменения в системе школьного образования в последние 3—5 лет;
- причины концептуальных изменений;
- влияние концептуальных изменений в системе образования на процессы управления в школьных организациях;
- базовые характеристики модели управления школьной организацией в изменяющихся внешних условиях.

Для проверки приведенных выше положений, сформулированных по итогам теоретического анализа и раскрытых в гл. 3, в ходе исследования была выбрана фокус-группа из числа экспертов Совета по образовательной политике при Комитете по образованию Санкт-Петербурга. Выбор названной группы респондентов был обусловлен следующими причинами:

- респонденты обладают многолетним опытом управленческой деятельности в системе образования;
- респонденты привлекаются в качестве консультантов и экспертов в проектах и программах на международном, всероссийском, региональном и муниципальном уровнях;

- респонденты имеют ученые степени, опыт участия в проектах и программах различного уровня и направленности, а также опыт самостоятельных научных исследований.

В опросе приняло участие 71 респондент (62% общего числа экспертов).

При выборе группы, принимающей участие в исследовании, была определена задача: респонденты, обладая названными качествами и опираясь на имеющийся у них опыт и представление о работе школьных организаций региона в 2010—2015 годах, могут обоснованно оценить происходящие в системе общего образования изменения и сформулировать (уточнить предложенные) положения о содержании модели управления школьной организацией в изменяющихся внешних условиях.

Постановка такой задачи основывалась на статусе экспертного сообщества, привлеченного к опросу. В соответствии с действующими нормативными актами Совет по образовательной политике выполняет функцию экспертного сопровождения образовательных учреждений от оценки заявок на реализацию проектов и программ в режиме региональных инновационных площадок до анализа получаемых промежуточных и итоговых результатов, а также осуществляет экспертизу различных инновационных продуктов, создаваемых в учреждениях в иных форматах. Функции Совета и экспертного сообщества определены постановлением Правительства Санкт-Петербурга «О порядке признания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и иных действующих в сфере образования организаций, а также их объединений инновационными площадками Санкт-Петербурга» от 09.07.2014 № 593, распоряжениями Комитета по образованию «Об утверждении Положения о Совете по образовательной политике при Комитете по образованию» от 07.09.2009 № 1528-р и «Об утверждении Положения о региональной инновационной площадке» от 04.08.2014 № 3364-р.

При Совете работает группа экспертов. В 2012—2015 годах по решению регионального органа управления образованием число экспертов в группе существенно увеличилось: с 64 до 114. Это решение было принято в целях повышения качества экспертной деятельности в системе образования и призвано дифференцировать экспертную деятельность по уровням и направлениям, повысить практическую значимость экспертных рекомендаций для руководителей образовательных учреждений, специалистов органов управления и ученых.

Формирование инструментария для исследования позиций экспертного сообщества относительно причин концептуальных измене-

ний в системе образования и их влияния на управление школьными организациями базировалось на выделенных в 2013—2015 годах:

- перечне концептуальных изменений в системе образования;
- особенностях влияния изменений на управление школьной организацией;
- общих требованиях к модели управления школьной организацией в изменяющихся внешних условиях.

Проанализируем результаты, полученные в ходе исследования.

Представим распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие концептуальные изменения в системе школьного образования Вы отмечаете за последние 3—5 лет по результатам своей экспертной деятельности и/или как работник системы образования?» (табл. 4.1).

Таблица 4.1

**Концептуальные изменения в системе школьного образования
в 2010—2015 годах**

| Рейтинг по результатам опроса экспертов | Процент ответов | Процент ответов с дополнениями |
|---|-----------------|--------------------------------|
| 1. Обновление содержания образования и технологий обучения | 86 | 93 |
| 2. Организация образовательной среды школы и использование территориальных социокультурных сред | 71 | 77 |
| 3. Поддержка индивидуального прогресса учащихся | 51 | 53 |
| 4. Независимая оценка качества образования | 46 | |
| 5. Совершенствование системы профессионализма работников | 44 | 47 |
| 6. Развитие государственно-общественного управления образованием | 43 | — |
| 7. Обновление финансово-экономического обеспечения | 36 | — |
| 8. Обновление технологий управления школьной организацией | 30 | 39 |
| 9. Бюрократизация деятельности образовательной организации (дополнение) | — | 3 |

Согласно мнению респондентов, наиболее заметными изменениями в системе школьного образования в анализируемый период являются (1-е и 2-е места в общем ранге):

- обновление содержания образования и технологий обучения — 86% (93%) опрошенных;
- организация образовательной среды школы и использование территориальных социокультурных сред — 71% (77%) опрошенных.

Остальные изменения отмечались респондентами со средней частотой — 30% (36%) — 51% (53%) анкет. С учетом распределения по ответам имеющихся в анкетах комментариев (представлены в графе 3 табл. 4.1) показатели общего ранга представленности изменений существенно не изменяются по количеству ответов респондентов и по общему рангу (представлены в скобках в тексте).

Наибольшее одобрение респондентов как ведущих изменений в системе школьного образования получили обновление содержания образования и технологии обучения, что представляется логичным и оправданным. Обновление содержания образования является основой изменений образовательной системы. Стандартизация школьного образования в России имеет почти 10-летнюю историю. Первые стандарты появились в 2004 году, переход школы на стандарты второго поколения совпал по времени с принятием национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в 2010 году.

Респондентами сделано 20 комментариев и дополнений к предложенному списку изменений, 18 из них рассмотрены в качестве конкретизации выделенных концептуальных изменений, определенных в ходе теоретического анализа. Среди комментариев к выделенным изменениям можно обозначить:

- «развитие вариативных форм образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе совместное образование, а также новые образовательные технологии для этой категории»;
- «интеграция конструктивных элементов зарубежного опыта в организацию и содержание образования» и др.

Дополнения респондентов учтены при определении значения общего ранга того или иного изменения: от 1 до 6 суждений по 5 изменениям из 8 предложенных в анкете. Два ответа респондентов («бюрократизация»; «усложнение деятельности образовательной организации, зачастую противоречащее повышению эффективности и здравому смыслу») содержат указание на рост бюрократизации в системе школьного образования. Несмотря на негативный

характер указанной особенности и незначительное число респондентов, его отметивших, представляется целесообразным включить его в перечень изменений, дополнительно к выделенным в ходе исследования и отнести его к категории ограничений в системе управления школами.

Указание на активные процессы бюрократизации школьного образования есть и в научных источниках, что свидетельствует об объективном характере этого процесса. «Критика отмечает и стремительное нарастание бюрократизации системы, пожирающей все прогрессивное, жесткую формализацию преподавательского труда и т. п.» [22, с. 35]. По мнению некоторых авторов, такое положение дел обусловлено историческими особенностями развития российского образования, которые гиперболизировались в условиях активного протекания изменений. Характеризуя происходящее, С.С. Кравцов и Н.Б. Крылова отмечают, что «в российском школьном образовании система инспектирования имеет формально-карательный характер» [10, с. 87]. По мнению А.Г. Каспржака и его коллег, это обусловлено тем, что «региональная система образования, частью которой является школа, выстроена в такой степени жестко, что принимаемые в ней решения могут быть лишь однозначными и безальтернативными» [6, с. 138].

По мнению некоторых авторов, с обязательностью требований при контроле в школе «может поспорить только пенитенциарная система», при этом «школам не дают свободно развиваться тиски обязательной, навязываемой извне отчетности, бесконечные проверки соответствия процессов жизнедеятельности ее управленческим аналогам» [10, с. 35].

В целом в ходе оценки экспертами концептуальных изменений, происходивших в системе школьного образования в 2010—2015 годах, выделено 9 главных изменений. Подтверждены 8 из них, носящие в целом позитивный характер, и добавлено 1, имеющее преимущественно негативную трактовку. В ходе опроса респондентов подтвержден и незначительно уточнен набор концептуальных изменений, выделенных в ходе теоретического анализа. На этой основе можно обратиться к вопросу о причинах происходящих изменений, уточнить их источники.

Рассмотрим распределение ответов респондентов на вопрос: «Каковы, по Вашему мнению, причины происходящих изменений?». По мнению экспертов, наиболее существенное влияние на изменения, происходящие в системе школьного образования, в последние годы оказывают инициативы государственных структур (90%), а также интересы и потребности участников образовательных

отношений (67%), получившие 1-е и 2-е места в общем ранге соответственно. С существенным отрывом во мнениях экспертов 3-е и 4-е места в общем ранге занимают социально-экономические противоречия (объективные мировые тенденции) и инициативы школьных и научно-педагогических институтов — их определило как значимые менее половины опрошенных (47% и 46% соответственно).

Полученные результаты требуют пояснения, так как в § 4 гл. 1 и § 2 гл. 2 по итогам теоретического анализа проблемы управления школой в условиях концептуальных изменений было выдвинуто предположение о том, что школы не оказывают существенного влияния на выработку направлений концептуальных изменений, выступая в роли исполнителей инициатив образовательных систем более высокого уровня или продуцируемых вне системы образования. Полученные в ходе опроса респондентов данные не подтвердили это предположение: интересы и потребности участников образовательных отношений заняли 2-е место в общем ранге, значительно опередив два других источника изменений, указанных выше. Подобное расхождение может быть объяснено тем, что респонденты, выступая в качестве экспертов в отношении деятельности школ, наблюдали и фиксировали в ходе экспертиз значительное количество проектов, инициированных участниками образовательных отношений и направленных на изменение школьной организации. Это предположение требует дополнительной проверки.

Респондентами в ходе опроса были сделаны 6 комментариев к предложенному в анкете перечню источников изменений; 5 комментариев могут быть рассмотрены в качестве конкретизации трех источников концептуальных изменений, определенных в ходе теоретического анализа. При определении общего ранга данных источников концептуальных изменений учтены комментарии респондентов: от 1 до 3 суждений. Ответ одного респондента содержит комментарий, не имеющий значения для рассматриваемого вопроса.

В ходе опроса респондентами не были обозначены принципиально новые источники концептуальных изменений в системе школьного образования, дополнительно к определенным в ходе теоретического этапа исследования. Таким образом, респонденты подтвердили предположение о многоуровневости источников изменений в образовательной системе, что позволяет перейти к определению влияния этих изменений на управление школьной организацией.

Приведем данные о распределении ответов респондентов на вопрос «Как, по Вашему мнению, повлияли происходящие изменения

в системе образования на процессы управления в школьных организациях, работу которых Вы экспертировали и/или в которых Вы работаете(али) последние 3—5 лет?» (табл. 4.2) и проанализируем их.

Таблица 4.2

**Влияние изменений в системе школьного образования
на управление школой**

| Характеристика влияния изменений на процесс управления школой | Процент ответов |
|---|-----------------|
| 1. Создание и реализация инновационных проектов | 77 |
| 2. Развитие олимпиадного и конкурсного движения | 61 |
| 3. Проектирование школьного компонента содержания, создание новых условий осуществления образовательного процесса | 49 |
| 4. Система оценки эффективности деятельности работников | 47 |
| 5. Создание новых систем стимулирования и учета достижений учащихся | 46 |
| 6. Развитие внутришкольного обучения | 43 |
| 7. Развитие социального партнерства для нужд образования | 41 |
| 8. Поддержка научного поиска педагогов | 36 |
| 9. Диверсификация источников финансирования и общее повышение ресурсообеспеченности | 34 |
| 10. Расширение числа организаций дополнительного профессионального образования и реализуемых ими программ | 30 |
| 11. Рост обоснованности принимаемых управленческих решений | 24 |
| 12. Увеличение числа общественно-профессиональных органов управления | 16 |

В ходе опроса экспертами отмечено, что наиболее существенное влияние изменений в системе образования на управление школой выражается через создание и реализацию в школах инновационных проектов, а также развитие олимпиадного и конкурсного движения на всех уровнях (максимальный уровень их проявления отметили 77% и 61% респондентов соответственно).

По итогам опроса может быть выделена группа изменений в управлении школой, получивших средние оценки респондентов

(максимальный уровень проявления отметили от 41% до 49% опрошенных):

- проектирование школьного компонента содержания, создание новых условий осуществления образовательного процесса;
- система оценки эффективности деятельности работников;
- создание новых систем стимулирования и учета достижений учащихся;
- развитие социального партнерства для нужд образования.

Остальные пять предложенных вариантов влияния изменений на процесс управления школой отмечены незначительным числом респондентов — от 16% до 36%. При этом обращает на себя внимание факт, что характеристика, связанная с развитием органов государственно-общественного управления образованием, отмечена самой незначительной частью респондентов, при высокой степени социального партнерства школ. Это может свидетельствовать о большем стремлении руководителей к содержательной работе по улучшению образовательных возможностей школы за счет социального партнерства при меньшем внимании к имеющимся формальным установкам по развитию государственно-общественного управления образованием.

Респондентами в ходе опроса также сделано незначительное число (11) комментариев к предложенному в анкете перечню влияний, оказываемых изменениями в системе образования на управление школьной организацией. Большинство из комментариев (8) конкретизируют положения, предложенные в анкете. Два ответа респондентов содержат комментарии, не существенные с позиций рассматриваемой темы. Один комментарий об «увеличении документооборота» в школах характеризует изменение, обозначенное в ответах на вопрос 1 анкеты дополнительно к выделенным по итогам теоретического этапа исследования.

При анализе ответов респондентов на вопрос: «Какие характеристики должна иметь модель управления школьной организацией, чтобы соответствовать изменениям, происходящим в обществе и системе образования?» по шести предложенным характеристикам установлено, что наиболее важными элементами модели управления школьной организацией в изменяющихся внешних условиях экспертами признаются:

- использование идей «распределенного» или «разделяемого» лидерства (80% опрошенных);
- изменение системы целеполагания при принятии решений, ресурсное обеспечение решений и «последствие» по их реализации (79%);

- учет потребности в обеспечении устойчивости ОУ по отношению к внешним изменениям и к потенциально возможным внутренним трансформациям (69%);
- создание и функционирование в школе инновационной системы (67%).

Еще два предложенных элемента модели «наличие нескольких взаимосвязанных структур, обеспечивающих управление по укрупненным направлениям, — образовательный процесс, кадровая политика, финансовое и материально-техническое обеспечение, внешнее взаимодействие и социальное партнерство» и «повышение общественной составляющей в управлении школой на принципах государственно-общественного управления образованием» отмечались респондентами со средневысокой частотой — в 66% и 53% анкет соответственно.

По такому признаку модели управления школой, как изменение целеполагания и «последствия», респондентами даны несколько важных уточнений предложенной модели. Указанное изменение должно основываться на учете общекультурных и жизненно важных для личности учащихся задач образования и воспитания. Управленческая подсистема должна обеспечивать адаптивность управляемой подсистемы к потребностям и возможностям различных групп обучающихся. Респондентами также отмечена потребность связи школы и вузов и развитие взаимодействия педагогической и управленческой науки и практики. Предложена новая характеристика процесса постановки целей в модели школьной организации в изменяющихся условиях — наличие системы оценки качества управления и набора индикаторов, приближение к которым изменяет процесс управления. Ответы респондентов содержали общее замечание о том, что предложенные элементы модели неоднородны.

Респондентами в ходе опроса также было высказано мнение о целесообразности определения границ применимости предлагаемой модели и обоснования доказательств ее адекватности существующим реалиям системы образования.

Высказанные экспертами замечания заслуживают внимания и необходимо их осмысление для последующего отражения в описании скорректированных базовых условий модели управления школьной организацией. Следует отметить, что респонденты подтвердили предположение о необходимости совмещения гуманитарного и естественно-научного подходов к управлению, отраженное в базовых условиях управленческой модели. Это делает перспективной дальнейшую ее разработку по методу моделирования

с опорой на понятие «модель управления» [21, с. 8]. Такое моделирование может повысить адаптивные свойства школы, обеспечив ее функционирование и развитие при изменении внешней и внутренней среды.

Проведенное исследование в целом подтвердило результаты, полученные в ходе теоретического анализа проблемы управления школьными организациями в условиях концептуальных изменений в образовании. Результаты опроса позволили уточнить происходящие концептуальные изменения и выделить несколько новых элементов модели управления школы, адекватной современным условиям. Исследование также подтвердило, что деятельность школьной организации и образовательная политика детерминируются названными изменениями.

Имеющаяся «проблема институциональных изменений» в России предположительно может решаться на основе, совершенствования управления школой, что может оказать влияние на формирование «спроса на изменения» [1, с. 129—132]. Это, в свою очередь, позволит модернизировать саму образовательную систему в логике представлений о том, что «современная стратегия развития образования не должна быть ни прорывной, ни консервативно-охранительной (стратегия сохранения и выживания), а стратегией стабилизации, гармоничного развития и планового (целевого) регулирования» [16, с. 49].

4.2. Создание инновационных разработок в области управления школьными организациями как отражение концептуальных изменений в образовании

Исследование проблем глобализации и вызванных ею концептуальных изменений в образовании демонстрирует их влияние на развитие образовательной системы. В этой ситуации новшества изменяют сложившиеся в образовательной системе практики и распространяются, преобразуя действительность [9; 12; 13; 17; 23]. В.С. Лазарев применительно к системе образования дает следующее определение инновационной деятельности: это «деятельность, в ходе осуществления которой производятся целенаправленные изменения в педагогической и управленческой системах образовательного учреждения, приводящие к повышению его эффективности» [12, с. 8]. По мнению группы авторов во главе с З.Г. Найденовой, инновационный процесс «непрерывно меняет

свою структуру», что обусловлено «складывающейся ситуацией» и зависит «от субъектов управления». Для обеспечения эффективности управления этим процессом необходимо «регулярно пересматривать содержание управленческой деятельности, корректировать набор реализуемых управленческих функций, моделировать и видоизменять организационную структуру управляющей системы, осваивать новые управленческие технологии» [17, с. 4]. Такое положение делает управление инновационной деятельностью в школе неотъемлемым элементом новой модели управления.

Инновационная деятельность в российской школе на протяжении 1990—2010-х годов привела к появлению множества различных инновационных продуктов. Созданные продукты подвергались профессиональной, профессионально-общественной или общественной оценке, внедрялись в практику школьных организаций. Особый интерес при изучении вопроса влияния концептуальных изменений на управление школами вызывает содержание инновационных продуктов, созданных в отдельных школах и получивших распространение в системе образования. Основываясь на предположении о том, что распространившиеся инновационные продукты предварительно получили положительную внешнюю оценку, следует отдельно изучить вопрос о конкурсах инновационной направленности в системе образования.

В гл. 2 был рассмотрен вопрос об инновационной инфраструктуре системы образования, которая в соответствии с действующими нормативными документами представлена совокупностью федеральных и региональных инновационных площадок. Были проанализированы задачи инновационной инфраструктуры и объектов ее составляющих. При этом было выделено, что имеющееся официальное определение инновационной инфраструктуры не охватывает значимые инновационные объекты, которые возникли в процессе развития инновационной инфраструктуры системы образования в 1990—2000-х годах. Эти объекты придают системность инновационной деятельности в образовании и к ним были отнесены:

- конкурсы инновационной направленности для таких учреждений;
- специализированные образовательные мероприятия.

Практика проведения таких конкурсов сложилась в региональных образовательных системах в 2000-х годах. Однако до настоящего времени конкурсы не всегда выстраиваются на единых методологических и методических основаниях. Тем не менее конкурсные процедуры практически всегда наглядно демонстрируют наиболее

успешные направления деятельности образовательных учреждений и имеющиеся у них опережающие разработки, а также стимулируют инновационную активность в образовании. Как отмечает Г.О. Магина, «управление развитием инновационной реальности в образовании — это управление, направленное не на блокирование инициатив, а на их стимулирование, это ставка на самоорганизацию системы, преодоление институциональных ограничений, «выращивание» образовательной практики и бережное отношение к кадровому потенциалу» [5, с. 133]. Этот тезис подтверждается данными исследований. Например, в ходе исследования инновационного потенциала школ, выполненного М.Д. Матюшкиной, отмечено, что педагоги «высоко оценивают стремление руководства школы поддерживать в ОУ создание (освоение) нового», при этом «сформированность стратегии инновационной деятельности в ОУ оценивается низко, как и научный потенциал для обеспечения инновационной деятельности» [14, с. 25]. При имеющемся положении конкурсы инновационной направленности различного уровня представляются одним из средств стимулирования инициатив на уровне образовательных учреждений, включения администрации и педагогов школ в инновационную деятельность.

Особенности конкурсов делают их важным и информационно насыщенным объектом изучения и анализа. В ходе такого анализа могут быть определены различные аспекты протекания инновационных процессов в системе образования и уточнены их особенности. На этой основе может осуществляться прогнозирование изменений. Анализ в рамках конкурсов инновационной активности школ, нацеленной на обновление средств управления, может способствовать преодолению такого негативного тренда, как «постоянное упрощение самой системы управления образованием» [4, с. 135].

Опираясь на утверждение С.П. Никанорова о том, что «изменения возникают как эмпирические сущности, эффективность решений полностью зависит от того, насколько точно определены системообразующие понятия «функционирование», «поддержание» и «развитие», а также понятие «цель»» [18, с. 34], можно утверждать, что управление школой в условиях концептуальных изменений требует не только использования новых средств, технологий, подходов в управлении, но и концептуального проектирования систем организационного управления. Изучение новых средств, технологий и подходов значимо для педагогической науки и практики и может осуществляться в том числе на основе анализа разработок школ, представленных на различных конкурсах.

Исходя из этого, проанализируем конкурсные материалы общеобразовательных учреждений, представляющих разработки в сфере управления, на примере конкурсных процедур в одном из регионов России. Анализ призван уточнить особенности влияния концептуальных изменений на процесс управления общеобразовательными учреждениями. Для анализа выбран пример конкурсов инновационных продуктов в Санкт-Петербурге за период 2013—2015 годы, так как они проводятся регулярно и в их рамках есть возможность для представления инновационных разработок в области управления школой.

Конкурс инновационных продуктов образовательных учреждений Санкт-Петербурга проводится с 2009 года и направлен на поддержку развития региональной системы образования, популяризацию разработок образовательных учреждений, помощь руководителям и педагогам при определении перспектив инновационной деятельности. Конкурсные процедуры включают профессионально-общественную экспертизу. С 2013 года в конкурсной программе выделена номинация «Управление образовательной организацией». Это дало положительные результаты: инновационные продукты в области управления стали оцениваться отдельно от учебных и воспитательных, количество участников конкурса в номинации увеличилось и составило 20% (включая учреждения дошкольного, общего, среднего профессионального и дополнительного образования детей) от общего числа заявителей и сохраняется стабильность по годам:

- 2013 год — 11 учреждений, в том числе 10 общеобразовательных;
- 2014 год — 11 учреждений, в том числе 6 общеобразовательных;
- 2015 год — 16 учреждений, в том числе 12 общеобразовательных.

Сведения обо всех общеобразовательных учреждениях Санкт-Петербурга и темах их разработок, представленных в 2013—2015 годах на конкурс инновационных продуктов в номинации «Управление образовательной организацией», содержатся в приложении 3.

Обратимся к тематике представляемых на конкурс инновационных продуктов и проанализируем их на предмет выявления особенностей влияния концептуальных изменений на управление общеобразовательными учреждениями. За основу взят перечень влияний (табл. 4.2), выделенный в ходе теоретического анализа проблемы концептуальных изменений в образовании и представленных в гл. 2 и 3. Перечень дополнен по итогам анализа конкурсных материалов (табл. 4.3).

Таблица 4.3

**Представление инновационных разработок в рамках конкурса
инновационных продуктов в Санкт-Петербурге
в контексте влияния концептуальных изменений в образовании
на процесс управления школой**

| Влияние изменений на процесс управления школой | Число инновационных продуктов, представленных на конкурсы | | |
|--|--|-----------------|--|
| | 2013 год | 2014 год | 2015 год |
| Проектирование школьного компонента содержания, создание новых условий осуществления образовательного процесса | 3 (51, 63, 534) | 2 (213, 413) | 7 (63, 150, 212, 324, 373, 534, 590) |
| Создание новых систем стимулирования и учета достижений учащихся | 3 (51, 63, 534) | — | 6 (46, 63, 150, 373, 534, 564) |
| Развитие олимпиадного и конкурсного движения | — | — | — |
| Развитие внутришкольного обучения | 3 (64, 82, 567) | — | 1 (212) |
| Расширение числа организаций дополнительного профессионального образования и реализуемых ими программ | — | — | — |
| Поддержка научного поиска педагогов | 2 (323, 567) | 1 (323) | — |
| Система оценки эффективности деятельности работников | 2 (323, 528) | 2 (72, 323) | 1 (567) |
| Увеличение числа общественно-профессиональных органов управления | — | 1 (385) | — |
| Развитие социального партнерства для нужд образования | — | 1 (213) | 2 (324, 574) |
| Создание и реализация инновационных проектов | 1 (226) | 1 (371) | 2 (212, 227) |
| Рост обоснованности принимаемых управленческих решений (за счет задействования механизмов ГОУО) | 1 (511) | 2 (371, 385) | — |

Окончание табл. 4.3

| Влияние изменений на процесс управления школой | Число инновационных продуктов, представленных на конкурсы | | |
|--|--|----------|-----------------|
| | 2013 год | 2014 год | 2015 год |
| Диверсификация источников финансирования и общее повышение ресурсообеспеченности | — | — | — |
| Повышение информационной открытости и обеспечения деятельности школы** | — | — | 2 (212, 567) |

* В таблице в скобках указаны номера общеобразовательных учреждений; часть проектов указаны в таблице более одного раза ввиду специфики тематики.

** Это дополнительная составляющая перечня влияний по итогам анализа конкурсных материалов.

Анализ конкурсных разработок общеобразовательных учреждений показывает, что предметами экспериментирования, представленными в конкурсных материалах за 3 года, ни разу не становились направления работы, связанные с «диверсификацией источников финансирования и общим повышением ресурсообеспеченности», «развитием олимпиадного и конкурсного движения» и «расширением числа организаций дополнительного профессионального образования и реализуемых ими программ». Такое положение можно объяснить вниманием школьных руководителей и использованием ресурсов школ в первую очередь на решение задач обновления образовательного процесса, на развитие кадрового капитала и расширение партнерских связей в социуме. Причиной отсутствия на конкурсах инновационных продуктов в названных областях также является то, что экспериментирование в них затруднено ввиду высокой степени нормативного регулирования (например, «диверсификация источников финансирования и общее повышение ресурсообеспеченности») или устойчивого сетевого взаимодействия с организациями-партнерами (например, «развитие олимпиадного и конкурсного движения»).

В 2013—2014 годах победителями регионального конкурса инновационных продуктов в номинации «Управление образовательной организацией» становились ГБОУ гимназия № 528 Невского района Санкт-Петербурга (продукт «Готовимся к аттестации: электронный эксперт портфолио учителя») и ГБОУ школа № 385 Красносельского района Санкт-Петербурга (продукт «Школа и

общество: управление качеством образованием») соответственно. В 2015 году лучшим был признан инновационный продукт, созданный не школьной организацией, а информационно-методическим центром Невского района Санкт-Петербурга.

Для дальнейшего уточнения содержательных характеристик инновационных продуктов школьных организаций в сфере управления обратимся к результатам экспертной оценки инновационных продуктов в номинации «Управление образовательной организацией». В качестве примера отобраны материалы заочного тура конкурса 2014 года.

В логике современных требований к организации инновационной деятельности в образовании экспертиза инновационных продуктов образовательных учреждений носит профессионально-общественный характер. В заочном туре экспертиза проводится по методике, утвержденной региональным органом управления образованием. Методика предусматривает оценку конкурсных продуктов в баллах одновременно тремя экспертами (при существенном расхождении балльных оценок, оргкомитет привлекает к оценке четвертого эксперта) по пяти критериям:

- инновационный характер предлагаемого продукта;
- актуальность результатов, достигаемых при использовании инновационного продукта;
- направленность инновационного продукта на решение актуальных задач развития образования в Санкт-Петербурге;
- готовность инновационного продукта к внедрению в систему образования;
- оптимальность рисков внедрения предлагаемого инновационного продукта.

В заочном туре конкурса 2014 года самые высокие оценки инновационных продуктов были даны экспертами по критериям «актуальность результатов, достигаемых при использовании инновационного продукта» (средний балл от 5 до 7,7 из 9 возможных) и «оптимальность рисков внедрения предлагаемого инновационного продукта» (средний балл от 4,7 до 7,7 из 9 возможных).

Наиболее существенный с точки зрения рассматриваемого вопроса об инновациях в управлении критерий «инновационный характер предлагаемого продукта» наименее выделен экспертами в оценках. Разработки образовательных учреждений по этому критерию в среднем получили баллы в диапазоне от 1 до 2,3 баллов (из 9 возможных). Это самые низкие результаты среди 5 критериев, по которым проводилась оценка. Однако применяемая для оценки соответствия продукта этому критерию шкала имеет в этих

случаях (1 и 5 баллов соответственно) такие характеристики, как «представлен продукт с существенными изменениями, усовершенствованиями известных методов, технологий, программ и т. п. (новация)» и «представлен продукт с частичными изменениями/усовершенствованиями известных методов, технологий, программ и т. п.». Таким образом, можно утверждать, что в ходе конкурсов школами не были представлены принципиально новые разработки, которые можно считать инновациями в области школьного управления. При этом наличие изменений в существующих практиках управления, раскрытых в конкурсных продуктах, свидетельствуют об активном поиске школьными управленцами новых средств, технологий и подходов.

Дополнительно следует отметить, что ни один из представленных на конкурс продуктов общеобразовательных учреждений не получил дополнительные баллы экспертов. Победителем конкурса была признана 2014 года ГБОУ школа № 385 Красносельского района Санкт-Петербурга.

Представленные в рамках конкурсов инновационные продукты свидетельствуют о «достаточном многообразии частных подходов и установок» во внутришкольном управлении и они отвечают «как минимум трем основным требованиям: целостности (по целям образования), системности (по содержанию), комплексности (по способам, методам, формам)» [7, с. 96].

Это очень важная характеристика современного этапа развития управления в системе общего образования. По мнению многих авторов школы, конструирующие новые модели образовательных систем путем активной инновационной деятельности, быстрее станут эффективными и смогут сохранить свое лидерство в перспективе (Немова Н.В., Сидоров С.В., Харисова Л.А., Шамова Т.И. и др.). Это обеспечивается за счет более высокого качества образования, определяемого рядом условий: «они способны выявлять проблемы, которые не «чувствуют» в школах с менее развитой системой инновационной деятельности; выявлять объективно существующие возможности для развития педагогической системы школы, которые не «видят» другие школы; создавать целостные и конкретные проекты своего желаемого будущего, соответствующие объективным потребностям и возможностям; создавать и эффективно реализовать планы проведения изменений» [24, с. 87].

Инновационная активность в области управления школьными организациями имеет значение не только для совершенствования внутренних процессов, но и для становления школы как субъекта образовательной политики. Исследуя эту проблему, И.Э. Кондра-

кова выделила основные «проявления позиции школы как субъекта образовательной политики», которые, по ее мнению, заключаются:

- в формировании своей стратегии деятельности;
- осознании школой ответственности за свои действия перед местным сообществом, социальными партнерами и обществом в целом;
- реализации стратегии социальной активности;
- влиянии на образовательную политику региона и страны через педагогические акции и диссеминацию лучшего педагогического опыта» [9, с. 102].

В целом по результатам анализа школьных практик управления, представленных в форме инновационных продуктов на конкурсы, можно сделать следующие **выводы**:

- **управление школой изменяется под влиянием внешних факторов**, связанных с процессами социально-экономического развития **и в определенной мере обусловлено объективными и субъективными потребностями самой образовательной системы**;
- **управление является важной областью инновационной активности** общеобразовательных учреждений и часть разработок носит инновационных характер;
- **изменение практик школьного управления непосредственно влияет на все подсистемы образовательного учреждения и участников образовательных отношений**, что способствует повышению доступности качественного образования для обучающихся;
- **инновации в школьном управлении требуют поддержки**, а лучшие практики популяризации и широкого использования в других образовательных учреждениях.

Список литературы к главе 4

1. Аузан А.А. Экономика всего. Как институты определяют нашу жизнь. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. — 160 с.

2. Багашев С.А. Организационно-педагогический ресурс руководителя по управлению развивающимся образовательным учреждением: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Тверь: 2012. — 28 с.

3. Беляков С.А. Модернизация образования в России: совершенствование управления. — М.: МАКС Пресс, 2009. — 437 с.

4. Бермус А.Г. Инновационная политика в образовании как либерально-бюрократический миф // Политическая концептология. 2012. — № 3. — С. 132—137.

5. Инновационные подходы к управлению образовательной организацией в условиях концептуальных изменений в российском образовании: монография / под науч. ред. В.Н. Волкова. — СПб.: СПб АППО, 2015. — 182 с.

6. *Каспржак А.Г., Филинов Н.Б., Байбурин Р.Ф. и др.* Директора школ как агенты реформы российской системы образования // Вопросы образования. — 2015. — № 3. — С. 122—143.

7. *Ковальчук О.В.* Модернизация и проблемы инновационного управления развитием образовательных систем // Человек и образование. 2013. — № 3 (36). — С. 92—97.

8. *Колесникова И.А., Титова Е.В.* О научно-педагогических параметрах качества стратегического документа в области образования // Непрерывное образование: XXI век. — 2015. — № 1 (9). — С. 12—36.

9. *Кондракова И.Э.* Логика построения исследования школы как субъекта образовательной политики // Известия Российского государственного педагогического университета. — 2012. — № 148. — С. 95—104.

10. *Кравцов С.С., Крылова Н.Б.* Бюрократизация школы // Народное образование. — 2010. — № 9. — С. 83—92.

11. *Кудрявцева Е.И.* Психология управленческой эффективности в условиях распределенного управления // Управленческое консультирование. 2013. — № 9 (57). — С. 22—32.

12. *Лазарев В.С.* Модернизация механизмов инновационной деятельности образовательных учреждений // Педагогическое образование и наука. — 2013. — № 5. — С. 6—16.

13. *Лазарев В.С.* Обобщенная модель инновационного процесса // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2009. — № 3. — С. 22—28.

14. *Матюшкина М.Д.* Оценка инновационного потенциала образовательного учреждения // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2015. — № 8 (161). — С. 21—26.

15. *Миронов В.В.* Размышления о реформе. // Вестник Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. Серия 20. Педагогическое образование. — 2013. — № 3. — С. 32—70.

16. *Морева О.В.* Соотношение социальной активности образования и современного социального заказа // Образование и наука. — 2004. — № 4 (28). — С. 39—49.

17. *Найденова З.Г., Лисицын С.А., Панасюк В.П.* Становление и качество инновационных процессов в современном образовании // Человек и образование. — 2007. — № 1—2. — С. 3—7.

18. *Никаноров С.П.* Метод концептуального проектирования систем организационного управления // Социология: методология, методы, математическое моделирование. — 1996. — № 7. — С. 29—52.

19. *Осинов А.М.* Теоретико-методологические проблемы развития социологии образования: автореф. дис. ... д-ра соц. наук. — СПб., 1999. — 33 с.

20. Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1—3 апреля 2008 года / под ред. Я.И. Кузьмина, И.Д. Фрумина; ГУ ВШЭ. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. — 39 с.

21. *Старостин А.М.* Новые подходы к методологии социального управления // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. — 2009. — № 2. — С. 6—20.

22. *Тарасова О.И.* Феномен системного кризиса современного образования // Известия Воронежского государственного педагогического университета. — 2013. — № 1 (260). — С. 34—38.

23. *Тюрина Ю.А.* Трансформация образования в советской и постсоветской России — сравнительный анализ: автореф. дис... д-ра социол. наук. — СПб., 2010. — 44 с.

24. *Харисова Л.А.* Инновационные процессы в общем образовании // Проблемы современного образования. — 2012. — № 1. — С. 82—87.

25. *Черемных А.М.* Управление образованием как предмет социологического изучения // Вестник Удмуртского университета. — 2007. — № 3. — С. 143—148.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщая изложенное выше, можно утверждать, что в управлении школьной организацией в настоящее время происходят сложные процессы:

- диверсификация управленческих функций на основе усложнения решаемых задач (стратегический менеджмент, экономика школы, внешние связи и др.) и изменений управляемой подсистемы;
- обновление средств управления;
- рост открытости управленческой подсистемы школы местному сообществу.

Сложившееся положение обуславливает необходимость обновления управленческого процесса в школьной организации. Потребность в этом основана на предположении, что специфика причин происходящих трансформаций заключается в долгосрочном характере действия, а это, в свою очередь, предопределяет продолжительность самих изменений. Понимание этой особенности «задает» определенный формат для проектирования программ и проектов развития системы образования и выстраивания управления школой. Базовой установкой при встраивании школьной организации в такой формат является принятие всеми субъектами процесса управления постоянства изменений в долгосрочной перспективе и необходимость поиска адекватных этому контексту моделей управления, то есть готовность к эффективному управлению в постоянно изменяющихся условиях.

В различных международных документах и комплексных международных исследованиях (SABER, Teacher's Matter, TALIS и др.) зафиксировано новое состояние системы образования. На этой основе можно сделать выводы:

- происходящие изменения в образовании имеют объективный и универсальный характер;

- образовательная система существенно изменяется под влиянием глобальных процессов и эти изменения носят концептуальный характер.

Анализ особенностей изменений в образовании и в конце XX — начале XXI веков позволяет сделать следующие выводы:

- школьное образование в последние десятилетия динамично изменяется под влиянием внешних факторов, вызванных глобализацией, и в определенной степени в зависимости от объективных и субъективных факторов внутри самой образовательной системы;
- при организации управления школой следует исходить из понимания происходящих изменений как постоянных «эмпирических сущностей», планировать и оценивать решения с учетом «того, насколько точно определены системообразующие понятия «функционирование», «поддержка» и «развитие», а также понятие «цель»»;
- управление школой в условиях концептуальных изменений требует не только поиска и использования новых средств, технологий и подходов, но и управленческая практика полностью должна быть выстроена в логике концептуального проектирования систем организационного управления;
- прогнозируя постоянство изменений в школьном образовании целесообразно моделировать новую (изменять существующую) систему управления школой на основе выделенных базовых требований к модели управления.

Происходящие изменения в системе образования обуславливают необходимость совершенствования управленческой деятельности в российских школах.

Характер изменений в системе образования и его соотношение с обозначенным в монографии признаком концептуальности, позволяет утверждать, что изменения носят концептуальный характер. Концептуальность детерминирована особенностями современного этапа развития общества, порождающего противоречия в различных сферах жизни. Сложившаяся ситуация формирует для школьного сообщества многоплановые вызовы и необходим поиск ответов на них в теории и практике. Для этого необходимо объединение усилий различных субъектов — государства, ученых, педагогического сообщества и родительской общественности.

Изменения в системе школьного образования зависят от комплекса причин, которые, в свою очередь, подвержены изменениям

и непостоянны. Это делает необходимым их систематическое изучение для выявления степени влияния на субъекты и процессы в образовательных системах, для управления самими изменениями. На основе анализа субъектности концептуальных изменений в образовании и их влияния на управление школой можно сделать выводы:

- концептуальные изменения системы образования требуют изменений управления школой;
- школы не оказывали и не оказывают существенного и непосредственного влияния на выработку направлений концептуальных изменений, выступая в роли исполнителей инициатив, появляющихся в образовательных системах более высокого уровня или вне системы образования; исключения составляют некоторое число инновационных школьдеров, опыт которых отражается в инициативах школьных и научно-педагогических институтов;
- изменения в управлении школьными организациями должны затрагивать процедуры целеполагания при принятии решений, ресурсное обеспечение решений и «последствие» по их реализации, для чего целесообразно создание новой модели управления.

По результатам анализа инновационных практик управления в российских школах, представленного в монографии, можно сделать следующие выводы:

- управление школой изменяется под влиянием внешних факторов, связанных с процессами социально-экономического развития и в определенной мере обусловлено объективными и субъективными потребностями самой образовательной системы;
- управление является важной областью инновационной активности общеобразовательных учреждений и часть разработок носит инновационный характер;
- изменение практик школьного управления непосредственно влияет на все подсистемы образовательного учреждения и участников образовательных отношений, что способствует повышению доступности качественного образования для обучающихся;
- инновации в школьном управлении требуют поддержки, а лучшие практики — популяризации и широкого использования в других образовательных учреждениях.

Кадровый потенциал школьных организаций является ресурсом, который можно постоянно развивать в целях обеспечения

качества образования. Для создания условий, при которых кадровый потенциал школьной организации будет развиваться и обеспечивать достижение ведущих целей образования, необходима целенаправленная кадровая политика. В монографии дано авторское определение кадровой политики школьной организации: *это система управленческих решений, создающая и поддерживающая условия для формирования, становления и развития кадрового потенциала учреждения в целях достижения высокого качества образования через обеспечение качественной работы педагогов (качественного преподавания)*. Предложена модель управления школьной организацией, которая рассматривается как теоретически обоснованная совокупность представлений о системе управления школой, ее воздействии на управляемую подсистему и взаимодействии с внешней средой для достижения организацией ключевых целей развития и функционирования.

Разработаны требования к модели управления школой в условиях концептуальных изменений в образовании, которые позволяют обеспечить проектирование управления школьной организацией в условиях широкого спектра разнонаправленных социокультурных и образовательных изменений, а также обеспечивать устойчивое функционирование и развитие.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Функции общественных советов в сфере образования в субъектах Российской Федерации в разрезе регионов

| Функция общественного совета | Регионы России | Примечания |
|--|---|------------------|
| Определение стратегических направлений и поддержка развития системы образования | Санкт-Петербург Республика Дагестан Республика Калмыкия Республика Карелия Камчатский край Красноярский край Пермский край Амурская область Астраханская область Белгородская область Омская область Тульская область Ярославская область | 59% регионов |
| Улучшение взаимодействия органов власти и общества, обеспечение участия граждан, общественных объединений в выработке политики и правового регулирования сферы образования | Санкт-Петербург Республика Башкортостан Республика Дагестан Республика Калмыкия Республика Карелия Республика Коми ХМАО — Югра Камчатский край Красноярский край Пермский край Амурская область Астраханская область Белгородская область | 100% регионов |

Продолжение прил. 1

| Функция общественного совета | Регионы России | Примечания |
|--|---|-----------------|
| Улучшение взаимодействия органов власти и общества, обеспечение участия граждан, общественных объединений в выработке политики и правового регулирования сферы образования | Вологодская область Калужская область Новосибирская область Омская область Самарская область Свердловская область Тверская область Тульская область Ярославская область | — |
| Определение приоритетных направлений инновационной и опытно-экспериментальной работы в системе образования, организация этой работы, анализ и диссеминация ее результатов | Санкт-Петербург Камчатский край Самарская область Омская область | 18% регионов |
| Участие в оценке качества образования и общественном контроле | Санкт-Петербург Республика Дагестан Республика Калмыкия Республика Коми Камчатский край Красноярский край Пермский край Астраханская область Вологодская область Новосибирская область Ярославская область | 50% регионов |
| Информационная работа | Республика Башкортостан Республика Дагестан Республика Коми ХМАО - Югра Пермский край Вологодская область Новосибирская область Омская область Самарская область Свердловская область Тверская область Ярославская область | 54% регионов |

Окончание прил. 1

| Функция общественного совета | Регионы России | Примечания |
|--|--|-------------------|
| Оценка проектов нормативных актов | Республика Башкортостан Республика Дагестан Республика Калмыкия Красноярский край Астраханская область Вологодская область Тверская область Тульская область Ярославская область | 41% регионов |
| Оценка (контроль) деятельности органов управления образованием | Республика Калмыкия Республика Карелия Республика Коми Красноярский край Вологодская область | 23% регионов |

**Ресурсное обеспечение государственных услуг (работ)
в сфере инновационной деятельности образовательных учреждений Санкт-Петербурга
в 2010—2015 годах**

| Государственная услуга (работа) по отраслевому технологическому регламенту | Трудовые ресурсы | | |
|---|---|--|---|
| | Категория персонала, участвующего в выполнении действия | Численность ставок | Время выполнения действия на единицу персонала |
| Организация инновационной деятельности ресурсных центров общего образования при образовательных учреждениях всех типов (за исключением профессиональных образовательных учреждений, учреждений дополнительного профессионального образования) | Работники образовательных учреждений | Руководитель 2-го уровня — 1 ставка. Методист — 1 ставка (на каждое направление деятельности). Аналитик — 1 ставка. Тьютор — 1 ставка | В течение срока реализации Программы, установленного распоряжением Комитета по образованию о деятельности образовательного учреждения в режиме ресурсного центра |
| Организация инновационной деятельности лабораторий при образовательных учреждениях всех типов | Работники образовательных учреждений | Руководитель 2-го уровня — 1 ставка. Методист — 1 ставка (на каждое направление деятельности). Аналитик — 1 ставка | В течение срока реализации Технического задания, установленного распоряжением Комитета по образованию о деятельности образовательного учреждения в режиме лаборатории |

Окончание прил. 2

| Государственная услуга (работа) по отраслевому технологическому регламенту | Трудовые ресурсы | | | Время выполнения действия на единицу персонала |
|--|---|--|--|--|
| | Категория персонала, участвующего в выполнении действия | Численность ставок | | |
| Организация инновационной деятельности экспериментальных площадок при образовательных учреждениях всех типов | Работники образовательных учреждений | Для экспериментальной площадки городского уровня: Руководитель 2-го уровня — 1 ставка. Методист — 1 ставка (на каждое направление деятельности). Аналитик — 1 ставка. Для экспериментальной площадки районного уровня: Руководитель 3-го уровня — 1 ставка. Методист — 1 ставка (на каждое направление деятельности). Аналитик — 1 ставка | | В течение срока реализации Проекта, установленном распоряжением Комитета по образованию (администрации района Санкт-Петербурга) о деятельности образовательного учреждения в режиме экспериментальной площадки |
| Организация инновационной деятельности федеральных стажировочных площадок при образовательных учреждениях всех типов | Работники образовательных учреждений | Руководитель 2-го уровня — 1 ставка. Методист — 1 ставка (на каждое направление деятельности). Аналитик — 1 ставка. Тьютор — 1 ставка | | В течение срока, установленного постановлением Правительства Санкт-Петербурга |

Приложение 3

**Общеобразовательные учреждения Санкт-Петербурга,
представившие разработки
на Конкурс инновационных продуктов
(номинация «Управление образовательной организацией»)
в 2013—2015 годах**

2013 год

- ГБОУ школа № 51 Петроградского района и ГБОУ гимназия № 631 Приморского района — тема «Модель автоматизированной системы мониторинга результативности процесса обучения школьников основам научных знаний»;

- ГБОУ гимназия № 63 Калининского района — тема «Внутренний мониторинг формирования универсальных учебных действий и адаптации при переходе из начальной в основную школу “Преемственность 3D”»;

- ГБОУ лицей № 64 Приморского района — тема «Повышение уровня ИКТ-компетентности учителей для организации педагогической деятельности в информационно-образовательной среде посредством технологии каскадного обучения (модель внутрифирменного обучения)»;

- ГБОУ лицей № 82 Петроградского района — тема «Личная энциклопедия педагога»

- ГБОУ лицей № 226 Фрунзенского района — тема «Формирование корпоративной культуры как метод реализации кадровой политики образовательного учреждения»;

- ГБОУ школа № 323 Невского района — тема «Алгоритм профессиональной успешности педагога»;

- ГБОУ школа № 511 Пушкинского района — тема «Модель государственно-частного управления в образовании»;

- ГБОУ гимназия № 528 Невского района — тема «Готовимся к аттестации: электронный эксперт портфолио учителя»;

- ГБОУ школа № 534 Выборгского района — тема «Система воспитательной работы “Со-действие”»;

- ГБОУ школа № 567 Петродворцового района — тема «Виртуальная учительская».

- Всего участников — 11, в том числе 10 общеобразовательных учреждений.

2014 год

- ГБОУ школа № 72 Калининского района — тема «Инновации и традиции в общеобразовательной школе. Коллективное портфолио педагогов школы № 72 Калининского района Санкт-Петербурга»;
- ГБОУ школа № 371 Московского района — тема «Управление качеством образования в современной школе: идеи, опыт, документы»;
- ГБОУ школа № 385 Красносельского района — тема «Школа и общество: управление качеством образованием»;
- ГБОУ школа № 413 Петродворцового района — тема «Шаг за шагом вверх по радуге» (методические материалы по созданию системы внеурочной деятельности школьников);
- ГБОУ школа № 213 Фрунзенского района — тема «Разработка и внедрение системы экологического менеджмента в школе: сетевые технологии и непрерывное игровое экологическое обучение»;
- ГБОУ школа № 323 Невского района — тема «Алгоритм профессиональной успешности педагога» (повторное участие).
- Всего участников — 11, в том числе 6 общеобразовательных учреждений.

2015 год

- ГБОУ лицей № 150 Калининского района — тема «Оценка эффективности внедрения ФГОС основного общего образования в образовательной организации»;
- ГБОУ школа № 324 Курортного района — тема «Сайт “Был город-фронт, была блокада” как инструмент патриотического и духовно-нравственного воспитания школьников»;
- ГБОУ школа № 567 Петродворцового района — тема «ИНФО-ЗОНА: организация кадрового менеджмента образовательного учреждения на основе электронного документооборота»;
- ГБОУ лицей № 373 Московского района — тема «Методическое пособие по организацию внеурочной деятельности учащихся 5–6 классов “Интеллект+”»;
- ГБОУ школа № 534 Выборгского района — тема «Система воспитательной работы школы “Со-Действие”» (повторное участие);
- ГБОУ школа № 46 Приморского района — тема «Руководство по организации и проведению оценки воспитанности и нравственного развития школьников 11–17 лет»;
- ГБОУ гимназия № 63 Калининского района — тема «Организационно-управленческая модель реализации внеурочной деятельности в основной школе. “Колесо баланса”»;
- ГБОУ лицей № 590 Красносельского района — тема «Конструируем современную среду обучения»;

- ГБОУ лицей № 277 Кировского района — тема «Организация альтернативных форм получения образования в государственном общеобразовательном учреждении»
- ГБОУ школа № 574 Невского района и группа ОУ — тема «УМК “Книжный мост города”»;
- ГБОУ школа № 212 Фрунзенского района — тема «Система образовательных сайтов как средство становления и управления самообучающейся образовательной организацией»;
- ГБОУ школа № 564 Адмиралтейского района — тема «Модель государственно-частного партнерства для формирования индивидуальной образовательной траектории одаренных детей в общеобразовательной школе».
- Всего участников — 16, в том числе 12 общеобразовательных учреждений.

**Примеры разработок
общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга,
представленных на Конкурс инновационных продуктов
(номинация «Управление образовательной организацией»)
в 2013—2015 годах**

2014 год. ГБОУ школа № 72 Калининского района — тема «Инновации и традиции в общеобразовательной школе. Коллективное портфолио педагогов школы № 72 Калининского района Санкт-Петербурга».

Краткая аннотация инновационного продукта «Инновации и традиции в общеобразовательной школе. Коллективное портфолио педагогов ГБОУ СОШ № 72 Калининского района Санкт-Петербурга».

Тематика представленного продукта «Инновации и традиции в общеобразовательной школе. Коллективное портфолио педагогов ГБОУ СОШ № 72 Калининского района Санкт-Петербурга» соответствует программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 295, а именно разделу «Развитие кадрового потенциала системы дошкольного, общего и дополнительного образования детей».

Виртуальный продукт способствует созданию механизмов мотивации педагогов к повышению качества работы и непрерывному профессиональному развитию, развитию сетевого образовательного пространства и включению электронных ресурсов в административный и учебно-воспитательный процесс.

Открытое размещение продукта в сети Интернет дает возможность каждому желающему познакомиться со школой и педагогами, с обширными актуальными научно-методическими материалами, использовать их в собственной профессиональной деятельности.

Создаваемый портал (в настоящий момент «готовность» следует определять как «стартап» проекта) — это результат многолетней повседневной инновационной практики школы по освоению сетевого пространства и целенаправленному и целесообразному его использованию в учебных и административных целях. С 2008 года на официальном сайте образовательного учреждения www.schule72spb.ru, открыты разделы «Учителя» и «Методическая работа». Постепенно контент, связанный с педагогами, из разделов «Учителя», «Методическая работа» будет мигрировать на отдельный ресурс.

Портал «Инновации и традиции в общеобразовательной школе. Коллективное портфолио педагогов ГБОУ СОШ № 72 Калининского района Санкт-Петербурга», согласно Положению о школьном сайте ГБОУ СОШ № 72 Калининского района Санкт-Петербурга, является частью официальных сетевых ресурсов школы.

Портал «Инновации и традиции в общеобразовательной школе. Коллективное портфолио педагогов ГБОУ СОШ № 72 Калининского района Санкт-Петербурга» является открытым образовательным ресурсом.

В статусе районной экспериментальной площадки в течение 2012—2014 гг. весь педагогический коллектив был включен в непрерывное внутриорганизационное повышение квалификации в области ИКТ, занимался внедрением в организационный учебно-воспитательный процесс элементов инновационной деятельности, повышением уровня инновационной культуры и диссеминацией своего опыта. Сетевая деятельность педагогов также стала неотъемлемой частью жизни школы. Это, а также возможность показывать наши достижения большому кругу посетителей, привело нас к созданию специального сайта/портала для размещения коллективного портфолио школы и индивидуальных портфолио педагогов.

Источник: <http://schule72spb.ru/admin/oer2012-2015/20140910-innprodkonk.html>

2015 год. ГБОУ школа № 567 Петродворцового района — тема «ИНФОЗОНА: организация кадрового менеджмента образовательного учреждения на основе электронного документооборота».

Краткая аннотация инновационного продукта «ИНФОЗОНА: организация кадрового менеджмента образовательного учреждения на основе электронного документооборота».

Это комплексное решение по созданию инновационной зоны для осуществления кадрового менеджмента в информационном пространстве любого учреждения.

Продукт включает в себя:

- методические рекомендации поэтапной настройки и наполнения «ИНФОЗОНЫ» в соответствии с потребностями конкретного учреждения;
- стартовый диск, взяв который можно легко и быстро, без сторонней помощи, создать на абсолютно «чистом» (без операционной системы) компьютере сервер для будущей «ИНФОЗОНЫ». Существующая локальная сеть учреждения позволит получить сетевое информационное пространство для осуществления кадрового менеджмента.

«ИНФОЗОНА» основана на свободном программном обеспечении. Стартовый диск позволит автоматически установить на ваш компьютер

Xubuntu GNU/Linux версии 14.04, и здесь же развернуть сервер ответственного свободного программного продукта ONLYOFFICE.

Пользуясь нашими методическими рекомендациями, вы получите в своем учреждении не только налаженный электронный документооборот, но и удобную, простую в использовании систему управления информационными и кадровыми ресурсами, отвечающую российскому законодательству в области защиты информации и персональных данных.

Продукт адресован администрации и педагогическим работникам ОУ, заинтересованным в оптимизации работы с документами, экономии рабочего времени и повышении качества управленческих решений. Мы постарались сделать нашу «ИНФОЗОНУ» максимально привлекательной для Вас! Свою идею мы представили в удобном для Вас варианте, чтобы Вы смогли самостоятельно создать свою собственную информационную зону для работы и творчества!!!

Источник: http://school567.edu.ru/?page_id=355

2015 год. ГБОУ школа № 212 Фрунзенского района — тема «Система образовательных сайтов как средство становления и управления самообучающейся образовательной организацией».

Краткая аннотация инновационного продукта «Система образовательных сайтов как средство становления и управления самообучающейся образовательной организацией».

Что?

ЭРУМС «Система образовательных сайтов» — электронный ресурс управления и методического сопровождения.

Зачем?

В современном обществе актуальна концепция непрерывного образования. Корпоративное повышение квалификации решает задачи как индивидуального развития сотрудников любой организации, в которой оно проводится, так и задачи развития организации в целом. Формирование самообучающейся организации рассматривается как одна из наиболее эффективных технологий развития организации.

Целью внедрения предлагаемого инновационного продукта является создание условий для становления и управления самообучающейся образовательной организацией.

Использование ЭРУМС «Система образовательных сайтов» позволит:

- осуществлять результативное управление образовательной организацией в условиях изменений, происходящих в системе образования;
- обеспечить постепенное становление самообучающейся образовательной организации, в которой происходит постоянное

непрерывное неформальное повышение квалификации педагогов через систематизацию инновационного педагогического опыта;

- эффективно распределить полномочия через разные уровни управления педагогическим коллективом.

Для кого?

Все участники образовательного процесса.

Как?

ЭРУМС «Система образовательных сайтов» включает в себя основные блоки-сайты:

1. Сайт общего сопровождения — позволяет осуществлять управление системой сайтов через ссылки и является основным информационным ресурсом: содержит разделы общей информации:

| | |
|------------------------------------|----------------------------|
| Доска объявлений — новостной форум | Повышение квалификации |
| Нормативная база | Оценка эффективности труда |
| Администрация — учителям | Мониторинг |

2. Сайт инновационной деятельности — позволяет осветить инновационные проекты ОО, описать процесс их реализации.

3. Сайты методических объединений — предметное сетевое сообщество, представляется вся информация по учебной, методической, внеклассной, внеурочной работе, осуществляется взаимодействие предметных объединений.

4. Сайт дистанционной поддержки обучения — Дистанционная школа — сайт дистанционного обучения и поддержки по урочной, профильной (элективные курсы) работе, подготовка к ГИА.

5. Сайты учителей — освещает все виды деятельности учителя.

Источник: <http://www.school212.ru/index.php/oer/konkurs-innovacionnyh-produktov-2015>

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|-----|
| Предисловие | 3 |
| Глава 1. Теоретические подходы к организации управления школой | 5 |
| 1.1. Общая теория управления школой как основа организации общего образования | 5 |
| 1.2. Анализ процессов в школьной организации: теоретические аспекты | 21 |
| 1.3. Роль государства в определении и реализации стратегии развития российской системы общего образования | 45 |
| 1.4. Роль общества в определении и реализации стратегии развития системы общего образования | 59 |
| Список литературы к главе 1 | 73 |
| Глава 2. Теоретические и научно-практические основания сущности изменений в школьном образовании | 86 |
| 2.1. Определение концептуальности изменений в общем образовании как научная проблема | 86 |
| 2.2. Особенности исследования концептуальных изменений в школьном образовании и определение их основных характеристик | 101 |
| Список литературы к главе 2 | 125 |
| Глава 3. Анализ исследований управления школьными организациями в международной и российской практике | 132 |
| 3.1. Совершенствование практик управления школьной организацией в условиях концептуальных изменений в образовании | 132 |
| 3.2. Моделирование системы управления школьной организацией в условиях концептуальных изменений в образовании | 192 |
| Список литературы к главе 3 | 208 |

| | |
|--|-----|
| Глава 4. Проектирование управления школьной организацией в условиях социокультурных и образовательных изменений | 217 |
| 4.1. Особенности институализации концептуальных изменений в образовании в системе управления школьной организацией | 217 |
| 4.2. Создание инновационных разработок в области управления школьными организациями как отражение концептуальных изменений в образовании | 229 |
| Список литературы к главе 4 | 237 |
| Заключение | 240 |
| Приложения | |
| <i>Приложение 1.</i> Функции общественных советов в сфере образования в субъектах Российской Федерации в разрезе регионов | 244 |
| <i>Приложение 2.</i> Ресурсное обеспечение государственных услуг (работ) в сфере инновационной деятельности образовательных учреждений Санкт-Петербурга в 2010—2015 годах | 247 |
| <i>Приложение 3.</i> Общеобразовательные учреждения Санкт-Петербурга, представившие разработки на Конкурс инновационных продуктов (номинация «Управление образовательной организацией») в 2013—2015 годах | 249 |
| <i>Приложение 4.</i> Примеры разработок общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга, представленных на Конкурс инновационных продуктов (номинация «Управление образовательной организацией») в 2013—2015 годах | 252 |

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ АКАДЕМИИ

Валерий Николаевич Волков

**УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ
В УСЛОВИЯХ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ
В ОБРАЗОВАНИИ**

Монография

Редактор *С.П. Левкович*
Компьютерная верстка *О.В. Васильевой*

Подписано в печать 15.08.16. Формат бумаги 60x84/16. Печать офсетная.
Бумага офсетная. Объем 16,25 печ. л. Тираж 160 экз. Заказ № 35.

191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11-13.
Типография Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического образования