

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

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ АКАДЕМИИ

С.В. Жолован
В.В. Мелетичев
С.М. Шингаев

**ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ
И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
РУКОВОДСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ
УЧРЕЖДЕНИЕМ**

Монография

Санкт-Петербург
2019

ББК 74.04(2)

Ж79

Печатается по решению редакционно-издательского совета СПб АППО

Авторы:

С. В. Жолован, кандидат педагогических наук, доцент;
В. В. Мелетичев, кандидат педагогических наук, доцент;
С. М. Шингаев, доктор психологических наук, доцент

Рецензенты:

А. С. Турчин, доктор психологических наук, доцент;
Н. Е. Водопьянова, доктор психологических наук, доцент;
А. С. Горшков, доктор педагогических наук, профессор

Жолован С.В., Мелетичев В.В., Шингаев С.М.

Ж79 Организационные и социально-психологические основы руководства образовательным учреждением: монография. – СПб.: СПб АППО, 2019. – 170 с. (Научные школы Академии). – ISBN 978-5-7434-0794-1

В монографии рассматриваются теоретические, методические и практические проблемы руководства образовательным учреждением с позиций менеджмента и социальной психологии. Представлен историко-теоретический анализ развития управленческой науки и практики, рассмотрены ключевые организационные и социально-психологические аспекты управленческой деятельности, обуславливающие успешность руководства образовательной организацией, сформулированы практические рекомендации по повышению эффективности управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений и их структурных подразделений.

В основу монографии положен анализ и обобщение научной и методической литературы, а также результаты исследовательской работы авторов.

Материалы будут полезны руководителям образовательных организаций, аспирантам, магистрантам, обучающимся по психологическим и педагогическим специальностям, всем, кто интересуется проблемами управления человеческими ресурсами. Также могут быть использованы в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников системы образования.

ISBN 978-5-7434-0794-1

© СПб АППО, 2019

© Авторы, 2019

ВВЕДЕНИЕ

Стабильная и результативная работа системы любого уровня сложности, будь то государство в целом или отдельно взятая образовательная организация, определяется целым рядом факторов, среди которых первостепенное значение имеют процессы управления, присущие данной системе.

Согласимся с той точкой зрения, которая набирает все больше последователей и заключается в признании важности достижения стратегической управляемости в организации. Пока существует образовательная организация, она будет опираться на научные закономерности управленческой деятельности, на философию и стратегию организации. Они рассматриваются как наиболее эффективные управленческие инструменты, которые обеспечивают долговременное поступательное развитие образовательной организации в изменяющейся внешней среде.

Понимая под философией образовательной организации совокупность смыслов и ценностей существования организации, выражающуюся в реализуемых ценностях и нормах, мы рассматриваем образовательное учреждение как социальную организацию и педагогическую систему, представляем современные подходы к управлению ими, анализируем групповые процессы, явления и эффекты в педагогическом коллективе, социально-психологический климат, корпоративную культуру. Отдельный акцент делается на важности проактивного подхода к управлению образовательной организацией. Этому посвящена первая глава монографии.

Отличительной особенностью современного управления (менеджмента) стала его последовательная и нарастающая психологизация. Без знаний и навыков психологии не обходится ни один управленец в системе образования. Именно всесторонний и продуманный учет социально-психологических феноменов позволяет ему чувствовать себя уверенно в руководстве образовательной организацией. Поэтому мы посчитали вполне обоснованным во второй главе раскрыть индивидуально-психологические особенности педагогов и их учет в управлении образовательным учреждением, феномены руководства и лидерства, управленческое общение и механизмы принятия управленческих решений.

Выходя на социально-психологические практические аспекты руководства образовательной организацией, мы подробно останавливаемся на особенностях командной работы, мотивации и стимулировании, управлении конфликтами в учреждениях системы образования. Этому посвящена третья глава. И безусловно, анализируя ресурсы организации (информационные, временные, материально-технические, финансовые), нельзя не остановиться на самом важном ресурсе –

человеческом, или, как принято говорить в науке управления, Human Resource (HR). Поэтому отдельно рассматривается психология профессионального здоровья педагогов, описывается получившее научное признание понятие профессионального здоровья, уровни, критерии, а также направления работы руководителя образовательной организации по психологическому обеспечению профессионального здоровья педагогов.

Монография выполнена авторским коллективом. Параграфы 1.1, 2.3, 3.4 написаны доктором психологических наук, доцентом С.М. Шингаевым, параграфы 1.2, 1.4, 2.4, 3.2, 3.3 – кандидатом педагогических наук, доцентом В.В. Мелетичевым, параграф 1.3 – В.В. Мелетичевым совместно с кандидатом педагогических наук С.В. Жолованом. Параграфы 1.5, 1.6, 2.1, 2.2, 3.1 – результат соавторства С.М. Шингаева и В.В. Мелетичева.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РУКОВОДСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

1.1. Психология менеджмента: особенности становления на Западе и в России, перспективы современного развития

Теоретико-методологическим базисом наших идей, описывающих организационные и социально-психологические основы руководства образовательным учреждением и представленных в настоящей монографии, по праву служат те научные знания, которые были накоплены менеджментом вообще и психологией менеджмента (управления) в частности за всю длительную историю своего развития.

Путь развития менеджмента имеет глубокие корни – от Древнего Египта и Древней Греции до наших дней: от первых высказываний по проблемам управления на египетских папирусах и свода законов управления государством вавилонского царя Хаммурапи (1792–1750 гг. до н. э.) до современных учебников по менеджменту и учебных заведений, готовящих менеджеров. Место и значение менеджмента в жизни общества менялось, изменялось содержание, создавались разнообразные концепции, которые проходили испытание временем, подтверждались или опровергались практикой. Но неизменным оставалось понимание сущности управления – это особый вид деятельности, который возникает всякий раз, когда необходимо руководить совместным трудом людей. Человек стоял всегда в центре проблем, которые решались наукой управления. Поскольку без изучения прежде всего отношений между людьми, осуществляющими совместный труд, без анализа этого сложного комплекса взаимосвязей и взаимодействия людей, групп и коллективов в процессе управленческого воздействия, само понятие менеджмента теряет свой глубинный смысл, можно утверждать, что человеческий фактор, психологический компонент изначально лежал в фундаменте менеджмента, даже если это явно не проговаривалось или не утверждалось авторами концепций, теорий по управлению [114].

Например, Сократ (469–399 гг. до н. э.), утверждавший, что управление – это особая сфера человеческой деятельности, прямо указывал на то, что главное в управлении – назначить нужного человека на нужное место и добиться выполнения поставленных перед ним задач.

Источником развития научного менеджмента можно назвать Американское общество инженеров-механиков (ASME), возникшее в 1880 г., которое на добровольных началах объединило в своих рядах талантливых менеджеров. На проводившихся обществом семинарах и лекциях рассматривались системы планирования, организации и стимулирования труда, предоставлялись консультации начинающим менеджерам. В 1886 г. Г. Таун, выступая на собрании общества с докладом «Инженер как экономист»,

научной организации производства: функциональная дифференциация, специализация, материальная заинтересованность. Им также изучались вопросы профессионального отбора, обучения соответствующим профессиям, учета возможностей человека при организации рабочих мест. Именно Ф. Тейлору принадлежит первенство в использовании термина «человеческий фактор», который получил более широкую психологическую интерпретацию в трудах его последователей [114].

Представители *школы научного управления* сделали, пожалуй, первые научно обоснованные шаги по учету человеческого фактора в производстве. Они указывали на необходимость предварительного отбора людей на ту или иную специальность таким образом, чтобы физические и интеллектуальные характеристики человека соответствовали выполняемой им работе, а также отмечали большое значение обучения [114]. Важным вкладом школы было систематическое использование стимулирования работников с целью повышения их заинтересованности в увеличении производительности труда.

В 1914 г. вышла из печати работа Л. Джилбрет «Психология менеджмента: функция мышления в детерминации, обучении и внедрении методов снижения затрат», в которой исследуются психологические аспекты научного менеджмента, включая понятия «человеческие отношения» и «индивидуальность рабочего». Эту работу в западной науке считают одной из первых, в которой дано определение «психологии менеджмента» как результата мыслительной целенаправленной деятельности, ориентированной непосредственно на работу, и как результата ненаправленного и направленного воздействия на ум рабочего. Л. Джилбрет выдвинула предположение о том, что научный менеджмент основан на принципе признания человека не только как экономической единицы, но и как индивидуальности, тем самым впервые после Ф. У. Тейлора к основным элементам теории менеджмента были добавлены психологические факторы (знания индивидуального поведения, теория групп, теория коммуникаций, рациональные основы для принятия решений) [114].

Следующий этап в развитии менеджмента ознаменовался разработкой А. Файолем, основоположником *административной («классической») школы в управлении* (1920–1950 гг.), и его последователями Л. Урвиком, Д. Мунком, А. Рейли, Э. Реймсом, О. Шелдоном универсальных принципов управления, обеспечивающих высокий результат для разных типов организаций. К таким принципам были отнесены: разделение труда, полномочия и ответственность, дисциплина, единоначалие, подчиненность личных интересов общественным, вознаграждение персонала, скалярная цепь (принцип иерархии в руководстве), порядок, справедливость, стабильность рабочего места для персонала, инициатива, корпоративный дух. А. Файолем, «французским отцом» одной из первых и достаточно полных теорий менеджмента, был обоснован взгляд на управление как универсальный процесс, состоящий из системы основных функций (целеполагание, планирование, контроль, мотивирование и др.).

Внимание, проявляемое представителями классической школы к психологическим аспектам управления, мы видим на примере 14 принципов управления, разработанных А. Файолем. Ряд из этих принципов касается сферы человеческих отношений: единоначалие (работник получает приказы только от одного непосредственного начальника и ему одному подчиняется); подчиненность личных интересов общим (интересы организации стоят выше интересов одного отдельно взятого работника или группы работников); вознаграждение (работники должны получать справедливую зарплату, обеспечивающую их поддержку и верность организации); скалярная цепь (ряд лиц, стоящих на руководящих должностях снизу доверху); справедливость (сочетание

предложил рассматривать инженера не просто как технического специалиста, но и как организатора производства, управленца. Тем самым уже на этапе зарождения менеджмента исследователи дали ясно понять, что человек будет стоять в центре их изучения [114]. В докладе отчетливо прозвучала проблема необходимости менеджмента как профессионального вида управленческой деятельности. Многие в обществе почерпнул для своей будущей работы Ф. Тейлор, внесший существенный вклад в развитие менеджмента.

Основы научного менеджмента стали формироваться в начале XX в. в Европе и США. За отправную точку в оформлении теории управления принято считать введение представителем американских фрахтовых компаний Л. Брандере в 1910 г. в обиход понятия «научное управление» и публикацию в 1911 г. книги Ф. Тейлора «Принципы научного управления». Появление управления как науки стало ответом на потребности бизнеса, стремлением найти наиболее эффективные способы хозяйствования. При этом по мере развития научного менеджмента происходила его постепенная и все углубляющаяся психологизация, когда от рассмотрения чисто управленческих вопросов менеджмент все больше акцентировался на вопросах, предусматривающих учет человеческого фактора [114].

За столетний путь, который прошел научный менеджмент, создано значительное число концепций, школ, подходов, взаимодополняющих, а порой и взаимоисключающих друг друга, что вызывает стремление исследователей классифицировать, обобщить имеющиеся данные.

Один из возможных вариантов состоит в выделении в развитии теории управления четыре основных подхода: 1) с точки зрения основных школ в управлении (школы научного, административного управления («классическая школа»), человеческих отношений и поведенческих наук, количественных методов управления); 2) процессный; 3) системный; 4) ситуационный [106]. Рассмотрим, как в рамках этих подходов находили свои проявления психологические идеи, как происходила непрерывная психологизация менеджмента, вылившаяся в конце концов в создание отдельной научной области – психологии менеджмента.

Интерес представляют идеи автора теории бюрократии М. Вебера о рационализации трудовых действий и бюрократизации предприятий, которые и послужили толчком для создания школы «научного управления». Определяя характерные черты бюрократических предприятий, наряду с организационными направлениями, такими как, например, система правил и инструкций, рационально сформулированных для эффективного достижения целей предприятия, иерархическая структура власти и др., М. Вебер упоминает и направления, непосредственно связанные с человеческим фактором на производстве – в частности, отбор и расстановка кадров на основе заслуг и личных достижений кандидатов на должности, необходимость специализации и повышения квалификации работников, четкая система карьеры, обеспечивающая продвижение наверх для квалифицированных работников и др. [Цит. по: 17, с. 36–37].

Представители *школы научного управления* (1885–1920 гг.) Ф. У. Тейлор, Ф. Джилбрет, Л. Джилбрет, Г. Гантт, Г. Эмерсон, Л. Ален, С. Томпсон занимались вопросами повышения производительности труда за счет изучения его содержания (режима, условий, операций, рационализации рабочих движений), внедрения контроля за коллективным и индивидуальным трудом с помощью системы стимулирования и регламентации трудового процесса, разработки оптимальной системы управления предприятием в целом. В частности, Ф. У. Тейлором сформулированы три принципа

доброты и правосудия); стабильность рабочего места для персонала, поскольку высокая текучесть кадров снижает эффективность организации, корпоративный дух (сила организации в гармонии персонала) [Цит. по: 84, с. 16–17]. Именно А. Файоль одним из первых поставил вопрос о необходимости преподавания менеджмента в учебных заведениях.

В 30–40-е гг. XX в. появляется *школа человеческих отношений* (Г. Мюнстерберг, Э. Мейо, М. П. Фоллет), рассматривающая социально-психологические аспекты управления и опирающаяся на знания, полученные в русле социологии и социальной психологии, а с 50-х гг. и по настоящее время – *подход с точки зрения науки о поведении* (Р. Лайкерт, Д. МакГрегор, Ф. Херцберг, К. Арджайрис, А. Маслоу, У. Диксон, У. Мур) [114].

Одним из основоположников школы «человеческих отношений» по праву считается немецкий психолог Г. Мюнстерберг, основавший психотехнику. Он одним из первых обосновал важность гуманизации самого процесса управления, поскольку менеджер управляет не столько машинами, техникой, сколько людьми. Им были проведены серьезные исследования в области выбора профессии, профессиональной пригодности и профотбора, профессионального обучения, утомления на работе, предупреждении травматизма. Именно Г. Мюнстерберг первым отчетливо обозначил ключевые задачи профессиональной пригодности: анализ профессии с психологической точки зрения и обоснование профессионально важных качеств (ПВК); использование психодиагностических тестов для выявления степени соответствия ПВК кандидата на замещение вакантной должности и требований конкретной профессии. В работе «Психология и промышленная эффективность» (1912) он сформулировал основные принципы отбора людей на руководящие должности. Разработанные Г. Мюнстербергом тесты, которые он использовал при отборе на работу вагоновожатых, телефонисток и др., и по сегодняшний день востребованы и применяются в психологии менеджмента (в частности, тест на определение избирательности внимания). Вклад Г. Мюнстерберга в психологию менеджмента состоит также и в том, что он фактически создал первую в мире школу по подготовке промышленных психологов по заявкам организаций [114].

Хотгорнские эксперименты Э. Мейо на заводе «Уэстерн Электрик» показали, что не только четкая программа производственных операций и высокая зарплата приводят к повышению производительности труда, но также и психологические факторы (мотивация, личностные отношения, потребности, отношение к работникам, учет их целей и намерений). Порой силы, которые возникали в процессе взаимодействия между рабочими, превосходили усилия руководителя; были также ситуации, когда работники значительно сильнее реагировали на давление со стороны коллег по группе, чем на требования и пожелания руководителей или на материальные стимулы.

Пристальный интерес к вопросам психологии менеджмента, изучению сферы человеческих отношений проявила М. П. Фоллет, трактовавшая менеджмент как искусство добиваться результатов посредством действий других. Она делала акцент на наличие у менеджера не столько силы административной власти, сколько лидерских качеств, позволяющих ему успешно управлять людьми. М. П. Фоллет утверждала, что многое значат гибкость при управлении конкретной ситуацией и гармония во взаимоотношениях между менеджерами и рабочими.

Таким образом, по существу, исследователи школы человеческих отношений были первыми, кто не просто указывал на важность учета человеческого фактора (как это мы видим у представителей школы научного управления и административной школы управления), но и активно использовал знания психологической науки в менеджменте. Не случайно в ряде современных учебников по менеджменту это направление прямо

называют «психологической школой». Представители этого направления в менеджменте справедливо полагали, что, когда руководитель проявляет большую заботу о своих работниках, уровень удовлетворенности работников увеличивается и, соответственно, растет производительность труда, а значит, и эффективность производственной деятельности организации. Ими были разработаны рекомендации по управлению человеческими отношениями, которые включали в себя комплекс эффективных действий непосредственных начальников в отношении своих подчиненных, консультации с работниками и предоставление сотрудникам возможности более широкого общения на работе.

Дальнейшая психологизация менеджмента обусловлена включением в науку управления новых знаний, полученных в психологии представителями поведенческого (бихевиористского) направления. После Второй мировой войны активизировались исследования различных аспектов социального взаимодействия, коммуникативных процессов в организациях, мотивации, проблем власти, авторитета, лидерства, организационной структуры.

Весомый вклад в развитие поведенческого направления в менеджменте внес А. Маслоу, автор теории потребностей. Предложенная им «пирамида потребностей» была впоследствии взята за основу многих моделей мотивации труда, нашла воплощение в ряде организационных решений (в частности, в проектах «обогащения труда», реализованных во многих компаниях). Иерархия потребностей А. Маслоу и в наши дни служит надежным инструментом управления мотивацией специалистов, рабочих, поскольку, опираясь на человеческий фактор, дает руководителю ясное понимание, какие потребности сотрудников и каким образом он может удовлетворить непосредственно сам с помощью изменения стиля руководства, лидерства, какие – за счет лучшей организации труда на рабочем месте, а какие – на уровне всей организации.

Дальнейшее развитие идеи А. Маслоу получили в трудах Ф. Херцберга (1950–1960 гг.), выделившего две группы факторов трудовой деятельности: содержание работы и условия работы. Такая двухфакторная концепция опиралась на положение о том, что фактором мотивации и повышения удовлетворенности работника своим трудом может выступать только содержание работы, а условия труда вызывают неудовлетворенность и не оказываются мотиваторами. Ф. Херцберг утверждал, что необходимо вносить изменения в практику менеджмента за счет реорганизации рабочих мест и улучшения стиля руководства, выстраивать работу таким образом, чтобы дать человеку больше свободы и психологической компенсации в случае однообразной, монотонной работы.

Еще один яркий представитель школы «человеческих отношений» Д. МакГрегор, разработавший теоретические концепции управления X и Y. По существу, им представлены два разных типа взглядов на работников, которые, по мнению автора, присущи практикам американского менеджмента, рассматривающим человека как фактор производства, лишённого индивидуальности, пассивного и предпочитающего, чтобы им управляли (теория X), и практикам японского менеджмента, предполагающим, что человек, разделяя цели организации, склонен принимать активное участие в их достижении и получать удовлетворение от самой работы (теория Y). Как считают многие ученые, такое деление сохраняет свое значение и в настоящее время [114].

Коллеге Ф. Херцберга и Д. МакГрегора американскому социальному психологу, исследователю проблем организации Р. Лайкерту принадлежит авторство теории стилей руководства. Начиная с 1947 г. он изучал способы оптимального управления усилиями отдельных личностей для достижения желаемых целей и удовлетворения их потребностей. На базе Университета штата Мичиган работала группа исследователей, изучавшая

организации с высокой и низкой производительностью труда, разрабатывавшая принципы и методы эффективного лидерства. Был накоплен значительный эмпирический материал, который позволил сделать вывод о том, что самые эффективные руководители уделяют внимание прежде всего человеческим аспектам проблем подчиненных, выстраивают отношения, опираясь на взаимопомощь [114].

Появление компьютерной техники и активное использование математико-статистических методов (с 50–60-х гг. XX в.) дали толчок развитию *школы количественных методов в управлении* и применению кибернетической теории в менеджменте. Следует отметить, что в исследованиях этой школы человеческий фактор не имел сколько-нибудь существенного значения. Приоритет отдавался исследованию операций на рабочем месте, разработке математических моделей управления. Взгляд с позиций сегодняшнего дня позволяет предположить, что влияние такого количественного подхода в менеджменте оказалось меньшим, чем влияние поведенческого подхода. Руководители значительно чаще сталкиваются с проблемами, имеющими корни в человеческих отношениях, психологических аспектах управления, нежели в собственно организационных аспектах, которые можно решить созданием эффективных моделей управления, принципов или инструментов организационного уровня [114].

Отдельно стоит сказать о движении за повышение качества труда, которое развернулось в послевоенные годы. В 1955 г. система бездефектного производства впервые зародилась на Саратовском авиационном заводе, где ее внедрил Б. А. Дубовиков. В 1962 г. в промышленности США получила распространение разработанная Д. Холпином, Ф. Кросби программа «ноль дефектов», в основе которой лежала концепция, направленная на поддержание постоянного сознательного стремления исполнителей выполнять с самого начала любую работу правильно. В этом же году в Японии появились первые «кружки качества». Отметим важную психологическую составляющую в движении за бездефектность – принцип «самоконтроля», когда каждый рабочий выступает своим собственным контролером [114].

До середины XX в. развитие менеджмента в Европе и США характеризовалось общими тенденциями, изложенными выше. Начиная с послевоенного времени ведущие центры менеджмента сосредоточились в основном в трех кластерах, имеющих национальные, культурные особенности, – в странах Европы, в США и в Японии, и их дальнейшее развитие имело принципиальные отличия [114].

Характеризуя современную науку управления, исследователи чаще всего говорят о трех основных и наиболее общих подходах: процессном, ситуационном и системном. Практически в каждом из них в той или иной степени заложен учет человеческого фактора.

Процессный подход сформировался на базе главной идеи административной школы о существовании взаимосвязанных и образующих единый процесс управления основных и универсальных функций управления. Как правило, выделяются четыре базовые функции управления (планирование, организация, мотивирование, контроль) и две связующие (принятие решения, коммуникация).

Возникновение в 60-е гг. XX в. *ситуационного подхода* связано с дальнейшим развитием сформулированного еще в 20-е гг. М. Фоллет «закона ситуации», согласно которому для различных типов ситуаций нужны различные типы знаний. Ключевое положение этого подхода звучит следующим образом: поскольку организация является открытой системой, постоянно взаимодействующей с внешней средой, то и причины происходящих внутри организации событий следует искать вне организации, в той

ситуации, в которой организация реально функционирует. Процесс управления, согласно ситуационному подходу, имеет четыре основных этапа: 1) формирование управленческой компетентности руководителя; 2) предвидение и анализ возможных последствий от применения каких-либо методов по отношению к ситуации; 3) адекватная трактовка ситуации, определение ее главных факторов (ситуационных переменных) и оценка воздействия на них; 4) согласование приемов управления с реальными условиями для достижения положительного эффекта. Основным в этом процессе является третий этап. По существу, ситуационный подход говорит: лучшего способа управления нет в принципе, а эффективность любого из способов можно определить в конкретной ситуации. Следует отметить, что ряд российских авторов считает ситуационный подход одним из важнейших и в современных исследованиях.

Очередной этап в развитии менеджмента связан с появлением *системного подхода в управлении* (с 70-х гг. XX в.), рассматривающего организацию как открытую, развивающуюся систему, имеющую определенную целостность и состоящую из взаимозависимых частей, каждая из которых вносит свой вклад в функционирование целого.

Одной из популярных системных концепций менеджмента выступает теория «7-С», разработанная в 80-е гг. американскими учеными Т. Питерсом, Р. Уотерманом, Р. Паскалем, Э. Атосом. Их исследования в области управления позволили сформулировать семь взаимосвязанных составляющих эффективной организации. Внимательное их рассмотрение со всей очевидностью показывает, что четыре из них обусловлены человеческим потенциалом: штат (важные группы сотрудников, охарактеризованные по возрасту, полу, образованию); стиль руководства и организационная культура; квалификация (отличительные возможности ключевых сотрудников организации); разделение сотрудниками ценностей организации, смысла и содержания основных направлений деятельности [114].

Современный американский классик менеджмента П. Ф. Друкер, анализируя период развития теории менеджмента с 30-х по 80-е гг. XX в., отмечает две системы представлений о реалиях менеджмента: «Первая система основывается на науке менеджмента и опирается на следующие представления: 1) Менеджмент – это менеджмент бизнеса. 2) Существует – или должна существовать – одна правильная организационная структура. 3) Существует – или должен существовать – один правильный способ управления персоналом. Вторая система основывается на практике менеджмента, и в ее основе лежат следующие представления: 1) Технологии, рынки и конечное использование заданы. 2) Область деятельности менеджмента определена юридически. 3) Менеджмент сфокусирован на внутренней сфере организации. 4) Экономика, существующая в пределах государственных границ, составляет „естественную экологическую среду“ предпринимательства и менеджмента. Достаточно долго почти все эти представления не слишком расходились с реальностью и позволяли опираться на них в практической деятельности – вести исследования, создавать научные труды, заниматься обучением и управлять различными организационными структурами. К настоящему времени они полностью исчерпали себя...» [27, с. 5–6].

Центральные идеи П. Друкера об управлении – это учение о менеджменте как о профессиональной деятельности и учение о менеджере как о профессии.

В европейском менеджменте (прежде всего в Великобритании и Германии), как и в американском, в 80–90-е гг. XX в. – в начале XXI в. появляются работы по менеджменту, в которых вопросы психологии включаются все более и более активно [114].

В целом можно сказать, что период с 80–90-е гг. XX в. и по настоящее время характеризуется следующими основными особенностями, обусловленными, на наш взгляд, в том числе и все более глубоким включением психологических знаний и методов исследования в теорию и практику менеджмента:

1) происходит дальнейшее развитие ситуационного подхода в управлении, предполагающего поиск взаимодействия между типами производственной среды и формами управления. Рассматривая любую организацию как открытую систему, взаимодействующую с внешней средой, представители этого направления в менеджменте делают акцент на адаптации разрабатываемых внутри организации систем управления к конкретной складывающейся рыночной ситуации;

2) опираясь на системный подход, в США, Японии, европейских странах создаются концепции «стратегического менеджмента» («стратегического управления»), предполагающие разработку и реализацию действий, ведущих к долгосрочному успеху компаний в условиях жесткой конкурентной борьбы;

3) разрабатывается концепция «управление персоналом», описывающая основные вопросы подбора, найма, адаптации, мотивации и управления карьерным ростом сотрудников организаций;

4) создаются концепции «партисипативного управления» («производственной демократии», «экономики участия»), предполагающие формирование программ вознаграждения за труд, усиливающих внутреннюю мотивацию и заинтересованность сотрудников в трудовом процессе через расширение их полномочий в деятельности организации. Партисипативное управление на практике реализуется в форме участия работников в прибылях и собственности, участии в доходах и участии в управлении;

5) появление понятия «организационная (корпоративная) культура» как системы ценностей, норм и моделей поведения, приобретенных организацией в процессе адаптации к внешней среде и внутренней интеграции, разделяемых сотрудниками организации и определяющих их организационное поведение, привело к новым исследованиям в таких областях, как система лидерства и коммуникаций в организации, стили управления конфликтами, символика организации (слоганы, лозунги, ритуалы, организационные табу и пр.), имидж организации. Особенно интенсивно это направление развивается в Японии;

6) в связи с «компьютерной революцией» и новейшими достижениями научно-технического прогресса развивается технологическое направление, рассматривающее материально-техническую базу и управление операциями сотрудников компании как фактор успеха в конкурентной борьбе;

7) расширяются кросскультурные исследования, обусловленные активным выходом организаций за пределы своих государств, организацией производства в иных культурных средах и разработкой в связи с этим универсальных и специальных методов управления [114].

Начало XXI в. – это период быстрых изменений и полной неопределенности в экономике. П. Ф. Друкер в книге «Задачи менеджмента в XXI веке» так формулирует главную задачу менеджмента на современном этапе: «В периоды коренных структурных преобразований выживают только лидеры перемен – те, кто чутко улавливает тенденции изменений и мгновенно приспосабливается к ним, используя себе во благо открывающиеся возможности. Поэтому центральная задача менеджмента в XXI веке заключается в том, чтобы превратить в лидеров перемен как можно больше организаций. Лидер перемен рассматривает каждое изменение как новую благоприятную возможность. Лидер перемен целенаправленно ищет полезные для себя изменения и знает, как сделать

их максимально эффективными для внешней и внутренней деятельности организации. Для этого требуется следующее: 1) политика, направленная на создание будущего; 2) методика поиска и прогнозирования изменений; 3) стратегия внедрения изменений как во внутренней, так и во внешней деятельности организации; 4) политика, позволяющая уравновесить изменения и стабильность» [27, с. 26]. В решении этих задач психологии менеджмента отводится первостепенная роль.

Как утверждает П. Ф. Друкер, «управлять переменами нельзя, но их можно опережать» [27, с. 32], а для этого необходимо следовать следующим принципам «политики, создающей будущее»: высвобождение ресурсов, расходуемых на поддержание тех направлений деятельности, которые уже не способствуют повышению производительности и эффективности; плановая, организованная ликвидация; плановое, организованное улучшение («кайзен» с точки зрения японского менеджмента); использование успеха.

Таким образом, анализ развития менеджмента в XX – начале XXI в. позволяет сделать вывод о нарастающей тенденции полного и всестороннего учета в современных западных концепциях управления психологических факторов. Новые подходы и теории менеджмента эффективно осваивают теоретические и прикладные наработки, накопленные психологией управления.

Обратим внимание, что в учебниках по менеджменту (в частности, в классическом учебнике М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоури «Основы менеджмента», выдержавшем несколько изданий и по которому учатся будущие менеджеры во всем мире) наряду с основными принципами и концепциями менеджмента излагаются и психологические составляющие менеджмента: мотивация, коммуникация в организации, руководство и лидерство, групповая динамика, управление конфликтами, изменениями и стрессами в организации. Включение в учебники по менеджменту, в западные (а теперь и в российские) программы подготовки менеджеров (в том числе по программам MBA) модулей по социальной ответственности и этике бизнеса, психологическим аспектам управления могут также рассматриваться как проявления наращивания психологического присутствия в менеджменте. Таким образом, психологизация менеджмента в процессе развития науки об управлении – это веление времени, позволяющее менеджерам с использованием психологических знаний добиваться больших успехов, получать мощное конкурентное преимущество. Понимая это и идя от практики, авторы все больше и больше включают в учебники главы и темы, связанные с психологией.

Постепенная психологизация западного менеджмента неминуемо привела к оформлению нового научного направления, включившего в себя ряд дисциплин: психология менеджмента, психологический консалтинг, психология корпоративного производства. Все эти дисциплины объединяются одной общей целью: сделать труд людей более эффективным [114].

Одна из первых монографий по психологии менеджмента вышла в свет в 1997 г. – «Психологическое консультирование и менеджмент: взгляд клинициста». В ней Л. Тобиас описывает два течения в психологии менеджмента: 1) организационно-индустриальное, которое изучает крупные коллективы, групповые процессы, психологический климат коллектива, психологические аспекты социальных процессов; это течение используется при планировании широкомасштабной кадровой стратегии; 2) клинически-консультативное, которое сосредотачивается на теориях личности, законах психологической мотивации, поведении и влиянии социокультурной среды на внутренний мир человека, на работе с конкретными личностями (руководителями и сотрудниками разных рангов), что особенно эффективно при индивидуальном

подборе и оценке служащих. Оба направления имеют понятийный аппарат и методологическую базу.

Рассмотрение современных западных учебников по психологии менеджмента (management psychology) показывает, что круг рассматриваемых в них вопросов чрезвычайно широк. Например, в «Руководстве по психологии менеджмента», подготовленном коллективом авторов под руководством С. Соннентаг (S. Sonnentag), представлены следующие разделы: 1) индивидуальная эффективность (организация труда, психологические знания о человеке, концепции, модели, теории, методы работы и оценки, факторы эффективной индивидуальной работы, принципы разработки и проектирования деятельности); 2) роль мотивации, индивидуальности и межличностных отношений, ассесмент-центр в общей системе оценки потенциала сотрудников; 3) методы улучшения работы (постановка цели и получение обратной связи, тренинг, менторство, оплата труда и система поощрения, управление человеческими ресурсами (human resource management)); 4) факторы повышения эффективности деятельности (индивидуальное благополучие работника, организационная культура).

Отметим, что в американских учебниках по индустриально-организационной психологии, рекомендованных для специалистов в области психологии менеджмента, круг раскрываемых вопросов аналогичен тем, которые мы видим в учебниках по психологии менеджмента. При этом учебники представляют собой сборник материалов из разных областей – инженерной, организационной, социальной психологии, психологии труда. Так, в учебнике Д. Шульца и С. Шульца «Психология и работа» (8-е издание, 2003 г.) [110] представлен материал по следующим темам: 1) прикладная индустриально-организационная психология (принципы, методы и проблемы; инструменты познания); 2) основные направления работы с персоналом (принципы и методы отбора, психологическое тестирование, оценка результативности труда, обучение и повышение квалификации); 3) организационная психология (руководство, лидерство, мотивация труда, удовлетворенность работой и вовлеченность в нее, структура организации, организационная культура); 4) характеристика производственной обстановки (условия труда, техника безопасности и защита персонала от проявлений жестокости и профессиональных заболеваний, работа как источник стресса); 5) инженерная психология; 6) психология потребителя (реклама, имидж).

Специфика развития российского общества и российской экономики в XX – начале XXI в. во многом обусловила и особенности развития науки об управлении в нашей стране. «Рванный ритм» экономического развития, характеризующийся чередованием периодов интенсивного развития и периодов застоя, наложил существенный отпечаток на российский менеджмент. Период активного внедрения прогрессивных зарубежных управленческих идей и разработки отечественных методов организации труда (конец XIX – 20-е гг. XX в.) сменился «затишьем» (30–40-е гг.), затем подъем 50–60-х гг. и «стагнация» 70–80-х гг., нынешний подъем, начавшийся в 90-е гг. XX в. и продолжающийся по настоящее время, – такой путь пройден менеджментом в России.

Особенности российского менеджмента определяются высокой скоростью протекания социально-экономических и политических процессов (по сравнению с европейскими странами и США), культурной средой, особенностями общественного сознания и национально-психологическими чертами, присущими российскому работнику (готовность к неудачам, неприхотливость в работе и условиях труда, трудолюбие «рывками», преданность Родине, невысокий уровень амбициозности, широта кругозора, гостеприимство, доброжелательность, коллективизм, «легкое» отношение к качеству и времени) [106].

Эксперименты в области научной организации труда (НОТ) проводились в России уже во второй половине XIX в. Так в 1860–1870 гг. в Московском высшем техническом училище разрабатывались и внедрялись рациональные методы обучения профессиям, связанным с металлообработкой, а также была создана оригинальная методика рационализации трудовых движений.

На рубеже XIX–XX вв. вырос интерес к социальным прогнозам, изучению разнообразных форм профессиональной ориентации и социальной организации. В 1909 г. вышла работа Л. Крживицкого «Профессиональные типы. Размещение в обществе способностей», в которой он представил учение о профессиональных типах.

Дальнейшее развитие менеджмента в России обусловлено теми изменениями, которые происходили начиная с 1917 г. В силу ряда социально-экономических, политических и идеологических причин развитие управленческой науки в нашей стране шло в значительной степени изолированным от мирового опыта путем. И тем не менее даже в таких непростых условиях появлялись работы по научной организации труда.

Исследователям исторического пути, пройденного психологией менеджмента в нашей стране, еще предстоит вернуть потомкам многие фамилии ученых-практиков, работавших в области научной организации труда в первые послереволюционные годы. По существу, в те годы закладывался фундамент, на котором в дальнейшем и происходило развитие управленческой мысли в СССР, постепенная и углубляющаяся психологизация менеджмента, удачное совмещение западных прогрессивных идей с самобытными, оригинальными отечественными разработками.

20-е гг. XX в. ознаменовались созданием теоретических концепций и практических методов отечественной науки управления (А. В. Чаянов, Н. Д. Кондратьев, С. Г. Струмилин), которые, к сожалению, в дальнейшем не были развиты. При этом вклад отечественных исследователей тех лет сохранил значение и по сегодняшний день: чего стоят сформулированные в те годы основные законы НОТ, среди них мы видим те, в которых напрямую представлен человеческий фактор. Например, закон ритма, предполагающий ритмичную работу как всего производства, так и отдельных работников для рационального функционирования хозяйства; закон фронта работ, подразумевающий, что рабочая нагрузка должна соответствовать реальным возможностям людей.

В работах преподавателя московской Горной академии А. Ф. Журавского (1924–1926 гг.) анализировались вопросы организации, нормирования и стимулирования труда. Под организацией труда он понимал прежде всего рациональное распределение работников по рабочим местам с таким расчетом, чтобы усилия каждого работника согласовывались с усилиями всего коллектива. Много внимания автор уделял проблемам профессионального отбора, структуры управления, биомеханики человека как рабочей силы, классификации типов рабочих в зависимости от их психофизиологических качеств. Заслуживают внимания исследования утомления на рабочем месте, которое проводил А. Ф. Журавский (по словам Тейлора, «работа с прохладцей», а по словам А. Ф. Журавского, «работа по-видимости»). По мнению российского ученого, монотонная или сверхнапряженная работа приводит к психологическому утомлению работника, в результате чего из восьми часов рабочего дня с полной отдачей и эффективностью он трудится 5–6 часов, а остальное время у него уходит на восстановление сил. Хотя рабочий и остается на своем рабочем месте, но фактически только имитирует деятельность (своеобразная форма «саботажа» или физиологической защиты). Таким образом встает вопрос об адекватных формах восстановления жизнедеятельности рабочего, поддержания его среднесуточной производительности труда, а это уже подход

не чисто тейлоровский, а предполагающий привлечение внимания к человеческому ресурсу.

Этот период развития отечественной управленческой мысли характеризовался также дифференциацией подходов, концепций управления. Если часть исследователей (А. А. Богданов, О. А. Ерманский, А. К. Гастев, Е. Ф. Розмирович) были приверженцами организационно-технического подхода, то другие разрабатывали социальные концепции управления, в которых значительное место уделялось человеку (теория организационной деятельности П. М. Керженцева, социально-трудовая концепция управления производством Н. А. Витке, теория административной емкости Ф. Р. Дунаевского).

Труды яркого представителя социального направления тех лет П. М. Керженцева, обосновавшего теорию организационной деятельности, – «Принципы организации», «Организуя самого себя» – содержат немало идей, касающихся учета человеческого фактора в научной организации труда. Им, в частности, утверждалось, что процесс управления невозможен без поддержки широких масс трудящихся, проявляющих разумную инициативу, а роль профессиональных руководителей при этом является определяющей.

Новый виток в развитии отечественного менеджмента связан с социально-экономическими преобразованиями начала 90-х гг., обусловившими появление научных разработок, исследований, а также изданием российских учебников по психологии менеджмента. Общемировая тенденция нарастания психологической составляющей в менеджменте неминуемо коснулась и российской науки управления. Только за последние 15 лет вышли в свет 28 учебников, учебных пособий и практикумов, в названии которых в прямой постановке звучит «психология менеджмента».

«Пионером» развития психологии менеджмента в нашей стране является ленинградская школа психологии. 1 сентября 1989 г. на факультете психологии Ленинградского государственного университета была открыта под руководством профессора Г. С. Никифорова кафедра психологического обеспечения профессиональной деятельности, на которой началась подготовка практических психологов по специальности «Психология управления (менеджмента)». В рамках этой специальности на факультете была открыта также программа профессиональной переподготовки для лиц с высшим образованием.

В 1997 г. выходит первая в России монография «Психология менеджмента», определившая эту область знаний и практики как «междисциплинарное научно-практическое направление, целью которого является исследование и психологическое обеспечение решения проблем организаций в условиях рыночной системы хозяйствования» [84, с. 8]. В 2000 г. издан первый в России учебник по психологии менеджмента, в котором дано определение психологии менеджмента, сформулированы объект и предмет науки.

Анализ современных отечественных научных трудов по психологии менеджмента показывает, что среди наиболее часто рассматриваемых вопросов выделяются следующие:

- теоретические основы психологии менеджмента (основные понятия – «менеджмент», «менеджер»);
- теория и практика психологии менеджмента (история его развития в США, Европе, Японии, развитие управленческой мысли в России);
- психологическое содержание управления и управленческой деятельности (инструменты управления, процесс управления с точки зрения организации как открытой системы, функции, уровни, принципы и методы управления);

- психология менеджмента профессиональной деятельности (управленческие философии и стратегии, управление инновациями в организации, переговоры в управлении организацией, проблемы кризисного управления, управленческое консультирование (консалтинг), функциональные и психические состояния, организация рабочего места, качество, надежность и безопасность труда);
- психология менеджера (психологический отбор и психологическая подготовка менеджеров, менеджерские характеристики, психологическая роль лидера, управленческие способности и функции менеджера, компетенции менеджера, стили делового поведения, стили руководства, управления и лидерства, тренинг в менеджменте, профессиональные деформации персонала, психическое выгорание у менеджеров и его преодоление, профилактика стресса, управление конфликтами в деятельности менеджера);
- социальная психология менеджмента (организация как объект управления, факторы внешней и внутренней среды в управлении организацией, социальные группы, групповые ценности, ритуалы, коммуникативные процессы, социально-психологического климата, корпоративная культура);
- психология управления поведением людей в организации (психологические теории социально-психологического воздействия, виды психологического воздействия, концепции управления людьми в организации, власть и личное влияние руководителя);
- управление персоналом (отбор, адаптация, аттестация, планирование карьеры, обучение, мотивация и стимулирование, психологические механизмы контроля, психологические основы организации труда, оценка эффективности менеджмента, организационные формы и психологические факторы управления качеством);
- гендерные аспекты менеджмента (роль и место женщины в системе менеджмента, гендерные отличия в управленческой деятельности);
- прикладные аспекты психологии менеджмента (психологические возможности рекламы в менеджменте, психология экономического поведения, менеджмент в туризме, менеджмент в некоммерческих организациях).

Особое место в исследованиях занимает тема «Психология менеджера». Понимая под менеджером профессионала в области управления организацией, обладающего знаниями основ управления, навыками и умениями организации профессиональной деятельности группы людей, большинство исследователей сосредотачиваются на выделении профессионально важных качеств и управленческих компетенций менеджера, способностей к управлению людьми, описанию технологий эффективной коммуникации, разрешения конфликтных ситуаций, методов управления (умение выделять главное в проблемном поле и выстраивать приоритеты, принимать адекватные решения, управлять временем и др.).

Рассмотрев исторический путь психологии менеджмента на Западе и в России, логично поставить вопрос, куда двигаться дальше, каковы перспективы дальнейшего развития. По существу, речь идет о менеджменте будущего и о менеджере будущего. Оба этих глобальных направления и составляют основу для развития психологии менеджмента.

К специфическим чертам менеджмента будущего, которые должна учитывать психология менеджмента, относятся:

- 1) глобализация, приводящая к увеличению масштабов деятельности организаций (в том числе глобальная информационная среда);
- 2) увеличение скорости ведения дел в организациях (скорости принятия и внедрения решений). Быстрые изменения в экономической жизни происходят

постоянно и связаны с появлением новых игроков на рынке, новых продуктов, более совершенных технологий. Темп таких изменений ускоряется;

3) увеличение сервисной и интеллектуальной составляющей в продукте. Важнейшими элементами экономических систем становятся научные разработки, отсюда повышенный спрос на конструкторов, дизайнеров, креативных менеджеров, специалистов в области сервиса;

4) повышение инновационного потенциала организаций, в том числе за счет краудсорсинга (инновационного метода, основанного на вовлечении большого числа людей в процесс ежедневного менеджмента). Важнейшим атрибутом успешной компании все больше становится наличие новых методов управления, новых управленческих разработок, гибкость управленческих схем;

5) расширение технологий взаимодействия компаний – поставщиков товаров и услуг с потребителями. Набирает силу «массовая кастомизация», когда массовое производство товаров и услуг органично сочетается со специализацией на потребности каждого отдельного потребителя;

6) повышенное внимание к устойчивости и информационной безопасности организаций (конкуренция без границ);

7) изменения в человеческих ресурсах (старение населения развитых стран и омоложение населения развивающихся государств, большая миграция людей, повышение информационной насыщенности);

8) появление нового вида потребителя с нечеткой системой ценностей и предпочтений.

На менеджера все больше смотрят не только как на руководителя, но и как на наставника, коуча, тренера, воспитателя, который может помочь найти правильное решение, поддержать в трудной ситуации, подсказать выход. Одновременно меняются задачи менеджера. Он смотрит теперь не только внутрь организации, реализуя функции управления, но и вовне, формируя стратегию и политику организации.

Перспективы развития психологии менеджмента в наиболее общем виде, по нашему мнению, заключаются в раскрытии следующих актуальных вопросов:

- разработка методов долгосрочного стратегического планирования и стратегического управления в условиях изменений. Подавляющее большинство коммерческих организаций стремятся к достижению состояния «несокрушимости во времени», растет спрос у руководителей компаний к получению знаний в области системного мышления, системных законов;

- практически на всем протяжении своего исторического пути менеджмент сосредотачивался на вопросах повышения производительности работников физического труда. На современном этапе развития научного менеджмента как никогда актуальной ставится задача разработки концепции управления производительностью работников умственного труда. Одновременно необходимо рассмотрение умственного труда как системы;

- роль психологического фактора в профессиональной деятельности менеджера; расширение области применения психологических знаний в решении управленческих проблем (в частности, через психологическое образование обучающихся в бизнес-школах, университетах, на курсах МВА и внедрение психологических знаний в процесс принятия бизнес-решений);

- психологические факторы предоставления сервиса (расширение спектра предоставляемых услуг за счет поиска креативных, нестандартных предложений в совокупности с высочайшим уровнем обслуживания, опирающегося на умение выявлять потребности потребителей и превышать их ожидания);

- учет психологических особенностей отдельных групп работников в современных организациях (женщины, подростки 14–16 лет, пожилые, люди с ограниченными возможностями здоровья, инофоны);
- учет кросс-культурных различий при управлении персоналом, особенно в транснациональных компаниях, а также в компаниях, выходящих на зарубежные рынки;
- разработка новых способов создания благоприятного социально-психологического климата в трудовых коллективах и группах (в частности, тим-билдинг, развитие групповой сплоченности);
- разработка психологически выверенных технологий увольнения сотрудников (при сокращении, выходе на пенсию и пр.);
- поиск новых форм неденежной мотивации сотрудников на разных этапах профессионального пути;
- возможности краткосрочного бизнес-обучения в неуклонном повышении квалификации сотрудников организации;
- повышение социальной ответственности и этики ведения бизнеса;
- креативность в менеджменте (методы развития личного креативного потенциала топ-менеджеров, технологии приобретения нового, творческого подхода к решению профессиональных задач, развитие умения проблематизировать ситуацию, обнаруживать новые возможности);
- поиск и управление талантами в организациях (talent management);
- использование знаний психологии менеджмента не только в профессиональной деятельности, но и в выстраивании карьеры и жизненного пути человека (life-management);
- концентрация внимания руководителей компании на профессиональное здоровье своих сотрудников, рассматриваемое как ресурс компании (stress-management, health-management).

Обратим внимание, что тенденции в развитии психологии менеджмента имеют прямое отношение к образовательным учреждениям, естественно, с учетом специфики системы образования.

Более подробному описанию применения знаний психологии менеджмента в образовательных учреждениях посвящены последующие главы и параграфы.

1.2. Образовательное учреждение как социальная организация и педагогическая система

Слово «организация» происходит от французского *organisation* или от позднелатинского *organizo* – «сообщаю стройный вид, устраиваю».

В энциклопедическом словаре определено, что организация – это:

- 1) внутренняя упорядоченность, согласованность, взаимодействие более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленные его строением;
- 2) совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого;
- 3) объединение людей, совместно реализующих программу или цель и действующих на основе определенных правил и процедур.

В управлении под организацией понимается группа людей, деятельность которых сознательно координируется для достижения общей цели или целей.

С выделением управления в самостоятельную область знаний понятие «организация» стало ассоциироваться с сознательно определенной, заданной структурой ролей, функций, прав и обязанностей.

Как процесс организация – это совокупность действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого.

Как явление организация – это объединение элементов для реализации программы или цели, действующих на основании определенных правил и процедур.

При структурном подходе организация – это систематизированное сознательное объединение людей, преследующих достижение определенных целей. При этом четко оговариваются способы распределения профессиональных заданий, передачи полномочий и ответственности.

При поведенческом подходе организация предполагает схему распределения ролей, в рамках которой люди распределяются по задачам, способствующим достижению целей организации.

Деятельность организации связана с реализацией имеющихся у нее ресурсов, основными из которых являются: человеческие ресурсы; финансы; технологии; информация; здания, оборудование и материалы.

Особо важно отметить, что любая организация представляет собой социальную систему, где люди общаются, устанавливают различные, непосредственно не связанные с профессиональной деятельностью отношения с теми, с кем вместе работают и разделяют интересы. Именно социальная составляющая существования организации интересует авторов в большей степени в контексте проблематики монографии.

Социальная организация (*англ.* – Social organization) – система социальных групп и отношений между ними. Различают производственные, трудовые, общественно-политические и другие социальные организации. Социальная организация, по А. И. Пригожину, группа людей, совместно и координированно реализующая общую цель [80].

Социальная организация как элемент социальной структуры – искусственное объединение институционального характера, занимающее определенное место в обществе и предназначенное для выполнения четко очерченных функций. К существенным признакам социальной организации относятся:

- наличие целей;
- конкретное воплощение отношений общественной власти;
- совокупность функциональных положений (статусов) и социальных ролей;
- правила, регулирующие отношения между ролями;
- формализация значительной части целей, задач и отношений.

Важнейшими функциями социальной организации в обществе являются:

- интеграция и социализация индивидов в систему общественных отношений;
- упорядочивание и социальный контроль действий ее членов в жизненно

важных для них сферах.

Любая организация имеет как формальную, так и неформальную структуру.

Формальная структура представлена следующими разновидностями:

1. Должностная структура. В ней обычно указывается штатно-должностной состав организации.

2. Функциональная структура. Например, руководители, специалисты, служащие и т. д.

3. Социально-демографическая структура. В ней выделяются группы по возрасту, полу, социальному положению и др.

4. Профессионально-квалификационная структура. В ней выделяются группы по опыту работы, по образованию и т. п.

Социальную систему организации составляют люди, работающие в ней, которые являются членами тех или иных неформальных групп и состоят в неформальных межличностных отношениях.

Существование неформальных структур основывается на ряде закономерностей:

1) их возникновение – объективный процесс, вызванный потребностями индивида в неформальном, межличностном общении, которого недостает в формальной структуре;

2) в неформальных структурах изначально наблюдается тенденция к сопротивлению переменам;

3) в любой организации имеется один или несколько неформальных лидеров, которые могут обладать влиянием не меньшим, чем руководитель. При этом они используют в основном свои личностные, индивидуальные качества и делают ставку на человеческие взаимоотношения;

4) в организации может происходить смена лидеров в зависимости от смены деятельности, ситуаций и т. д.

Все описанные выше характеристики присущи образовательным учреждениям, которые целесообразно отнести к организациям социального воспроизводства, выполняющим значительное количество социальных функций: социально-адаптивная и социально-стабилизирующая, социально-преобразующая, социально-защитная, реабилитационная и ресоциализирующая, инкультурационная и др. Реализация этих функций наряду с основными – обучением и воспитанием – должна если не обеспечивать, то по меньшей мере способствовать успешной социализации обучающихся в обществе.

С точки зрения управления образовательное учреждение, как и любая социальная организация, может быть структурировано на субъект и объект управления. К субъекту управления относятся все те лица и социальные группы, которые организуют процесс управления. Те лица и группы, которым адресуются управляющие воздействия, выступают в качестве объектов управления. Поскольку в социальных системах управление связано с людьми, оно принимает форму *руководства*. Субъектов управления принято называть руководителями и руководящими органами, а объектов управления – исполнителями (подчиненными), или исполнительными органами.

В социальной психологии понятие «организация» тесно связано с понятием «группа». Группа представляет собой элемент социальной структуры общества. В самом широком плане социальная группа – это общность людей, выделяемая из целостной социальной системы на основе определенного признака.

Социальная группа – общность, в которой люди объединяются по общему участию в определенной деятельности, проявляющемуся в общности целей, интересов или других социальных или социально-психологических характеристик.

Исходя из принятой в социальной психологии классификации, можно утверждать, что образовательное учреждение представляет собой среднюю социальную группу – относительно многочисленную общность людей, находящихся в опосредованном функциональном взаимодействии. Этой группе присущи все процессы и явления, рассматриваемые социальной психологией. Необходимо обратить внимание на важнейший признак и условие успешного существования и функционирования любой социальной группы – наличие общих для всех ее членов целей. По мнению авторов, формулировка таких целей и, главное, их принятие членами социальной

группы представляет собой одну из наиболее сложных и важных проблем в управлении образовательным учреждением. Это связано с тем, что цель как предполагаемый результат деятельности определяет ее динамику и направленность. Соответственно, различия в целях у педагогов и учащихся, у администрации и педагогов, у разных педагогов предопределяет то, что они будут стремиться к разному результату, занимаясь разной деятельностью. При этом внешне это будет восприниматься как общая деятельность.

В свою очередь, образовательное учреждение, как средняя группа, состоит из определенного количества малых групп, которые, собственно, являются основным местом профессиональной деятельности сотрудников и учебной деятельности обучающихся, и межличностного взаимодействия. Именно в этих малых группах и реализуются основные функции образовательной организации. В этих же ученических группах происходит личностное развитие учащихся, его становление как субъекта совместной деятельности и общения. Наиболее яркой иллюстрацией малой группы является школьный класс. В рамках существования и развития внутриклассного коллектива как малой группы ведущую роль играет процесс межличностного взаимодействия. В процессе взаимодействия учащиеся обмениваются социальным опытом, делятся различными знаниями и навыками. И именно в процессе межличностного взаимодействия закладывается либо успешность, либо неуспешность процесса социализации. Изначально класс, безусловно, представляет собой формальную группу. Однако по мере становления и развития межличностных отношений он все больше приобретает признаки неформальной группы с присущими ей социально-психологическими явлениями и феноменами.

Необходимо обратить внимание, что неформальные малые группы формируются не только в среде учащихся, но и в педагогическом коллективе. Такие группы организуются и функционируют по тем же социально-психологическим закономерностям, безусловно, с учетом профессионального и жизненного опыта сотрудников образовательной организации.

Под малой группой в социальной психологии понимается немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов.

В социальной психологии определены условия образования малой группы:

1. Наличие общей территории, на которой люди могут собраться, познакомиться, обсудить стоящие перед ними задачи. Как правило, это специальное помещение.
2. Непосредственный контакт людей, необходимый для их знакомства, установления взаимоотношений.
3. Время взаимодействия. Установление прочных контактов и связей не происходит мгновенно, для этого необходимо время.
4. Численность группы. Необходимо исходить из минимальной, максимальной и оптимальной численности. Минимальная – 2–3 человека; максимальная – до 40 человек.
5. Целеполагание группы. Процесс группового целеполагания является внутренним субъективным условием формирования группы как единого целого. При этом цель группы представлена степенью мотивации решения задачи и порождает целеустремленность. Члены группы могут по-разному реагировать на задачи – от полного отрицания, что чаще всего бывает при навязывании задачи извне, до активного принятия и инициативы, что чаще бывает, когда группа самостоятельно ставит задачи и разрабатывает план их решения.

Как уже отмечалось ранее, малые группы могут быть как формальными, так и неформальными. Формальные группы – это группы, членство и взаимоотношения в которых носят преимущественно формальный характер, определяются формальными предписаниями и договоренностями. Они обычно представляют собой элементы какой-либо социальной структуры. Ведущей сферой активности и основным психологическим механизмом объединения индивидов в таких группах является совместная деятельность. Неформальные группы – объединения, возникающие на основе внутренних потребностей в общении, принадлежности, понимании, симпатии.

Малые группы, прежде всего неформальные, имеют свои особенности:

- небольшое число людей, что определяет возможность личных контактов, непосредственных связей «лицом к лицу»;
- складываются на основе чувства симпатии, единства интересов и увлечений, общих черт характера и поведения;
- общее для всех членов группы чувство «мы – они»;
- имеют своих неофициальных лидеров и распределение ролей;
- в них возникают свои ритуалы, традиции, нормы, правила, обязанности и санкции, система взаимоотношений.

Малая группа, являясь структурной единицей организации, прежде всего выступает в качестве субъекта совместной деятельности. Следовательно, при анализе и характеристике малой группы следует раскрывать компоненты деятельности (цели, мотивы, предмет и др.), которые являются общими для всех членов группы. Общность содержания и структуры деятельности группы порождает и общность ее психологических характеристик. К последним, в частности, относятся: групповые потребности и интересы, групповые цели, групповые ценности, групповые нормы поведения и т. д.

Структурными системообразующими компонентами выступают такие социально-психологические явления, как внутригрупповые межличностные отношения, групповые устремления, групповое мнение, групповое настроение и групповые традиции, являющиеся непосредственным отражением реальной жизни и деятельности ее членов.

Взаимоотношения в малой группе – это субъективные связи, возникающие в результате взаимодействия ее членов и сопровождаемые различными эмоциональными переживаниями индивидов.

На основе межличностных отношений формируются групповые устремления – цели, задачи, интересы, ценности и убеждения, являющиеся мотивационными факторами совместной деятельности и поведения. Устремления ориентируют и ведут членов группы в определенном направлении, т. е. представляют собой групповую направленность.

Одной из психологических характеристик малой группы являются групповые мнения – совокупность оценочных суждений, в которых выражается преобладающее отношение ее членов к определенным событиям или явлениям. Групповое мнение выступает одним из показателей социальной развитости группы, ее сплоченности, эффективности совместной деятельности.

Сложившееся общее мнение группы – реальная и действенная нравственная сила. Через него происходит влияние на каждого члена группы посредством:

- информирования его о реакциях со стороны других людей на его действия и поступки (обратная связь);
- предъявления к нему определенных требований, соответствующих групповым нормам и ценностям (групповое давление);

- постоянного контроля и оценки его действий и поступков, выраженных в форме оценки, похвалы, одобрений или порицания, осуждения (групповые санкции).

Важнейшей характеристикой малой группы является групповое настроение – это сложное эмоциональное состояние, общий эмоциональный настрой членов группы. Сюда относятся:

- совместные переживания конкретных событий, фактов;
- сходные эмоциональные состояния, овладевшие на какое-то время группой;
- устойчивый настрой эмоций и чувств, определяющий действия и поведение всех членов группы.

Настроение группы (общие переживания и чувства) часто выступают сильной движущей силой, выражающейся в энтузиазме, вере в общий успех, увлеченности, состоянии общего подъема (или, наоборот, в состоянии упадка, уныния, скуке, неверии в свои силы).

Значимым элементом психологии малой группы являются традиции, сложившиеся на основе опыта совместной деятельности ее членов, правила и стереотипы поведения и действий, повседневного общения между ее членами, являющиеся обязательными для соблюдения.

Одной из социально-психологических характеристик группы является ее социометрическая структура – сложившийся порядок внутригрупповых межличностных предпочтений. Иными словами, это система предпочтений и отвержений, эмоциональных симпатий и антипатий между членами группы.

Кроме описанных социально-психологических явлений, значимыми для осуществления эффективного руководства являются такие, как лидерство и конформизм.

Лидерство – это естественный социально-психологический процесс в группе, построенный на влиянии личного авторитета человека на поведение членов группы. Это феномен воздействия или влияния индивида на мнения, оценки, отношения и поведение группы в целом или отдельных ее членов.

Основными признаками лидерства являются:

- более высокая активность и инициативность человека при решении группой совместных задач;
- большая информированность о решаемой задаче, членах группы и о ситуации в целом;
- более выраженная способность оказывать влияние на других членов группы;
- большее соответствие поведения социальным установкам, ценностям и нормам, принятым в данной группе;
- большая выраженность личных качеств, эталонных для данной группы.

Лидер – это член группы, за которым все остальные члены группы признают право принимать ответственные решения в значимых для группы ситуациях. Это человек, в силу личных качеств и навыков пользующийся авторитетом в группе и оказывающий существенное влияние на ее поведение и деятельность.

Основные функции лидера – организация совместной жизнедеятельности в различных ее сферах, выработка и поддержание групповых норм, внешнее представительство группы во взаимоотношениях с другими группами, принятие ответственности за результаты групповой деятельности, установление и поддержание благоприятных социально-психологических отношений в группе.

Конформизм – изменение поведения или мнения человека в результате реального или воображаемого давления (влияния) группы. Конформизм, или конформное поведение, показывает меру подчинения индивида групповому давлению,

принятия им определенного стандарта, стереотипа поведения, норм, ценностей, ценностных ориентаций группы. Противоположным конформизму является поведение самостоятельное, устойчивое к групповому давлению.

Знание и понимание механизмов образования, существования и функционирования малой социальной группы является значимым условием успешного руководства как конкретными объединениями людей в образовательной организации, так и организацией в целом.

Для успешного руководства образовательной организацией важным является ее рассмотрение с позиций системного подхода. Системный подход представляет собой конкретно-научную методологию познания сложных объектов. Сущность системного подхода к исследованию объективной реальности заключается в том, что объекты познания изучаются как системы. При этом в научной литературе прослеживаются два направления. Представители первого основное внимание сосредотачивают на изучении процессов формирования системы, выявлении механизмов ее функционирования. Исследуются закономерности взаимодействия отдельных компонентов системы, направленные на получение запрограммированного результата. Значительное внимание уделяется изучению внутренней операциональной архитектонике систем. Представители второго направления главное внимание сосредотачивают на изучении механизмов, порождающих новые системные качества, которые возникают в процессе взаимодействия отдельных компонентов системы и не сводятся к свойствам отдельно взятых элементов, ее образующих. На наш взгляд, оба направления должны быть взаимодополняющими при изучении сложных объектов [59, с. 65].

В научной литературе достаточно подробно изложены принципы системного подхода. В контексте тематики монографии мы считаем необходимым остановиться на тех, которые задают методологическую схему анализа структуры и регуляции деятельности. Прежде всего, это принцип целостности, в соответствии с которым объект рассматривается как система. Целостность, с одной стороны, определяется той границей делимости, при которой система сохраняет свои специфические качества и свойства, а с другой – такими ее интегративными качествами, которые другим системам не присущи. Целостность системного объекта конкретизируется через совокупность его связей с другими объектами и внутренних связей между элементами его структуры. Эта совокупность подчиняется принципу соответствия внешней и внутренней структур функционирования и развития систем.

Анализ сложных систем предполагает использование принципа иерархической организации, который признан единственно продуктивным, обеспечивающим объяснение внутренних закономерностей и внешних проявлений как результата функционирования и развития системы в целом [44, с. 55].

При рассмотрении образовательного учреждения как системы, по мнению авторов, целесообразно опираться на позицию Н. В. Кузьминой, которая отмечала, что «педагогическую систему можно определить как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [60, с. 10]. Для создания педагогической системы необходимыми и достаточными являются следующие компоненты:

- педагогическая цель;
- информация, ради усвоения которой создается система;
- средства педагогической коммуникации;
- объекты системы;
- ее субъекты [60, с. 12].

На основе этой позиции можно заключить, что образовательное учреждение является управляемой целостностью, состоящей из ряда структурных и функциональных компонентов. Управление педагогической системой, с одной стороны, сохраняет ее целостность, с другой – позволяет изменять, влиять на действие отдельных ее компонентов.

В научной литературе представлены несколько подходов к определению структурных компонентов. К примеру, М. В. Евдокимова выделяет следующие четыре основные группы компонентов:

1. Структура материально-учебной базы школы, т. е. способ связи таких элементов, как школьные здания, мебель, технический инвентарь, учебно-наглядные пособия, технические средства обучения и т. д.

2. Структура общешкольного коллектива, включающая:

- структуру педагогического коллектива, в которой выделяются методические комиссии по предметам, предметные кафедры, воспитатели, различные неформальные группы и т. д.;

- структуру ученического коллектива, состоящую из коллективов классов начального, среднего и старшего звеньев, различных ученических объединений в соответствии с интересами учащихся;

- структуру вспомогательного персонала школы;

- структуру управленческого аппарата (организационная структура управления).

3. Процессуальные структуры – наиболее подвижные, динамичные, проявляющиеся в деятельности людей. Процессуальных структур в школе огромное количество, начиная от структуры каждого урока до инновационного процесса. Системообразующим, объединяющим, подчиняющим все остальные является учебно-воспитательный процесс.

4. Последний блок в общешкольной структуре – наиболее сложный и менее изученный – ее духовная структура. Это ее философия, миссия, политика и стратегия, организационная культура. Организационная культура – это система представлений, ценностей и образцов поведения, разделяемая всеми его членами, задающая ориентиры их поведения и действий, а также знаково-символическая система (мифология, обряды и ритуалы, герои организации, организационные табу, язык общения и лозунги) [29].

В. А. Сластенин в качестве структурных компонентов выделяет педагогический коллектив и ученический коллектив [93].

Н. В. Бордовская и А. А. Реан называют следующие элементы образования как конкретного образовательного учреждения:

- цели образования;

- содержание образования;

- средства и способы получения образования;

- формы организации образовательного процесса;

- реальный образовательный процесс как единство обучения, воспитания и развития человека;

- субъекты и объекты образовательного процесса;

- образовательная среда;

- результат образования [13].

Обобщение научных источников позволили авторам предложить свою точку зрения. В качестве структурных компонентов педагогической системы образовательного учреждения правомерно выделить следующие:

- цель функционирования образовательного учреждения, конкретизированная в частных целях и задачах различных направлений образовательной деятельности;

- содержание учебно-воспитательной работы;
- субъекты и объекты системы;
- условия функционирования;
- методы и формы реализации учебной и воспитательной деятельности;
- результат функционирования педагогической системы.

Цель – один из ведущих и системообразующих компонентов системы, определяющий как содержание образовательной, так и содержание деятельности ее субъектов и объектов. В качестве обобщенной цели педагогической системы правомерно назвать обеспечение развития личности обучающегося, его самоопределение, создание условий для саморазвития. Цель школы как педагогической системы – сформировать основы базовой культуры, включающей интеллектуальную, нравственную, эстетическую, трудовую, экологическую, правовую культуру личности. Одним из признаков эффективного управления является умение руководителей школы, учителей, органов ученического самоуправления намечать частные цели и на каждом значительном временном этапе соотносить их с общей целью, регулируя и корректируя оптимальное достижение намеченных результатов [93]. Задачи целесообразно дифференцировать на две группы – задачи изучения и задачи преобразования. Задачи изучения – это то, что позволяет диагностировать и оценить актуальное состояние объекта учебно-воспитательных воздействий (уровень обученности, воспитанности, мотивации и т. д.) и выбрать адекватные методы, формы и средства воздействий на него. Наличие этой группы задач указывает на то, что сотрудники образовательного учреждения, прежде всего педагоги, должны и владеть диагностическим инструментарием, и иметь навыки интерпретации и оценки данных, полученных в ходе диагностики. В задачах преобразования конкретизируется цель функционирования образовательного учреждения как педагогической системы по различным направлениям ее деятельности.

Содержание, как структурный компонент, определяется целями, стоящими перед образовательным учреждением. Оно обуславливает организацию, методы и формы взаимодействия субъектов и объектов (администрации, педагогов и обучающихся) образовательной организации и в своей основе регулируется федеральными государственными образовательными стандартами.

Субъектами педагогической системы выступают сотрудники образовательной организации, осуществляющие планирование, организацию и осуществление образовательного процесса. К ним относятся сотрудники администрации и педагоги.

Объектами являются обучающиеся. Здесь, по нашему мнению, важно иметь в виду, что обучающиеся постепенно, по мере освоения образовательных программ должны трансформироваться из объектов в активно действующие субъекты образовательного процесса.

Кроме того, нельзя не обратить внимания на то, что объекты и субъекты – это люди, со всей сложностью функционирования психики, индивидуально-психологическими особенностями.

Условия функционирования целесообразно разделить на две группы:

1) внешние, к которым относятся социальные, экономические, культурные, национальные, географические;

2) внутренние, в которых выделяются два вида: материальные и социально-психологические. К материальным относятся условия, в которых происходит учебно-воспитательная работа, методическое обеспечение педагогической и учебной деятельности и т. п. К социально-психологическим необходимо отнести прежде всего межличностные и групповые отношения как в педагогическом, так и ученических коллективах.

Методы и формы организации и осуществления образовательного процесса должны обеспечивать реализацию содержания и отражать организационное, функциональное и информационное единство системы. Поэтому наряду с классическими методами и формами обучения и воспитания объектам педагогической системы необходимо владеть методами диагностики и интерпретации ее результатов, индивидуального развития, коррекции и др. Значимым для эффективности функционирования педагогической системы и управления ею является творческий подход к использованию методов и форм, поиск нестандартных подходов к реализации содержания образования.

Результатом функционирования педагогической системы являются данные об уровне обученности, воспитанности, развития обучающихся. Безусловно, эти данные должны быть объективными и соотноситься со сформулированными целями. Это обуславливает необходимость наличия в образовательной системе обоснованной системы критериев для проведения оценки. На взгляд авторов, разработка критериев сегодня является одной из наиболее сложных задач не только коллектива конкретного образовательного учреждения, но и в целом научно-педагогического сообщества.

В конкретной педагогической системе в процессе достижения ее целей носителями структурных компонентов является люди, которые вступают в сложные взаимодействия, образуя функциональные компоненты педагогических систем. Н. В. Кузьмина отмечала: «Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся, они обуславливают движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого устойчивость, их жизнестойкость, выживаемость» [60, с. 16].

В научной литературе выделяют пять основных функциональных компонентов педагогических систем:

1. Гностический компонент – действия, связанные с накоплением знаний о состоянии объектов и субъектов системы на начальном этапе решения задач, сформулированных исходя из цели системы, в процессе и на заключительном этапе их решения.
2. Проектировочный компонент – действия, связанные с планированием, определением задач и способов их решения в процессе функционирования системы.
3. Конструктивный компонент – отбор и построение действий по реализации задач системы, определение особенностей деятельности ее субъектов и объектов.
4. Коммуникативный компонент – действия, связанные с установлением педагогически целесообразных отношений между субъектами и объектами системы.
5. Организаторский компонент – действия по реализации задач педагогической системы посредством организации взаимодействия ее субъектов и объектов [44, с. 56].

Заключая изложение материала параграфа, отметим, что рассмотрение школы как социальной организации и педагогической системы означает, что управленческая деятельность организаторов образования, должностных лиц, педагогов, учащихся должна быть в равной мере направлена на выработку целей и достижение результата, на создание условий формирования и функционирования педагогического и ученического коллективов как социальных групп, на отбор содержания и использование разнообразных форм и методов образовательной деятельности. В таком случае управление позволяет сохранять целостность и эффективность педагогической системы и успешно влиять на обновление составляющих ее компонентов.

1.3. Управление образовательной организацией в современных социально-образовательных условиях

В самом широком смысле управление представляет собой целенаправленное воздействие на определенный объект с целью стабилизации или изменения его состояния таким образом, чтобы достичь поставленной цели. Процесс управления всегда имеет место там, где осуществляется общая деятельность людей для достижения определенных результатов.

Ученые по-разному трактуют сущность понятия «управление». Чаще всего она раскрывается через понятия «деятельность», «воздействие», «взаимодействие».

Так, П. И. Пидкасистый отмечает, что *управление* – процесс *воздействия* на систему в целях перевода ее в новое состояние на основе использования присущих этой системе объективных законов [73, с. 517].

По мнению В. А. Сластенина, «под *управлением* вообще понимается *деятельность*, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации» [93].

В. А. Розанов считает, что управление – это система скоординированных мероприятий (мер), направленных на достижение значимых целей [81].

Управление охватывает совокупность взаимоотношений между людьми, которые складываются в процессе выработки, принятия и реализации управленческих решений [73, с. 516].

Управленческая деятельность – это особым образом организованный вид трудовой деятельности по выполнению функций управления в организации.

Главная ее цель – обеспечение целенаправленной и скоординированной деятельности руководимого коллектива по решению стоящих перед ним задач. Продуктом управленческой деятельности являются управленческие решения и практические действия, необходимые для функционирования организации в требуемом режиме.

Поскольку образовательное учреждение – социальная организация и она представляет собой систему совместной деятельности людей (педагогов, учащихся, родителей), то целесообразно говорить прежде всего о социальном управлении ею. В социальном управлении, в отличие от других видов, главными компонентами выступают либо люди как члены различных организаций, либо организационные подразделения в целом. Оно осуществляется путем воздействия на условия жизни людей, мотивацию их интересов, их ценностные ориентации.

В научной литературе представлено большое разнообразие определений, раскрывающих сущность управления образовательным учреждением. Приведем некоторые из них.

Управление школой – система планирования, организации и руководства деятельностью школы [10].

Внутришкольное управление представляет собой «целенаправленное, сознательное *взаимодействие* участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата» [93].

Управление школой – это планомерное, организованное, научно обоснованное, систематическое воздействие на коллектив школы с целью обеспечения его оптимального функционирования.

Как мы уже отмечали, поскольку в социальных системах управление связано с людьми, оно принимает форму *руководства*.

По мнению П. И. Пидкасистого, с которым согласны авторы монографии, термин «руководство» ближе к педагогической действительности, он конкретизирует применение в педагогике общих положений, относящихся к управлению, учитывая и наличие других субъектов, необходимость объединения, слияние цепей. Методы управления – это способы воздействия того или иного звена системы управления на другие, нижестоящие звенья или управляемые объекты для достижения намеченных целей управления. Методы же руководства – способы воздействия на людей, реализующих, претворяющих в жизнь эти цели [73, с. 519].

По нашему мнению, применительно к проблематике управления образовательным учреждением руководство можно определить как умственную и физическую деятельность, целью которой является выполнение сотрудниками предписанных им действий и решение определенных задач.

Руководитель – должностное лицо, на которое официально возложены функции управления образовательным учреждением и организации ее деятельности.

Стиль руководства – совокупность наиболее характерных и устойчивых методов решения типовых задач и выработки управленческих решений с учетом особенностей взаимодействия должностных лиц, подчиненных руководителю.

Стиль руководства определяется рядом факторов:

- типом личности руководителя;
- уровнем профессионализма и воспитанности;
- опытом;
- условиями работы организации;
- уровнем развития организации.

Профессиональные функции руководителя образовательной организации обширны и разнообразны. Их классификация различна у разных авторов.

Так, В. С. Лазарев выделяет среди них *планирование, организацию, руководство и контроль* [45, с. 5].

В. А. Слостенин расширяет перечень, добавляя *педагогический анализ, целеполагание, регулирование* [93].

А. М. Моисеев выделяет три группы функций управления образовательным учреждением:

1. Функции управления поддержания стабильного функционирования образовательным учреждением.
2. Функции управления развитием школы и инновационными процессами.
3. Функции управления функционированием и саморазвитием внутришкольного управления включают в себя действия по отношению к самой системе управления образовательным учреждением [63].

Е. В. Губанихина и С. М. Чиждова, опираясь на позицию классического менеджмента, считают, что функции руководителя образовательного учреждения ограничиваются следующими: *целеполагание, планирование, организация, стимулирование, контроль* [24].

Авторы монографии считают, что этот перечень функций руководителя образовательного учреждения целесообразно, с одной стороны, расширить, а с другой – конкретизировать. В связи с этим раскроем авторскую позицию по основным функциям управления образовательным учреждением.

Административная функция буквально означает «управитель». В нее входит пять подфункций:

- 1) планирование, в процессе которого руководитель определяет этапы выполнения заданий, намечает, как достичь единых целей, предполагает возможные варианты решения потенциальных проблем;

2) организационная, связанная с созданием необходимых условий деятельности – распределение среди исполнителей полномочий, задач, ресурсов, инструктирование и др.;

3) кадровая, заключающаяся в организации подбора необходимых сотрудников, их ориентации, профессионального обучения, обеспечения необходимым инструктажем и т. п.;

4) мотивационная и стимулирующая, предполагающая действия, направленные на убеждение и воодушевление исполнителей, их поощрение за успешно выполненную работу, наказание;

5) контрольная, заключающаяся в оценке промежуточных и конечных результатов деятельности организации, проведение ее необходимой корректировки.

В основе *стратегической* функции лежат планирование и прогноз возможных событий в сфере деятельности организации в процессе разработки стратегии и составления планов.

Экспертно-консультативная функция имеет как минимум три основных направления деятельности руководителя:

1) в связи с реализацией им профессиональной компетентности (исходя, с одной стороны, из его готовности и способности осуществлять руководство, с другой – из прав и полномочий, предоставленных руководителю);

2) в связи с действиями по оптимизации организационного процесса, который выражается в передаче части руководящих полномочий подчиненным;

3) в связи с контролем работы подчиненных, осуществляемым в форме консультирования, проведения собеседования, публичного обсуждения результатов и т. д.

Инновационная функция. В процессе ее реализации руководитель направляет разработку и внедрение новых видов оказываемых услуг, создает условия для соответствующей перестройки организации и системы управления ею, постоянно знакомится с новинками и дает необходимые консультации подчиненным.

Представительская функция. Выражается в умении руководителя отстаивать интересы своего коллектива. Кроме этого, представительская функция может реализовываться в активности руководителя за пределами его организации, т. е. во взаимоотношениях с другими организациями.

Коммуникативная функция включает большой диапазон действий, затрагивающих человеческий фактор: прием на работу, проведение совещаний, прием посетителей, ответы на письма и телефонные звонки, распространение деловой информации, проведение переговоров и др.

Социальная функция. Выполняя ее, руководитель создает в организации благоприятный морально-психологический климат, атмосферу комфорта, поддерживает существующие традиции и стандарт поведения и формирует новые, помогает подчиненным в трудную минуту.

Успешность функционирования образовательной организации в значительной степени предопределяется тем, как ею управляют. Другими словами, какие методы управления использует руководство.

Методы управления – это система способов и приемов воздействия субъекта управления на объект управления для достижения определенного результата. Здесь важным представляется обратить внимание на то, что в теории различают методы управления и методы руководства. Первые обращены к управляемой системе в целом либо на ее элементы, вторые – на конкретных работников, исполнителей (или их группы), имеющих индивидуальные (групповые особенности). В связи с этим в социальных

системах, где речь идет о работе с людьми, использовать необходимо прежде всего методы руководства. При этом в реальной практике методы управления и методы руководства часто отождествляются.

Исходя из задач монографии, из множества описанных в литературных источниках и применяемых на практике, обратим внимание на наиболее значимые при руководстве образовательным учреждением методы – организационно-распорядительные и социально-психологические.

Организационно-распорядительные, часто их называют административными, представляют собой методы прямого воздействия, носят обязательный для выполнения характер и основываются на строгой регламентации деятельности и профессиональных отношений, дисциплине, ответственности, власти, принуждении. Организационные методы в своей основе имеют анализ типовых ситуаций, имеющих в организации, и определения норм и правил поведения в них. Эти нормы и правила закрепляются соответствующими документами организации – Типовым положением, Уставом образовательной организации, различными локальными актами. Издание перечисленных документов, по сути, и является распорядительными методами. Разработанные и закреплённые нормы и правила создают необходимые для эффективного функционирования образовательного учреждения условия. Их вдумчивая разработка обеспечивает сотрудников организации четким пониманием своего предназначения в ней, осознанием профессиональных обязанностей, прав и возможностей, спецификой поведения в ситуациях профессионального взаимодействия. По своей сути эти методы описывают, с одной стороны, основы функционирования организации и перспективы ее развития, с другой – определенные рамки профессионального поведения сотрудников. Если регламентирующие документы качественно проработаны, то и управленческий персонал, и сотрудники четко и однозначно понимают к чему они стремятся, что должны и что могут, и какова перспектива не только всей организации, но каждого конкретного сотрудника.

В связи с этим позволим себе высказать мнение, что данные методы не являются пассивными, как их описывают в литературных источниках. Организационно-распорядительные методы активны, поскольку обеспечивают целеполагание деятельности организации и ее сотрудников, задают вектора развития.

В числе конкретных методов этой группы целесообразно назвать следующие: подбор, расстановка и работа с кадрами; организационное регламентирование (нормирование); организационное планирование; организационное распорядительство; организационный инструктаж; организационный контроль; организационный анализ; организационное проектирование; обобщение организационного опыта. Безусловно, эта группа методов необходима, когда нужно организовать и подчинить коллектив организации, направить его на решение конкретных задач. Кроме того, эти методы являются важным подспорьем в профилактике конфликтных ситуаций, а зачастую и основой для их разрешения.

Главной целью социально-психологических методов является формирование в коллективе положительного социально-психологического климата, благодаря чему в значительной мере проще и эффективнее будут решаться воспитательные, организационные и экономические задачи. Эти методы представляют собой совокупность специфических приемов и способов воздействия на межличностные отношения и связи, возникающие в коллективах образовательных организаций в целом и в малых социальных группах, а также на социально-психологические явления процессы, протекающие в них. Они основаны на использовании моральных стимулов

к труду, воздействуют на личность с помощью психологических приемов в целях превращения административного задания в осознанный долг, внутреннюю потребность человека. Это достигается посредством приемов, которые носят личностный характер.

Социально-психологические методы предполагают два направления воздействия на поведение сотрудника и повышение его профессиональной активности. С одной стороны, они нацелены на формирование благоприятного морально-психологического климата, развитие позитивных отношений между его членами организации, изменение роли руководителя, а с другой – на раскрытие индивидуальных потребностей и способностей каждого сотрудника, создание условий для его совершенствования, что в конечном итоге ведет к максимальной самореализации человека как в профессиональной деятельности, так и в системе социальных отношений. Это способствует и повышению эффективности труда сотрудника, и реализации его потребностей как субъекта социальных отношений.

Социально-психологические методы управления играют решающую роль в борьбе против текучести кадров и предполагают:

- воздействие руководителя на межличностные и межгрупповые отношения;
- изучение зависимости деятельности коллектива от его структуры;
- изучение условий включения в коллектив новых членов;
- изучение психологических особенностей различных форм коллективного труда;
- учет влияния дисциплинарной практики и других факторов на настроение коллектива;
- влияние стиля руководства на взаимоотношения членов коллектива;
- влияние отдельных личностей на жизнедеятельность коллектива (речь идет прежде всего о неформальных лидерах);
- учет социально-психологических факторов влияния авторитета на жизнедеятельность организации;
- использование нематериальной мотивации и стимулирования и др.

Одной из важнейших функций руководителя является принятие решений.

С точки зрения теории социальных систем решение определяется как основная функция управления, основная задача деятельности управляющих. Причем не столько сами решения, сколько создание предпосылок и условий, на которых основывается решение каждого члена организации.

С точки зрения психологии решение – это этап мотивирования исполнителей, увязки собственных целей членов организации с целями организации.

Процесс принятия управленческого решения начинается с возникновения проблемной ситуации и заканчивается выбором оптимального в данных условиях решения.

Принятие управленческих решений должно быть основано на следующих требованиях:

- наличие ясной цели (не должно быть двоякого толкования для исполнителей);
- обоснованность и непротиворечивость;
- правомочность (опора на требования действующего законодательства);
- конкретность (адрес, срок, силы).

Искусство руководства, умение быстро принимать наиболее правильные решения в условиях неопределенности, недостатка нужной информации играют большую роль в управлении любым объектом, но особенно велик их удельный вес в работе руководителей образовательных учреждений. Это связано с тем, что в процессе обучения

и воспитания учащихся постоянно возникают разнообразные, часто непредвиденные ситуации, для решения которых нет готовых рецептов. Заранее предвидеть, учесть все факторы, все переменные, которые воздействуют на формирование личности школьников, крайне сложно.

Кроме того, современная социально-экономическая и социально-образовательная ситуация значительно усложняет напряженный труд руководителей образовательных организаций. Как справедливо отмечает Е. О. Аквазба, «новые подходы к проблеме управления качеством образования в настоящее время обусловлены наличием специфических особенностей, характерных для системы управления образовательной организацией, в частности общеобразовательной школой. Руководитель отдельно взятой образовательной организации несет персональную ответственность за работу своей организации, однако ее деятельность регулируется государственными структурами на местном и федеральном уровнях. Это касается жесткой регламентации и стандартизации основной (образовательной) деятельности и сопутствующих направлений. Следствием этой специфики становится ограниченность финансовых ресурсов (их количества и качества): поступление денег регулярно и планируемо, бюджетные средства строго закреплены за статьями расходов, внебюджетные – юридически обоснованы» [2].

Социально-образовательная ситуация как на федеральном, так и на других уровнях постоянно меняется. Возникают новые проблемы и трудности. Среди наиболее сложных можно назвать следующие: несформированность базовых концептов социального управления приводит к тому, что практически любой долгосрочный план называют стратегическим; несформированность компетенций стратегического планирования развития образовательной организации обуславливает ошибки в разработке стратегического плана образовательной организации, что влечет неясности и трудности в оперативном планировании; незнание возможностей всех методов социального управления и технологий стратегического планирования ограничивает выбор путей решения текущих проблем образовательных организаций; непоследовательность подходов в стратегическом планировании осложняет выбор адекватной стратегии и создает предпосылки для малоэффективного управления образовательной организацией; отсутствие опыта адаптации процессного и системного подходов в планировании деятельности образовательной организации (именно школы) приводят к формальному использованию данной технологии социального управления, что, в свою очередь, осложняет и бюрократизирует работу административно-управленческого аппарата [2].

Управление школой в условиях модернизации образования требует освоения новых функций. Современному руководителю в сфере образования необходимо ориентироваться в принципах и технологиях инновационного развития образовательной организации, в современных системах оценки и контроля качества образования, психолого-педагогического обеспечения процессов обучения и воспитания, навыков и компетенций в сфере коммуникации в международном и поликультурном образовательном пространстве, здоровьесформирующих технологиях и технологиях комплексной безопасности в образовательной организации. Управление образовательным учреждением – это наука и искусство, которые необходимо постичь.

Миссией образования сегодня является реализация каждым гражданином своего позитивного социального, культурного, экономического потенциала и в конечном итоге социально-экономическое развитие России [30]. В современных условиях конкуренции и развития конкурентных сред фокус развития образовательных организаций перемещается с реализации образовательных программ для всех на удовлетворение

конкретного обучающегося, обеспечение развития обучающей и обучающейся организации в условиях постоянных изменений, происходящих в организационном окружении.

Современная социально-экономическая и социально-образовательная ситуация настоятельно требует новых подходов к организации управления образовательным учреждением. Одним из них является проактивный подход.

Слово «проактивный» было впервые введено автором логотерапии Виктором Франклом в его книге «Человек в поисках смысла» для обозначения личности, принимающей ответственность за себя и свою жизнь, а не ищущей причин происходящих с ним событий в окружающих людях и обстоятельствах.

Сегодня термин «проактивность» широко используется в различных науках: управление персоналом, информационные технологии, психология, менеджмент и т. д., под проактивностью понимается предвидение событий, инициирование перемен, стремление «держать в своих руках» судьбу организации [70, с. 343]. В ряде исследований обосновано, что проактивность представляет собой управленческую ценность, специфическим образом преломляющую социальные технологии и характеризующую культуру управления развитием организации.

Проактивность как управленческая ценность совмещает в себе несколько слагаемых: активность, ответственность, мобильность, устремленность вперед, стимулирует постоянное изучение меняющихся пределов возможного, достигая целей развития организации, фиксирует тенденцию предоставления все большей автономии сотрудникам, что позволяет руководителю предприятия сконцентрироваться на стратегических целях.

Опора на проактивность в управленческой деятельности дает возможность подбора комплекса социальных технологий, выступающих инструментарием в управлении развитием организации. Проактивные социальные технологии управления – это комплекс социальных технологий, специфическим образом преломляющий управленческий процесс, ведущий к изменениям целевой, мотивационно-интеллектуальной, нравственной составляющей развития организации и генерирующий основы новой корпоративной культуры.

Проактивные социальные технологии управления развитием организации направлены на обеспечение качественных изменений, а не количественного роста ее численности, материально-технических активов и продуктов. В отличие от простого стремления к инновационным нововведениям, которое можно наблюдать при использовании реактивных социальных технологий управления, проактивные технологии означают способность (применительно к процессу развития организации) генерации таких новшеств, которые пока неизвестны потребителю и, следовательно, не имеют фактического спроса. Способность организации к своевременным и полноценным нововведениям является условием достижения этой цели.

Значение проактивных технологий в процессе управления организацией заключается в том, что их применение приводит к повышению управляемости предприятия, производительности, эффективности кадровой политики, согласованности, пониманию сотрудниками его целей, миссии. Более того, использование таких технологий дает возможность сотрудникам осуществлять самооценку и самоконтроль результатов труда, адекватно воспринимать уровень требований руководства, повышать уровень мотивации успеха, увеличивать восприимчивость к новым знаниям, актуализировать потребность в самообразовании, облегчает адаптацию новых сотрудников. Руководству организации использование проактивных технологий

позволяет оптимизировать стиль управления, результативно делегировать полномочия, осуществить переход от тактического управления к стратегической эффективности.

Применительно к образовательным учреждениям под проактивным управлением целесообразно понимать управление с целью построения будущего состояния системы на основе анализа внешней и внутренней ситуаций, современных тенденций развития системы образования.

В рамках стратегии проактивного управления от образовательных организаций требуется не просто реакция на происходящие события, а опережающее создание и развитие уникальных ресурсов и способностей, которые могли бы постоянно обновлять организационное знание, создавать новые ключевые компетенции собственных работников, генерировать технологические и организационные инновации. При этом управление знаниями в образовательной организации должно основываться на комплексном подходе, связанном с учетом особенностей и разработкой определенных механизмов как в области психологии познания, креативной психологии и педагогики, так и в области информационно-коммуникационных технологий, инжиниринга и искусственного интеллекта, и при этом она должна основываться на современных достижениях менеджмента и экономики.

Проактивное управление знаниями – это управление знаниями, которое нацелено на получение прогнозных знаний относительно развития организации, формулирование проблем ее развития и соответствующих им когнитивных проблем, способов и методов разрешения этих проблем. Проактивное управление знаниями возможно осуществить в организации, в которой большинство сотрудников имеют проактивный характер мышления и поведения, заключающийся в постоянном самообучении с целью выработки новых навыков, полезных для организации, умения формулировать проблемы и брать на себя ответственность за их решение. Проактивные сотрудники креативны, склонны к самоорганизации при выполнении заданий, устанавливают доверительные отношения с клиентами и партнерами, добиваются высокого уровня обслуживания клиентов [61].

Концепция проактивного управления заключается в использовании моделей предвидения развития образовательной организации и ее элементов в комплексе с анализом текущей ситуации и выработкой решений на основе максимально точных прогнозов поведения организации. Ключевыми показателями эффективности выступают ценности, человеческий капитал, организационная культура, стремление к абсолютному качеству.

Проктивное управление включает в себя следующие направления:

- управление целями;
- управление мобильностью и карьерным ростом педагогов;
- управление индивидуальным маршрутом;
- управление взаимодействием, выстраивание профессиональной коммуникации (формальной и неформальной);
- управление ресурсами.

Управление целями предполагает согласование целей, ценностей и задач современного образования в целом и конкретного образовательного учреждения в частности в условиях модернизации.

Управление мобильностью и карьерным ростом педагогов связано с реализацией идей качества жизни, осуществлением мобильности и созданием условий для профессионального развития и карьерного роста педагогов.

Управление индивидуальным маршрутом строится на основе персонифицированной подготовки как реализации запросов обучающихся, их потребностей и интересов.

Управление взаимодействием, выстраивание профессиональной коммуникации предполагает развитие профессиональной идентичности педагога на основе участия в различных разновозрастных профессионально-педагогических сообществах, транслирующих педагогически и культуросообразные ценности, цели, направленность и содержание педагогической деятельности, в том числе и рамках временных обучающихся сообществах, временных и постоянных сетях.

Управление ресурсами предполагает создание новых образовательных кластеров, позволяющих объединять ресурсы для решения тактических и стратегических задач развития системы образования.

Заключая рассмотрение проблематики управления образовательным учреждением, акцентируем внимание на том, что применение в современных условиях проактивного подхода к управлению образовательной организацией генерирует основы новой корпоративной культуры в ней, детерминирует преобразования, формирует и у руководства и у сотрудников тип мышления, ориентированный на постоянные инновационные изменения внешней и внутренней среды организации и опережающие реакции на них.

Рассмотрению этих вопросов посвящены следующие параграфы монографии.

1.4. Психологическое обеспечение инновационных процессов в образовательном учреждении

Развитие экономики, социальной сферы, техники и технологий, ориентировка на перспективу обуславливают необходимость постоянных изменений в образовательном процессе, поиск и внедрение новых методов, форм и технологий обучения и воспитания. Этого же требует и проактивный подход в управлении образовательными учреждениями, о котором шла речь в предыдущем параграфе.

В большинстве случаев процессы, о которых идет речь, называются инновационными, или просто инновациями. Безусловно, они жизненно необходимы. Обобщенной целью педагогических инноваций в образовании является подготовка обучающихся к жизни в постоянно меняющемся мире.

Однако, как показывает практика деятельности образовательных организаций и в том числе практика внедрения инноваций, отзывы сотрудников образовательных учреждений, инновационные процессы часто затруднены или приносят не тот результат, который прогнозировался. И проблема здесь не только и не столько в том, что, во-первых, не всегда предлагаемые изменения действительно являются новшествами, а во-вторых, и это главное, сам процесс внедрения организовывается неправильно.

В связи с этим авторы считают целесообразным рассмотреть сущность данного феномена и базовые положения, прежде всего психологического плана, обеспечивающие успешность его внедрения в образовательных организациях.

В самом общем плане *инновация* (нововведение) – это новые исследования и разработки, это процесс качественного изменения чего-либо, а также результат этого изменения – новшество.

Инновационный процесс (процесс разработки и внедрения нововведений) – это общественный, технический, экономический процесс, который через практическое использование идей и изобретений приводит к созданию лучших по своим свойствам изделий, технологий, услуг; это процесс внедрения нового в различные сферы организационной, профессиональной и общественной деятельности.

В организации инновационный процесс предполагает прежде всего внедрение новых форм организации профессиональной деятельности, управления и технологий. Этот процесс затрагивает, как правило, цели, структуру, задачи, технологию и человеческие ресурсы организации (внутренние переменные организации), и именно они непосредственно взаимосвязаны с поведением людей в организации.

Любое нововведение имеет как организационные, технические, так и психологические последствия. При этом Р. Кричевский справедливо отмечает, что «традиционно нововведения принято рассматривать как некое безусловно положительное в жизни организации (или общества) событие... А между тем исторический и чисто житейский опыт свидетельствует, что это далеко не так. Отнюдь не все нововведения суть благо для людей, даже если и быть во благо – их предназначение» [41, с. 119].

В связи с этим становится понятной чрезвычайно важная роль социально-психологических и организационно-поведенческих факторов при внедрении нововведений. Для руководителей образовательных учреждений это выражается в необходимости решения задач психологического сопровождения инноваций, которое позволяет с наименьшими потерями преодолеть психологические барьеры нововведений.

Классификаций нововведений по типам довольно много. Р. Кричевский выделяет следующие типы нововведений, относящиеся к различным сторонам организационной жизни:

- структурные;
- технико-технологического плана;
- связанные с кадровой политикой;
- связанные с оплатой и нормированием труда;
- связанные с введением прогрессивных форм организации труда;
- связанные с использованием новых видов сырья и выпуском новой продукции;
- связанные с совершенствованием (или коренным изменением) системы морального и материального стимулирования персонала;
- связанные с переходом к более эффективным формам хозяйствования;
- связанные с маркетинговым поведением [41].

Нововведения могут быть радикальные и модифицирующие; продуктные, технологические, социальные.

Согласно классификации Н. А. Ильиной, нововведения могут быть:

- предметно-целевыми (направленные на производство и разработку новой продукции). С психологической точки зрения они в наибольшей степени характеризуются ожиданием усложнения работы;
- технико-технологическими (новые средства производства и новые технологии). От такого рода нововведений сотрудники организаций негативного ожидают меньше всего;
- организационно-управленческими (разработка и применение новых организационных структур и методов управления трудовым коллективом);
- социально-экономическими (социальная разработка и применение новых экономических механизмов функционирования предприятия) [34].

Важно обратить внимание на то, что нововведения с выраженным социальным аспектом в организации по сравнению с материально-техническими нововведениями отличаются:

- более тесной связью с конкретными общественными отношениями, деловой культурой. Одни и те же новшества могут по-разному проявлять себя в различных странах и даже регионах;

- социальные нововведения имеют большую сферу применения, так как внедрение новшеств затрагивает и управленческую, экономическую и другие сферы;
- существует сильная зависимость использования новшества от групповых и личных качеств пользователей;
- в социальных нововведениях не столь очевидны и доказательны преимущества, как в случае с техническими нововведениями. Существует сложность с определением их эффективности;
- наличие у социальных нововведений своей цены. Расходы денежных средств могут быть относительно небольшими, но это не означает подлинной дешевизны;
- психологически сложные аспекты обнаруживаются в социальных нововведениях чаще, чем в технических.

Как правило, основным реализатором инновационного процесса является руководитель организации, и его поведение в таком случае отражает стандарты инновационного поведения – стремление быть первым, а значит, и предприимчивым, давать свободу действий творческим, талантливым сотрудникам и поддерживать энтузиастов. Поэтому главное в инновационном поведении руководителей – развитие у сотрудников мотивации инноваторов.

Основными *этапами* процесса нововведений являются:

1. Инициация нововведения. Она может быть вызвана и внешним или внутренним давлением, и внутренним побуждением, может отражать внутренние и внешние факторы. Как правило, существует три внешних источника инновационных идей: конкуренты, заказчики и потребители. Применительно к образовательным организациям основным внешним источником целесообразно считать заказ общества и государства на подготовку обучающихся к жизни и профессиональной деятельности в условиях «завтрашнего дня». На данном этапе должна быть выявлена реальная потребность организации в нововведении или в каком-то определенном его типе. Не должно быть нововведения ради нововведения. Такого рода аналитическая работа проводится, как правило, руководством организации. При этом в образовательных организациях нередки случаи, когда инициатива инноваций исходит от сотрудников, прежде всего педагогов.

2. Принятие решения о необходимости внедрения нововведения определенного типа. Это следующий шаг, который позволяет взвесить еще раз все «за» и «против», чтобы убедиться, что предлагаемая идея действительно правильная, здоровая и логичная. При этом руководитель для большей уверенности в правоте своего выбора может обратиться к мнению экспертов.

3. Разработка нововведения. Это этап подготовки точного проекта, расчета возможных объективных и субъективных последствий, организационной, юридической и экономической проработки нововведения.

4. Подготовка организации к нововведению. На этом этапе очень важно найти сторонников инновационной идеи, особенно из числа влиятельных в организации лиц, а также постараться предвосхитить отношение к ней многих других сотрудников, в частности из числа тех, кого могут затронуть предполагаемые новшества. В это время целесообразно провести анализ поведения людей, обладающих ключевым влиянием, выяснить их отношение к переменам. Кроме того, необходимы оценка неформальной структуры организации и определение нахождения в ней сторонников инновации, прежде всего из числа неформальных лидеров. Руководитель-инноватор выступает в этом процессе в роли психолога, способного пробудить в людях энтузиазм и зажечь веру в нововведение. Как показано Н. В. Попель, «главное во внедрении педагогических новшеств – обращение к внутренним личностным мотивам, наличие адекватных

ценностных ориентации, что является необходимым условием профессиональной самореализации и личностного роста педагога. Это требует индивидуального и взвешенного подхода к личности каждого конкретного учителя, материальной заинтересованности и поддержки администрацией тех из педагогов, кто готов рисковать, внедрять новое в педагогическую практику» [74]. Благоприятный эмоциональный фон, основанный на положительном социально-психологическом климате, значительно усиливает мотивационный эффект.

Таким образом, этот этап инновационного процесса заканчивается убеждением членов организации или, по крайней мере, большинства из них в необходимости обращения к определенному типу нововведений.

5. Внедрение нововведения. Вначале оно может быть пробным, а затем и полным. Для успеха внедрения нововведения необходимо учитывать следующий психологический момент – важность группового принятия решений, формирования общественного мнения. Посредством групповой дискуссии можно гораздо эффективнее, чем при обычном обращении к человеку, добиться изменения его установок в требуемом направлении. Кроме того, очень важную роль в инновационном процессе играют эффективные коммуникации. Люди должны знать, что происходит в организации, что их ожидает в будущем, каковы вероятные последствия того или иного новшества. Руководству также полезно знать, как воспринимаются персоналом предлагаемые новшества, что мешает их успешному внедрению, каковы предложения сотрудников по поводу совершенствования инновационного процесса. Не способствует успешному внедрению нововведения неблагоприятный психологический климат в организации (высокая конфликтность и низкая сплоченность сотрудников, большая текучесть кадров). Н. В. Попель отмечает: «Высокая степень сотрудничества учителей в педагогическом процессе, благоприятный социально-психологический климат и отношения с администрацией значимо коррелируют с новаторским отношением к прогрессивным школьным новшествам» [74].

6. Реализация нововведения в организации. На этом этапе очень важна следующая психологическая характеристика персонала организации: терпимость к неудачам, вера в возможность преодоления препятствий, возникающих даже на этом, последнем этапе внедрения нововведения. Эти характеристики сотрудников могут стать принципиальными для инновационных процессов организации, поскольку, к примеру, в американском менеджменте каждая вторая инновация не оправдывает возлагавшихся на нее надежд.

Для успешного проведения инновационного процесса важны:

1) образовательный уровень работников (чем он выше, тем легче воспринимается новшество, успешнее идет процесс подготовки кадров);

2) информационные контакты и осведомленность людей (т. е. получение ими адекватной информации о нововведении);

3) мотивация к нововведению (предполагается, что она является реакцией на инновационное поведение руководителей и инициаторов новшества, реакцией на соответствующее стимулирование и т. д.);

4) субъективное отношение, связанное с «потерями» и «приобретениями» человека (изменение должности, заработной платы, режима и организации работы, влияние на здоровье), которое имеет большой диапазон различных оттенков от безоговорочного принятия нововведения до активного сопротивления ему.

Отношение сотрудников к нововведению складывается из трех компонентов: познавательного, эмоционального и поведенческого. В научной литературе выделяются

пять типов отношения к нововведениям: активно-положительное, пассивно-положительное, нейтральное, пассивно-отрицательное, активно-отрицательное.

Для успешного внедрения нововведений крайне важно знать преимущественную установку персонала на нововведение, что дает возможность прогнозировать поддержку или отвержение планируемой инновации. Формирование положительных установок во многом зависит от усилий инициаторов и организаторов новшеств и определяет особенности и сроки адаптации к инновациям сотрудников в организации.

Важным психологическим моментом, способным затормозить инновационный процесс, а в некоторых случаях и вообще остановить его, является неприятие инноваций, которое получило название *психологического барьера по отношению к нововведениям*. Это сопротивление переменам, создателем и носителем которого является сам человек. Это состояние, мешающее протеканию процессов адаптации человека к новой среде, связанное с ситуацией и личностными особенностями. Оно связано с генетическим и психологическим складом личности, с природным стремлением людей и групп к сохранению стабильности, с предпочтением «знакомого» «незнакомому», с жизненными стереотипами, побуждающими к осторожности и опасениям.

Психологический барьер является развивающимся образованием. Его параметры изменяются на разных этапах нововведений, зависят от типа организаций, различны у разных категорий сотрудников. Как правило, барьер выше на этапе внедрения нововведений, а также на первой очереди нововведений, на этапе же развития нововведений психологический барьер снижается. Таким образом, барьер по отношению к нововведениям необходимо изучать в каждом конкретном случае.

Причины сопротивления персонала организационным нововведениям могут быть трех видов:

1) экономические: а) боязнь безработицы; б) боязнь сокращения продолжительности рабочего дня и, как следствие этого, заработка; в) боязнь снижения социального статуса и основной заработной платы; г) боязнь интенсификации труда и сокращения прогрессивной его оплаты. Основным здесь является боязнь потери (полной или частичной) в зарплате, что формирует у работника весьма стойкую антиинновационную установку;

2) личностные: а) восприятие критики личных методов работы как обиды; б) боязнь того, что приобретенные навыки окажутся ненужными и будет ущемлена профессиональная гордость; в) уверенность в том, что нововведения всегда приводят к усилению специализации, повышению монотонности труда и уменьшению чувства собственной значимости как участника трудового процесса; г) нежелание расходовать силы на переобучение; д) боязнь роста интенсивности труда; е) страх перед неопределенностью, обусловленной непониманием сути и последствий нововведений;

3) социальные: а) нежелание приспособливаться к новому социально-психологическому климату в коллективе; б) стремление сохранить привычные социальные связи; в) боязнь, что новая социальная обстановка приведет к меньшему удовлетворению работой; г) неприязнь к внешнему вмешательству в личные дела и к лицам, внедряющим нововведения; д) недовольство слабостью личного участия и незначительностью своей роли при внедрении нововведений; е) уверенность в том, что любые новшества выгодны организации, а не работнику, его товарищам по работе или обществу.

Кроме того, причинами антиинновационных барьеров со стороны сотрудников может являться:

- ориентация не на достижения, а скорее на избегание неудачи;
- боязнь риска, непредвиденных трудностей;
- низкий уровень притязаний.

В ряде работ описываются и специфические, свойственные педагогам, антиинновационные барьеры:

- барьер творчества. Учителя, привыкшие работать по старым программам, не хотят что-либо менять, учиться, развиваться. Они принимают в штыки все нововведения в образовательной системе;
- конформизм. Из-за приспособленчества, нежелания развиваться, боязни выглядеть в глазах других белой вороной, показаться смешными педагоги отказываются принимать необычные педагогические решения;
- личностная тревожность. Из-за неуверенности в себе, способностях, силах, заниженной самооценки, боязни высказывать свои суждения открыто многие учителя до последней возможности сопротивляются любым изменениям в образовательном учреждении;
- ригидность мышления. Педагоги старой закалки считают свое мнение единственным, окончательным, не подлежащим пересмотру. Они не стремятся к приобретению новых знаний, навыков, негативно относятся к новым веяниям в современных образовательных условиях.

Для того чтобы нововведение было успешным, при его внедрении необходимо учитывать следующие моменты:

1) руководитель и члены коллектива должны четко представлять себе, что и когда будет сделано. Должен быть проведен коллективный анализ возможных вариантов нововведения, сформирован поэтапный план внедрения, а также четко спрогнозированы и представлены последствия инноваций;

2) проведение оценки степени готовности коллектива к изменениям и участию в инновациях. К успеху ведет хороший социально-психологический климат в коллективе. Столь же важна информация о спектре неудовлетворенности сотрудников основными условиями их деятельности. Важен диагноз потенциала внедрения нового в коллективе – диагноз подготовленности коллектива организации. В организационно-поведенческом плане это выражается в сотрудничестве подразделений, единстве целей в коллективе, уровне развития микроколлективов, понимании имеющихся недостатков, положительной установке на новые функции и статус, опыте адаптации к новым условиям;

3) соблюдение условия поэтапности реорганизации. Это снижает риск и потенциальную отторгаемость нововведений;

4) поддержка реорганизации «ключевыми» людьми организации, а также привлечение к этому процессу неформальных лидеров;

5) широкое привлечение персонала, работающего во всех подразделениях организации. Если человек внес свой вклад в нововведение, он становится его сторонником и защитником. Особенно тщательно необходимо работать с людьми тех подразделений, где готовится реорганизация. Нет необходимости задействовать в этом всех без исключения членов коллектива, столь широкий подход ведет к размыванию личной ответственности;

6) информированность коллектива о подготовке и реализации нововведения, особенно при организации управленческих нововведений. Отрывочные сведения быстро приобретают форму слухов. Таким образом, чем больше вопросов будет решено на подготовительной стадии, тем успешнее будет внедрена инновация;

7) при планировании нововведений необходимо и планирование риска. Риск – это действие в ситуации неопределенности, непредвиденности. Риск – это затрата усилий и средств при неопределенном соотношении выигрыша и потерь. Это проблема прежде всего социальная, даже при технических нововведениях. Для конкретного человека,

в особенности руководителя, это взятие на себя ответственности за его осуществление. Склонность к риску представляет собой довольно устойчивую характеристику индивида и связана с такими личностными чертами, как импульсивность, независимость, стремление к успеху, склонность к доминированию. На рисковое поведение оказывают влияние также культура и социальные условия.

Заключая рассмотрение психологического обеспечения инновационных процессов в образовательных учреждениях, отметим, что:

- 1) этот процесс должен быть тщательно продуман, спланирован и управляем;
- 2) успешность нововведений в значительной, если не в решающей степени зависит от отношений к ним сотрудников образовательной организации.

1.5. Социально-психологический климат как интегральная составляющая психологического состояния коллектива образовательного учреждения

В последнее время в научной и учебно-методической литературе, для того чтобы самым общим образом охарактеризовать условия жизнедеятельности той или иной социальной группы, коллектива, внутреннюю обстановку в них, часто используются понятия «социально-психологический климат», «морально-психологический климат», «эмоциональный климат», «психологический климат», «организационный климат», «производственный климат» и т. п. В большинстве случаев эти понятия употребляются примерно в идентичном смысле.

Прежде чем проанализировать понятие социально-психологического климата коллектива, авторы считают необходимым кратко рассмотреть понятие «коллектив». В словаре по психологии оно трактуется как «группа объединенных общими целями и задачами людей, достигшая в процессе социально ценной совместной деятельности высокого уровня развития» [82]. По мнению авторов монографии «Психологическая теория коллектива», в коллективе в качестве определяющих выступают взаимодействия и отношения людей, опосредованные целями, задачами и ценностями совместной деятельности [87].

Можно выделить характеристики, которые указываются различными авторами как обязательные признаки коллектива. Прежде всего, то, что это объединение людей во имя социально одобряемой, социально значимой цели.

Далее, это добровольный характер объединения, причем под «добровольностью» понимается не стихийность образования коллектива, а такая характеристика группы, когда она не просто задана внешними обстоятельствами, но стала для индивидов, в нее входящих, системой активно построенных ими отношений на базе общей деятельности.

Существенным признаком коллектива является его целостность. То есть коллектив выступает как некоторая система деятельности с присущей ей организацией, распределением функций, определенной структурой руководства и управления.

Наконец, коллектив характеризует особая форма взаимоотношений между его членами, сплоченности, товарищества, что обеспечивает развитие личности не вопреки, а вместе с развитием коллектива.

В отечественной психологии развернутая концепция коллектива принадлежит А. В. Петровскому. В этой концепции группа представлена состоящей из страт (слоев),

каждая характеризуется определенным принципом, по которому строятся отношения между членами группы.

В первом слое реализуются прежде всего непосредственные контакты между людьми, основанные на эмоциональной приемлемости или неприемлемости.

Во втором слое эти отношения опосредуются характером совместной деятельности.

В третьем слое, названном ядром группы, развиваются отношения, основанные на принятии всеми членами группы единых целей групповой деятельности. Этот слой соответствует высшему уровню развития группы, и, следовательно, его наличие позволяет констатировать, что перед нами коллектив.

В настоящее время более предпочтительным считается рассмотрение уровней групповой структуры в обратном порядке, начиная с характеристики ядерных (центральных) отношений.

Центральное звено групповой структуры образует сама предметная деятельность группы, причем это обязательно социально-позитивная деятельность. Определить достаточную степень ее развития помогают три выделенных критерия: 1) оценка выполнения группой основной общественной функции; 2) оценка соответствия группы социальным нормам; 3) оценка способности группы обеспечить каждому ее члену возможности для полноценного (или социально приемлемого) развития личности.

Второй способ групповой структуры представляет собой фиксацию отношения каждого члена группы к групповой деятельности, ее целям и задачам. Этот слой в настоящее время описывается не только как совпадение ценностей, касающихся совместной деятельности, но и как развитие определенной мотивации членов группы, эмоциональной идентификации с группой.

Третий слой фиксирует собственно межличностные отношения, опосредованные деятельностью.

Четвертый слой групповой структуры фиксирует поверхностные связи между членами группы. Это те же межличностные отношения, однако в той части, которая построена на непосредственно эмоциональных контактах, где ни коллективные цели деятельности, ни общезначимые для коллектива ценности и ориентации не выступают в качестве основного фактора, опосредующего личные контакты членов группы.

В ряду различных условий жизнедеятельности любого коллектива – материально-технических, экономических, правовых и т. д. – особое место занимают социально-психологические условия его функционирования, деятельности и развития. Это естественно, поскольку коллектив не может ни существовать, ни работать без общения его членов, без их взаимного отношения друг к другу, без их социально-психологического контакта и взаимопонимания. Под социально-психологическими условиями подразумевается как вся совокупность социально-психологических характеристик состояния и деятельности коллектива в целом, так и его важнейших составляющих.

К числу важнейших составляющих относится социально-психологический климат, который понимается как психологический настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые взаимоотношения его членов, определяемые их ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами. Все стороны деятельности и процессы, происходящие в коллективе, так или иначе опосредованы состоянием его социально-психологического климата. При этом преобладающий психологический настрой определяет собой не только меру

включенности каждого его члена в деятельность, но и ее эффективность в конечном итоге. Кроме того, социально-психологический климат коллектива является важным фактором существования, активности и формирования личности. Это объясняется значимостью для человека механизма обратной связи с окружающей его средой жизнедеятельности, без чего он в силу своей природы не может успешно осуществлять профессиональную деятельность.

Специфика социально-психологического климата состоит прежде всего в том, что он дает наиболее интегральную и динамическую характеристику психического состояния всех проявлений жизни коллектива. Это объясняется тем, что социально-психологический климат аккумулирует в себе в конечном итоге взаимодействие всех факторов и компонентов внутриколлективной жизни.

Другая его особенность в том, что он представляет собой наиболее вариабельную составляющую в структуре социально-психологических условий жизнедеятельности коллектива [72].

Особая значимость социально-психологического климата в общей системе условий существования и жизнедеятельности человека определяется тем, что он характеризует ближайшие, самые непосредственные стороны этой жизнедеятельности [89].

Через социально-психологический климат преломляется, опосредуется любая деятельность коллектива. При этом преобладающий психический настрой той или иной группы людей определяет собой не только меру включенности каждого индивида в деятельность, но и ее эффективность в конечном итоге.

Показателями, характеризующими состояние социально-психологического климата, являются:

- удовлетворенность членов коллектива взаимоотношениями, процессом труда, руководством;
- преобладающее настроение;
- взаимопонимание и авторитетность руководителей и подчиненных;
- степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении;
- сплоченность;
- сознательная дисциплина;
- продуктивность работы [42, с. 98–99].

По нашему мнению, эти показатели необходимо дополнить удовлетворенностью оплатой труда. Перечисленные показатели характеризуют социально-психологический климат любого коллектива.

Поскольку социально-психологический климат проявляется в межличностных и деловых отношениях членов коллектива, то представляется необходимым коротко остановиться на характеристике названных видов отношений.

Формирование благоприятного социально-психологического климата предполагает преодоление тех барьеров психической напряженности и сопровождающих эту напряженность отрицательных эмоций, которые могут возникнуть в процессе общения между людьми. В конечном итоге степень раскрытия потенциала личности в коллективе определяется в значительной степени культурой межличностного общения. Последняя представляет собой достаточно многогранное явление, которое включает в себя культуру восприятия и понимания, отношения и обращения, сообщения и убеждения, влияния и взаимовлияния людей в процессе совместной деятельности. Все названные компоненты, из которых складывается культура межличностного общения, являются в той или иной степени значимыми факторами социально-психологического климата коллектива.

Однако, несмотря на важность межличностных отношений, абсолютизировать их нельзя. В системе профессиональной, в том числе и профессионально-педагогической, деятельности значимую роль играют деловые отношения, носящие преимущественно институциональный характер.

Деловые отношения представляют собой сложное образование, обусловлены системой определенных требований к функциональным и ролевым обязанностям, в значительной степени зависят от личностных особенностей работников, социально-психологического климата, сложившегося в коллективе, от степени согласованности или рассогласованности во взаимодействии. В реальном процессе профессиональной деятельности они не только взаимосвязаны, но и оказывают существенное влияние друг на друга. Поэтому деловые отношения выполняют одну из важнейших функций, направленную на интеграцию интересов членов коллектива.

Для таких отношений определенным уровнем культуры в значительной степени отражает наличие возможностей реализации способностей, знаний, умений, опыта работы каждого члена коллектива, признание его профессиональной компетентности, осознания ответственности за осуществляемую деятельность, причастности к общим организационным процессам и влияния на них.

Среди наиболее значимых функций деловых отношений можно назвать: выработку наиболее эффективных методов руководства; интеграцию усилий отдельных работников для выполнения совместных задач, поддержание трудовой дисциплины, внутреннего распорядка в коллективе; развитие самоуправления и др.

Таким образом, деловые отношения также играют существенную роль в формировании благоприятного социально-психологического климата. При этом необходимо иметь в виду, что деловые отношения в той или иной степени лично опосредованы. Более того, по мнению Б. Д. Парыгина, можно говорить о степени личностной опосредованности деловых отношений как об определенном критерии их глубины и надежности, их соответствия требованиям здорового климата [89]. Расширяя границы служебных отношений за счет их личностной обусловленности и тем самым повышая их «разрешающую способность», деловые отношения закладывают основы более прочных межличностных связей в коллективе, оказывая значимое влияние на эффективность его деятельности.

Особую роль среди факторов формирования социально-психологического климата коллектива играют отношения руководства и подчинения, весь комплекс функций, выполняемых руководителем. Состояние социально-психологического климата может рассматриваться как один из существенных показателей эффективности деятельности руководителя коллектива, его воздействия на подчиненных. Значимость этого показателя определяется тем, что он характеризует один из существенных результатов специфической функции руководителя, направленной на организацию, совершенствование, повышение эффективности деятельности коллектива. Социально-психологический климат коллектива – звено, через которое может быть достигнута наибольшая отдача этой деятельности. Кроме того, именно от руководителя во многом зависит создание такой атмосферы в коллективе, которая помогает раскрытию способностей человека, стимулирует его профессиональную и общественную активность.

Как уже отмечалось, важным показателем, характеризующим состояние морально-психологического климата, является удовлетворенность членов коллектива трудом, включающая удовлетворенность взаимоотношениями, процессом труда, руководством и оплатой труда.

Удовлетворенность трудом традиционно изучается в психологии как важнейшая характеристика социально-психологического климата в группе, отражающая его «общее состояние, относительно устойчивый и типичный для группы эмоционально-динамический настрой» [91, с. 247]. Истоки удовлетворенности лежат в системе социальных установок, формируемых у человека в процессе социализации. Кроме того, удовлетворенность трудом возникает у человека как реакция на воздействие окружающей среды (трудовой и социальной).

Удовлетворенность трудом выступает как социально-индивидуальная характеристика взаимоотношений субъекта трудовой деятельности с объектом (социально-экономическими, материальными условиями, с конкретными личностями, коллективом в целом) и состояния субъекта при взаимодействии с объектом. Она является интегральной, целостной характеристикой. По мнению ряда исследователей, удовлетворенность трудом является интегративным показателем отношения человека к профессиональной деятельности и трудовому коллективу. «Низкая удовлетворенность профессией в большинстве случаев становится причиной текучести кадров, а она, в свою очередь, приводит к отрицательным экономическим последствиям. Кроме того, от удовлетворенности избранной профессией в немалой степени зависит и психическое здоровье человека» [13, с. 193].

При анализе проблем социально-психологического климата коллектива одним из важнейших является рассмотрение факторов, влияющих на климат. Он формируется и изменяется за счет множества разнообразных воздействий. Условно их можно разделить на факторы макросреды и факторы микросреды [85].

Макросреда – это широкое социальное пространство, в котором находится и функционирует коллектив. К факторам этой группы следует прежде всего отнести особенности социально-экономического устройства страны: степень демократизации общества, особенности государственного регулирования экономики, вероятность банкротства организации и т. п. К факторам этой среды относятся и уровень материального и культурного развития общества в целом. На социально-психологический климат оказывает влияние и общественное сознание, отражающее общественное бытие во всей его противоречивости. Существенным фактором макросреды являются и многообразие связи коллектива с другими организациями, заказчиками и потребителями.

Микросреда – это пространство повседневной деятельности людей, те конкретные материальные и духовные условия, в которых они работают. В данной среде необходимо выделить прежде всего факторы материально-вещной среды. Это и характер выполняемых трудовых функций, и состояние учебно-материальной базы и т. п. Большое значение имеют также особенности организации труда – ритмичность, плановость, уровень самостоятельности, санитарно-гигиенические условия. Другую значимую среду составляют социально-психологические факторы. К ним относятся: официальная и неофициальная организационная структура и соответствующие им отношения; характер руководства, проявляющийся в стиле отношений между руководителями и остальными членами коллектива; индивидуальные психологические особенности членов коллектива.

Социально-психологический климат в образовательной организации, на наш взгляд, также тесно связан с таким понятием, как *корпоративная культура*. И если в коммерческих структурах это понятие уже вошло в повседневный обиход, разрабатываются и внедряются программы формирования и развития корпоративной культуры компаний, то в системе образования, как уже отмечалось ранее, больше принято

говорить о климате в коллективе, используя такие названия, как «психологический климат», «морально-психологический климат», «социально-психологический климат», «психологическая атмосфера» и др.

Под *корпоративной культурой образовательной организации* мы понимаем совокупность моделей поведения, которые приобретены организацией в процессе адаптации к внешней среде, показавшие свою эффективность и разделяемые большинством членов организации.

Обратим внимание на ключевые положения, характеризующие корпоративную культуру. Прежде всего, это модели поведения. Не слова, благие пожелания, заклинания кота Леопольда типа «Ребята, давайте жить дружно», а реально существующие поведенческие проявления, присущие образовательной организации. Это то, как люди выстраивают межличностные отношения в своем коллективе и со сторонними организациями, как в коллективе принято выстраивать систему движения информации, выполнения распоряжений руководства и многое другое. Не секрет, что в отдельных учреждениях можно встретить такие модели поведения, как «Пункт первый. Директор всегда прав. Пункт второй. Если директор не прав, смотри пункт первый». Можно с определенной долей уверенности утверждать, что в такой организации не стоит рассчитывать на широкое проявление инициативы со стороны сотрудников. Здесь все определяет первое лицо (директор школы, заведующая детским садом и пр.), а сотрудники – это подчиненные, от которых ожидается вполне отчетливая модель поведения – исполнять, а не рассуждать, не выходить с инициативой.

Перечислим еще некоторые из таких ошибочных установок, как правило, распространяющихся сверху вниз в организации и, как следствие, способствующих появлению в учреждении малоэффективных моделей поведения:

- «Инициатива наказуема»;
- «Босс не всегда прав. Но он всегда босс»;
- «Работа и только работа. О личной жизни говорить на работе не принято»;
- «ПВО: погоди выполнять, отменят».

Исходя из критерия «эффективность», вытекает второе положение, характеризующее корпоративную культуру. Появляющиеся в организации те или иные модели поведения проходят проверку на жизнеспособность. Конечно, периодически в любой организации появляется сотрудник, который поступает, как говорится, «не так, как принято». Но сама жизнь подталкивает его к принятию тех поведенческих форм, которые уже успели прижиться в коллективе и доказали свою результативность. Мы преднамеренно приводим здесь пример с негативными моделями поведения, поскольку, с точки зрения сотрудников, именно такая модель поведения оказалась эффективной. Парадокс, но здесь, с точки зрения педагогов, понятие эффективности оказалось словно перевернутым с ног на голову. Почему буксует инициатива в ряде организаций? Почему с инновационными проектами не так хорошо, как хотелось бы? И вроде бы директор школы говорит о важности инновационной деятельности. Но то, что красиво звучало на словах, сталкивается, как мы говорим, с суровой действительностью. Предложил учитель новую форму работы и услышал в ответ: «Ты предложил, ты и выполняй». – «А ресурсы, время, поддержка?» – «Сам». Попробовал один раз, потом другой раз – и возникает мысль, стоит ли предлагать что-либо новое, ведь потом самому и выполнять, помощи не будет никакой, а еще и спросит начальник, что сделал. Да и семья начинает задавать вопросы: «А тебе это надо?» Так модель поведения «Инициатива» сменяется другой моделью «Скажут – сделаю, не скажут – не сделаю». Почему она эффективна? Потому что не надо тратить свое время, нервы, а зачастую и личные деньги. Безусловно, в данном примере эффективность следует брать в кавычки.

С другой стороны, есть пример истинно эффективной модели поведения, как, например, наставничество, помощь более опытных коллег молодым, только что пришедшим в коллектив педагогам. Она доказала свою эффективность в конкретной школе, поскольку позволяет новичкам быстро влиться в коллектив, избежать (или существенно снизить) количество неминуемых ошибок на этапе вхождения в коллектив. Кроме того, директор знает, что именно этот учитель – более опытный и сможет наиболее эффективно помочь новичку в адаптационном процессе (кстати, нет прямой корреляции между стажем работы и педагогическим, методическим опытом). И именно этого педагога директор назначает своим приказом в качестве наставника. И еще поощряет за подобные действия как материально (через премирование, например), так и нематериально (добрые слова на педсовете, вербальная поддержка в повседневной деятельности).

Третий компонент корпоративной культуры связан с тем, что формирующиеся модели поведения принимаются и разделяются большинством членов организации. Обратим внимание, что невозможно добиться стопроцентного принятия той или иной модели всеми педагогами. В любом коллективе, даже самом слаженном и сплоченном, найдется несколько (чаще, один-два-три) человек, которые в силу ряда причин не полностью соблюдают имеющиеся модели поведения. Например, в одной школе работала учительница, которая абсолютно не здоровалась ни с кем из коллег, если встречалась с ними за пределами школы. Ей уже и намекали, что это невежливо (напрямую в лицо сказать, опять же из этических соображений и понимаемых правил вежливости, никто не осмеливался). Результата никакого. Несколько попыток подтолкнуть данного учителя следовать такой модели поведения (здороваться с коллегами по работе не только в стенах школы, но и за ее пределами) ни к чему не привели. Но заметим, что подняли этот вопрос педагоги сами на очередном корпоративном обучении, инициативно, поскольку были уверены в необходимости такой модели поведения.

Возникает закономерный вопрос: какова роль руководителя образовательной организации в формировании, развитии, совершенствовании корпоративной культуры? Ответ лежит на поверхности: «Либо вы ее создаете и управляете ею... Либо она сформируется сама. И тут уж как получится...» Пример, который мы приводили выше, наглядно подтверждает эту истину. Директор школы, заинтересованный скорее на словах, чем на деле, в развитии инновационной деятельности в своей организации, в реальности не поддерживал начинания и инициативы сотрудников, «оставлял их вариться в собственном соку» и не заметил, как снизилась инициатива подавляющего большинства педагогов, а наиболее энергичные стали потихоньку переходить в другие учреждения и, как говорят оставшиеся учителя, «мне до пенсии одно портфолио, досижу».

Отметим, что корпоративная культура образовательной организации включает в себя:

- систему лидерства;
- стили разрешения конфликтов;
- систему коммуникации;
- положение педагога в организации;
- особенности гендерных и межнациональных взаимоотношений;
- символику, мифы, легенды, ритуалы;
- ценности, стандарты, нормы, санкции.

Для того чтобы детально рассмотреть компоненты корпоративной культуры и определить направления ее развития, остановимся на модели корпоративной культуры (рис. 1).

Рассматривать корпоративную культуру любой образовательной организации следует с того, какую цель она ставит перед собой. **Цель** – это образ результата, для достижения которой создана организация. Безусловно, цель организации формируется ее руководителем. Цель зависит от уровня амбициозности первого лица. Стать лучшей школой в районе, войти в 500 лучших школ России, стать федеральной инновационной площадкой, ресурсным центром или – быть как все, просто хорошо учить детей. Безусловно, все эти варианты имеют равное право на существование. Но при этом возникает разный эмоциональный фон в коллективе, разные психологические феномены. Вспомним, как в категориях SMART формулируется цель: Specific (конкретная), Measurable (измеримая), Ambitious (амбициозная), Realistic (реалистичная), Time (ориентированная во времени). Если использовать технологию SMART, то вероятность того, что в образовательной организации будет сформирована эффективная корпоративная культура, существенно повышается.

Лидер (лидеры) – это наиболее авторитетный(е) член(ы) коллектива, олицетворяющий(е) ее ценности.

Состав – совокупность людей, входящих в педагогический коллектив (команду) школы, характеризующиеся их личным и профессиональным потенциалом.

Взаимодействие – процесс организации и осуществления совместной деятельности членов команды, направленный на решение общих задач; межличностные отношения и их динамика; групповые нормы и ценности.

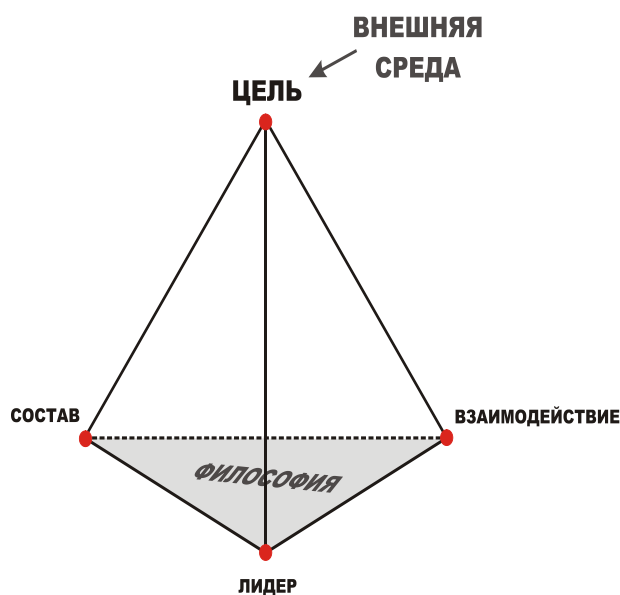


Рис. 1. Модель корпоративной культуры образовательной организации

Совокупность представленных четырех компонентов и образует корпоративную культуру.

Выделяют следующие **этапы формирования корпоративной культуры образовательной организации**, следование которым позволяет руководителю добиваться повышения результативности возглавляемого им педагогического коллектива:

1. Формулировка миссии организации, определение стратегии, основных целей и базовых ценностей.
2. Создание и поддержание лидерской позиции директора учреждения, наращивание «харизматичной» составляющей авторитета руководителя.

3. Изучение сложившейся организационной структуры и ее соответствия стратегии развития учреждения. Формирование и укрепление «управленческого ядра».

4. Разработка организационных мероприятий, направленных на формирование, развитие и закрепление желательных ценностей и образцов поведения.

5. Формулирование стандартов поведения педагогов в образовательной организации.

6. Формирование традиций организации.

7. Оценка успешности воздействий на корпоративную культуру и внесение необходимых корректив.

Отдельно стоит остановиться на *стандартах образовательной организации*.

Рекомендуется выделять три группы стандартов:

- 1) обязательные действия;
- 2) рекомендуемые действия;
- 3) запрещающие действия.

Вот пример стандартов, выработанных командой педагогов одного из дошкольных образовательных учреждений (текст сохранен в оригинальном варианте).

Стандарты команды нашей образовательной организации:

- 1) обязательные действия:
 - соблюдение внутреннего распорядка (рабочее время);
 - этичные нормы («здравствуйте», «до свидания»);
 - соблюдение традиций;
 - квалификационные требования;
 - принимать активное участие в жизни сада;
 - профессиональные требования (выполнение их);
 - ничего не боясь;
 - накормить, напоить, спать уложить;
- 2) рекомендуемые действия:
 - быть приветливым;
 - позитивность;
 - открытость;
 - активность (участие в жизни сада);
 - вежливость;
 - перенятие опыта (посещение занятий);
 - инициативность (предлагать новые идеи, не стоять в стороне!);
 - гибкость;
- 3) запрещающие действия:
 - злиться, ругаться, хамить, нецензурно выражаться;
 - курить, пить алкоголь, употреблять наркотики, прогуливать;
 - вульгарно и вызывающе одеваться;
 - вступать в интимные связи с родителями детей;
 - портить имущество;
 - подвергать риску жизнь детей, рукоприкладствовать;
 - ставить свои интересы выше интересов детей.

На наш взгляд, стандарты образовательной организации только тогда будут по-настоящему работать, когда они не спускаются свыше (от директора школы, заведующей ДОУ), а вырабатываются самим педагогическим коллективом в ходе педагогических советов, внутрикорпоративного обучения. Наш опыт работы с рядом образовательных

организаций Санкт-Петербурга (Россия), Нарвы, Кохтла-Ярве, Йыхви, Таллина (Эстония) свидетельствует в пользу именно такого подхода.

Резюмируя материал параграфа, необходимо отметить, что при анализе социально-психологического климата в коллективе образовательного учреждения невозможно отнести какое-либо влияние только на него за счет только микросреды. Однако следует обращать первоочередное внимание именно на факторы микросреды и прежде всего на межличностные отношения в коллективе, поскольку социально-психологический климат – это качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности по всестороннему развитию личности в группе.

1.6. Групповые процессы и явления в педагогическом коллективе

Как нами отмечалось ранее, структурно образовательное учреждение как социальная организация представляет собой совокупность малых социальных групп. Функционирование и развитие этих групп, обозначаемые в социальной психологии как групповые процессы и явления, обуславливают функционирование и развитие образовательного учреждения в целом. Именно поэтому их знание и умение управлять ими являются чрезвычайно важными для успешности руководства как отдельными группами в образовательной организации, так и организацией в целом.

Явления, присущие малым группам, авторами достаточно подробно описаны в первом параграфе главы. В связи с этим обратимся к рассмотрению групповых процессов. *Групповой процесс* – это совокупность последовательных спонтанных или целенаправленных действий членов группы, направленных на достижение определенного результата деятельности. Групповые процессы совершаются под влиянием внутренних и внешних условий. Они различаются по времени протекания и интенсивности воздействия на личности членов группы. Групповые процессы могут быть двух типов: процессы развития и процессы функционирования. Процессы развития обуславливают переход группы к качественно новому состоянию. Процессы функционирования обеспечивают стабильность достигнутого качественного состояния группы и постепенное накопление количественных изменений. Когда такое накопление происходит, осуществляется качественный скачок, т. е. процесс функционирования переходит в процесс развития.

В научной литературе описаны многочисленные процессы, происходящие в малых социальных группах. Мы остановимся на тех, которые наиболее характерны для данных социальных образований в образовательных учреждениях. Часто групповые процессы функционирования и развития называют групповыми эффектами или механизмами.

Эффект социальной фасилитации. Его общая суть заключается в усилении у человека доминантных реакций в присутствии других людей. Открытие данного эффекта принадлежит Н. Трипплетту в 1897 году. Социальную фасилитацию можно понимать в широком и узком смыслах. В широком смысле социальная фасилитация – это усиление доминантных (привычных, хорошо усвоенных) реакций человека в присутствии других. Социальная фасилитация в узком смысле понимается как усиление мотивации человека разрешить поставленную перед ним задачу в присутствии других людей. Уменьшение мотивации называется социальной ингибицией.

Существует три основные причины возникновения эффекта социальной фасилитации:

- 1) социальное возбуждение, т. е. возбуждение нервной системы от присутствия других людей, является врожденным и присуще большинству общественных животных;
- 2) боязнь социальной оценки или беспокойность тем, как нас оценивают другие люди. Доминантная реакция усиливается, если человек думает, что его оценивают;
- 3) отвлечение внимания от конкретной задачи и конкретной деятельности и переключение внимания на окружающих. Это перегружает нервную систему и вызывает возбуждение.

При этом необходимо иметь в виду, что при решении сложных задач, где не известен алгоритм решения и правильный ответ не напрашивается сам собой, социальное возбуждение, т. е. бессознательная реакция на присутствие других, затрудняет умственные операции (анализ, синтез, установление причинно-следственных связей) и приводит к неправильному решению. Внимание человека переключается с решения задачи на окружающих людей. При решении простых или хорошо усвоенных задач реакция является врожденной или хорошо усвоенной. Присутствие других людей оказывается сильным стимулятором и способствует правильному решению.

Эффект «синергии» – прибавочная интеллектуальная энергия, которая возникает при объединении людей в целостную группу и выражается в групповом результате, который превышает сумму индивидуальных результатов, т. е. отвечает требованию $1 + 1 > 2$. Установлено, что группа по успешности в работе может действительно превосходить индивидуальную успешность отдельных людей. Это проявляется не только в интеллектуальной сфере, но и в повышении наблюдательности людей в группе, точности их восприятия и оценок, объеме памяти и внимания, эффективности решения сравнительно простых задач, не требующих сложного и согласованного взаимодействия. Однако при решении сложных задач, когда необходимы логика и последовательность, «особо одаренные люди» могут превосходить среднегрупповые достижения.

Противоположным эффекту синергии часто называют *эффект группомыслия*. Эффект группомыслия – способ мышления, приобретаемый людьми в ситуации, когда поиск согласия становится настолько доминирующим в сплоченной группе, что начинает пересиливать реалистическую оценку возможных альтернативных действий.

Открытие этого феномена и изобретение термина «группомыслие» или «оглупление мышления» принадлежит американскому психологу И. Джанису. Эффект «группомыслия» возникает в ситуации, когда критерием истинности служит сплоченное мнение группы, которое противопоставляется мнению отдельного человека. В том случае, когда члены группы сталкиваются с угрозой разногласий, споров и конфликтов, они стараются уменьшить групповой когнитивный диссонанс и устранить возникшие при этом негативные чувства, пытаясь найти решение, устраивающее всех, даже если это решение не будет объективным и разумным с точки зрения каждого отдельного члена группы.

Обычно для группы, вовлеченной в подобную стратегию принятия решений, поиск консенсуса становится столь важен, что члены группы добровольно отказываются от каких-либо сомнений и возможностей взглянуть на задачу новым, оригинальным, нетрадиционным взглядом. Отдельные члены группы могут даже превратиться в своеобразных «стражей мысли» – быстро фиксирующих и жестко наказывающих любое инакомыслие.

И. Джанис описывает множество случаев группомыслия и называет несколько симптомов такого явления в группах:

- оптимизм: в поисках консенсуса члены группы проявляют излишний оптимизм, который мешает им увидеть признаки опасности в достижении всеобщего единодушия и безальтернативного выбора, они становятся «интеллектуально слепыми»;

- вера в этичность группы, правильность ее мнения, выбора, морали. Считается, что группа не только всегда права, но и никогда не погрешит против общепринятой морали и нравственности. Это означает, что, единожды нарушив общепринятую мораль, члены группы могут позволить себе нарушать и внутригрупповую мораль. Нарушение же внутригрупповой морали противоречит интересам группы, поэтому она единодушно стоит на страже норм и моральных принципов, выработанных группой. Одним из главных принципов и целей группы является достижение согласия, единодушия, сплоченности, стремление вступать в отношения с окружающим миром как единое целое, а не разорванное на отдельные противоборствующие между собой группировки. Члены группы, попавшие в ловушку «группомыслия», становятся «нравственно глухими»;

- рационализация: группа тратит гораздо больше времени на объяснение и оправдание своих решений, чем на их обдумывание и обсуждение различных вариантов. Члены группы становятся «эмоционально бесчувственными», стремясь рационализировать свои действия и решения;

- стереотипизация: в ситуации группомыслия проявляется стереотипность мышления, склонность выбирать стандартные, уже знакомые решения, приводившие ранее, возможно в иных ситуациях, к успеху;

- конформизм: в подобных группах эффект конформизма проявляется в наибольшей степени. Группа быстро и эффективно подавляет мнения и предложения, отличающиеся от общепринятого;

- самоцензура: поскольку главная цель членов группы состоит в достижении консенсуса, они сознательно отбрасывают, скрывают свои опасения, подавляют в себе желание идти наперекор мнению группы;

- иллюзия единодушия: конформизм и самоцензура не дают разрушиться консенсусу. У каждого члена группы возникает иллюзия единодушия, правильности группового решения.

Безусловно, профессиональный и жизненный опыт, личностные особенности дают возможность человеку проявлять самостоятельность и независимость. Но как существо социальное, стремящееся реализовать свои потребности в признании, принятии, уважении, поддержке, человек зависим от группы в своих контактах с окружающим миром, в подавляющем большинстве случаев он склонен уступать группе.

Эффект социальной лени – по мере увеличения количества членов в группе происходит уменьшение среднего индивидуального вклада в групповую работу. Открыл данный эффект М. Рингельман. Он обнаружил, что коллективная работоспособность группы не превышает половины от суммы работоспособности ее членов, т.е. члены группы фактически менее мотивированы и прилагают меньше усилий при выполнении совместных действий, чем при выполнении индивидуальных действий. Рингельман предложил формулу для определения среднего индивидуального вклада участников в группах разной величины:

$$C = 100 - 7(K-1),$$

где C – средний индивидуальный вклад участников, K – количество членов группы.

Эффект «пульсара» – изменение групповой активности в зависимости от различных стимулов. Групповая активность проходит цикл: «оптимальная активность, необходимая для нормальной работы группы, – подъем активности – спад активности – возвращение к оптимальному уровню активности». Этот цикл может зависеть как от внешних стимулов (например, получение группой срочного задания),

так и от внутренних субъективных побудителей деятельности (например, сотрудниками принимается совместное решение об внедрении новых педагогических технологий в образовательный процесс). Эффект «пульсара», как проявление групповой активности, заключается в резком повышении активности в начале процесса деятельности, затем, когда задача решена, наступает спад активности, т. е. людям требуется отдых. Потом групповая активность возвращается на оптимальный уровень, необходимый для нормальной, слаженной, бесперебойной работы группы. Продолжительность групповой активности и ее интенсивность зависят от силы стимула, или побудительного мотива, от таких групповых состояний, как организованность, сплоченность, направленность, подготовленность. Выраженность этих групповых состояний определяет количество усилий группы, требуемых для решения задачи. Например, группа подготовленная (знающая алгоритм решения задачи), организованная (четко обозначившая функции и распределившая роли), направленная (не отвлекающаяся на решение других задач) затрачивает меньше интеллектуальных и физических усилий, не переходит предел своих возможностей.

Эффект «мы и они» – чувство принадлежности к определенной группе людей (эффект «мы») и, соответственно, чувство отстраненности от других, размежевания с другими группами (эффект «они»). На основе общих целей и деятельности у членов группы формируется чувство принадлежности к совместной жизни, складываются отношения единства и целостности. Возникновение в группе чувства «мы» является субъективным источником группообразования и развития.

Эффект принадлежности к группе включает в себя два более частных эффекта: а) эффект сопричастности; б) эффект эмоциональной поддержки.

Эффект сопричастности выражается в том, что член группы ощущает себя сопричастным проблемам, делам, успехам и неудачам той группы, к которой он реально принадлежит или субъективно причисляет себя. На основе эффекта сопричастности формируется чувство ответственности за результаты деятельности группы.

Эффект эмоциональной поддержки проявляется в том, что член группы ожидает эмоциональной поддержки, сочувствия, сопереживания, помощи со стороны остальных членов группы. Однако этот эффект отражается не только на ожиданиях отдельного человека. Он предполагает также не только эмоциональную, но и реальную поддержку действиями других членов группы. Если такая поддержка члену группы не оказывается, то у него разрушается чувство «мы» – принадлежности к группе, сопричастности ее делам и возникает чувство «они», т. е. член группы, не получивший эмоциональной поддержки, способен воспринимать свою группу как группу чужаков, не разделяющих его интересы и заботы.

Эффект «мы» оказывается наиболее значимым психологическим механизмом функционирования группы. Гиперболизация чувства «мы» может привести группу к переоценке своих возможностей и достоинств, к отрыву от других групп, к «групповому эгоизму». В то же время недостаточное развитие чувства «мы» приводит к отсутствию единства и слаженности в деятельности. Таким образом, чувство принадлежности к группе играет важную роль в групповом взаимодействии: оно связывает членов группы в единое целое и усиливает их активность, направленную на достижение цели.

Эффект конформизма – изменение поведения или мнения человека в результате реального или воображаемого давления (влияния) группы.

Конформизм, или конформное поведение, показывает меру подчинения индивида групповому давлению, принятия им определенного стандарта, стереотипа поведения,

норм, ценностей, ценностных ориентаций группы. Противоположным конформизму является поведение самостоятельное, устойчивое к групповому давлению.

В отношении к давлению группы выделяют четыре типа поведения:

1) внешний конформизм – мнения и нормы группы принимаются человеком лишь внешне, а внутренне, на уровне своего самосознания, он продолжает не соглашаться с группой, вслух этого не высказывает. В принципе это и есть истинный конформизм. Это тип поведения приспособляющегося к группе человека;

2) внутренний конформизм – человек действительно усваивает мнение большинства и полностью согласен с этим мнением, что показывает высокий уровень внушаемости данного человека. Это тип приспособившегося к группе человека;

3) негативизм – человек сопротивляется давлению группы, активно отстаивает свое мнение, показывает свою независимую позицию, спорит, доказывает, стремится к тому, чтобы его индивидуальное мнение стало мнением всей группы, открыто заявляет об этом своем желании. Это тип поведения человека, не приспособляющегося к группе, а стремящегося приспособить группу к самому себе;

4) нонконформизм – независимость, самостоятельность норм, ценностей и суждений, неподверженность давлению группы. Это тип поведения самодостаточного человека, когда точка зрения не меняется в угоду большинству и не навязывается другим.

Эффект подражания – следование общим образцам поведения, примерам, эталонам, стереотипам, принятым в группе. Подражание – один из основных механизмов групповой интеграции. В процессе группового взаимодействия члены группы вырабатывают общие стереотипы поведения, следование которым подчеркивает и укрепляет их членство в группе. Во внешнем выражении такая стереотипизация даже может вылиться в униформу (например, форма военных, деловой костюм бизнесмена, белый халат врача), которая показывает окружающим, к какой именно социальной группе принадлежит тот или иной человек, какими нормами, правилами и стереотипами регулируется его поведение. Эффект подражания лежит в основе любого научения и способствует адаптации людей друг к другу, согласованности их действий, подготовленности к решению групповой задачи.

Эффект «маятника» – циклическое чередование групповых эмоциональных состояний, настроений. Интенсивность проявления и временная протяженность эмоциональных состояний определяются значимыми для членов группы условиями и событиями их совместной профессиональной деятельности. Показателем эмоционального состояния группы является настроение людей в процессе труда. Исследованиями показано, что события профессиональной жизни, имеющие положительный смысл для большинства членов группы, способствуют подъему настроения, а события, имеющие негативный смысл для большинства членов группы, приводят к спаду общего настроения.

Рассматривая групповые процессы и явления в педагогическом коллективе, мы хотели бы остановиться еще на одном, на первый взгляд незаметном, но важном аспекте. Это касается проводимых руководителем совещаний и возникающих при этом эффектов. Не секрет, что совещания, собрания, планерки, педсоветы, которые организует руководитель образовательной организации, как правило, не ограничиваются пятью минутами (хотя порой и называются «пятиминутки»). Вопросов накапливается много, их необходимо рассмотреть, обсудить, и вот уже мероприятия затягиваются. Считаем необходимым описать те психологические эффекты и закономерности, сопровождающие процесс проведения, учет которых позволит руководителю быть более эффективным.

«Правило первой рюмки». Авторство эффекта принадлежит С. М. Шингаеву и выведено на основе 11-летнего исследования, проведенного на выборке более 700 образовательных и коммерческих организаций России, Эстонии, Германии, Финляндии, где автор проводил обучение персонала (занятия, тренинги, семинары). Название эффекта напоминает нам о встрече гостей. Предположим, мы пригласили к себе домой гостей к 15 часам. К назначенному времени пришло большинство из них, но кто-то опаздывает. И мы говорим: «Давайте еще немного подождем». 5 минут прошло, опаздывающих нет. «Ну, давайте, еще 5 минут подождем» – гостей нет. А салатики уже обветриваются, горячее остывает, заветная взятая из холодильника бутылочка «с эликсиром блаженства» отпотекает. «Все, садимся за стол». Только разложили салаты, только налили по первой рюмке – звонок в дверь, опоздавший стоит на пороге.

Проводя занятия, совещания, участвуя в мероприятиях, проводимых другими руководителями, мы убедились, что, как только ведущий произносит первые слова, в аудиторию заходит опаздывающий, словно ожидая этого момента. С похожей ситуацией многие из нас сталкивались, когда были в театре, где никогда представление не начинается в обозначенное в программке время (вспомним, как в зале минут через 5 начинаются вначале робкие, потом все более сильные аплодисменты, словно приглашающие открыть занавес), или при посещении врача в районной поликлинике – мы никогда не зайдём в кабинет согласно времени, указанном у в талончике (и у нас возникает раздражение, гнев, а если еще в этом момент у двери появляется некто со словами «Мне только спросить»). И тут же мы говорим такие слова: «НИКОГДА тут вовремя не начинают, ВЕЧНО тут с задержкой, ПОСТОЯННО тут так, я тут уже ПОЛЧАСА ЖДУ (хотя и прошло всего минуты 3–4, но для нас это уже полчаса)».

Суть эффекта: люди готовы ждать только 2 минуты, и, если действие не начинается, они начинают нервничать, переживать, раздражаться. Отсюда понятно, почему через 2 минуты надо лектору начинать речь, руководителю вести совещание либо предупредить о задержке и указать, на какое время.

Заметим, что в ряде организаций феномен «правила первой рюмки (2 минут)» учитывается в корпоративных стандартах. Так, в компании Renault к зашедшему в автосалон посетителю должен подойти менеджер или администратор не позднее чем через две минуты. В компании Sony совещание топ-менеджеров начинается через 2 минуты, обозначенные в регламенте, о котором заранее оповестили участников.

Стоя, человек воспринимает информацию 5 минут. Люди активно работают первые 10–30 минут, через 40–50 минут начинает рассеиваться внимание, как следствие, разговоры на посторонние темы, отвлечение на внешние раздражители. Через 60 минут рассеивание внимания усиливается, люди начинают что-то рисовать в блокнотах, писать. Через 70 минут – чтение, перебор бумаг. Через 80 минут – начинается зевота, у курящих возникает потребность в перекуре. Через 90 минут люди перестают реагировать на происходящее. Через 100–120 минут – могут возникать конфликты, ссоры, отвечают на те же вопросы по-иному, чем в начале.

Как же управлять временем и вниманием аудитории во время длительных совещаний? Прежде всего, необходимо заранее объявлять регламент, это дисциплинирует участников, повышает их активность. При возможности выбрать время проведения совещания необходимо учитывать, что: желательно избегать понедельника и пятницы; за полчаса до обеда мысли человека уже сконцентрированы на еде; час после обеда «голова переваривает обед»; за час до окончания рабочего времени работник «уходит с работы».

Время ожидания начала мероприятия не должно превышать 2 минут («правило первой рюмки»). Каждые 20 минут совещания лучше «запускать» в аудитории один из

двух эффектов, позволяющих избежать возникающей монотонии и усталости: 1) «ага-эффект» – услышав информацию от ведущего, люди говорят: «Ага, так вот оно почему», «Ага, теперь понятно»; 2) «навеяло» – когда от полученной информации у слушателей возникает поток лично значимых ассоциаций (например, когда в женской аудитории заходит речь о детях, их воспитании, то каждая мать начинает думать о своем ребенке).

Кроме того, необходимо включать эмоции в речь руководителя.

Рассмотренные групповые эффекты, являясь механизмами функционирования и развития группы, дают возможность группе достигать того или иного уровня. Группа оказывает существенное влияние на поведение, профессиональную деятельность и общение работников. В то же время важно иметь в виду, что это воздействие оказывается различным для разных людей в связи с особенностями их личности.

Резюме по первой главе

Завершая рассмотрение теоретических и методических основ управления образовательным учреждением, отметим, что деятельность любого руководителя, в том числе и руководителя образовательной организации, будет действительно успешной, если он будет опираться не только и не столько на собственный опыт (который, безусловно, полезен) и советы коллег, но и изучать и использовать в управленческой деятельности достижения науки, проверенные многолетней практикой большого количества управленцев различного уровня в разных странах. Эти достижения систематизировано представлены в первой главе монографии.

ГЛАВА 2 СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ В РУКОВОДСТВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

2.1. Индивидуально-психологические особенности педагогов и их учет в управлении образовательным учреждением

Педагог, безусловно являясь с позиции управления прежде всего носителем определенных функциональных обязанностей, в то же время является уникальной личностью. В многочисленных исследованиях установлено, что индивидуально-психологические особенности выступают, с одной стороны, условием успешности профессиональной деятельности, с другой – важным рычагом социального управления. В связи с этим авторы монографии считают необходимым рассмотреть ключевые индивидуально-психологические особенности педагогов, значимые для выбора и использования руководителем образовательного учреждения социально-психологических методов, форм и средств управленческих воздействий.

Психологическая структура личности формируется в онтогенезе (процессе формирования и развития психики отдельного человека), начиная от природных задатков и кончая внешними, социально и личностно опосредованными формами поведения. Таким образом, личность – это многоуровневая система, объединяющая в себе психофизиологический, психологический и социально-психологический уровни.

С позиций современного системного подхода личность рассматривается как целеустремленная динамическая функциональная система, характеризующаяся многомерностью и иерархичностью. В ней можно выделить три основные подсистемы:

- 1) когнитивную, в которой результируются функции познания и которая включает в себя познавательные процессы: восприятие, память, мышление, речь и др.;
- 2) регулятивную, включающую в себя эмоционально-волевые процессы и обеспечивающую способность к саморегуляции поведения и деятельности и управлению деятельностью других людей;
- 3) коммуникативную, которая реализуется в общении и взаимодействии с другими людьми.

Личность характеризуется активностью, т.е. стремлением индивида выходить за собственные пределы, расширять сферу своей деятельности, действовать за границами требований ситуации и ролевых предписаний. Личность характеризуется направленностью – устойчивой доминирующей системой мотивов, интересов, идеалов, убеждений и т.д., в которых проявляются потребности человека. Личности присущи глубинные смысловые конструкты, обуславливающие ее сознание и поведение, относительно устойчивые к вербальным воздействиям и преобразующиеся в совместной

деятельности групп и коллективов, степень осознанности своих отношений к действительности (отношения, установки, диспозиции). Развитая личность обладает развитым самосознанием, что не исключает неосознаваемой психической регуляции некоторых важных сторон активности личности.

Важно иметь в виду, что личность как системное качество индивида *реализуется во взаимоотношениях между людьми*.

Основными индивидуально-психологическими особенностями, составляющими социально-психологическую структуру личности, являются:

1. Темперамент – сочетание индивидуальных психофизиологических характеристик нервной системы человека, определяющих динамическую сторону поведения. Темперамент – это совокупность свойств, характеризующих динамические особенности протекания психических процессов и поведения человека, их силу, скорость, возникновение, изменение и прекращение. К числу собственно личностных качеств человека темперамент можно отнести в определенной степени условно, так как он представляет собой в большей степени физиологическую, индивидуальную особенность человека. Особенности темперамента в своей основе биологически обусловлены и являются врожденными. Тем не менее темперамент оказывает существенное влияние на формирование характера и поведения человека, его деятельность, иногда определяет его поступки, его индивидуальность.

2. Потребностно-мотивационная сфера. Она включает различные потребности (испытываемые человеком нужды в определенных условиях жизнедеятельности и развития), мотивы (связанные с удовлетворением определенных потребностей побуждения к деятельности), направленность (система устойчивых предпочтений и мотивов личности, ориентирующих динамику развития этой личности и задающих главные тенденции ее поведения).

3. Эмоционально-волевая сфера. Включает переживания, субъективно окрашенные реакции, отношения к окружающему миру, усилия по достижению чего-либо. Сюда следует отнести прежде всего эмоциональные (эмоции, чувства) и волевые (воля, волевые акты и действия) процессы и состояния.

4. Когнитивно-познавательная сфера. Эта сфера связана с получением, хранением, узнаванием, воспроизведением, забыванием и преобразованием информации. К ней относят прежде всего когнитивные (познавательные) процессы.

5. Характер – индивидуальное сочетание устойчивых черт, психических особенностей человека, обуславливающих типичные для данного человека способы поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах и определяющих отношение личности к окружающей действительности. Характер – это результат взаимодействия человека с миром, совокупность относительно устойчивых приобретенных качеств, выражающих отношение человека к себе, другим людям, вещам, обществу и проявляющихся в устойчивых, привычных формах поведения. Структура характера рассматривается прежде всего по сложившимся у человека типам отношений:

- отношение к другим людям (например, доверчивость – недоверчивость, сочувствие – безразличие, щедрость – скупость и т. п.);
- отношение к самому себе (самооценка и уровень притязания, самокритичность, скромность, гордость и др.);
- отношение к деятельности (трудолюбие – лень, ответственность – безответственность и др.);
- отношение к коллективу, к обществу в целом (общительность – замкнутость, принципиальность – беспринципность, целенаправленность, убежденность и др.).

В отличие от темперамента как динамической стороны поведения, характер позволяет оценить содержательную социальную сторону поведения субъекта, его ценностные ориентации.

6. Способности – свойство личности, определяющее ее пригодность и готовность к усвоению и осуществлению определенных видов деятельности, успешному решению учебных, профессиональных и творческих задач.

Названные составляющие образуют индивидуальное своеобразие педагога, обуславливают его общее и профессиональное поведение.

Бесспорно, анализируя индивидуально-психологические особенности педагогов с точки зрения последующего их учета в управлении образовательной организацией, необходимо хотя бы кратко остановиться на национально-психологических особенностях, присущих группе педагогических работников в целом. Дело в том, что каждый из нас несет в себе мощный генотип, передаваемый из поколения в поколение. Тем, как это проявляется в поведении и деятельности представителя той или иной национальности, подробно занимается этнопсихология (этническая психология) – одна из ветвей психологии, считающая своим предметом особенности психического склада различных рас и народов.

При том что в образовании распространены многонациональные педагогические коллективы, мы не ставим в настоящей монографии цели описать все национальности и их психологические особенности. Мы хотим показать, что знание и учет этих особенностей важны для руководителя, если он всерьез занимается управлением вверенного ему коллектива. В качестве иллюстрации остановимся на особенностях представителей титульной нации России – на россиянах.

В свое время [102] мы подробно проанализировали то, как качества русского человека взаимосвязаны с его здоровьем.

Влияние национальных особенностей на здоровье личности рассмотрим на примере россиян и начнем с официальной статистики. Как показывает исследование World Markets Research Centre (Великобритания), РФ занимает лишь 84-е место среди 175 стран по «Индексу здоровья нации», который определялся по таким критериям, как продолжительность жизни, уровень смертности новорожденных, уровень финансирования и качество здравоохранения, а также доступ к нему населения. Россию опережают все бывшие советские прибалтийские республики, Украина и Беларусь.

По данным ВЦИОМ (2009 г.), забота о здоровье у россиян сводится в основном к отсутствию вредных привычек – «не пью и не курю». Так утверждает каждый 3-й опрошенный. 28% в случае болезни сразу же обращаются к врачам и выполняют их рекомендации, 23% стараются не обращать внимания на недомогания, 18% россиян смотрят тематические телепередачи и читают медицинские книги, журналы, 17% утверждают, что правильно питаются. Лишь 15% регулярно занимаются физкультурой и спортом, проходят диспансеризацию в установленные сроки 12% опрошенных.

Можно с определенной уверенностью утверждать, что регулярная забота о здоровье, позволяющая максимально продлить период активной работоспособности и полноценной жизни, не является характерной чертой российской национальной культуры.

Одна из ключевых характеристик российского человека – способность собраться и выложиться в определенный момент на 100%, бросив все силы на решение сложной, трудноразрешимой (на первый взгляд даже невозможной) задачи. Работать же длительное время на одном и том же высоком уровне проблематично. Наше трудолюбие особого рода.

Россияне – нация «рывка». И этому есть объяснение. Большая часть территории России находится в зоне рискованного земледелия. Время активной работы на земле три-четыре месяца, и за это время надо успеть многое. Вспомните сами, как мы делаем: после майских праздников сажаем картошку, потом ее окучиваем, пропалываем. Конец августа-сентябрь – собираем урожай. У нас даже пословица такая есть: «Лето зиму кормит». За короткие летние месяцы надо успеть и траву покосить для скота, и высушить, оглядываясь на переменчивую нашу погоду с дождями. И в лесу грибов-ягод набрать, и рыбы наловить. На юге при свете прожекторов по ночам убирают хлеб. Летом праздников практически нет, свадьбы не гуляют, пока не собран урожай. Зато когда урожай собран, «гуляй, вольница» – пошли свадьбы, праздники, революции... И так на протяжении 8–9 месяцев. Конечно, и зимой в деревнях была работа (в основном ложившаяся на женские плечи), но она была не такого уровня напряжения. Одна из зимних забав мужиков – «кулачные бои». И так на протяжении столетий: короткий срок – напряженная работа на пределе сил и потом длительная расслабленность. Посмотрим на примеры из истории нашей Родины.

1812 год. Пока Москву не сдали, воевать как следует не начинали. Зато потом, как писал Лев Толстой: «Дубина народной войны поднялась со всей своей грозной и величественной силой и, не спрашивая ничьих вкусов и правил, с глупой простотой, но с целесообразностью, не разбирая ничего, поднималась, опускалась и гвоздила французов до тех пор, пока не погибло все нашествие». И гнали французов до Парижа.

1941 год. Отступление до Москвы, Ленинграда, Сталинграда. И вновь мощные удары и освобождение Европы, взятие Берлина. А какой еще нации по силам в сжатые сроки (за 5 месяцев – с июля по ноябрь 1941 года) перебазировать из прифронтовых районов на Восток 1523 промышленных предприятия? Разместить перемещенные из России промышленные объекты на Урале, в Западной Сибири, Средней Азии и Казахстане и уже через несколько дней после выгрузки прямо под открытым небом начать изготовление отдельных узлов и агрегатов, а через один-два месяца приступить сборке военной техники?

12 апреля 1961 года. Полет первого в мире человека в космос – российского человека, Юрия Гагарина. А ведь прошло всего 15 лет после окончания кровопролитной войны, унесшей 27 млн жизней граждан СССР. За годы войны на советской территории было разрушено 1710 городов и поселков городского типа и более 70 тыс. сел и деревень, 32 тыс. промышленных предприятий, разгромлено 98 тыс. колхозов, 1876 совхозов. Материальный ущерб составлял около 30% национального богатства Советского Союза. В целом материальные потери Советского Союза оцениваются суммой около 2 трлн 600 млрд руб. Для сравнения: национальное богатство Англии уменьшилось на 0,8%, Франции – на 1,5%, а США материальных потерь, по существу, избежали.

Да что далеко ходить: вспомните, как мы, наши дети готовились к экзаменам? В последние перед экзаменом дни, в последнюю ночь. И ведь сдавали, и сдавали успешно!

Такая «штурмовщина», закрепляемая регулярными повторениями, создает в конце концов иллюзию неограниченности резервов организма, уверенности, что «вытянем», «выдюжим». Также российский человек поступает и в отношении своего здоровья – «Пока гром не грянет...».

Забота о здоровье выступает как стресс, как ограничение свободы, помеха в получении удовольствий от жизни, ограничение желаний и привычек (пусть даже нездоровых). Выбирая между вредными для здоровья, но доставляющими удовольствие действиями и привычками и самоограничением и регулярной заботой о здоровье, россиянин чаще предпочитает первое.

Для сравнения: жители многих европейских стран воспринимают свое здоровье как инструмент, позволяющий наслаждаться жизнью, а забота о своем здоровье предполагает отношение к себе самому как к главной ценности. Проблемы же со здоровьем оцениваются ими как признак неуспешности в жизни.

Гостеприимство и пьянство как «два в одном». С одной стороны, для россиян характерно умение встретить гостей, накормить, «чайком напоить». С другой стороны, отсутствие культуры питания, пьянство и дома, и на работе. Способность много пить, чтобы доказать свою силу и физическую выносливость, приглашать друзей «пропустить по стаканчику», чтобы продемонстрировать гостеприимность, «выпить за здоровье». Следует признать, что злоупотребление алкоголем является общенациональной угрозой как на уровне личности, так и на уровне семьи, общества, государства. На протяжении многих веков алкоголь был и остается необходимой принадлежностью русского праздничного стола.

Малоизвестный факт: Зимний дворец в 1917 г. штурмовали дважды. Первый раз в известную ночь на 26 октября, второй – несколькими днями позже, когда народ заподозрил, что большевистские комиссары намерены уничтожить вино и водку, хранившиеся в Зимнем дворце.

По данным Росстата, в 2009 г. реальное душевое потребление алкоголя в России составляло 9,8 л в чистого спирта на человека в год.

По данным Всемирной организации здравоохранения, потребление более 8 л спирта в год на душу населения ведет к необратимому угасанию этноса. Россия и ее соседи: Турция – потребление алкоголя 1,5 л в год, прирост населения 900 000 в год. Государства Средней Азии – потребление 2,6 л, прирост населения 585 000 в год. Китай – потребление 5 л в год, прирост населения 6 000 000 ежегодно. Россия – потребление алкоголя на душу населения 15–18 л в год; по данным Федеральной службы государственной статистики, с 1992 г. средняя убыль населения в год составляет 774 649 человек.

Формированию здоровой личности российского человека способствует наличие таких сильных качеств, присущих нам, как *доброжелательность* (даже при внешней грубоватости российский человек всегда готов прийти на помощь другим, простить), *искренность* (открытость в проявлении эмоций, особенно в отношениях с другими людьми), *щедрость* (русский человек очень легко относится к деньгам, готов делать дорогие подарки близким, даже если сам зарабатывает при этом немного), *широта кругозора* (способность видеть перспективу, постоянное стремление к новым знаниям, открытиям).

Качества российского педагогического работника, как и любого другого, – это две стороны одной медали, два полюса (плюс и минус), Инь и Янь. Они уравновешивают и дополняют друг друга. Вот почему соседствуют, на первый взгляд казалось бы, несовместимые черты. Но при детальном рассмотрении, особенно примеряя это на самого себя, понимаешь, как это близко к истине. Например, с одной стороны, это бескорыстие, готовность отдать последнюю рубашку, прийти на помощь в трудную минуту, а с другой – воровство государственной и частной собственности, злоупотребление служебным положением. Подробнее национально-психологические особенности российского работника представлены в табл. 1.

Национально-психологические особенности российского работника

Положительные качества	Отрицательные качества
Бескорыстие – готовность отдать последнюю рубашку, прийти на помощь в трудную минуту	Воровство государственной и частной собственности, злоупотребление служебным положением
Благодарность – на собранные деньги строились церкви, школы, памятники. Например, музей А. В. Суворова в Санкт-Петербурге на 50% построен за счет средств государства, а наполовину за счет добровольных пожертвований граждан	Неблагодарность за оказанную помощь, консультации, к учителям, к старшим по возрасту, по должности. Кто из нас не видел такую сцену: заходит вагон метро пожилая женщина, а сидящие молодые люди не уступают ей место
Гостеприимство – умение встретить гостей, готовность истратить последние средства и запасы продуктов для приема гостей. «Заходите чайку попить», – говорим мы. И все понимают, что на столе будет не только чай	Пьянство на работе, в семье на отдыхе. Несоблюдение норм выпивки
Доброжелательность – очень доброе отношение к людям вне зависимости от национальной принадлежности	Зависть к чужому дому, имуществу, участку, работе, должности, карьере
Интернационализм – терпимое отношение к людям другой национальности на работе, в браке, общении	Русский шовинизм и национализм, пренебрежение к малым нациям. Отсюда анекдоты про русских, французов и немцев, про чукчей и пр.
Искренность – открытость эмоций и чувств к другим людям. Широта русской души особенно проявляется при общении, например во время отпуска в кругу других людей. Как тут не вспомнить юмористические рассказы про русских на отдыхе в Турции	Подозрительность к иностранцам, незнакомым людям, новым технологиям и приемам труда
Коллективизм – это сознание принадлежности к определенной социальной группе	Индивидуализм – нежелание кооперироваться, ориентация на свою организацию
Покорность – готовность выполнять законы и инструкции администрации и даже терпеть притеснения	Недисциплинированность, отсутствие уважения к правилам организации
Неприхотливость к работе, пище, удобствам и условиям труда	Барство – деление работ на «черную» и «белую», руководящую и исполнительскую
Трудолюбие – природное качество русских	Лень – нежелание стабильно работать, стремление иметь побольше «перекуров», возможность отложить работу на завтра
Преданность Родине, предприятию, семье	Предательство интересов Родины во время войн, увольнение с предприятия в погоне за «длинным рублем»
Щедрость души и сердца, легкое отношение к деньгам	Жадность, переходящая в скопидомство, стремление к накопительству
Широта кругозора, умение видеть перспективу, стремление к новым знаниям	Узость взглядов, нежелание видеть и работать на долгую перспективу, желание сиюминутных успехов

На наш взгляд, готовность руководителя изучать и учитывать среди всего прочего национально-психологические особенности сотрудников лишь повысит эффективность его управленческой деятельности и позволит избежать ошибочных решений и действий.

2.2. Руководство и лидерство в образовательном учреждении

Руководство можно определить как умственную и физическую деятельность, целью которой является выполнение подчиненными предписанных им действий и решение определенных задач.

Руководитель – должностное лицо, на которое официально возложены функции управления группой и организации ее деятельности.

Стиль руководства (управления) – совокупность наиболее характерных и устойчивых методов решения типовых задач и выработки управленческих решений с учетом особенностей взаимодействия должностных лиц, подчиненных руководителю.

Стили руководства классифицируются по различным основаниям. Наиболее часто встречаются три основания:

1. Личностный подход, устанавливающий связь успешности деятельности и индивидуальных особенностей руководителя.
2. Поведенческий подход, объясняющий определенный уровень эффективности руководителя особенностями его поведения.
3. Системный или ситуационный подход, указывающий на такие переменные, как особенности руководителя, особенности подчиненных, особенности ситуации деятельности.

Для оценки успешности стиля управления используются следующие показатели:

- минимизация воздействия (гибкость, динамичность, активность воздействий);
- комплексность воздействий (широкий спектр методов и средств);
- системность воздействий (ориентация на все факторы управления);
- внутренняя непротиворечивость воздействий;
- последовательность воздействий.

Наиболее распространенной классификацией является выделение директивного (авторитарного), демократического (коллегиального) и либерального (попустительствующего) стилей руководства.

Авторитарный стиль. Решение принимает руководитель единолично. Он действует по отношению к подчиненным властно, жестко закрепляет роли участников, осуществляет детальный контроль, сосредоточивает в своих руках все основные функции управления.

Демократический стиль. Решения принимаются руководителем совместно с подчиненными. При таком стиле лидер стремится управлять группой совместно с подчиненными, предоставляя им свободу действий, организуя обсуждение своих решений, поддерживая инициативу.

Либеральный стиль. Решения навязываются подчиненными руководителю. Он практически устраняется от активного управления группой, ведет себя как рядовой участник, предоставляет участникам группы полную свободу. Участники группы ведут себя в соответствии со своими желаниями, их активность носит спонтанный характер.

Необходимо иметь в виду, что редко встречаются руководители с ярко выраженным одним стилем. Чаще это сочетание стилей или их элементов. Кроме того, стиль может меняться в зависимости от ситуации, задач, особенностей организации и личностных особенностей сотрудников.

Стиль управления эффективного руководителя должен отличаться гибкостью, индивидуальным и ситуативным подходом. Это особенно важно для руководства образовательным учреждением в современных условиях. Этим требованиям отвечает ситуативный стиль управления, основателями которого являются П. Херши

и К. Бланшард. Он гибко учитывает уровень психологического развития подчиненных и коллектива, ориентирован на способности сотрудников, их желание идти за руководителем и увязывается с внешними факторами и ситуацией.

Эффективным стилем управления (по мнению большинства зарубежных специалистов по менеджменту) является парсипативный (соучаствующий) стиль, которому свойственны следующие черты: регулярные совещания руководителя с подчиненными, открытость в отношениях между руководителем и подчиненным, вовлеченность подчиненных в разработку и принятие организационных решений, делегирование руководителем подчиненным ряда полномочий и прав, участие сотрудников как в планировании, так и в осуществлении организационных изменений, предоставление им возможности автономно (от других членов организации) разрабатывать проблемы, новые идеи.

Выбор руководителем того или иного стиля руководства определяется рядом объективных и субъективных факторов.

Объективные факторы:

- *тип организации* (производственная, образовательная, научная и др.);
- *специфика основной деятельности организации* (производственная, учебная, научная и др.);
- *специфика решаемых задач* (простые и сложные; новые и привычные; очередные и срочные; стандартные и нестандартные; текущие и внезапные и др.);
- *условия выполнения задач* (благоприятные, неблагоприятные, экстремальные и др.);
- *способы и средства деятельности организации* (индивидуальные, групповые и др.);
- *уровень развития организации;*
- *стиль руководства, формы и методы работы вышестоящего руководителя;*
- *степень управленческой иерархии, на которой находится руководитель.*

Исследования психологов показывают, что чем выше эта ступень, тем больше руководитель склонен к авторитарным действиям, но и тем более сложные и завуалированные формы приобретает эта авторитарность;

- *совпадение стиля руководства руководителя с теми ожиданиями, которые выказывают подчиненные.* Психологи установили, что в группах с высоким уровнем развития и образования ее членов преобладают ожидания демократичных действий со стороны руководителя. И наоборот, в группах с низким уровнем развития ее членов преобладают ожидания более жестких и конкретных действий руководителя. Ожидание авторитарного управления происходит также в экстремальной ситуации.

Субъективные факторы:

- *индивидуально-психические особенности личности руководителя* (характер, темперамент, способности, волевые качества и др.);
- *наличие у руководителя авторитета.* Авторитетный руководитель, как правило, более демократичен, потому что авторитет является той силой, которая воздействует на подчиненных кроме прямого управленческого воздействия. И наоборот, отсутствие авторитета руководитель пытается компенсировать жесткими, директивными действиями;
- *уровень общей и управленческой культуры, образования* (в частности, знание основ теории управления);
- *имеющийся общий и управленческий опыт.*

Таким образом, факторов, влияющих на выбор стиля управления организацией, много, все они тесно взаимосвязаны, дополняют друг друга, а иногда и вступают

в противоречия между собой. Вот почему нет единого правила, позволяющего руководителю определить, как следует вести себя в той или иной ситуации. Все зависит от того, насколько профессионально и психологически образован и подготовлен руководитель. Высокий уровень профессиональной и психологической компетентности поможет ему правильно определить, когда, где и как он должен действовать.

Основными показателями эффективности стиля руководства являются:

- экономические показатели деятельности организации;
- психологический климат в организации;
- текучесть кадров;
- исполнительская дисциплина;
- уровень конфликтности в коллективе.

Рассматривая феномен лидерства в образовательной организации, обратимся к высказыванию Роберта А. Лутца (до 1998 г. председателя совета директоров корпорации Chrysler): «Команды предпочитают безопасное, знакомое, усредненное, хорошо изученное. Они боятся оригинальности... Работа в команде требует компромисса, а компромиссы – это неподходящая почва для выращивания экзотических и непривычных цветов... Большинство групп, если их предоставить самим себе, обращают гораздо больше усилий на саму группу (достижение гармонии, обеспечение возможности каждому из членов группы самоутвердиться и т. д.), чем на решение поставленной задачи... ..если нет сильного лидера, который скажет: „Послушайте, нужно выбрать А или Б“, команда попытается выбрать А и Б одновременно...» [47].

Группа, решающая какую-либо проблему, всегда выдвигает для ее решения лидера. Без лидера ни одна группа существовать не может. В абсолютном большинстве литературных источников одним из условий эффективности деятельности группы называют наличие лидера, стиль лидерства.

Первоначально лидер трактовался как такой член группы, который выдвигается в результате взаимодействия членов группы для организации группы при решении конкретной задачи. Он демонстрирует более высокий, чем другие члены группы, уровень активности, участия, влияния в решении данной задачи. Таким образом, лидер выдвигается в конкретной ситуации, принимая на себя определенные функции. Остальные члены группы принимают лидерство, т. е. строят по отношению к лидеру такие отношения, которые предполагают, что он будет вести, а они будут ведомыми. Лидерство необходимо рассматривать как групповое явление: лидер немислим в одиночку, он всегда дан как элемент групповой структуры, а лидерство есть система отношений в этой структуре. Поэтому феномен лидерства относится к динамическим процессам малой группы. Этот процесс может быть достаточно противоречивым: мера «притязаний» лидера и мера готовности других членов группы принять его ведущую роль могут не совпадать. Г. М. Андреева по этому поводу отмечает: «Выяснить действительные возможности лидера – значит выяснить, как воспринимают лидера другие члены группы» [7].

Лидерство – это естественный социально-психологический процесс в группе, построенный на влиянии личного авторитета человека на поведение членов группы. Это феномен воздействия или влияния индивида на мнения, оценки, отношения и поведение группы в целом или отдельных ее членов.

Основными признаками лидерства являются:

- более высокая активность и инициативность человека при решении группой совместных задач;
- большая информированность о решаемой задаче, о членах группы и о ситуации в целом;

- более выраженная способность оказывать влияние на других членов группы;
- большее соответствие поведения социальным установкам, ценностям и нормам, принятым в данной группе;
- большая выраженность личных качеств, эталонных для данной группы.

Лидер – это член группы, за которым все остальные члены группы признают право принимать ответственные решения в значимых для группы ситуациях. Это человек, не являющийся официальным руководителем, но в силу своих личных качеств, профессиональных навыков пользующийся авторитетом в группе и оказывающий существенное влияние на ее поведение и деятельность.

Основные функции лидера – организация совместной жизнедеятельности в различных ее сферах, выработка и поддержание групповых норм, внешнее представительство группы во взаимоотношениях с другими группами, принятие ответственности за результаты групповой деятельности, установление и поддержание благоприятных социально-психологических отношений в группе.

Стиль лидерства – это типичная для лидера система приемов воздействия на членов группы.

В соответствии с выделением двух основных сфер жизнедеятельности группы – деловой, связанной с осуществлением совместной деятельности решением групповых задач, и эмоциональной, связанной с процессом общения и развития психологических отношений между членами группы, – выделяют два основных вида лидерства – лидерство в деловой сфере (инструментальное лидерство) и лидерство в эмоциональной сфере (экспрессивное лидерство).

В зависимости от степени выраженности направленности на ту или иную сферу жизнедеятельности группы можно выделить типы лидеров, ориентированных:

- на решение групповых задач;
- на общение и взаимоотношения в группе;
- универсальных лидеров.

Общее лидерство в малой группе складывается из компонентов: эмоционального, делового и информационного. «Эмоциональный» лидер (сердце группы) – это человек, к которому каждый в группе может обратиться за сочувствием, «поплакаться в жилетку». С «деловым» лидером (руки группы) хорошо работается, он может организовать дело, наладить нужные деловые взаимосвязи, обеспечить успех. К «информационному» лидеру (мозг группы) все обращаются с вопросами, потому что он эрудит, все знает, может объяснить и помочь найти нужную информацию.

Понятие «лидер» приобретает полное значение лишь вместе с понятием «цель». Лидер, не имеющий цели, выглядит, по меньшей мере, нелепо. Неотъемлемым свойством лидера является, кроме того, наличие хотя бы одного последователя. Ведь иметь цель и достигнуть ее самостоятельно, в одиночку, явно недостаточно для того, чтобы называться лидером.

Группа, возглавляемая лидером и состоящая из самых разных людей, является организацией именно потому, что функционирует в рамках заданной лидером цели. Роль лидера является весьма определенной: обеспечить существование таких связей (взаимоотношений) в группе, которые наилучшим образом способствовали бы решению конкретных задач в рамках единой цели. В этом плане лидер – это элемент упорядочения системы.

Выполняя функции лидера, человек занимает главенствующее положение в группе, добываясь этого ненавязчиво. Он часто обладает тем, что называется личным обаянием и авторитетом, т. е. способностью заставлять других действовать, не применяя

чрезмерно свою власть и права. Он должен обладать здравым умом, но блестящего интеллекта от него не требуется. При обсуждении групповых задач лидер определяет вопросы, которые нужно обсудить, и приоритеты, обобщает прозвучавшие мнения и формулирует заключения группы. Он знает, в какой сфере деятельности каждый из членов группы силен, а в какой слаб, и направляет внимание и усилия людей на вопросы, в разрешении которых они могут принести наибольшую пользу.

Что же определяет возможность человека стать лидером? Это прежде всего зависит от признания за ним другими людьми качеств превосходства, т. е. качеств, которые внушают им веру в него и побуждают их признать его влияние на себя. Более высокий интеллект, подготовка или опыт могут явиться частичным основанием для лидерства.

К числу наиболее часто упоминаемых исследователями личных качеств эффективного лидера относятся: интеллект, стремление к знаниям, доминантность, уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, креативность, стремление к достижению, предприимчивость, надежность, ответственность, независимость, общительность.

Структура личных качеств лидера должна соотноситься с личными качествами членов группы, содержанием групповой деятельности и конкретными решаемыми задачами. Другими словами, влияние лидера в значительной степени зависит от ситуации. Подтверждение этому мы находим у известного психолога Д. Майерса, который считал, что для того, чтобы появился лидер, необходимо, чтобы нужный человек оказался в нужном месте в нужное время.

Таким образом, лидерство – это естественный социально-психологический процесс в группе, построенный на влиянии личного авторитета человека на поведение членов группы. Это феномен воздействия или влияния индивида на мнения, оценки, отношения и поведение группы в целом или отдельных ее членов.

Как правило, в каждой образовательной организации присутствуют формальный и неформальный лидеры. Формальный (номинальный) лидер имеет влияние, опираясь на силу статуса или должности. Это может быть директор школы, заведующий детсадом. Неформальный лидер опирается в первую очередь на другие факторы, такие как:

- возраст, должность, профессиональные знания и умения;
- личностные качества (привлекательность, компетентность, самоконтроль, обаяние, отзывчивость, признание коллег, позитивность);
- получает от коллег властные полномочия в принятии решений и распоряжении ресурсами;
- делает главную ставку на людей и взаимоотношения между ними;
- опирается на свой авторитет и межличностные отношения, а не на официальные властные полномочия.

Сценарии проявления неформального лидерства таковы:

1. Возникает *ситуативно*: каждый человек может стать лидером, причем разного типа, при благоприятных обстоятельствах.
2. Неформальные лидеры могут *естественным* путем *сменяться* при появлении новых людей в педагогическом коллективе или при смене основного лидера (начальника).
3. В группе могут быть *несколько* лидеров.
4. Есть неформальные лидеры, которые страстно желают стать *формальными*.
5. Если неформальный лидер уходит из группы, то в ней начинаются брожения, которые длятся до тех пор, пока не появится *новый* лидер.

Слагаемыми личностного лидерского потенциала выступают три важных аспекта:

1. Личная философия, характеризующаяся такими особенностями, как высокая степень зрелости, созидательность, ориентация на результат работы команды, а не только на личные амбиции, личная ответственность и порядочность, ориентация на результативность.

2. Высокий интеллектуальный, коммуникативный и регулятивный (волевой) потенциал. Причем волевой потенциал является приоритетным в развитии лидера.

3. Развитые навыки (компетенции), такие как влиять на подчиненных и вести их за собой, предъявлять модель поведения, заботиться, а где-то и применять санкции, создавать информационную основу деятельности, выстраивать систему целей, планировать, ставить задачи и контролировать их исполнение, обучать и мотивировать сотрудников, принимать решения и нести за них ответственность.

Как утверждает американский бизнес-консультант, который известен всему миру благодаря научным исследованиям в области управления (автор книг «Как гибнут великие и почему некоторые компании никогда не сдаются», «От хорошего к великому: почему некоторые компании совершают прорыв, а другие нет», «Построенные навечно» и «Великие по собственному выбору»), Джим Коллинз (J. Collins) [39], лидера отличает соединение двух реальностей: профессиональной воли и скромности (табл. 2).

Таблица 2

Слагаемые лидерского потенциала

Профессиональная воля	Скромность
Добивается исключительных результатов, основной акселератор процесса перехода от хорошего к великому	Скромен, не ищет широкой известности, не хвастается
Демонстрирует непоколебимое стремление сделать все, что должно быть сделано для достижения выдающихся, долгосрочных результатов, пренебрегает трудностями	Действует в спокойной, последовательной манере, добивается высокого качества работы, соблюдает высочайшие стандарты, не рассчитывает на личное обаяние
Устанавливает стандарты долгосрочного успеха организации, никогда не соглашаясь ни на что меньшее	Реализует свои честолюбивые устремления через успехи организации, а не как личный успех; выбирает последователей, способных добиться еще более выдающихся результатов
Смотрит в зеркало, а не в окно, когда речь идет об ответственности за неудовлетворительные результаты, никогда не списывает вину на коллег, на внешние обстоятельства или невезение	Смотрит в окно, а не в зеркало, когда речь идет об успехе, приписывая заслугу другим сотрудникам, внешним факторам и чистому везению

Как показали исследования Института тренинга (г. Санкт-Петербург), лидер должен обладать как минимум пятью элементами харизмы.

Во-первых, иметь интеллект выше среднего. Руководитель, чей интеллект «чуть выше плинтуса», не сможет адекватно реагировать на быстро меняющуюся экономическую ситуацию, а следовательно, не способен быстро и эффективно мыслить. Не случайно те лидеры образования, о которых говорят, как о Лидерах с большой буквы, постоянно учатся – на тренингах, семинарах, курсах, занимаются самообразованием. В последнее время все более востребованными становятся, в частности, программы «Стратегическое мышление», «Стратегическое управление в условиях изменений».

Кроме того, «интеллектуально богатый» руководитель и подчиненных будет подбирать под стать себе, а значит, общий объем интеллекта на квадратный метр школьной площади будет выше, чем у конкурентов, что повышает шансы в современных условиях.

Во-вторых, физическая привлекательность. Не зря в русском языке есть поговорка «Встречают по одежке, провожают по уму». К красивым людям тянутся, а как утверждают психологи, красивым еще и приписывают массу качеств, которыми они, на взгляд окружающих, обладают. Причем привлекательность не столько красавчика-мачо или девушки – куклы Барби, но и то, что называют обаянием. Посмотрите на Адриано Челентано, Джо Дассена, Жана-Поля Бельмондо...

В-третьих, гендерная привлекательность, где в основе лежит: для мужчины – ответственность и результативность, а для женщины – забота.

В-четвертых, социально приемлемая и одобряемая другими людьми необычность. Кто-то курит трубку или носит шарф вместе с костюмом. Например, директор одной петербургской гимназии очень любит бабочек – в виде украшения на цветах в кабинете, аксессуара для одежды. И об этом ее увлечении знают все в коллективе.

В-пятых, наличие экстремального опыта, подразумевающего такие волевые качества, как целеустремленность, инициативность, решительность, настойчивость и самообладание. Это выход за пределы привычного, за рамки комфорта – походы с ночевкой в лесу, в горы, катание на горных лыжах и др.

Как этого добиваться сейчас, в современных условиях? Возможен следующий ***алгоритм действий руководителя образовательной организации, стремящегося к эффективному лидированию и оказанию влияния в возглавляемой им профессиональной педагогической команде.***

Во-первых, закрепление достигнутой беспрецедентной успешности в профессиональных ситуациях. Руководитель демонстрирует свою эффективность даже в этих непростых условиях. Не опускает руки, ищет новые возможности, новые проекты.

Во-вторых, демонстрация уникальных характеристик собственной личности. Так руководитель одного из петербургских центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи на работу приезжает на велосипеде, ведет активный образ жизни, много путешествует. И это мотивирует подчиненных также вести здоровый образ жизни.

В-третьих, постоянное размещение в групповом сознании новой информации.

В-четвертых, самоотверженные действия в интересах организации. Лидер в отличие от своих подчиненных более целеустремленный, решительный и инициативный человек. В условиях быстро меняющейся либо недостаточной информации особое значение приобретает способность руководителя оперативно принимать решения, порой жесткие и весьма непопулярные и при этом брать ответственность на себя. Кризис – это стресс, и задача руководителя в условиях стресса продемонстрировать результативность, оставаясь хладнокровным, прагматичным, адекватным в принятии решений.

В-пятых, оказание поддержки и обеспечение обратной связи подчиненным относительно эффективности их деятельности. В одной из организаций одним из авторов было услышано от сотрудников: «Смотрите, Сергей Иванович вышел с Катей на „мотивационную дорожку“». Оказывается, руководитель организации периодически выходит во дворик здания, где располагается организация, с кем-либо из подчиненных и, прогуливаясь, в разговоре о том, какие задачи сейчас выполняет сотрудник, мотивирует его на успешную работу.

Лидер потенциально может быть носителем любой командной роли в зависимости от своих способностей, в чем есть конкурентные преимущества и «риски». Вместе с тем,

как показывают результаты наших исследований, эффективнее те лидеры педагогических коллективов, которые являются носителями трех ключевых командных ролей: мотиватор, координатор и исполнитель. При этом руководитель образовательной организации, как лидер формальный и неформальный, должен контрастно отличаться от всего педагогического коллектива как минимум по трем позициям. Во-первых, он обладает экспертным знанием в отдельно взятой профессиональной области. Не случайно среди успешных петербургских директоров школ большое количество в прошлом успешных учителей, победителей районных, городских и всероссийских конкурсов педагогических достижений. Во-вторых, лидер отличается большим вкладом в достижение результатов возглавляемого ими учреждения, они трудоголики в самом лучшем смысле этого слова. И в-третьих, лидер выступает образцом следования ценностям организации, служит примером для подражания.

Авторам представляется важным обратить внимание на различия в содержании понятий «лидер» и «руководитель». Наиболее полно этот вопрос освещен Б. Д. Парыгиным, который называет следующие пункты различий лидера и руководителя: 1) лидер в основном призван осуществлять регуляцию межличностных отношений в группе, в то время как руководитель осуществляет регуляцию официальных отношений группы как некоторой социальной организации; 2) лидерство можно констатировать в условиях микросреды (каковой и является малая группа), руководство – элемент макросреды, т. е. оно связано со всей системой общественных отношений; 3) лидерство возникает стихийно, руководитель всякой реальной социальной группы либо назначается, либо избирается, но так или иначе этот процесс не является стихийным, а, напротив, целенаправленным, осуществляемым под контролем различных элементов социальной структуры; 4) явление лидерства менее стабильно, выдвижение лидера в большей степени зависит от настроения группы, в то время как руководство – явление более стабильное; 5) руководство подчиненными в отличие от лидерства обладает гораздо более определенной системой различных санкций, которых в руках лидера нет; 6) процесс принятия решения руководителем значительно более сложен и опосредован множеством различных обстоятельств и соображений, не обязательно коренящихся в данной группе, в то время как лидер принимает более непосредственные решения, касающиеся групповой деятельности; 7) сфера деятельности лидера – в основном малая группа, где он и является лидером, сфера руководителя гораздо шире, поскольку он «представляет» малую группу в более широкой социальной среде [71, с. 310–311].

Как видно из описанных выше характеристик руководителя и лидера, это не одно и то же лицо в образовательной организации. Прежде всего потому, что статус лидера необходимо заслужить. Руководителю важно и нужно приложить немало усилий для того, чтобы сотрудники организации в целом или его структурных подразделений сами определили ему данную роль. В этом случае, обладая и официальной должностной властью, и психологическим влиянием, основанным на личном авторитете, он сможет более эффективно управлять образовательной организацией.

2.3. Сущность, содержание и механизмы принятия управленческих решений в образовательном учреждении

Руководитель одной петербургской организации так сформулировал свое кредо: «Нет ничего более легкого, чем быть занятым, и ничего более трудного, чем быть результативным».

Управление – это процесс получения результата с заданными характеристиками. Эффективное управление включает в себя два компонента: реализацию функций управления и лидерство.

К функциям управления принято относить:

1. Создание информационной основы деятельности.
2. Целеполагание и планирование.
3. Принятие решений.
4. Обучение и развитие.
5. Организация и координация.
6. Мотивация.
7. Контроль и обратная связь.

Рассмотрим более подробно вышеперечисленные функции.

Функция **создания информационной основы деятельности**, на наш взгляд, представляется чрезвычайно важной и позволяющей руководителю, опираясь на знание системных законов, в условиях высокого уровня неопределенности, многозадачности и информационной перегрузки, выделять реперные точки, делать акцент на главном.

Целеполагание и планирование предполагает: анализ внешней среды и внутренних ресурсов, целеполагание, обозначение задач, составление плана мероприятий.

Принятие решений как особый процесс управленческой деятельности, направленный на выбор наилучшего варианта действий, заключается в постановке руководителем шести вопросов и поиске на них ответов:

1. Какое решение необходимо принять?
2. Когда его необходимо принять?
3. Кто будет решать?
4. С кем следует проконсультироваться, прежде чем принимать решение?
5. Кто будет одобрять или отвергать решение?
6. Кого необходимо проинформировать относительно данного решения?

У каждого руководителя есть свой проверенный временем стиль принятия решений, обусловленный как индивидуально-психологическими особенностями, так и жизненным и профессиональным опытом. Вместе с тем изменяющиеся условия профессиональной деятельности требуют проявлений гибкости и готовности адаптировать управленческий стиль. В спектре типов решений, эффективных в разных ситуациях, можно рассматривать: импульсивные решения, решения с риском, уравновешенные решения, осторожные решения, инертные решения.

При выборе варианта решения следует иметь в виду, что решение – это средство достижения цели и оно должно быть своевременным; все, что можно формализовать, следует формализовать (технология подготовки вариантов решений, сбор и анализ информации и пр.); управленческие решения всегда принимаются в условиях неполной определенности.

Безусловно, каждая ситуация в управленческой деятельности руководителя образовательной организации отличается известной неповторимостью и новизной. Вместе с тем существует ряд универсальных критериев для принятия решений. К ним мы относим:

- соответствие ценностям организации;
- результативность решения (в какой мере позволит решить проблему);
- затраты;
- время на реализацию;

- влияние на авторитет руководителя;
- влияние на имидж образовательной организации (внутренний, внешний).

С точки зрения психологии решение – это этап мотивирования исполнителей, увязки собственных целей членов организации с целями организации.

Процесс принятия управленческого решения начинается с возникновения проблемной ситуации и заканчивается выбором решения.

Принятие управленческих решений должно быть основано на следующих требованиях:

- наличие ясной цели (не должно быть двоякого толкования);
- обоснованность и непротиворечивость решения;
- правомочность (опора на требования действующего законодательства);
- конкретность (адрес, срок, силы).

Подготовка и принятие решения прежде всего психологический процесс.

В литературе чаще всего различают три подхода к принятию решений:

- 1) интуитивный – принятие решения на основе ощущения его правильности, без анализа «за» и «против» (при этом интуиция всегда основывается на знаниях, опыте);
- 2) решения, основанные на суждениях – принятие решения обусловлено знаниями или опытом;
- 3) рациональные решения – решения, обоснованные аналитически.

Процесс принятия решений включает ряд этапов. Предлагаемый вариант – один из существующих (наиболее развернутый):

1. Постановка проблемы (осознание проблемной ситуации).
2. Делегирование полномочий по выработке решения.
3. Построение информационной модели ситуации.
4. Построение концептуальной модели ситуации.
5. Выявление и оценка альтернатив (вариантов).
6. Принятие решения.

Представленные этапы описывают собственно принятие решения. Но в этом случае управленческий цикл не является завершенным. Необходимо добавить еще два этапа.

7. Организационный этап (доведение до исполнителей и организация исполнения).
8. Этап контроля за выполнением решения.

Функция **обучения и развития** включает обучение (в том числе внутрикорпоративное), переподготовку и повышение квалификации сотрудников организации, введение в должность и адаптацию педагогических работников, организацию и проведение мероприятий по оценке сотрудников, управление развитием карьеры, профессионального и личностного развития.

Если функция планирования предполагает составление плана, определение, *что, как, когда и кем* будет выполнено, то функция организации и координации заключается в подборе и расстановке исполнителей, получении необходимых ресурсов, организации собственно процесса работы.

Реализуя функцию **мотивация**, руководитель, по существу, отвечает на вопрос: как поступить, чтобы, например, сотрудники учреждения сделали все намеченное по плану, как регулировать активность персонала, чтобы возникло и не иссякало желание плодотворно работать для достижения целей организации.

Контроль в образовательной организации представляет собой установление степени соответствия между образом результата (целью) и фактическим положением дел. Принято выделять шесть видов контроля: входной контроль, контроль по

процессу, контроль по конечному результату, контроль по промежуточному результату, контроль по критическим точкам, самоконтроль. У каждого из видов контроля есть свои преимущества и ситуации, в которых применение именно этого вида контроля наиболее оправданно. Безусловно, цель руководителя – достичь оптимального уровня самоконтроля педагогами на каждом рабочем месте.

К методам (способам) контроля относятся: анализ результатов деятельности (внешний и внутренний аудит), контрольная беседа руководителя с сотрудником, наблюдение руководителя за поведением и деятельностью сотрудников.

Для руководителя важно учитывать так называемую точку необратимости. Это точка контроля, требующая обязательной, своевременной проверки. Если контроль в данной точке не был осуществлен, то результат может отличаться от желаемого, ожидаемого. Например, в школу пришли молодые учителя, недавние выпускники педагогического колледжа. Чтобы выстроить эффективную систему их адаптации к образовательной организации и новому для них виду профессиональной деятельности, директору важно регулярно (в идеале – в первые месяцы работы еженедельно) интересоваться, как у них идут дела, какие возникают вопросы, затруднения, чем можно помочь, как выстраиваются отношения с коллегами, учениками и их родителями.

Факторами, определяющими количество контроля со стороны руководителя, выступают: цена ошибки, доступность контроля и изменчивость объекта контроля, подготовленность и мотивированность исполнителей, стандартизация процесса. Изменение того или иного фактора будет приводить к увеличению или уменьшению контролируемых воздействий.

Типичными ошибками контроля становятся:

- контроль как следствие отклонений в работе (отсутствие плановости и систематичности);
- поиск «козла отпущения», задача контроля – не возложение ответственности и наказание, а помощь в достижении результатов;
- тотальный контроль – попытки руководителя контролировать все и вся приводят к снижению эффективности использования потенциала подчиненных;
- формальный контроль;
- отсутствие контроля;
- отсутствие информирования подчиненного о результатах контроля;
- излишнее доверие отчетам и докладом на совещаниях, педсоветах.

Сформулируем некоторые рекомендации руководителю по реализации функции контроля:

1. Злоупотребление контролем процесса приводит к потере подчиненными инициативы и демотивации.
2. Отсутствие контроля процесса не позволяет выявить причины отклонений от выходных стандартов.
3. Скрытые личностные ресурсы развития можно выявить только через контроль процесса.
4. В обычных условиях – перевес в сторону контроля результата.
5. Для новых сотрудников и новых задач необходимо увеличивать удельный вес контроля процесса.
6. Контроль должен быть максимально простой: сложность ведет к беспорядку, слишком много людей втягиваются в процесс контроля и его обсуждение.
7. Контроль должен быть своевременным: время между проверками должно быть адекватно времени контролируемого явления.

8. Контроль должен иметь стратегический характер – направлен на общие приоритеты, стандарты. Менее важные проблемы должны контролироваться меньше и реже.

9. Точка контроля по времени должна быть максимально приближена к точке возможного сбоя в технологии (а в идеале превосходить ее).

10. Контроль должен быть рентабельным (затраты на контроль не превышают приносимую пользу).

11. Контрольные функции можно и нужно делегировать подчиненным (но при этом не забывать проверять их самому).

Обратная связь – это информация, которую человек получает о себе, своем поведении, деятельности из внешней среды; например, учитель – от директора школы, коллег, учеников, родителей учеников; участвуя в конкурсе педагогических достижений – от членов жюри, общественности.

Психологически правильно выстроенная подача обратной связи заключается в ее своевременности, конфиденциальности негативной обратной связи, подготовки к обсуждению.

Говоря о правилах проведения беседы руководителя с сотрудниками образовательной организации, остановимся на некоторых принципиальных моментах. Прежде всего структура беседы должна включать в себя:

- указание на конкретное поведение, действия требующие корректировки;
- использование я-высказываний, своего отношения к ситуации;
- указание, почему это важно для организации, самого сотрудника;
- сотруднику предоставлена возможность высказать свое мнение;
- сотруднику понятно, какое поведение ожидается от него в будущем.

Поскольку беседа руководителя с сотрудником представляет собой ситуацию межличностного взаимодействия, важно использовать техники личного обращения, соблюдение баланса позитива и негатива в обратной связи, сохранение спокойствия.

2.4. Управленческое общение как средство эффективного руководства образовательным учреждением

Управленцы по роду своих занятий должны от 50 до 90% времени тратить именно на общение. Практически все проблемы управления так или иначе связаны с общением. Любой руководитель должен обладать культурой общения. Особенно это значимо для руководителей образовательных учреждений в связи с особенностями профессиональной деятельности сотрудников.

Управленческое общение – это разновидность человеческого общения, а значит, ему свойственны все признаки и закономерности общения людей. Поэтому авторы считают важным кратко охарактеризовать данный феномен.

Человеческое общение напоминает пирамиду, состоящую из четырех граней. В процессе общения мы познаем других людей, обмениваемся с ними информацией, взаимодействуем с другими и вместе с этим переживаем собственные состояния, возникающие в результате этого.

Общение – это процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий:

- восприятие, познание и понимание партнера по общению (перцептивная сторона);

- обмен информацией (коммуникативная сторона);
- выработку единой стратегии взаимодействия (интерактивная сторона).

В самом общем виде общение выступает как форма жизнедеятельности, как способ объединения и развития людей.

В общении выделяются: *содержание, цель, средства, функции, формы, стороны, виды, барьеры.*

Содержание общения – это информация, которая в межличностных контактах передается от одного живого существа к другому.

Цель общения – это то, ради чего у человека возникает данный вид активности. У человека цели общения представляют собой средство удовлетворения разнообразных потребностей: социальных, культурных, познавательных, творческих, эстетических, потребностей интеллектуального роста, нравственного развития и ряда других.

Средства общения можно определить как способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения. Кодирование информации – это способ передачи ее от одного к другому. Информация может передаваться с помощью прямых телесных контактов: касанием тела, руками и т. п. Информация может передаваться и восприниматься людьми на расстоянии, через органы чувств (наблюдение со стороны одного человека за движением другого или восприятие производимых им звуковых сигналов). У человека, кроме всех этих данных от природы способов передачи информации, есть немало таких, которые изобретены и усовершенствованы им самим. Это – язык и другие знаковые системы, письменность в ее разнообразных видах и формах (тексты, схемы, рисунки, чертежи), технические средства записи, передачи и хранения информации (радио- и видеотехника; механическая, магнитная, лазерная и иные формы записей).

Функции общения определяются в соответствии с содержанием общения. Выделяются три основные функции общения: информационно-коммуникативная, аффективно-коммуникативная и регуляционно-коммуникативная.

1. Информационно-коммуникативная, или коммуникативная, подчеркивает такой аспект общения, как отражение – распространение информации, познание людьми значений сообщений. Общение рассматривается в аспекте социальной коммуникации, изучаются коммуникативно-информационные характеристики, т. е. каналы информационных связей и сигналы (знаки), которые поступают в эти каналы, и несут в себе смыслы и значения (изучаются знаковые системы: лингвистическая, паралингвистическая и т. д.).

2. Аффективно-коммуникативная, или перцептивная, подчеркивает аспект отношения – познания человека человеком и возбуждения в нем эмоционального отклика. В аспекте социальной перцепции изучаются гностические характеристики общения – способы восприятия людьми друг друга, интерпретации сигналов, циркулирующих по каналам коммуникации; изучаются способы установления отношений. То есть анализу подлежат процессы взаимонаблюдения, самооценки, взаимопонимания, взаимопереживания. Важная роль отводится механизмам эмпатии, рефлексии, идентификации.

3. Регуляционно-коммуникативная, или интерактивная, подчеркивает аспект общения – актуализации поведенческих реакций и действий. Третья функция общения – это функция воздействия и взаимодействия. При анализе интеракций изучается взаимодействие как обмен действиями и социальное управление. Например, методы и динамика психологического воздействия: убеждения, заражения, подражания, внушения при мягком, жестком и принципиальном подходах к социальной

коммуникации. Изучаются типы взаимодействия, например: доминирование, манипуляция, соперничество, партнерство, содружество.

Под *прямым* общением понимается естественный контакт «лицом к лицу». *Косвенное* общение характеризуется включением в процесс общения «дополнительного» участника как посредника, через которого происходит передача информации. *Непосредственное* общение осуществляется с помощью естественных органов, данных человеку природой: руки, голова, туловище, голосовые связки и т. п. *Опосредствованное* (т. е. посредством чего-либо) общение может рассматриваться как неполный психологический контакт при помощи письменных или технических устройств, затрудняющих или отдаляющих во времени получение обратной связи между участниками общения. Опосредствованное общение связано с использованием специальных средств и орудий для организации общения и обмена информацией. Это или природные предметы (палка, брошенный камень, след на земле и т. д.), или культурные (знаковые системы, записи символов на различных носителях, печать, радио, телевидение и т. д.). *Вербальное* – словесное, речевое общение. *Невербальное* – использование нелингвистических средств общения. *Массовое* общение – это множественные, непосредственные контакты незнакомых людей, а также коммуникация, опосредованная различными видами массовой информации. *Межличностное* связано с непосредственными контактами людей в группах или парах, постоянных по составу участников. Оно подразумевает определенную психологическую близость партнеров по общению: знание индивидуальных особенностей друг друга, наличие сопереживания, понимания, совместного опыта деятельности.

Общение происходит по трем каналам:

- аудиовербальному (слухо-словесному);
- зрительному;
- кинестико-тактильному (двигательно-осознательному, например: рукопожатие, поглаживание и т. п.).

Общение невозможно без определенного уровня взаимопонимания общающихся субъектов. Понимание – это определенная форма воспроизведения объекта в знании, возникающая у субъекта в процессе взаимодействия с познаваемой реальностью. В случае общения объектом познаваемой реальности служит другой человек, партнер по общению. При этом понимание можно рассматривать с двух сторон: как отражение в сознании взаимодействующих субъектов целей, мотивов, эмоций, установок друг друга; и как принятие этих целей, позволяющих устанавливать взаимоотношения. Поэтому в общении целесообразно говорить о таком понятии, как восприятие.

Основными механизмами взаимопонимания в процессе общения являются идентификация, эмпатия и рефлексия.

Идентификация – это мысленный процесс уподобления себя партнеру по общению с целью познать и понять его мысли и представления. Под эмпатией понимается мысленный процесс уподобления себя другому человеку, но с целью «понять» переживания и чувства познаваемого человека («понимание» употребляется в переносном смысле). Говоря о процессе эмпатии, нужно иметь в виду безусловно положительное отношение к личности. Рефлексия – это осмысление индивидом того, как он воспринимается и понимается партнером по общению. Рефлексия является своеобразной обратной связью, которая способствует формированию и стратегии поведения субъектов общения и коррекции их понимания особенностей внутреннего мира друг друга.

В средствах общения выделяют два крупных класса: вербальные и невербальные средства.

Общение, основным средством которого является слово, называется вербальным. Главным средством здесь является язык. Язык – это система знаков, служащая средством человеческого общения, мыслительной деятельности, способом выражения самосознания личности.

Большое значение в процессе общения имеют знаки. Знак – это любой материальный объект (предмет, явление, событие), который выступает в качестве указания и обозначения и используется для приобретения, хранения, переработки и передачи информации. Общее содержание, которое вкладывается в данный знак, называется его значением. Необходимо иметь в виду, что, помимо общего для всех значения, знак может иметь для каждого человека свой субъективно окрашенный личностный смысл.

Речь – исторически сложившаяся форма общения людей, опосредованная языком. Речь способна точно и беспристрастно фиксировать интеллектуальные соображения человека, служить средством передачи однозначно трактуемых сообщений. Поэтому речь используется для координации совместной деятельности, для осмысления душевных переживаний человека, его взаимоотношений с людьми.

Развитое полноценное общение объединяет в себе две взаимосвязанные, но различающиеся стороны: внешнюю, поведенческую (операционально-техническую), и внутреннюю, затрагивающую личностно-смысловое содержание.

В структуру речевого общения входят:

1. Значение и смысл слов, фраз. Очень важную роль играет, особенно для руководителя, точность употребления слова, его выразительность и доступность, правильность построения фразы и ее доходчивость, выразительность слов и смысл, вложенный в них.

2. Речевые звуковые явления: темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность голоса (высокая, низкая), ритм (равномерный, прерывистый), тембр (раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация, дикция речи. Наблюдения показывают, что наиболее привлекательной в общении является плавная и спокойная, размеренная манера речи.

3. Выразительные качества голоса: характерные специфические звуки, возникающие при общении: смех, хмыканье, плач, шепот, вздохи и др.; разделительные звуки – это кашель; нулевые звуки – паузы, а также звуки назализации – «хм-хм», «э-э-э» и др.

Исследования показывают, что в ежедневном акте коммуникации слова составляют 7%, звуки и интонации – 38%, неречевое взаимодействие – 53% («говорим голосом, беседуем всем телом»).

В невербальные средства общения входят:

1. Кинестика – внешние проявления человеческих чувств и эмоций, включающая:

- мимику – движения мышц лица;
- жестику – жестовые движения отдельных частей тела;
- пантомимику – моторика всего тела: позы, осанка, поклоны, походка.

2. Такесика – прикосновения в ситуации общения: рукопожатия, поцелуи, дотрагивание, поглаживание, отталкивание и пр.

3. Проксемика – расположение людей в пространстве при общении. Для управленческой деятельности важно учитывать наличие следующих зон дистанции в человеческом контакте:

- интимная зона (15–45 см). В нее допускаются лишь близкие, хорошо знакомые люди; для нее характерны доверительность, тактильный контакт, прикосновение, голос

негромкий. Исследования показывают, что нарушение интимной зоны влечет за собой определенные физиологические изменения в организме: учащение биения сердца, повышенное выделения адреналина, прилив крови к голове и пр. Преждевременное вторжение в интимную зону в процессе общения всегда воспринимается собеседником как покушение на его неприкосновенность;

- личная или персональная зона (45–120 см) соблюдается для обыденной беседы с друзьями и коллегами, предполагает только визуально-зрительный контакт между партнерами, поддерживающими разговор;
- социальная зона (120–400 см) обычно соблюдается во время официальных встреч в кабинетах и других служебных помещениях, как правило, с теми, которых не очень хорошо знают;
- публичная зона (свыше 400 см) подразумевает общение с большой группой людей.

Завершая краткое изложением проблематики общения в целом, отметим, что до 65% информации о партнере по общению мы получаем из наблюдения, именно из невербальных средств.

Управленческое общение является разновидностью человеческого общения и имеет свои особенности.

Управленческое общение – это общение между партнерами, занимающими социальные позиции соподчиненности или относительной зависимости исходя из выполняемых социальных ролей, направленное на оптимизацию процесса управления и разрешение проблем совместной деятельности в организации.

Или: общение, вызванное необходимостью осуществления управленческих функций с учетом обратной связи.

Управленческое общение в своей основе деловое общение. В его процессе мы контактируем и взаимодействуем не ради праздного любопытства, не «просто так», а для того, чтобы решить какую-либо задачу, деловую проблему.

Выделяются следующие *основные функции* управленческого общения:

1. Выдача распорядительной информации (распоряжения, приказы, указания, советы, рекомендации и т. д.).
2. Получение обратной (контрольной информации) о ходе и итогах реализации распорядительной информации.
3. Выдача оценочной информации об итогах реализации задания.

Первая функция присутствует всегда, она ведущая. От нее зависит качество исполнительской деятельности. Кроме того, эта функция и наиболее сложная. На этой стадии чаще всего возникают проблемы и конфликты, поскольку руководитель изменяет взгляды, отношения, установки, вид действий других людей, а иногда и свои.

Вторая и третья функции могут и не присутствовать в том или ином конкретном акте управленческого общения.

Выделяется несколько *форм* управленческого общения:

1. Субординационная форма. Это общение между руководителями и подчиненными, в основу которого положены административно-правовые нормы.
2. Служебно-товарищеская форма. Это общение между коллегами, в основу которого положены административно-моральные нормы.
3. Дружеская форма. Это общение между руководителями, между руководителями и подчиненными, в основу которого положены морально-психологические нормы.

Современная наука выделяет следующие основные *этико-психологические принципы* управленческого общения:

1) принцип создания условий для проявления личностного потенциала сотрудников, их профессиональных знаний, опыта, способностей. Этому во многом способствует делегирование полномочий руководителя;

2) принцип полномочий и ответственности. Каждый работник должен четко знать свою должностную компетенцию, т. е. задачи, обязанности и права по их реализации. Руководитель призван заботиться о создании социального, служебного и персонального статусов своих сотрудников;

3) принцип поощрения и наказания. Всякий человек стремится к самоутверждению, и большинство – именно в профессиональной сфере. Необходимо отмечать не только активность и добросовестность в целом, но и отдельные, даже небольшие, успехи работников. Новизна и «штучность» поощрения – мощные стимулы развития творческой активности личности;

4) принцип рационального использования рабочего времени руководителя.

В управленческом общении выделяется *шесть основных стадий*:

Первая стадия – ориентировка в окружающих условиях. Выбор места встречи, расположения людей, дистанции взаимодействия – пространственная ориентировка. Ориентировка во времени (когда назначить общение, сколько времени на него выделить), социальная ориентировка (каковы взгляды и ценности участников общения, какую психологическую дистанцию занять при общении).

Вторая стадия – привлечение внимания собеседников.

Третья стадия – поиск совместимости собеседников по объему общения (кто и сколько говорит), по темпам общения (часто слов, быстрота смены тем, мыслей), по настроению, по позициям и дистанциям общения. Идет поиск согласия путем выжидания и маневрирования.

Все три стадии – подготовительные.

Четвертая стадия – обмен фактами и их оценка, поиск общей точки зрения, приемлемой для сторон. Пробуждается взаимный интерес. Идет демонстрация ожидаемых партнером (партнерами) по общению черт личности, привычек, мнений, настроений.

На пятой стадии может возникнуть проблемная ситуация, столкновение мнений, конфликт.

Шестая стадия – принимается решение на основе выбранной стратегии на пятой стадии. Намечается совместный план реализации найденного решения, происходит фиксация результатов общения, выход из контакта.

Для достижения взаимопонимания в процессе общения важно иметь представление о наличии *коммуникативных барьеров*, которые могут возникнуть. Таких барьеров может быть по крайней мере три: «авторитет», «избегание» и «непонимание». Первые два обеспечивают защиту от источника информации, последний – защиту от самого сообщения.

Барьер «авторитет». Разделив всех людей на авторитетных и неавторитетных, человек доверяет только первым и отказывает в доверии вторым. Таким образом, доверие и недоверие персонифицируются и зависят не от передаваемой информации, а от того, кто ее передает. Отнесение людей к авторитетным зависит:

- от социального положения;
- привлекательного внешнего вида;
- доброжелательного отношения к адресату воздействия;
- компетентности;
- искренности.

Барьер «избегание». Человек избегает источников воздействия, уклоняется от контакта. Если уклониться невозможно, то прилагает все усилия, чтобы не воспринимать

информацию. Иногда избегают не только источников информации, но и определенных ситуаций. Чаще всего барьер избегания предстает в той или иной степени невнимания.

Барьер «непонимание». Информация не «доходит» до партнеров по общению. Причины: иностранная или специальная терминология, быстрая, невнятная речь; различная трактовка рассматриваемых понятий, слов; сложный стиль изложения информации; противоречие законам логики.

Необходимо иметь в виду, что барьеры могут быть результатом несознательной, произвольной деятельности, а также создаваться специально.

Важнейшим компонентом управленческого общения, по сути его основной составляющей, является управленческое воздействие.

По своей сущности управленческое психологическое воздействие представляет проникновение одной личности (или группы лиц) в психику другой личности (или группы лиц). Целью и результатами этого проникновения является изменение, перестройка индивидуальных или групповых психологических явлений (взглядов, отношений, мотивов, установок, состояний).

Потенциальная возможность руководителя целенаправленно и эффективно воздействовать на своих подчиненных формируется путем овладения им тремя блоками знаний:

- 1) знания содержания и специфики управленческого воздействия;
- 2) знания основных способов управленческого психологического воздействия;
- 3) знания индивидуальных особенностей объектов воздействия (подчиненных).

Выделяются *два уровня* управленческого воздействия: когнитивный и эмоциональный.

На когнитивном уровне партнеров по управленческому общению связывает взаимное, хотя и с разными целями познание. Руководитель стремится познать подчиненного для того, чтобы определить тактику воздействия, наиболее эффективные приемы. В свою очередь, подчиненный познает руководителя прежде всего с целью определения меры доверия или недоверия к нему, к его воздействиям.

На эмоциональном уровне происходит своеобразное «вчувствование» руководителя и подчиненного. Эмоциональные отношения могут иметь как положительный, так и отрицательный знак, быть доброжелательными и недоброжелательными, но в обоих случаях они влияют на направленность и силу управленческого воздействия.

По своему внутреннему существу управленческое воздействие представляет собой *три взаимосвязанных этапа*. Первый – операционный этап, заключающийся в воздействии руководителя на подчиненного. Второй – процессуальный этап, заключающийся в принятии или отвержении подчиненным оказываемого на него воздействия. Третий – результативный этап, представляющий ответные действия, реакции подчиненного на воздействия.

В качестве основных *способов* управленческого воздействия называют внушение, заражение, подражание и убеждение.

Под *внушением* понимается способ психологического воздействия преимущественно эмоционально-волевого характера, основанный на некритическом восприятии и принятии индивидом целенаправленного потока информации, которая не нуждается в доказательствах и логике, которая содержит готовые выводы.

Заражение – способ психологического воздействия, основанный на бессознательной, невольной подверженности индивида определенным эмоциональным состояниям, передающимся извне.

Под *подражанием* понимают способ психологического воздействия, основанный не только на принятии внешних черт поведения другого человека или массовых

психических состояний, но и на воспроизведении индивидом черт и образцов демонстрируемого поведения.

Убеждение – это преимущественно интеллектуальное психологическое воздействие, основанное на передаче логически выстроенной информации и ставящее целью добровольное ее принятие в качестве побудительного мотива деятельности. Другими словами, при убеждении достигается не просто принятие информации, а внутреннее согласие с ней, причем окончательный вывод должен быть сделан принимающим информацию самостоятельно.

Управленческое воздействие реализуется через ряд взаимосвязанных функций.

Информационная функция осуществляется путем предоставления подчиненным достаточного объема сведений и данных для успешного осуществления принятого решения. При этом важно добиться, чтобы подчиненные не только понимали цели распоряжения, но и чтобы в их сознании сложился образ будущей деятельности.

Понимание задачи подчиненными включает следующие элементы:

- а) в какой последовательности выполнять отдельные части задания;
- б) какие способы наиболее эффективны;
- в) какое время отпущено на полное выполнение задания и какие промежуточные сроки завершения этапов работы определены;
- г) каковы критерии оценки качества выполнения задания;
- д) какие требования должны выполняться неукоснительно, а какие могут быть скорректированы по ходу выполнения.

Мотивационная функция предполагает использование системы методов для активизации личных возможностей подчиненных к эффективным действиям.

Функция материального обеспечения предоставляет исполнителям необходимые средства и условия.

Контрольно-оценочная функция предполагает соотнесение результатов действий подчиненных с исходным замыслом руководителя. На основе данной информации руководитель вносит коррективы в деятельность свою и подчиненных.

Заключая изложение проблематики управленческого общения, отметим:

- управленческое общение является разновидностью человеческого общения в целом, а значит, ему свойственны все признаки и закономерности общения людей. Исходя из этого, для руководителя, стремящегося к успешному управлению, представляется необходимым знание, понимание и использование закономерностей и правил общения;
- для организации и осуществления управленческого общения руководителю важно знать себя, совершенствовать навыки общения и знать подчиненных. Последнее позволит ему выбирать и использовать наиболее эффективные формы, приемы и средства управленческого воздействия.

Резюме по второй главе

Главным ресурсом любой организации, а тем более такой организации, как образовательное учреждение, являются сотрудники – люди с уникальностью личностного мира, реализующие в данной организации потребности в общении, признании, уважении, развитии. В процессе профессионального и межличностного взаимодействия они образуют группы, которые формируются, функционируют, развиваются в соответствии с социально-психологическими закономерностями и механизмами. Эти закономерности и механизмы не подчиняются и не управляются официальными регламентами и официальной волей руководителя. Руководителю можно и должно их знать и уметь правильно работать с ними, выбирая адекватные методы, формы и средства социально-психологических воздействий и взаимодействий.

ГЛАВА 3 ПРАКТИЧЕСКИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РУКОВОДСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

3.1. Командная работа в образовательном учреждении

Любой руководитель стремится к созданию слаженного и хорошо работающего коллектива. Для этого необходимо уметь правильно расставлять акценты, урегулировать конфликты, грамотно планировать мероприятия. Решение этих задач становится более эффективным при реализации командного подхода. Кроме того, в современных условиях для любого руководителя, в том числе руководителя образовательного учреждения, значительно увеличивается количество и объем решаемых проблем. И зачастую он не в состоянии справиться с этой возрастающей нагрузкой. Подспорьем в этом является управленческая команда в организации.

В практике управления организациями в нашей стране интерес к проблеме командной работы в последние годы возрастает. В научной литературе представлены веские обоснования:

1. Методы коллективной работы позволяют лучше решать крупные и междисциплинарные задачи с оптимальными затратами времени, повышая тем самым эффективность работы организации в целом.

2. Использование командной работы в современных условиях является одним из конкурентоспособных преимуществ организации, так как позволяет более успешно строить развитие организации на основе удовлетворения запросов заказчиков и потребителей.

3. В настоящее время успешность управленческого труда зависит от осознания того факта, что руководитель любого ранга связан с созданием коллективного продукта труда. Принадлежность отдельного сотрудника к «философии общего дела» имеет огромное значение как мотивирующий фактор для повышения эффективности деятельности организации в целом.

4. Признание самого существования командного подхода связано с исследованиями в области развития организации и представлениями о ней как об обладающей особой культурой, ценностями социальной системе.

Подходов к определению сущности феномена команды в научной литературе по проблемам управления достаточно много. Приведем некоторые из них.

Рабочая команда – это небольшая группа стремящихся к достижению общей цели постоянно взаимодействующих и координирующих свои усилия работников.

Под командной формой организации работ, в общем случае, понимается объединение определенной группы профессиональных работников в автономный самоуправляемый коллектив с целью решения поставленной задачи более оперативно, эффективно и качественно, чем при обычной, традиционной организации работ.

Команда – группа людей, которую можно рассматривать как совокупность индивидов, взаимодействующих друг с другом для достижения общих целей и осознающих свою принадлежность к данной совокупности.

Под *командой* понимается группа специалистов – руководителей разного уровня, связанных (неформально) единством понимания перспективы организации и методов ее достижения, проводящих в своих коллективах единую согласованную политику по достижению поставленных целей.

Под *управленческой командой* следует понимать группу психологически совместимых лиц, объединенных стратегическим интересом, концептуально-технологически мыслящих в области профессиональной компетенции и работающих по определенным правилам. В широком смысле это группа людей, осуществляющая реальное руководство и управление в организационной структуре.

В узком, психологическом смысле команда – это группа единомышленников, реализующая собственную задачу, как совпадающую, так и не совпадающую с целями той организационной структуры, в рамках которой она официально функционирует.

В дальнейшем, рассматривая проблематику командной работы, мы будем вести речь об управленческой команде. При этом обратим особое внимание, что управленческая команда должна представлять собой коллективный субъект деятельности. Другими словами, быть единым «организмом» выполняемых функций.

Как и любая деятельность, командная работа базируется на базовых положениях. Выделяют семь ключевых принципов организации командной работы:

1. Принцип коллективного исполнения работы – каждый член команды выполняет ту часть общего задания, которую ему поручила команда.

2. Принцип коллективной ответственности – вся команда теряет в доверии, стимулировании, в общественном признании, если задание не выполнено по вине любого из членов команды.

3. Принцип единой для команды формы стимулирования, оплаты за конечный результат.

4. Принцип адекватного стимулирования команды за конечный результат.

5. Принцип автономного самоуправления команды.

6. Принцип повышенной исполнительской дисциплины, добровольно принимаемый каждым членом команды.

7. Принцип добровольного вхождения в команду.

Преимущества командной работы основываются прежде всего на максимальном использовании «человеческого фактора».

С точки зрения специалистов по управлению, формирование команды возможно при соблюдении ряда условий, которые являются одновременно и первичными критериями отбора в команду. В литературе называют следующие условия:

1. Члены команды должны быть единомышленниками по трем ключевым моментам взаимодействия:

Во-первых, единство цели и методов ее достижения. Целевое единство должно дополняться единством следующих личностных качеств членов команды:

- активная позиция и высокий уровень личной инициативы и ответственности;
- профессионализм;
- коммуникативная культура.

Во-вторых, единство мотивационных стимулов. Мотивация членов команды может быть различной (в зависимости от должностного положения и личных стартовых

возможностей), но обязательно взаимосогласованной и поддерживаемой всеми членами команды.

В-третьих, единство ценностных ориентаций. Личные и профессиональные базовые ценности членов команды по меньшей мере не должны противоречить. Поскольку ценности являются составным элементом мотивации и, соответственно, обуславливают и направление, и содержание деятельности человека.

2. Члены команды должны пользоваться взаимным уважением и иметь высокий уровень психологической совместимости.

По мнению авторов, перечисленных условий для формирования и успешного функционирования команды в образовательном учреждении недостаточно, поскольку не учтен ряд значимых социально-психологических аспектов.

Команду необходимо рассматривать прежде всего как *группу людей, причем малую группу, подчиняющуюся социально-психологическим закономерностям ее функционирования* (см. параграф 1.2). Отличительными признаками малой группы в организации являются:

- пространственное и временное соприсутствие людей;
- возможность для личных контактов, которые включают интерактивные (взаимодействие), коммуникативные (обмен информацией) и перцептивные (взаимовосприятие) аспекты общения и взаимодействия;
- индивидуальность людей в группе;
- взаимодействие – активность каждого;
- наличие постоянной цели совместной деятельности, способствующей реализации потребностей каждого и в то же время соответствующей общим потребностям;
- наличие в группе организующего начала, которое может быть персонифицировано в ком-либо из членов группы или распределено между ее членами;
- разделение и дифференциация персональных ролей;
- наличие эмоциональных отношений между членами группы;
- выработка специфической групповой культуры – нормы, правила, стандарты жизни, поведения, определяющие ожидания членов группы по отношению друг к другу и определяющие групповую динамику.

Наличие перечисленных признаков является важным условием успешного функционирования команды как группы людей.

Эффективное протекание групповых процессов в команде основано на: 1) общих, разделяемых всеми правилах; 2) стремлении выполнить поставленную цель; 3) ориентации на взаимное усиление.

Важно иметь в виду, что эффективное взаимодействие в педагогическом коллективе возможно при наличии у каждого педагога трех групп навыков:

- базовые коммуникативные навыки;
- умение выполнять специфические командные функции;
- навыки эмоциональной саморегуляции.

Мы считаем целесообразным выделить четыре ключевых атрибута члена команды:

- 1) полностью разделяемые цели команды, иррациональное (неформальное) отношение к целям;
- 2) закрепленная область ответственности;
- 3) осознание и принятие своего статуса члена команды («гордость» за возможность «играть за своих»);
- 4) доверие со стороны других членов команды.

Остановимся на критериях оценки эффективности команды (рис. 2).

Поскольку принято выделять процессуальную и результативную часть в рассматриваемом явлении, считаем возможным отдельно остановиться на взаимосвязанных процессуальных и продуктивных критериях эффективности. К группе процессуальных критериев мы относим как индивидуально обусловленные позиции (уровень усилий, прилагаемых каждым членом команды в отдельности, а также уровень профессионализма и компетентности каждого педагога), так и связанные в большей степени с командной работой (выбор всей командой стратегии решения той или иной задачи и вытекающая из этого способность команды демонстрировать необходимую гибкость и скорость реагирования на изменяющиеся условия внешней среды). В группу продуктивных критериев входят те, которые позволяют оценивать результативность командной работы.



Рис. 2. Критерии эффективности работы педагогической команды образовательной организации

Команда создается для выполнения определенной деятельности. Другими словами, должна выполнять возложенные на нее функции. В широком смысле управленческой команде должны быть присущи все функции, выделяемые в классическом менеджменте:

- целеполагание;
- планирование;
- организация;
- регулирование (координирование);
- стимулирование;
- контроль, учет и анализ результатов.

В реальной управленческой практике функциональная нагрузка управленческой команды во многом зависит от того, как это представляется руководителем организации, доминирующего у него стиля руководства, опыта делегирования полномочий и т. д.

Эффективная команда, а тем более управленческая команда, в организации не может появиться сама собой. Это сложный процесс, имеющий протяженность во времени. При формировании управленческой команды руководителю целесообразно опираться на выработанные наукой и подтвержденные практикой положения. В связи с этим остановимся на методических основах такой работы.

С точки зрения структуры команда представляет собой совокупность четырех подсистем – технологической, формальной, внеформальной и неформальной. Технологическая подсистема определяет действия и задачи членов команды в связи с распределением профессиональных обязанностей. Формальная подсистема базируется на правилах поведения и деятельности, определяющих поведение людей, занимающих в команде определенный статус. Неформальная подсистема охватывает сферу межличностных отношений. Внеформальная обеспечивает решение задач формальной подсистемы, но неформальными средствами (речь идет прежде всего об обусловленности деловых отношений межличностными).

Члены формируемой команды должны быть способны успешно действовать и взаимодействовать во всех четырех подсистемах и выполнять отведенные командой для них функции. Это, в свою очередь, выдвигает требование о наличии у потенциальных членов команды необходимых индивидуальных и социальных качеств.

Важнейшим моментом в процессе формирования команды является базовое положение, лежащее в основе этого процесса. Имеется в виду то, что команда может формироваться либо под задачу, либо под руководителя. С нашей точки зрения, первый вариант должен быть определяющим, ибо команда создается для выполнения деятельности, а не для того, чтобы «не мешать» руководителю.

Командная деятельность должна строиться на следующих принципах:

- отбор членов команд с учетом их навыков, умений и возможностей;
- четкие правила поведения членов команды и определение целей совместной работы;
- осознание всеми членами команды новых прав;
- постоянные командные взаимодействия, выделение необходимого для общения членов группы времени, что позволяет им обмениваться новой информацией;
- обеспечение положительной обратной связи, признания и вознаграждения.

Основными характеристиками эффективной команды являются:

- 1) оптимальная численность;
- 2) взаимодополняющие профессиональные и социально-психологические качества;
- 3) совместимость членов команды;

- 4) наличие общей цели (целей) деятельности;
- 5) готовность взять на себя взаимную ответственность;
- 6) индивидуальная и групповая мотивация членов команды;
- 7) удовлетворенность осуществляемой деятельностью как интегральная характеристика.

Наличие первых шести характеристик целесообразно обеспечить уже в процессе формирования команды.

Как отмечалось ранее, формирование команды – это сложный процесс. Рассмотрим алгоритм действий руководителя по формированию команды:

1. Определение целей и задач, которые будет решать команда.
2. Определение количественного и качественного состава команды.
3. Отбор членов команды.
4. Доведение до членов команды стоящих целей, задач и ролей.
5. Осознание и принятие членами команды целей, задач и ролей.
6. Создание условий для деятельности команды.
7. Организация деятельности команды.
8. Мотивация и стимулирование членов команды.
9. Участие (неучастие) руководителя в деятельности команды, оказание поддержки [51].

Алгоритм составлен на основе того, что формирование команды – это процесс, имеющий протяженность во времени. Команда, даже если в нее будут отобраны лучшие кадры, не будет эффективно функционировать сразу. Ей нужна поддержка и сопровождение, особенно на начальном этапе деятельности.

Пункты представленного алгоритма с шестого по девятый реализуются после того, как команда сформирована и начала функционировать. Однако реализация восьмого пункта должна начинаться на этапе формирования. К примеру, уже при отборе членов команды для руководителя важно представлять, насколько кандидат хочет в нее войти, т. е. мотивирован на вхождение в команду и работу в ней.

Охарактеризуем содержание названных пунктов алгоритма.

Определение целей и задач команды – первое и основное действие при любой деятельности. Формируя команду, важно четко определиться, для чего она создается, каковы ее задачи. Другими словами, определиться с целью ее создания. Цели создания и функционирования управленческой команды, в частности, должны исходить из ее основного предназначения. Основным предназначением управленческой команды является выработка *управленческих решений и организация их исполнения*.

Спектр данных решений очень широк – от планирования образовательного процесса в учебном заведении до закупки каких-либо материальных ресурсов. Какие решения имеет право и возможность выработать и принимать команда, зависит от тех полномочий, которые ей переданы руководством – *делегированы*. Количество делегированных руководителем положений – один из показателей стиля управления в организации.

В современном управлении командные решения приобретают все большее значение. Для этого есть несколько причин:

1. У руководителя нет времени для того, чтобы охватить всю деятельность организации.
2. Дают о себе знать эффекты групповой деятельности.
3. Команда обеспечивает лучшее понимание существа проблем и путей их решения.

4. Команда обеспечивает более «гладкое» воплощение принятых решений в практическую деятельность (закон Р. Ликерта: качество и точность исполнения конкретных управленческих решений тем сильнее, чем больше непосредственные участники выполнения решений принимают участие в их принятии).

5. Участие в принятии решений обеспечивает членам команды рост самосознания, самоутверждение.

6. Привлечение членов команды к принятию решений дает возможность оптимального совмещения целей конкретных людей, целей команды и целей организации в целом [51].

Для эффективной деятельности управленческой команды важно знать основные требования к принятию управленческих решений, которые описаны в параграфе 3 главы 2:

- наличие ясной цели (не должно быть ее двоякого толкования);
- обоснованность и непротиворечивость решения;
- правомочность (опора на требования действующих нормативных актов);
- конкретность (адрес, срок, силы).

В науке и практике определены следующие варианты выработки и принятия решений управленческой командой:

1. Совместно-индивидуальная форма – деятельность выполняется на одном поле труда, но каждый член команды выполняет свою часть работы, независимо от других.

2. Совместно-последовательная форма – деятельность выполняется последовательно каждым членом команды.

3. Совместно-взаимодействующая – деятельность осуществляется при непосредственном взаимодействии каждого члена команды со всеми другими ее членами.

Все эти формы применимы в работе по принятию решений. Их также можно использовать комплексно.

Необходимо иметь в виду, что окончательный выбор решения остается за руководителем. Это может быть в форме выбора одного из решений, предложенных членами команды, либо утверждение одного готового решения, которое предложено руководителю, либо утверждение решения, принятого в процессе группового обсуждения, в котором участвовал руководитель, и т. д.

Исходя из этого, можно выделить варианты позиции руководителя по отношению к управленческой команде – «в команде», «вне команды, сверху», «вне команды, пристройка». Данные варианты в определенной степени отражают базовые стили управления – демократический, авторитарный, попустительский (либеральный).

Цели и задачи, которые призвана решать формируемая команда, в принципе определяют ее *количественный и качественный состав*. При определении количественного и качественного состава нельзя не учитывать и социально-психологические феномены, значимо влияющие на оптимальность количественно-качественного состава группы (см. параграф 1.2).

В литературе и практике однозначности в вопросе оптимального количественного состава нет. Наиболее часто встречается мнение, что большую эффективность показывают команды численностью от 6 до 12 человек. Это связано с возможностями человека в процессе взаимодействия равномерно распределять внимание между 6–12 объектами. В этих же пределах наиболее эффективно эмоциональное контактирование с другими людьми, выражение своих отношений. При определении количественного состава команды следует опираться на мнение Г.М. Андреевой о том, что если группа должна быть реально существующей группой и если она рассматривается как субъект деятельности, то

логично принимать размер группы, продиктованный потребностью совместной групповой деятельности.

Качественный состав команды определяется профессиональными и социально-психологическими ролями, которые должны выполнять члены команды. Профессиональные роли, как правило, достаточно детализированы либо устно, либо в должностных инструкциях; четко определяются обязанности, права, степень ответственности, официальные взаимосвязи с другими членами команды, основные требования к профессиональным знаниям, умениям и навыкам. Исходя из того, что мы ведем речь об управленческой команде, формируемой под задачу, перечислим роли, присущие такой команде:

- **Лидер:** занимает главенствующее положение в группе, но добивается этого ненавязчиво. Он часто обладает тем, что называется личным обаянием и авторитетом, т. е. способностью заставлять других действовать, не применяя чрезмерно свою власть и права. При обсуждении групповых задач он определяет вопросы, которые нужно обсудить, и приоритеты. Обобщает мнения и формулирует заключения группы. Если должно быть принято решение, он, дав возможность высказаться всем, твердо и однозначно принимает такое решение. Он знает, в какой сфере деятельности каждый из членов организации силен, а в какой слаб, и направляет усилия и внимание людей на те вопросы, в разрешении которых они могут принести наибольшую пользу.

- **Реализатор:** является лидером группы в реализации конкретно поставленной задачи. Его главная задача – придать четкую форму самой деятельности группы и ее результатам. Его напористость, иногда носящая характер принуждения, всегда направлена на достижение целей организации. Поведение его бывает вызывающим и дерзким. Он часто ссорится с коллегами, но ссоры эти краткие, и он не злопамятен.

- **Генератор идей:** предоставляет группе оригинальные идеи, мысли, предложения. Из всех членов организации у него самый высокий коэффициент интеллектуальности и самое развитое воображение. Его идеи отличаются оригинальностью. Часто он привносит радикальный подход к решению проблем. У него есть два недостатка. Во-первых, его гораздо больше интересуют фундаментальные проблемы, крупные вопросы, а не детали. Во-вторых, он может слишком много творческой энергии отдавать захватившим его идеям, не отвечающим потребностям организации.

- **Объективный критик:** его назначение не дать организации увлечь себя неразумным планом и пойти по неправильному пути. Его вклад заключается во взвешенном и беспристрастном анализе идей. Он может быть медлительным в принятии решений, но это самый объективный и беспристрастный ум в группе. Он возвращает группу к реальной жизни в случае ее ухода в сторону несбыточной мечты. Несомненно, критик заслуживает доверия, на него можно положиться, но ему не хватает человеческого тепла, непосредственности и воображения.

- **Организатор или «начальник штаба»:** преобразует принятые решения в четко очерченные, конкретные и реальные задачи, которые можно выполнять. Его задача – организовать практическое выполнение заданий. Всегда пытается создать стабильные структуры в организации. Работает эффективно, методично, но ему не хватает гибкости. Обычно обладает сильным характером, внутренней дисциплинированностью и логичным подходом к проблемам. Отличается цельностью, искренностью, доверием к коллегам.

- **Снабженец:** выходит за пределы группы вовне и приносит с собой новые идеи, информацию о новостях. Этот член организации наиболее по-человечески симпатичен, сразу вызывает к себе расположение. Любит общество, раскован и общителен. Его роль состоит в том, чтобы предохранить группу от потери связи с внешним, реальным миром.

- Душа группы: самый чуткий и чувствительный из всех. Он лучше других осведомлен о нуждах и заботах коллег, их семейных делах, личной жизни. Отчетливее других чувствует эмоциональные процессы. Не любит личной вражды и недоброжелательности, сам избегает конфликтов. Он симпатичен и приятен в общении, скромн, ненавязчив, популярен. Способствует установлению единства, дружбы и гармонии отношений и этим уравнивает трения и разногласия, которые могут вызвать другие.

- Отделочник или контролер. Этого члена организации беспокоит все, что может «получиться неправильно». В жизни его серьезно занимает порядок. Он испытывает постоянное ощущение срочности, как бы давление времени, и передает это ощущение другим, побуждая их действовать активнее. Его одержимость есть просто выражение внутренней тревоги за благополучный исход дела. Обладает сильным характером, владеет самоконтролем.

Для выявления склонности кандидатов в команду к выполнению той или иной роли можно использовать известную методику Л. Д. Столяренко [95].

В психологии и практике менеджмента разработана набирающая популярность классификация командных ролей Р. М. Белбина [9].

В табл. 3 приведены основные командные роли (по классификации Р. Белбина), присущие педагогам в педагогическом коллективе.

Таблица 3

Командные роли

Мотиватор	Приводит группу в действие, побуждает к движению вперед. Готов бросить вызов. Устойчив и высокоэффективен в ситуации давления. Энергичен и смел в преодолении препятствий
Координатор	Согласует действия, мнения и точки зрения членов группы. Хорошие председательские качества. Проясняет цели, использует любые здравые предложения, отдает распоряжения и делегирует полномочия
Аналитик (оценщик – критик)	Оценивает процесс, результаты и способы работы, новые идеи. Здравомыслящий, спокойный, осторожный, стабильный, рассудительный
Генератор идей	Предлагает способы решения проблем, новые подходы, инновации. Серьезно и нестандартно мыслит
Контролер качества и времени	Пытается довести до совершенства результаты работы, прорабатывает все детали. Старателен, организован, добросовестен, исполнитель, осмотрителен. Способен контролировать исполнение и доводить дело до конца. Выискивает ошибки и упущения. Следит за временем
Стоппер	Следит за поведением членов группы и соблюдением установленных процедур, правил, стандартов. Дисциплинирует всех. Добросовестен, осмотрителен, педантичен, стремится довести до совершенства поведение участников. Высокая степень самоконтроля поведения
Исполнитель	Выполняет поставленную перед ним задачу в точно указанном объеме и качестве. Консервативен, обязателен, предсказуем, стабилен, практичен, готов к подчинению. Надежен, эффективен, обладает практически здравым смыслом, трудолюбив, дисциплинирован
Душа группы («лидер отношений»)	Создает благоприятную рабочую обстановку, климат в группе. Склонный к общению, мягкий, восприимчивый, стабильный, очень дружелюбный, предотвращает разногласия, сглаживает конфликты

При определении качественного состава необходимо иметь в виду, что если членов команды не хватает для исполнения всех ролей, то кому-то придется выполнять не одну роль.

Отбор членов управленческой команды предполагает выявление и оценку качеств у кандидатов, необходимых им для выполнения профессиональных и социально-психологических ролей. Оценка должна производиться на основе каких-либо критериев. В управленческой практике используется несколько видов критериев:

1. Квалификационные, устанавливающие на основе каких-либо проверок соответствие кандидатов образцу по знаниям, умениям, навыкам.
2. Объективные, констатирующие соответствие реальных достижений оцениваемых кандидатов определенным количественным и качественным показателям.
3. Внешние, характеризующие наличие качеств, позволяющих добиваться высоких результатов в профессиональной деятельности.
4. Психологические критерии, разрабатываемые на основе профессиограмм и психограмм соответствующего вида деятельности.
5. Тестовые критерии, устанавливающие соответствие индивидуально-психологических характеристик кандидатов показателям психодиагностических тестов.

Квалификационные критерии устанавливаются нормативной документацией организации. Объективные критерии отражают цели и задачи организации, команды. Соответствие кандидатов этим критериям проверяется на основе анализа документов и результатов деятельности.

Остальные критерии устанавливают связь эффективности профессиональной деятельности с личностными и индивидуально-психологическими показателями членов команды. Здесь используется анализ документов, экспертные процедуры, психодиагностический инструментарий.

Следующие два этапа рассматриваемого алгоритма формирования команды – *доведение до членов команды стоящих целей, задач и ролей, и осознание и принятие членами команды целей, задач и ролей* – чрезвычайно важны.

Понимание членами команды того, для чего их собрали, что они должны делать и чего достичь, предопределяет их направленную деловую активность. Более того, они должны принять цель своей совместной деятельности, «сделать» ее своей.

Принципиальным является осознание и принятие роли. При этом *роль* – это социальная функция личности, стереотип, способ поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в системе профессиональных и межличностных отношений.

Для успешной деятельности организации важным является правильное построение ролей, определение их сущностей и задач в системе управления. Необходимым условием является ясность и приемлемость роли. Ясность роли предполагает, что человеку, ее исполняющему, известно и понятно не только содержание роли, но и связь его деятельности с целями и задачами организации. Приемлемость роли состоит в том, что человек готов ее выполнять осознанно, поскольку поведение в соответствии с данной ролью будет приносить ему определенное удовлетворение.

Осознание и принятие роли (и профессиональной, и социальной), отведенной тому или иному члену команды, – обязательное условие для ее успешного выполнения. Этот процесс, исходя из схемы ролевого поведения Г. Олппорта, представляет собой следующий механизм:

1-й шаг – предложение роли (должности). Человек должен понять, что от него требуется, оценить, соответствует ли он отводимой роли, отвечает ли ролевому ожиданию. Без понимания выполнение невозможно.

2-й шаг – принятие человеком роли (или отклонение ее). При принятии роли должно произойти ее усвоение через механизм интернализации – внутреннего определения индивидом своего положения и отношения к этому положению.

3-й шаг – овладение новыми функциями, выработка определенных позиций, стиля поведения, деятельности, общения.

Прохождение рассмотренных этапов включает процесс создания команды. Однако для того чтобы она действительно стала эффективным коллективным субъектом деятельности, необходимо провести мероприятия остальных этапов предлагаемого нами алгоритма – создать условия для деятельности команды, организовать деятельность, создать систему мотивации и стимулирования членов команды, оказывать поддержку.

Рассматривая командную работу в образовательной организации, на наш взгляд, важно остановиться на этапах командной работы. Необходимость учета этапов особенно проявляется, когда педагогический коллектив сталкивается с новыми задачами (например, включаясь в реализацию проекта в статусе федеральной или региональной инновационной площадки), при проведении мозгового штурма, организации внутриорганизационных мероприятий (например, внутришкольных соревнований, конкурсов и пр.). Исходя из заявленных выше командных ролей по Белбину, считаем возможным выделить следующие этапы (табл. 4).

Таблица 4

Этапы командной работы

Этап	Ключевые командные роли
Постановка цели	Лидер в роли мотиватора
Планирование работы и создание структуры (планирование и организация)	Координатор
Генерация идей	Генератор идей
Оценка – критика	Оценщик-критик
Создание технологии	Координатор
Пробы	Исполнитель, оценщик-критик
Коррекция (оптимизация)	Генератор идей, оценщик-критик, координатор
Оформление (реализация)	Исполнитель-специалист
Контроль качества	Контролер качества
Презентация	Исполнитель-специалист
Обратная связь, мотивация	Лидер в роли мотиватора

Отметим, что перечень этапов командной работы определяется характеристиками цели. Повышение детализации цели ведет к увеличению количества этапов и их разнообразию. Наличие носителя ключевой роли в составе команды и уровень его подготовки и мотивации во многом определяет возможность проведения этапа с максимальным эффектом.

На наш взгляд, следует остановиться на проблеме командной работы, которая еще не нашла достойного освещения в научной литературе. Это вопросы разрушительных ролей.

В любой команде есть как позитивные, конструктивные роли (их мы уже рассматривал выше), так и негативные, разрушительные, деструктивные, которые подрывают способность команды нормально функционировать [9]. Негативные, разрушительные роли возникают в силу ряда причин (личные интересы того или иного педагога, сопротивление изменениям, незрелость и отсутствие мотивации и др.). Отсюда вытекает одна из важных ролей лидера, заключающаяся в наблюдении за членами команды и отслеживании негативного, разрушительного поведения, а также принятии конкретных мер к нарушителям. Лидеры должны быть бдительными по отношению к следующим негативным ролям и моделям поведения в команде:

1. Руководитель паники.
2. Саботажник.
3. Настаивающий на особом к себе отношении.
4. Сибарит.
5. Паразит.
6. «Несчастный», «неоцененный по заслугам».
7. Пожиратель времени.

Подробное описание этих ролей и методов их «лечения» приведено в табл. 5.

Таблица 5

Разрушительные роли и рекомендации по борьбе с ними

Роль	Проявление поведения	Как лечится
Руководитель паники	Нет, так не получится. Нам не хватает времени. Мы не сможем. Ничего не получается. Давайте не будем этого делать	Лечится мотиватором, стоппером, координатором. Особенно – на этапе оценки-критики. Рекомендуется пройти обучение навыкам стресс-менеджмента
Саботажник	Требует много уточнений. Отказывается выполнять задачи или откладывает на длительный срок. Выказывает негативное отношение. Выпады в отношении лидера. Говорит от лица всех. Сознательное или небрежное неисполнение обязанностей	Лечится через планирование, своевременный контроль качества. Ставить персональные задачи, которые выполнять будет он в одиночку, с жестким контролем исполнения, особенно на начальных этапах работы
Настаивающий на особом отношении	Настаивает на своей идее и мнении. Подчеркивает свою исключительность. «Я считаю, что нужно поступить так...». «Моя идея лучшая...». «Я знаю, как надо...», «У меня больше оснований так говорить»	Лечится мотиватором, а также на этапах генерации идей и контроля качества. Отмечать его достижения и успехи
Сибарит	«А может быть, лучше перерыв (кофе, фильм)...». «Ну, это будет трудно (невозможно)». «Это, что ж, тогда надо будет напрягаться (шевелиться)». Не вступает в полемику, чтобы не взвинчивать ситуацию. Предпочитает удовлетворять личные цели (некомандные). Не берет на себя ответственность	Включать в ситуации, где будет нести персональную ответственность; вовлекать его в полемику и обсуждение рабочих вопросов, требующих повышенного напряжения сил. Лечится через качество планирования и контроля. Вовлекать через амбициозные цели

Роль	Проявление поведения	Как лечится
Паразит	Соглашается с уже высказанными идеями. Находится рядом с исполнителем. Спрашивает о том, что сейчас делаем. «Я тоже это делал, там был...». «Я тоже работал, где моя награда...». Пользуется любой возможностью переложить свою работу на других членов команды	Лечится через планирование, контроль и амбициозные цели. Ставить персональные задачи, которые предполагают личную ответственность за исполнение
Несчастный	Обижается, замыкается. Молчит, не участвует в решении задачи. Машет рукой: «Ну и пожалуйста...». «Ну, я же вам говорил», «Я предупреждал». «Вы еще увидите», «Делайте-делайте, потом поймете!»	Лечится мотиватором и душой команды («с баяном походить»). Хвалить за имеющиеся достижения, вовлекать в общие командные задачи, поддерживать оптимистичный взгляд на жизнь
Пожиратель времени	Привлекает к себе внимание. Принимает на себя чужие роли. Вопросы: «А зачем?». Предлагает отвлекающие идеи. «А вот у меня был случай...»	Лечится амбициозностью задач (работа мотиватора), стоппером (правило «запрет на прелюдии»), своевременным контролем. Рекомендуется прохождение обучения навыкам тайм-менеджмента

Завершая рассмотрение проблемы командной работы в образовательном учреждении, отметим, что:

- такая работа является одним из важных направлений деятельности руководителя, позволяющим повысить эффективность деятельности как отдельных сотрудников и структурных подразделений, так и образовательной организации в целом;
- формирование эффективной команды, особенно управленческой команды, – это сложный процесс, требующий от руководителя серьезных интеллектуальных, организационных и временных усилий.

3.2. Мотивация и стимулирование сотрудников образовательного учреждения

Любая деятельность человека, в том числе и профессионально-педагогическая, так или иначе обуславливается его потребностями и возникающими на их основе мотивами и целями. Авторы большинства исследований единодушны во мнении, что мотивация является ядром личности, а в общей концепции психической регуляции выступает ее стержневым компонентом, внутренней движущей силой деятельности. Она представляет собой сложную функциональную систему интегрированных воедино аффективных и когнитивных процессов. Основная функция мотивации как сложной функциональной системы заключается в регуляции деятельности личности, направленной на реализацию мотивов [59, с. 23].

Одним из важнейших практических аспектов руководства образовательным учреждением является поиск и использование механизмов, методов и средств

повышения эффективности и качества профессиональной деятельности сотрудников и, прежде всего, педагогов. Одним из них причем, как показывают многочисленные исследования и практика образовательных организаций, выступает организация работы по мотивации и стимулированию сотрудников. В связи с тем, что педагоги составляют основной контингент сотрудников образовательного учреждения и именно они решают основные задачи его деятельности, в изложении обратим внимание прежде всего на проблемы мотивации и стимулирования этой категории сотрудников. При этом отметим, что основные изложенные ниже положения и рекомендации, распространяются и на других сотрудников образовательной организации с учетом специфики их профессиональной деятельности.

Мотивация труда – важнейший фактор результативности работы, и в этом качестве она составляет основу трудового потенциала работника. Трудовой потенциал состоит из психофизиологического потенциала (способностей и склонностей человека, его здоровья, работоспособности, выносливости, типа нервной системы) и личностного (мотивационного) потенциала. Мотивационный потенциал играет роль пускового механизма, определяющего, какие способности и в какой степени работник будет развивать и использовать в процессе трудовой деятельности.

Поскольку педагогическая деятельность является разновидностью деятельности профессиональной, представляется целесообразным обсудить общие побуждения, детерминирующие профессиональную деятельность. Рассмотрение проблемы мотивов профессиональной деятельности предполагает изучение двух взаимосвязанных аспектов: мотивов выбора профессии и мотивов непосредственного осуществления деятельности.

Необходимо обратить внимание на общие побуждения, в целом детерминирующие стремление индивида заниматься трудовой деятельностью. Эти побуждения в литературе классифицируются на три группы.

Первая группа – побуждения общественного характера: осознание необходимости приносить пользу обществу; стремление оказывать помощь другим людям; установка на обязательность труда и нежелание быть тунеядцем.

Вторая группа – получение материальных благ для себя и своих близких (зарабатывание денег для удовлетворения материальных и духовных потребностей).

Третья группа – удовлетворение потребности в самоактуализации, самореализации, самовыражении.

Мотивы выбора профессии. Множество мотивов, по которым человек решает, кем ему быть, можно упорядочить, воспользовавшись методом полярных характеристик. Для этого все возможные мотивы выбора профессии целесообразно разместить между двумя полюсами. На одном из них будут мотивы призвания, на другом мотивы давления.

Для мотивов призвания характерны три условия: человека интересует профессия, о которой он имеет ясное представление; человек имеет ясное представление о себе самом; у человека есть уверенность, что интересующая его профессия подходит ему, а он сам соответствует требованиям данной профессии.

Здесь важно заметить, что ясность представлений о профессии и о себе самом не всегда действительно означает их правильность, соответствие действительности. При выборе профессии они могут быть и ошибочными. Но на этот период у человека существует уверенность в их истинности. Это в случае разочарования может обернуться серьезными последствиями. Данное замечание является существенным для родителей, психологов, специалистов, занимающихся профессиональной ориентацией и консультированием, педагогов.

Под влиянием мотивов призвания человек приходит в профессию целеустремленно. Он знает, чего хочет, и старается добиться этого. Достижение даже вспомогательных, промежуточных целей приносит ему удовлетворение. Со временем удовольствие от решения типовых, повторяющихся задач становится меньше. Человек берется за все более сложные задачи, ищет и находит новые проблемы. Это обуславливает постоянное движение, которое может носить как очевидный характер (смена функций, должностной рост и т. д.), так и скрытый (внутренний рост компетентности специалиста).

Другой, противоположный полюс составляют мотивы давления (принуждения или обстоятельств). В этом случае выбор профессии происходит либо под влиянием других людей (родителей, родственников, знакомых и т. д.), либо каких-то других обстоятельств, ситуаций («за компанию», стоимость обучения, сложность поступления и т. п.). Другими словами, предпочтение какой-либо профессии отдается не в силу интереса к ней, стремления заниматься данным видом деятельности, а потому, что все остальные варианты «менее подходят», а решение принимать необходимо.

Субъектов, мотивы которых относятся к этому полюсу, характеризуют два основных признака: у них нет осознанного представления о виде профессиональной деятельности, который был бы для них интересен; у них нет ясного представления о себе самом.

Несомненно, что и такой человек способен научиться осуществлять профессиональную деятельность. Однако он не заинтересован ни самим процессом труда, ни его результатами. Обязанности выполняются им преимущественно по принуждению. Достигнутые результаты не приносят удовлетворения, они либо безразличны субъекту, либо вызывают чувство облегчения от того, что избавился от обузы. Постановка позитивных, а тем более сложных, профессиональных целей и их достижение не включается в его жизненный план. Основные усилия субъектов концентрируются на удовлетворении потребностей, напрямую не связанных с профессиональной деятельностью. Не имея позитивных профессиональных целей, достижение которых доставляло бы человеку удовольствие, он обречен на безрадостное существование в профессии.

Так ли фатален выбор профессии под влиянием мотивов давления? Вовсе нет. Человек, разочаровавшийся в выборе профессии, может найти в себе силы (самостоятельно или с помощью других) и решиться сменить ее. Это может произойти как в процессе профессиональной деятельности, так и на этапе профессиональной подготовки (обучения). В данном случае оказание давления со стороны других людей, направленного на сохранение профессионального выбора, абсолютно неприемлемо, поскольку неудовлетворенность профессией может привести к серьезным осложнениям, вплоть до психических расстройств.

Возможен и другой вариант, при котором у человека со временем появляется интерес к тем или иным сторонам избранной деятельности, обнаруживаются способности, о которых он раньше не подозревал. В этом случае человек более длинным путем все же переходит в группу с доминирующими мотивами призвания. Бывает, что решающую роль в этом играет доброжелательное ненавязчивое вмешательство старшего опытного профессионала.

Необходимо отметить, что мотивационная сфера личности человека представляет собой динамическое образование. Мотивы выбора профессиональной деятельности могут изменяться в процессе развития личности. При этом движение между обозначенными нами полюсами происходит в обе стороны [53].

Изложенные положения, по мнению авторов, должны по меньшей мере учитываться в процессе подбора и отбора сотрудников образовательного учреждения. И, безусловно, в первую очередь педагогов.

Мотивы осуществления профессиональной деятельности. Что бы ни привело человека в профессию, его деятельность управляется каким-либо отдельным мотивом или их совокупностью. Таких мотивов может быть множество. В общем плане мы можем, так же как и мотивы выбора профессии, их упорядочить, распределив между двумя полюсами – мотивами достижения и мотивами избегания.

При мотивах достижения человек знает, к чему он стремится, чего хочет добиться. Он отчетливо осознает не только свою цель, но и свою зависимость от нее. Субъект выбирает средства достижения желаемого результата и получает удовлетворение от достижения цели. Если цели достичь не удалось, наступает фрустрация, которая может иметь как мобилизирующий, так и деструктивный эффект.

При мотивах избегания конкретной позитивной цели деятельности у субъекта нет. Зато ему хорошо известно, что его не устраивает. Он не хочет решать чужие проблемы, «перенапрягаться», выполнять «лишнюю» работу, брать на себя ответственность за какие-либо решения, выслушивать критику от руководства или коллег и т. д. Уходить от проблем и неприятностей он готов любым способом и в любую сторону. Обычно средства, которыми такой человек обеспечивает себе уход от проблем, складываются в систему псевдопрофессионального поведения и деятельности. Субъект практически постоянно (по меньшей мере, на работе) находится во власти внутреннего напряжения. В подобных обстоятельствах ни о каком удовлетворении от труда речи быть не может. Более того, постепенно накапливается негативное отношение к профессии. Общение с коллегами и руководством, прежде всего по профессиональным вопросам, вызывает раздражение. Естественно, что такой «профессионал» не будет стремиться к профессиональному совершенствованию.

Составной частью мотивов осуществления профессиональной деятельности являются *мотивы выбора места работы*. Здесь наиболее значимыми являются оценка внешней ситуации, оценка своих возможностей и соответствие выбираемого места своим интересам.

Оценка внешней ситуации включает: величину заработной платы; льготы, представляемые в данной организации; близость к дому (удобство транспортного сообщения); эстетику места работы и наличие вредного производства; сменность работы; надежность и престиж организации; меру ответственности; возможность совмещения работы с профессиональным совершенствованием, учебой; психологический климат в коллективе; систему стимулов и наказаний.

Оценка своих возможностей включает: состояние здоровья; наличие способностей к данной работе и профессионально важных качеств; уровень образования; психофизиологические качества личности.

Соответствие выбираемого места своим интересам предполагает: оценку возможности карьерного роста в данной организации; возможность занятия определенной должности; возможность проявления личной инициативы и творчества и т. п.

Сопоставляя вышеизложенное о мотивах выбора профессии и мотивах профессиональной деятельности, можно заключить, что мотивы достижения служат реализацией и конкретизацией мотивов призвания. Мотивы же избегания являются производными от мотивов принуждения или обстоятельств.

Профессионалами в высшем смысле этого слова могут стать только те, кто составляет полюс субъектов, осуществляющих деятельность под влиянием мотивов призвания и достижения [53].

Таким образом, профессиональная деятельность побуждается не какими-то отдельными мотивами, а их сочетанием, совокупностью. При этом эта совокупность является динамичным образованием. Одни мотивы становятся в какой-то период более значимыми, доминирующими, другие, наоборот, ослабляются.

Рассмотрим основные методические положения и практические аспекты мотивации профессиональной деятельности в целом. Их знание, учет и использование должны быть положены в основу разработки системы мотивации и стимулирования сотрудников образовательного учреждения.

Мотивация труда – это стремление работника удовлетворить потребности (получить определенные блага) посредством трудовой деятельности. В *структуру* мотива труда входят: потребность, которую хочет удовлетворить работник; благо, способное удовлетворить эту потребность; трудовое действие, необходимое для получения блага; цена – издержки материального и морального характера, связанные с осуществлением трудового действия.

Мотивы труда формируются, если:

- в распоряжении общества (или субъекта управления, в нашем случае руководителя образовательного учреждения) имеется необходимый набор благ, соответствующий социально обусловленным потребностям человека;
- для получения этих благ необходимы личные трудовые усилия работника;
- трудовая деятельность позволяет работнику получить эти блага с меньшими материальными и моральными издержками, чем любые другие виды деятельности.

Большое значение для формирования мотивов труда имеет оценка вероятности достижения целей. Если получение искомого блага не требует особых усилий либо это благо очень трудно получить, т. е. требуются сверхусилия, то мотив труда чаще всего не формируется. И в том и в другом случае работник пассивен. При частом повторении таких ситуаций появляется так называемый феномен выученной беспомощности, исключающий трудовую активность.

Мотив труда формируется только в том случае, когда трудовая деятельность является если не единственным, то основным условием получения блага. Если же критерием в распределительных отношениях служат статусные различия (должность, квалификационные разряды, степени, звания и т. п.), стаж работы, принадлежность к определенной социальной группе (ветеран, инвалид, участник войны, мать-одиночка и др.), то формируются мотивы служебного продвижения, получения разряда, степени или звания, закрепления за рабочим местом и т. д., которые не обязательно предполагают трудовую активность работника, так как могут достигаться при помощи других видов деятельности.

Любая деятельность сопряжена с определенными издержками, имеет свою цену. Так, трудовая деятельность определяется затратами физических и моральных сил. Высокая интенсивность труда может отпугивать работников, если нет достаточных условий для восстановления работоспособности. Плохая организация труда, неблагоприятные санитарно-гигиенические условия в организации, неразвитость социально-бытовой сферы в ряде случаев обуславливают такую стратегию трудового поведения, при которой работник предпочитает работать меньше, но и меньше получать, так как для него неприемлема цена интенсивного труда.

Однако возможна и иная ситуация, когда работник для поддержания определенного уровня благосостояния готов оплатить здоровьем получение дополнительных благ: надбавок и льгот, связанных с условиями труда, повышенной оплатой за сверхурочные работы и т. п., тем более если в организации такие льготы

санкционированы. Люди, сознательно оценивая возможные варианты поведения, стараются выбрать наиболее краткий путь к желаемому результату.

Существует такое понятие, как сила мотива, которая определяется степенью актуальности той или иной потребности для работника. Чем насущнее нужда в том или ином благе, чем сильнее стремление его получить, тем активнее действует работник.

Особенностью мотивов труда сотрудников образовательных учреждений является их направленность на себя и на других, обусловленная социальной миссией системы образования.

Можно выделить несколько групп мотивов труда, образующих в совокупности единую систему. Это мотивы содержательности труда, его общественной полезности, статусные мотивы, связанные с общественным признанием плодотворности трудовой деятельности, мотивы получения материальных благ, а также мотивы, ориентированные на определенную интенсивность работы.

Понятия «мотив труда» и «стимул труда» имеют свою специфику. Понятие «мотив» относится к внутренним побуждениям личности к той или иной деятельности или предмету. Понятие же «стимул» имеет отношение к внешним по отношению к человеку факторам, побуждающим его на деятельность. В одном случае речь идет о работнике, стремящемся получить благо посредством трудовой деятельности (мотив), в другом – об органе управления, обладающем набором благ, необходимых работнику, и предоставляющем их ему при условии эффективной трудовой деятельности (стимул).

Система мотивов и стимулов труда должна опираться на определенную базу – нормативный уровень трудовой деятельности. Сам факт вступления работника в трудовые отношения предполагает, что он за оговоренное вознаграждение должен выполнять некоторый круг обязанностей. В этой ситуации для стимулирования еще нет места. Мотивация труда формируется еще до начала профессиональной трудовой деятельности, в процессе социализации индивидуума путем усвоения им ценностей и норм трудовой морали и этики, а также посредством личного участия в трудовой деятельности в рамках семьи и образовательных организаций. В это время закладываются основы отношения к труду как ценности и формируется система ценностей самого труда, развиваются трудовые качества личности: трудолюбие, ответственность, дисциплинированность, инициативность и т. д., приобретаются первоначальные трудовые навыки.

Для формирования трудовой мотивации наибольшую значимость имеет характер усвоенных индивидуумом трудовых норм и ценностей. Именно они придают смысл всей дальнейшей трудовой деятельности.

Стимулирование труда – это прежде всего внешнее побуждение, элемент трудовой ситуации, влияющий на поведение человека в сфере труда. Стимулирование труда эффективно только в том случае, когда органы управления умеют добиваться и поддерживать тот уровень работы, за который платят. Цель стимулирования – не вообще побудить человека работать, а побудить его делать лучше (больше) то, что обусловлено трудовыми отношениями.

Стимулирование выполняет экономическую, социальную, нравственную функции.

Экономическая функция выражается прежде всего в том, что стимулирование труда содействует повышению эффективности производства, которое выражается в повышении производительности труда и качества продукции.

Нравственная функция определяется тем, что стимулы к труду формируют активную жизненную позицию, высоконравственный климат в организации и в целом

в обществе. При этом важно обеспечить правильную и обоснованную систему стимулов с учетом традиции и исторического опыта.

Социальная функция обеспечивается формированием социальной структуры общества через различный уровень доходов, который в значительной степени зависит от воздействия стимулов на различных людей. Кроме того, формирование потребностей, а в итоге и развитие личности также предопределяются организацией и стимулированием труда в обществе.

В свою очередь, стимулы могут быть материальными и нематериальными.

Существуют требования к организации стимулирования труда:

- комплексность;
- дифференцированность;
- гибкость;
- оперативность.

Комплексность подразумевает единство моральных и материальных, коллективных и индивидуальных стимулов, значение которых зависит от системы подходов к управлению персоналом, опыта и традиций организации. Комплексность предполагает также наличие антистимулов.

Дифференцированность означает индивидуальный подход к стимулированию разных слоев и групп сотрудников. Различными могут быть подходы к работникам в зависимости от стажа работы, образования и т. п.

Гибкость и оперативность проявляются в постоянном пересмотре стимулов в зависимости от изменений, происходящих в обществе и организации.

В целях максимизации действия стимулов необходимо соблюдать определенные *принципы*. Основными из них являются:

1. *Доступность*. Каждый стимул должен быть доступен для всех сотрудников. Условия стимулирования должны быть демократичными и понятными.

2. *Ощутимость*. Практика показывает, что существует некий порог действенности стимула. В разных организациях он существенно различается. Данное обстоятельство необходимо учитывать при определении нижнего порога стимула.

3. *Постепенность*. Материальные стимулы подвержены постоянной коррекции в сторону повышения, что необходимо учитывать на практике. Однажды резко завышенное вознаграждение, не подтвержденное впоследствии, отрицательно скажется на мотивации работника в связи с формированием ожидания повышенного вознаграждения и возникновением нового нижнего порога стимула, который устраивал бы сотрудника. Ни в коем случае не допускается снижение уровня материального стимулирования, на каком бы высоком уровне он ни находился. Исследования подтверждают утверждение психологов о том, что между желаемым и реальным уровнем материального вознаграждения обычно существует линейная зависимость. Сразу же вслед за повышением вознаграждения формируется новый, более высокий уровень притязаний, а следовательно, и размер вознаграждения порой за тот же труд.

4. *Минимизация разрыва* между результатом конкретных трудовых усилий и его материальным вознаграждением. Одномоментность действия стимула (вознаграждения) замечена давно. Как показали эксперименты, соблюдение этого принципа позволяет в большинстве случаев даже снижать уровень вознаграждения, так как большинство людей предпочитают принцип «лучше меньше, но сразу». Кроме того, учащение вознаграждения, его четкая связь с результатом труда – сильный мотиватор. Повышение уровня вознаграждения по отношению к предыдущему приносит работнику как материальное, так и моральное удовлетворение, повышает его тонус и настроение. Временное

же снижение этого уровня у большинства людей вызывает чувство «реванша» и положительно сказывается на трудовой активности.

5. *Сочетание* материальных и моральных стимулов. По своей природе материальные и моральные факторы одинаково сильны. Все зависит от места, времени и субъекта воздействия этих факторов. Принимая во внимание данное обстоятельство, необходимо разумно сочетать эти виды стимулов с учетом их целенаправленного действия на каждого сотрудника. Известно, например, что в молодом возрасте материальные стимулы более приоритетны для работника. Но это не означает полного отсутствия воздействия моральных стимулов. Об этом свидетельствует, в частности, опыт нашей страны.

Как свидетельствуют наблюдения социологов, к пятидесяти годам жизни значимость моральных и материальных стимулов при нормальном развитии экономики для многих почти уравнивается. Недооценка или переоценка стимулирования и видов стимулов одинаково вредна для эффективного управления персоналом и менеджмента в организации.

6. *Сочетание стимулов и антистимулов*. Споры о значимости стимулов и антистимулов в научной литературе и практической деятельности менеджеров не утихают. Необходимо разумное их сочетание. Опыт ведущих экономически развитых стран показывает постоянную трансформацию мотиваторов (стимулов) от преобладания антистимулов (страх, голод, штрафы и т. д.) к преимущественному использованию стимулов.

Современные научные исследования и практика позволили выработать следующие правила мотивации, соблюдение которых позволяет повысить эффективность мотивационных мероприятий:

- похвала эффективнее порицания и неконструктивной критики;
- поощрение должно быть осязаемым и желательно незамедлительным (минимизация разрыва между результатом труда и его поощрением);
- непредсказуемые и нерегулярные поощрения мотивируют больше, чем ожидаемые и прогнозируемые;
- постоянное внимание к работнику и членам его семьи – важнейший мотиватор;
- людям нравятся победы, поэтому чаще давайте людям чувствовать себя победителями;
- поощряйте за достижение не только основной цели, но и промежуточных;
- дайте работникам чувство свободы действия, возможность контролировать ситуацию;
- не ущемляйте самоуважение других, предоставляйте им возможность «сохранить лицо»;
- большие и редко кому достающиеся награды обычно вызывают зависть, небольшие и частые – удовлетворяют большинство;
- соревнование – двигатель прогресса.

В качестве общих *компонентов системы мотивации персонала* в организации целесообразно выделить:

- формирование и распространение культуры предприятия – системы общих для всего персонала предприятия ценностных ориентации и норм;
- внедрение системы участия – участие работников в распределении общего результата деятельности организации;
- продуманную кадровую политику – планирование и выбор мероприятий по повышению квалификации работников и их мобильности в организации с учетом потребностей, желаний и профессиональных потребностей работников;

- широкое обслуживание персонала – различные формы социальных льгот, услуги преимуществ, предоставляемых работникам независимо от их положения в организации и результатов их работы;
- привлечение сотрудников к принятию решений – согласование с сотрудниками определенных решений, принимаемых на рабочем месте, в рабочей группе или структурном подразделении;
- создание автономных рабочих групп (команд) – объединений сотрудников, самостоятельно (полностью или частично) организующих свою работу;
- организацию рабочего места – оснащение рабочих мест техническими, эргономическими и организационными вспомогательными средствами с учетом потребности сотрудников;
- регулирование рабочего места – гибкое приспособление рабочего времени к потребностям работника и предприятия;
- информацию сотрудников – доведение до них необходимых сведений о деятельности организации;
- оценку персонала – система планомерной и формализованной оценки сотрудников по определенным, заранее установленным критериям.

Переходя к проблематике собственно мотивации профессионально-педагогической деятельности, определимся с ее сущностью и основным содержанием.

Под *мотивами профессионально-педагогической деятельности* следует понимать осознанные внутренние побуждения к постановке целей данной деятельности, действиям и поступкам по достижению этих целей [59, с. 20].

Совокупность мотивов в их взаимообусловленности и иерархической зависимости правомерно рассматривать как *мотивацию* [59, с. 21].

Для рассмотрения мотивации профессионально-педагогической деятельности крайне важным является понимание ее внутренней обусловленности и осознаваемости. Несомненно, мотивация может и часто зависит от внешних стимулов. Но когда речь идет о внешних мотивах, то в виду имеются либо условия, обстоятельства деятельности, либо какие-либо факторы, оказывающие влияние на принятие решения об осуществлении данной деятельности. Однако для того чтобы стать мотивом, эти факторы, условия, обстоятельства должны стать для человека лично значимыми, должны быть им приняты, т. е. трансформироваться во внутренние.

Мотивам свойственна определенная совокупность содержательных и динамических характеристик. Содержательные преимущественно связаны с особенностями деятельности и включают: формы субъективного проявления мотивов, степень их осознания, актуализации и значимости; функции мотивов; место в иерархии побуждений. Динамические характеристики прямо не связаны с особенностями деятельности, а в большей степени зависят от личностных (в том числе психофизиологических) особенностей человека и проявляются: в силе воздействия мотивов на деятельность; интенсивности; устойчивости; скорости возникновения; эмоциональной окраске. Динамическая и содержательная стороны мотивов находятся в тесном единстве, так как их динамические возможности зависят от содержательных характеристик.

В научной литературе выделены различные функции мотивов деятельности: структурирующая, смыслообразующая, побудительная, направляющая, организующая, ориентирующая, энергетическая, регуляторная, целеобразующая, когнитивная, селективная, целемоделирующая, преградная и др. Представляется целесообразным выделить следующие функции, значимые для профессионально-педагогической деятельности: побуждающую, направляющую, регулирующую, смыслообразующую,

контролирующую. Побуждающая функция состоит в том, что мотивы вызывают, обуславливают активность личности, ее деятельность. Ее реализация зависит прежде всего от силы мотивов. Направляющая функция связана с устойчивостью мотивов. Ее суть в том, что на основе мотивов происходит выбор и осуществление определенной линии деятельности. Сущность регулирующей функции в том, что характер деятельности личности определяется доминирующими у нее мотивами. Смыслообразующая функция проявляется в личностном смысле деятельности для личности. Контролирующая функция состоит в том, что мотив, контролирующий выполнение действия по достижению цели, «отвечает» за его остановку (прерывание) и переключение. Названные функции в большей мере присущи ведущим мотивам педагогической деятельности и обеспечивают высший уровень ее саморегуляции.

Мотивация не является статическим образованием, а имеет функциональную динамику по всему ходу осуществления деятельности. В связи с этим рассмотрение проблемы мотивации предполагает содержательный и формально-динамический анализ. Первый направлен на выявление содержания существующей мотивации, ее структуры и иерархии мотивов; второй – на рассмотрение динамики изменения мотивации [59, с. 23].

Для деятельности по формированию мотивации и стимулированию сотрудников образовательной организации руководителю важно иметь в виду, что в мотивационном процессе целесообразно рассматривать четыре основных этапа.

Первый – этап актуализации мотивации, возникновения побуждения деятельности и эмоциональной оценки ситуации. В ходе этапа формируется мотивационная тенденция, побуждающая деятельность и направляющая ее в некоторую предметную зону, в которой возможна конкретизация мотива. На этом этапе начинает свое действие и направляющая функция – происходит выбор ситуаций и действий, соответствующих актуальным мотивам. А также блокируется активация конкурирующих мотивов.

Второй – этап целеобразования, выбора действий. Происходит выбор цели и действия, направление действия на цель. Осуществляется процесс смыслообразования: увязываются воедино мотивы, цели и условия; осознается личностный смысл организуемой деятельности.

Третий – этап реализации действий. В его ходе осуществляется регулирование деятельности в соответствии с доминирующими у личности мотивами.

Четвертый – этап оценки результата деятельности. Происходит три важных процесса: констатирование успеха (неуспеха), интерпретация причин успеха (неуспеха), переход к дальнейшим действиям либо их прекращение.

Все четыре этапа пронизаны эмоциональным отношением к предмету, к деятельности и к ее результатам.

Профессиональная, в том числе и профессионально-педагогическая, деятельность является полимотивированной, т. е. побуждаемой не одним, а совокупностью мотивов. Одни мотивы являются более значимыми, другие – менее, или, в другой формулировке, одни выступают доминирующими, другие – подчиненными. Понимание полимотивированности профессионально-педагогической деятельности имеет важное значение для выявления истинных причин, лежащих в основе труда педагога, отношения к работе и прогнозирования ее результативности [59, с. 23].

Успешность педагогической деятельности обуславливается прежде всего качественной (содержательной) характеристикой мотивов, по принципу внутренней и внешней мотивации. Если для преподавателя педагогическая деятельность значима сама по себе, он получает от нее удовлетворение, стремится самореализоваться именно

в ней, то правомерно вести речь о наличии у него внутренней мотивации. Если же педагогическая деятельность побуждается мотивами заработка, престижа и т. д., то речь идет о внешней мотивации. Именно наличие внутренней мотивации у преподавателя в наибольшей степени предопределяет эффективность и результативность его профессионально-педагогической деятельности. Кроме того, необходимо иметь в виду, что внешние мотивы дифференцируются на положительные и отрицательные. Несомненно, внешние, положительные мотивы более эффективны и желательны, чем внешние отрицательные.

В самой сфере профессиональной мотивации важную роль играет отношение человека к профессиональной деятельности. В основе отношения к профессиональной деятельности, по нашему мнению, лежит принятие или непринятие человеком профессии, основанное на анализе возможности удовлетворить свои потребности, реализовать способности, достичь целей и т. д. Принципиальным в этом плане представляется замечание В. Д. Шадрикова, который отмечает: «Принятие профессии порождает желание выполнить ее определенным образом, порождает определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы деятельности» [100, с. 37].

В основу работы в образовательном учреждении по формированию мотивации профессионально-педагогической деятельности, как показали наши предыдущие работы, должен быть положен системный подход к рассмотрению педагогических процессов и явлений.

Система формирования мотивации профессионально-педагогической деятельности – это целостная совокупность структурных (цель, состояние сформированности мотивации, методы, объекты, субъекты и условия ее формирования) и функциональных (задачи, функции, способы и приемы, действия и операции формирования мотивации, анализ и оценка эффективности) компонентов, которые находятся во взаимосвязи и взаимодействии между собой и подчинены цели системы. Основной целью такой системы является формирование у педагогов мотивации профессиональной деятельности, где устойчиво доминирующими являются внутренние побуждения – мотивы, непосредственно связанные с содержанием образовательной деятельности, ее социальной направленностью, конечной целью которой является развитие личности обучающегося [59, с. 65].

Реализация такой системы предполагает учет ряда значимых положений:

1. Изучение и формирование мотивации педагогической деятельности – это две неразрывные стороны одного процесса. Изучение мотивации – это выявление ее исходного уровня, реального состояния и возможных перспектив развития. Результаты изучения являются основой для планирования процесса формирования, в ходе которого вскрываются резервы, выявляются новые факторы, влияющие на мотивацию. Поэтому подлинное изучение имеет место именно в процессе формирования.

2. Формирование мотивации необходимо понимать прежде всего не как преподнесение педагогам готовых, извне задаваемых мотивов, а как создание условий и ситуаций, в которых бы желательные мотивы складывались, осознавались и развивались с учетом имеющегося у них опыта и индивидуальности. Следствием такого подхода является возникновение и развитие у педагогов стремления к самосовершенствованию, саморазвитию, т. е. из объектов системы формирования мотивации профессиональной деятельности они трансформируются в ее активно действующих субъектов.

3. С педагогической точки зрения мотивация не исчерпывается только побуждением личности к деятельности, а охватывает его многосторонние связи

и отношения: социально-психологические, нравственно-этические, социально-экономические и др. Мотивация выступает одним из сложных механизмов соотнесения внутренних и внешних факторов личностного поведения, которые определяют возникновение, направленность и способы осуществления конкретных форм деятельности.

4. При планировании и осуществлении организационных и психолого-педагогических мероприятий системы очень важно учитывать тот факт, что речь идет не столько о формировании мотивации педагогической деятельности, сколько о переформировании или развитии уже имеющихся у педагогов мотивов. Уже существующие мотивы, субъективно выражающиеся в эмоциональном отношении, педагогу необходимо переключить на новый предмет, подыскивая и разъясняя причинно-следственные и другие связи, способствующие такому переключению.

5. Мотивы – сложные внутренние образования, которые должен построить сам субъект. В связи с этим формировать их извне, в ходе организационных и психолого-педагогических воздействий объектов системы, нельзя. Возможно лишь создание «строительного материала», который будет использоваться самим педагогом для формирования мотивов.

6. Эффективность системы формирования мотивации профессиональной деятельности у педагогов в значительной степени определяется уровнем психолого-педагогической компетентности, активностью участия и тесным взаимодействием ее субъектов.

В систему формирования мотивации профессиональной деятельности у педагогов образовательных организаций целесообразно включить следующие основные разделы:

1. Совершенствование учебно-материальной базы профессионально-педагогической деятельности.
2. Формирование положительного социально-психологического климата в педагогическом коллективе.
3. Индивидуальные психолого-педагогические воздействия по формированию мотивации профессиональной деятельности у педагогов.
4. Стимулирование самосовершенствования педагогами учебно-воспитательной деятельности.
5. Создание условий для проведения педагогами исследовательской работы.
6. Тренинги формирования мотивации профессионально-педагогической деятельности.

Наполнение названных разделов содержанием зависит от условий функционирования конкретной образовательной организации, возможностей руководства, его психолого-педагогической компетентности, творческого подхода к решению рассматриваемой проблемы.

Планирование и реализация мероприятий отдельных разделов предлагаемой системы требует внимательного анализа ситуации в конкретном образовательном учреждении. В то же время есть ряд общих аспектов и негативных сторон, на которые важно обратить внимание.

Так, в совершенствовании учебно-материальной базы необходимо иметь в виду, что педагоги не всегда эффективно используют преимущества «технологизации» своей профессиональной деятельности. Причина кроется в том, что они часто не знают основных требований, предъявляемых к применению технических средств, и последствий педагогически нецелесообразного их использования. Имеет место и ряд проблем, связанных с компьютеризацией обучения. Во-первых, широкое применение персональных компьютеров может привести к утверждению индивидуального типа

обучения, что повлечет деформацию необходимых современному человеку социально-психологических качеств личности. Во-вторых, нецелесообразное использование ПЭВМ может стать причиной потери познавательных интересов, ленности мышления у обучающихся. В-третьих, чрезмерное увлечение компьютерами нивелирует роль педагога как личности, как примера, т. е. воспитательная функция педагогической деятельности теряет свою значимость.

Исходя из названных негативных сторон, необходимость совершенствования учебно-материальной базы выдвигает одновременно и проблему повышения психолого-педагогической компетентности педагогов в плане использования технических средств, которая должна обязательно учитываться при приобретении технических средств и внедрении новых технических разработок, при этом в основу оценки эффективности их использования должен быть положен достигаемый психолого-педагогический результат. Кроме того, внедрение новых технических средств должно осуществляться только после специальной подготовки педагогов и достижения ими высокого уровня умений их использования.

Еще одним принципиальным положением, по нашему мнению, является то, что проблемы совершенствования учебно-материальной базы должны решаться с обязательным участием самих педагогов, мнение которых является определяющим при принятии решений по приобретению и внедрению технических средств, литературы, методических и учебно-методических пособий, разработок методических комплексов и т. д.

Организовывая работу по формированию положительного социально-психологического климата в педагогическом коллективе, необходимо учитывать обоснованные в отечественной науке показатели, характеризующие его состояние: удовлетворенность членов коллектива взаимоотношениями, процессом труда, руководством; преобладающее настроение; взаимопонимание и авторитарность руководителей и подчиненных; степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении; сплоченность; сознательная дисциплина; продуктивность работы. По нашему мнению, эти показатели необходимо дополнить удовлетворенностью оплатой труда и удовлетворенностью результатами профессиональной деятельности.

Особую роль среди факторов формирования положительного социально-психологического климата коллектива играют отношения руководства и подчинения, весь комплекс функций, выполняемых его руководителями. Состояние социально-психологического климата может рассматриваться как один из существенных показателей эффективности деятельности руководителей коллектива, его воздействия на подчиненных. Значимость этого показателя определяется тем, что он характеризует один из существенных результатов специфической функции руководителя, направленной на организацию, совершенствование, повышение эффективности деятельности коллектива. Социально-психологический климат коллектива – звено, через которое может быть достигнута наибольшая отдача этой деятельности. Кроме того, именно от руководителей во многом зависит создание такой атмосферы в коллективе, которая помогает раскрытию способностей человека, стимулирует его профессиональную и общественную активность. Значимость проблемы целесообразно организованного руководства усиливается тем, что социально-психологический климат педагогического коллектива характеризуется специфическими проблемами. По мнению Ю. И. Липовского, в педагогических коллективах на первый план выдвигается проблема сплоченности. Кроме того, специфической формой проявления напряженности в межличностных отношениях может стать дискуссия по тем или иным вопросам педагогической деятельности. Эти проблемы должны быть в центре внимания руководителей

образовательных организаций. Необходимо помнить, что социально-психологический климат коллектива педагогов прежде всего проявляется в настроении его членов и, как уже отмечалось выше, в значительной степени определяет их работоспособность, стремление к совершенствованию профессиональной деятельности, психическое, а часто и физическое состояние.

В предлагаемой педагогической системе стимулирование призвано реализовать две основные функции:

- 1). должно способствовать росту эффективности профессионально-педагогической деятельности и повышению качества образовательного процесса;
- 2). должно способствовать формированию активной жизненной позиции членов педагогического коллектива, благоприятного социально-психологического климата в нем.

Кроме того, необходимо учитывать следующие положения, значимые для правильного понимания процесса стимулирования профессиональной деятельности:

- стимулирующее действие оказывают не только специальные мероприятия, но и вся совокупность факторов организационной обстановки, которые связывают человека с профессиональной деятельностью и приобретают значение стимулов;
- стимулирование действует трояко: а) прямо – удовлетворение материальных потребностей личности; б) через воздействие на группу, мнение и настроение которой влияют на отношение человека к реализуемой деятельности; в) путем изменения конкретных характеристик работы – улучшение условий профессиональной деятельности, изменение стиля руководства и т. п.;
- стимулирование приводит к изменениям в эффективности деятельности, удовлетворенности и активности членов коллектива.

При организации стимулирования самосовершенствования профессионально-педагогической деятельности важно опираться на основные принципы, способствующие повышению его эффективности: наиболее эффективными являются стимулы долговременного действия; эффективность воздействия повышается, если используются стимулы, сочетающие элементы материального и морального поощрения или наказания; для эффективного стимулирования следует использовать не только индивидуальные, но и коллективные способы и приемы; соразмерность стимулирующих воздействий способствует эффективности системы стимулирования; одним из важнейших элементов эффективной системы стимулирования является поощрение по типу компенсации, т. е. субъективное восполнение некоторых недостатков обстановки в образовательной организации.

Как показывает практика нашей профессиональной деятельности, не всегда педагоги самостоятельно могут найти источники, «точки опоры» для формирования побуждений к повышению эффективности и качества профессиональной деятельности, профессиональному и личностному развитию. Подспорьем в этом является проведение специальных тренингов, один из вариантов которого представлен в Приложении 13.

Заклячая изложение материала параграфа, отметим: формирование мотивации необходимо понимать прежде всего не как преподнесение педагогам готовых, извне задаваемых мотивов, а как создание условий и ситуаций, в которых бы желательные мотивы складывались, осознавались и развивались с учетом имеющегося у них опыта и индивидуальности. Следствием такого подхода является возникновение и развитие у педагогов стремления к самосовершенствованию, саморазвитию, т. е. из объектов системы формирования мотивации профессионально-педагогической деятельности они трансформируются в ее активно действующих субъектов.

3.3. Управление конфликтами в образовательном учреждении

Конфликты охватывают все сферы жизнедеятельности людей, всю совокупность социальных отношений, социального взаимодействия. Конфликт, по сути, является одним из видов социального взаимодействия, субъектами и участниками которого выступают отдельные индивиды, большие и малые социальные группы, организации.

Большинство специалистов сходится во мнении, что конфликты в нашей жизни были, есть и будут. Каждый человек независимо от своих личностных особенностей, профессии, должности порой участвует в конфликтах – или его туда вовлекают, или он сам провоцирует его, или выступает в роли посредника между конфликтующими сторонами. Конфликты, конечно, усложняют нашу жизнь, но именно они часто становятся толчком к развитию, заставляя нас двигаться вперед, пересматривать существующий порядок (или беспорядок) вещей, выводить на новый уровень наши взаимоотношения. Безусловно, нельзя не принимать во внимание мнение и опыт тех людей, которые видят в конфликтах опасность. Ведь действительно многие конфликты способны не развить, а разрушить и человеческие и профессиональные взаимоотношения, стать источником агрессии, породить целый клубок негативных последствий в этих отношениях.

Не обходит стороной эта проблема и образовательные учреждения, жизнь и деятельность которых изобилует конфликтами, ссорами, мелкими стычками и взаимными обидами. Это естественно, поскольку в таком сравнительно небольшом пространстве общаются и взаимодействуют люди разного возраста, взглядов, жизненного опыта, имеющие личностные особенности, – ученики, учителя, администрация. Есть и еще одна группа людей, кровно заинтересованная во всем, что происходит в школе, но не присутствующая там непосредственно, – родители. Взаимодействие с ними отнюдь не всегда можно назвать дружеским.

Проблема сущности содержания, типологии и классификации конфликтов подробно освещалась в наших предыдущих работах [54; 57; 58]. В связи с этим представим лишь краткую характеристику феномена конфликта и его специфику применительно к отношениям основных участников образовательного процесса.

Конфликт – это сложное, но неизбежное и необходимое социальное явление. Каждый конфликт по-своему уникален, неповторим по причинам возникновения, формам взаимодействия двух или более сторон, исходу и последствиям. Но у всякого конфликта есть некая стандартная схема развития. Эффективное решение проблемы, приведшей к конфликтной ситуации, требует от каждого субъекта ясного представления об общей природе и специфике данного типа конфликта, определенного стиля поведения в таких ситуациях. Учитывая, что образовательное учреждение – это тот социальный институт, в котором будущие граждане страны приобретают социокультурный опыт, обуславливающий их полноценное личностное развитие, это среда, где они могут увидеть образцы построения взаимоотношений между людьми, знания и умения участников образовательного процесса в области поведения в конфликтных ситуациях приобретает особое значение.

В междисциплинарной работе «Конфликтология» А. Я. Анцупова и А. И. Шипилова дано следующее определение: «Под конфликтом понимается наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающихся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями» [Цит. по: 50, с. 12].

В психологии конфликт определяется как «столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, отдельно взятых эпизодов

в сознании, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями» [Цит. по: 50, с. 13]. В основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных обстоятельствах, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов и т. п.

Отсюда видно, что основу конфликтных ситуаций в группе между отдельными людьми составляет столкновение между противоположно направленными интересами, мнениями, целями, различными представлениями о способе их достижения.

Поскольку в образовательных учреждениях наиболее часто возникают межличностные конфликты, обратимся к данному виду противоречий.

Возникновение межличностных конфликтов определяется ситуацией, личностными особенностями людей, отношением личности к ситуации и психологическими особенностями межличностных отношений. Возникновение и развитие межличностного конфликта во многом обусловлены демографическими и индивидуально-психологическими характеристиками.

По мнению Н. В. Гришиной, межличностный конфликт правомерно определить как ситуацию, в основе которой противоречие, воспринимаемое и переживаемое участниками ситуации (или, по крайней мере, одним из них) как значимая психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая активность сторон, направленную на преодоление возникшего противоречия и разрешение ситуации в интересах обеих или одной из сторон [Цит. по: 50, с. 17].

В конфликтах проявляются потребности, цели и ценности людей; их мотивы, установки и интересы; эмоции, воля и интеллект. Если говорить о реальных межличностных конфликтах, то наиболее очевидными их проявлениями выступают взаимные обвинения, споры, нападки и защита. Каждый участник конфликта при этом стремится самоутвердиться, удовлетворить свои потребности, достичь своих интересов. Это касается всех сфер и широкого спектра человеческого взаимодействия: от сексуальных отношений до распределения материальных благ и сохранения духовных ценностей. Конфликт может начаться в связи с каким-то одним конкретным поводом, но затем постепенно разрастается и захватывает самые различные стороны отношений между людьми. При этом в межличностных конфликтах часто эмоциональная сторона затмевает содержательную.

В психологической литературе выделяют следующие основные типы межличностных конфликтов:

1. Ценностные конфликты – это конфликтные ситуации, в которых разногласия между участниками связаны с их противоречащими друг другу или несовместимыми представлениями, имеющими для них особенно значимый характер. Система ценностей человека отражает то, что является для него наиболее значимым. Конфликт ценностей возникает тогда, когда различия в них оказывают влияние на взаимодействие людей или же они начинают посягать на ценности друг друга. Доминантные ценности выполняют регулятивную функцию, направляя действия людей и создавая тем самым определенные модели их поведения во взаимодействии. Если в основе поведения участников взаимодействия разные доминирующие ценности, они могут приходиться в противоречие друг с другом и порождать конфликты.

2. Конфликты интересов – это ситуации, затрагивающие интересы участников (их цели, планы, устремления, мотивы и т. д.), которые оказываются несовместимыми или противоречащими друг другу.

3. Конфликты, возникающие из-за нарушения норм или правил взаимодействия. Нормы и правила взаимодействия являются его неотъемлемой частью, выполняющей функции регуляции этого взаимодействия, без которых оно оказывается невозможным. Они могут иметь скрытый (подразумеваемый) характер или быть результатом особых договоренностей. Но в любом случае их нарушение может повлечь за собой возникновение разногласий, взаимных претензий или конфликтов между участниками взаимодействия.

Необходимо признать, что перечисленные типы причин конфликтов, безусловно, имеют место в образовательных учреждениях, в отношениях педагогов и учащихся, родителей и подростков, родителей и педагогов, так как их доминирующие ценности зачастую различны. Да и между самими педагогами, руководителями и сотрудниками образовательных организаций неизбежны ситуации разногласий, возникающих по таким же причинам.

Образовательный процесс, субъектами которого являются и педагоги и учащиеся, представляет собой совокупность различных по характеру и содержанию, динамичных педагогических ситуаций, в которых происходит взаимодействие этих субъектов. В таких ситуациях педагог вступает в контакт с учащимися по поводу их конкретных поступков, действий в школе, что обуславливает необходимость управления этими действиями и поступками педагогом. Другими словами, взаимодействие в педагогических ситуациях организует, во всяком случае должен организовывать, именно педагог. При этом педагогу, учитывая его профессиональный и жизненный опыт, надо уметь вставать на точку зрения ученика, пытаться понять его рассуждения и то, как ученик воспринимает сложившуюся ситуацию, почему он поступил именно так. Правильно реагируя на поведение учащегося, педагог берет ситуацию под контроль и восстанавливает педагогически целесообразное взаимодействие. Поспешность в оценках поступка часто приводит к ошибкам, вызывает возмущение у ученика несправедливостью со стороны педагога, и тогда педагогическая ситуация переходит в конфликт.

Среди потенциально конфликтогенных педагогических ситуаций можно выделить следующие [50, с. 62–63]:

- ситуации (или конфликты) деятельности, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности;
- ситуации (конфликты) поведения, поступков, возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе, чаще на уроках, вне школы;
- ситуации (конфликты) отношений, возникающие в сфере эмоциональных личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности.

Ситуации и конфликты деятельности. Ситуации по поводу учебной деятельности часто возникают на занятиях между учителем и учеником, учителем и группой учеников и проявляются в отказе ученика выполнять учебное занятие. Это может происходить по разным причинам: утомление, трудность в усвоении учебного материала, невыполнения домашнего задания, а может быть, и неуместное или неправильно сформулированное замечание учителя вместо конкретной помощи при возникновении трудностей в учебной работе. Подобные конфликты часто происходят с учениками, испытывающими трудности в учебе, когда учитель ведет предмет в данном классе непродолжительное время и отношения между учителем и учениками ограничиваются контактами только вокруг учебной работы. Таких конфликтов, как правило, меньше на уроках классных руководителей, в начальных классах, когда общение на уроке определяется характером сложившихся взаимоотношений с учениками в другой обстановке.

Конфликты происходят и из-за того, что учителя часто предъявляют завышенные требования к усвоению предмета, а отметки используют как средство наказания тех, кто не подчиняется учителю, нарушает дисциплину на уроке. Тем самым искажается подлинный мотив учебной деятельности.

Ситуации и конфликты поступков. Педагогическая ситуация может приобрести характер конфликта в том случае, если педагог допустил ошибки в анализе поступка ученика, сделал необоснованный вывод, не выяснил мотивы. Следует иметь в виду, что один и тот же поступок может вызываться совершенно различными мотивами. Безусловно, педагог в большинстве случаев не может иметь полного представления о мотивах поступка и дает оценку при недостаточной информации об обстоятельствах и подлинных причинах. Упрощенная трактовка мотивов может привести к еще более серьезной ошибке, усугубляющей развитие конфликта, когда педагог формулирует не только и не столько оценку конкретного поступка, но личности учащегося. Это предопределяет важнейшее правило для педагога – не давать оценок, не вникнув в мотивы и обстоятельства совершенного поступка.

Ситуации и конфликты отношений. Конфликты отношений часто возникают в результате неумелого разрешения педагогом ситуаций и имеют, как правило, длительный характер. Конфликты отношений приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь или ненависть ученика к учителю, надолго нарушают взаимодействие с учителем и создают острую потребность в защите от несправедливости и непонимания со стороны педагогов. Особенно тяжело переживается педагогами конфликт отношений, когда он происходит не с одним учеником, а с группой, поддержанной учениками всего класса. Это бывает в том случае, если учитель навязывает воспитанникам свой характер взаимоотношений, ожидая от них ответной любви и уважения.

Эффективная работа по управлению такими конфликтами в образовательных организациях связана прежде всего с блокированием конфликтогенных источников. Другими словами, с устранением возможных причин, обуславливающих возникновение ситуаций затруднений в педагогическом взаимодействии. Безусловно, наиболее рациональный путь предупреждения конфликта – устранение его причины. Но в реальной педагогической практике сделать это не всегда возможно. Кроме того, по нашему мнению, поскольку плох не сам по себе конфликт, а поведение его участников, предопределяющее исход конфликта, большую часть конфликтов в образовательных учреждениях необходимо не предупреждать, а конструктивно разрешать еще на этапе предконфликтной ситуации. И здесь крайне важным является психологически грамотное поведение педагога.

Приемы решения предконфликтных ситуаций – это прежде всего приемы мышления. Они не являются законченными, а изменяются и совершенствуются в деятельности. В процессе актуализации опыта педагога происходит дальнейшее развитие его умений, что приводит к нахождению оптимального способа решения предконфликтных ситуаций.

Осмысление и анализ различных конфликтных ситуаций (личных или коллег) позволяет педагогу более целенаправленно сформулировать адекватную стратегию профессионального поведения, состоящую из последовательной реализации соответствующих приемов: *диагностических, исполнительных, оценочных* [50, с. 66–69].

Успешное решение предконфликтных ситуаций можно рассматривать как средство сохранения и развития педагогического общения, которое постоянно реализуется на фоне определенных эмоциональных реакций. Эмоциональное отношение

педагога к учащемуся «пронизывает» весь процесс разрешения противоречия, возникшего в ходе педагогического взаимодействия. При этом важно иметь в виду, что эффективность действий педагога по предупреждению и разрешению конфликтов в значительной степени предопределяется уровнем развития у него коммуникативных навыков, навыков общения. Причем в данном случае речь идет не о навыках общения вообще, а правильном, адекватном использовании этих навыков в предконфликтных и конфликтных ситуациях.

Конфликты, возникающие в педагогических коллективах, по своей природе являются прежде всего конфликтами межличностными, так как отражают ситуации взаимодействия людей, при которых могут не совпадать их базовые ценности, они преследуют несовместимые цели деятельности или по-разному понимают способы и средства их достижения и т. п.

Такие конфликты могут быть следствием различных причин. Причины межличностных конфликтов в педагогическом коллективе в основном связаны с нарушением взаимосвязей, установленных в процессе совместной педагогической деятельности. Это могут быть связи делового характера, возникающие между педагогами, руководителями по поводу самой педагогической деятельности.

Уровень этих взаимосвязей определяется целями и задачами деятельности, уровнем профессиональной подготовки и компетенции, интересами, склонностями педагогов. Взаимосвязи «ролевого» характера возникают при необходимости соблюдения правил, норм, соответствующих профессиональной этике. Взаимосвязи личного характера устанавливаются между педагогами в процессе совместной деятельности и определяются их индивидуальными особенностями.

В зависимости от названных взаимосвязей выделяются три основные группы конфликтов в педагогическом коллективе.

Первая группа – профессиональные конфликты, возникают как реакция на препятствия к достижению целей профессионально-педагогической деятельности, когда нарушаются деловые связи. Такие конфликты являются следствием некомпетентности педагога, непонимания целей деятельности, безынициативности, недобросовестности, недисциплинированности в работе и т. д.

Вторая группа – конфликты ожиданий, возникают в тех случаях, когда поведение педагога не соответствует нормам взаимоотношений, принятым в педагогическом коллективе, когда поведение и деятельность не соответствуют ожиданиям сотрудников по отношению друг к другу. Это бестактность по отношению к коллегам и учащимся, нарушение норм профессиональной этики, невыполнение, сложившихся групповых норм, требований коллектива и др. Такие конфликты возникают при нарушении взаимосвязей ролевого характера.

Третья группа – конфликты личной несовместимости, возникают в результате проявления личностных особенностей участников образовательного процесса. Проявление несдержанности, завышенная самооценка и самомнение, эмоциональная неустойчивость, чрезмерная обидчивость и т. п. лежат в основе конфликтов данной группы.

Наиболее веским и типичным основанием конфликта служит нарушение одним из членов педагогического коллектива установленных норм профессионального взаимодействия и общения. Поэтому чем яснее эти нормы (зафиксированные в официальных документах, в требованиях руководителей, в общественном мнении, обычаях и традициях коллектива), тем меньше условия для возникновения разногласий и конфликтов среди участников общей деятельности. При отсутствии четких норм такая деятельность становится неизбежно конфликтогенной. В целом повышение степени

общности деятельности и усложнение взаимодействия ее участников ведут к усилению требований к уровню их совместимости. Когда взаимодействие становится очень сложным, видимо, возрастает вероятность возникновения разногласий и недоразумений. Последние могут быть исключены лишь при высокой степени совместимости членов коллектива.

Однако есть и другая сторона – общая деятельность обладает свойством формировать противоконфликтные механизмы, она способствует выработке единых норм и требований, умения согласовывать свои действия с действиями других. Как показывает практика, в развитых, сплоченных коллективах при усложнении общей деятельности нередко наблюдается лишь временное повышение степени конфликтности ее членов. Отсюда следует, что конфликтность в определенных случаях может выступать как показатель процесса позитивного развития коллектива, становления единого группового мнения, единых требований в открытой борьбе.

Мы уже вели речь о том, что проблемой является не сам конфликт, а поведение его участников. Это позволяет говорить о том, что для предупреждения межличностных конфликтов среди педагогов важно, чтобы они по меньшей мере:

- умели учитывать интересы друг друга;
- воспринимали критику своих коллег;
- проявляли вежливость, тактичность, уважение по отношению друг к другу;
- демонстрировали дисциплинированность в работе.

Управление конфликтами предполагает использование межличностных способов разрешения конфликтных ситуаций на основе учета психологии его участников.

При разрешении конфликтных ситуаций, кроме специальных знаний по теории управления конфликтом, руководителю необходимо использовать следующие приемы или техники с целью предотвращения напряжений, стрессов, снятия негативных эмоций у конфликтующих сторон:

- внимательное выслушивание;
- стремление к установлению контактов с подчиненными при выдаче задания, к получению обратной связи, к обсуждению межличностных отношений (в том числе и эксцентричных);
- уважительное отношение, доброжелательность, терпимость, самоконтроль;
- отвлечение или переключение внимания в случае повышенной эмоциональности;
- уменьшение социальной дистанции;
- информированность о своем состоянии, вызванном сообщением собеседника, понимание его самочувствия;
- обращение к фактам, проверка реальностью;
- обращение за советом.

Одним из видов противостояний, наиболее часто выделяемым, является конфликтное взаимодействие администрации с сотрудниками образовательного учреждения. В литературе называют следующие причины таких конфликтов:

- члены педагогического коллектива при организации профессиональной деятельности поверхностно знакомы со своими должностными обязанностями и квалификационными характеристиками, из-за чего происходит перекладывание обязанностей;
- нарушение принципа индивидуального подхода к личности;
- неудачный подбор сотрудников;
- неадекватность стиля руководства коллективом уровню его социального развития.

Существуют следующие принципиальные возможности (стратегии) управления конфликтами:

1. Предотвращение (предупреждение) или профилактика конфликтов.
2. Управление конфликтами и конфликтными отношениями на стадии их возникновения.
3. Использование результатов отдельных актов конфликтной борьбы, а также результатов разрешения конфликта (как конструктивных, так и деструктивных).

4. Проектирование и конструирование конфликтов и их последствий.

Предупреждение конфликтов – в широком смысле – такая организация жизнедеятельности субъектов взаимодействия, которая сводит к минимуму вероятность возникновения конфликтов между ними; в узком смысле – деятельность субъектов взаимодействия, а также третьих лиц по устранению причин конкретного назревающего конфликта, разрешению противоречия неконфликтными способами. Предупреждение конфликтов связано с созданием объективных, организационно-управленческих, социально-психологических и психологических условий их профилактики.

Деятельность по предупреждению конфликтов представляет собой одно из конкретных выражений человеческой способности обобщать имеющиеся теоретические и эмпирические данные и на этой основе предсказывать, прогнозировать будущее, распространяя, таким образом, область познанного на еще непознанное. Эта человеческая способность имеет особое значение в управленческой деятельности. Справедливо говорят, что руководить – значит предвидеть. Данное положение, по нашему мнению, является принципиальным для деятельности руководителей образовательных учреждений.

Изучение теории и практики управления конфликтами позволяет сформулировать основные условия предупреждений конфликтов:

1. Хорошо продуманная организация жизнедеятельности в организации (снижение качества жизнедеятельности ведет к повышению раздражительности и возможности возникновения конфликтов).
2. Формирование потребности в интересном и серьезном деле (заинтересованность сотрудников в выполнении задач обуславливает осознание ими «нужности», «значимости» в организации, личной «причастности» к ее деятельности).
3. Формирование здорового морально-психологического климата в коллективе (важно своевременно оценивать успехи, использовать возможности стимулирования, предоставлять возможность профессионального совершенствования).
4. Создание механизмов справедливого распределения ресурсов.
5. Повышение общей культуры взаимоотношений в коллективе.

Анализ практики управления конфликтами дает возможность выделить направления работы по их предупреждению. К ним прежде всего относятся:

- создание объективных условий, препятствующих возникновению и деструктивному развитию конфликтных ситуаций;
- оптимизация организационно-управленческих условий функционирования организации;
- нейтрализация личностных причин возникновения конфликтов;
- устранение социально-психологических причин конфликтов.

Для развития конструктивного начала в профилактике и разрешении конфликтов руководителям можно использовать структурные методы в опоре на потенциал, заложенный в самой образовательной организации с определенным составом персонала и управленческих кадров, а именно:

1. Четкая формулировка и разъяснение задач и требований к деятельности каждого сотрудника (группы). Прежде всего это: конкретные показатели выполнения функциональных обязанностей; критерии оценки результата; наличие ясно и однозначно сформулированных прав и обязанностей, правил выполнения работ; сроки отчетности; установление системы полномочий и ответственности; информационные взаимоотношения и ответственность (т.е. кто получает, кто и кому, в какие сроки представляет информацию).

2. Использование координационных и интеграционных механизмов: установление иерархии полномочий, цепи отдачи команд, распоряжений и получения обратной связи (реализация принципа единоначалия); установление полномочий по принятию решений и организации информационных потоков; использование служб с межфункциональными обязанностями и полномочиями. Если у сотрудников есть разногласия по какому-либо профессиональному вопросу, они могут обратиться к «третьей стороне» – их общему руководителю.

3. Постановка общих комплексных целей, формирование общих ценностей. Этому способствует информированность всех сотрудников о политике, стратегии и перспективах организации, а также их осведомленность о состоянии дел в организации. Наличие общих целей позволяет людям понять, как им следует вести себя в конфликтных ситуациях, превращая их в функциональные.

4. Установление содержания системы вознаграждений. Установление таких критериев эффективности работы, которые исключают столкновение интересов сотрудников.

Для снижения конфликтности с подчиненными руководителю образовательного учреждения необходимо:

- объективно оценивать труд своих подчиненных;
- проявлять заботу о них;
- информировать всех педагогов при распределении материальных благ разного рода (социальная справедливость и гласность);
- не злоупотреблять официальной властью;
- эффективно использовать метод убеждения;
- совершенствовать стиль своего руководства;
- предупреждать и учувствовать в разрешении межличностных конфликтов сотрудников.

Деятельность по предупреждению конфликтов является весьма непростым делом. Поэтому возможности профилактической деятельности не следует переоценивать, хотя ею нельзя и пренебрегать. В целях обеспечения ее эффективности следует прогнозировать те трудности, которые подстерегают на этом пути.

К сожалению, необходимо признать, что далеко не всегда имеется реальная возможность предупредить конфликт. Вольно или невольно, но столкнувшись сторонам приходится заниматься конфликтом и предпринимать попытки каким-либо образом управлять им, добиваясь минимизации последствий для себя и окружающих.

Разрешение конфликта – это совместная деятельность его участников, направленная на прекращение противодействия и разрешения противоречия (проблемы), которая привела к столкновению. Основным признаком, характеризующим эту форму, является совместная активность субъектов по устранению причин и условий возникшего конфликта. Если говорить о разрешении конфликта как его исходе, то это, во-первых, устранение или минимизация проблем, разделяющих стороны, во-вторых, достижение согласия между участниками. С психологических позиций разрешение конфликта

означает не только разрешение проблем, разделяющих стороны, но и восстановление и нормализацию отношений самих сторон.

Основываясь на принципиальном подходе конфликтологии к разрешению конфликтов: конфликт может быть управляем, причем управляем таким образом, что его исход будет иметь конструктивный характер, – в дальнейших рассуждениях обратим внимание на базовые положения, определяющие конструктивное разрешение конфликтов.

Принципы разрешения конфликтов. Принципами конструктивного разрешения конфликтов принято считать те основополагающие требования к организации и содержанию воздействия, выполнение которых обуславливает их успешность (оптимальность). Основными из них являются:

- всестороннее изучение и учет причин, условий и особенностей конкретного конфликта, его возможных последствий для участников и среды;
- квалифицированная подготовка и принятие адекватных мер, решений с учетом интересов всех сторон;
- учет целесообразности вмешательства третьей стороны;
- своевременность и конструктивность управленческих решений, мер воздействия на оппонентов и среду;
- стимулирование активности и сотрудничества (компромисса) всех сторон, участвующих в конфликте;
- соблюдение этических и нормативных правил в ходе управленческого воздействия на конфликтующих и среду и др.

Наряду с важностью соблюдения вышеперечисленных принципов конструктивного разрешения конфликтов, значимым является знание и учет *критериев* их конструктивного завершения. Исследователи разработали ряд подходов к определению критериев с учетом специфики объектов исследований. Их анализ позволяет выделить наиболее часто применяемые на практике оценки успешности разрешения конфликтов. Среди них:

1. Удовлетворенность сторон исходом конфликта.
2. Прекращение противодействия сторон.
3. Устранение травмирующих факторов.
4. Формирование навыков (опыта) активного и позитивного поведения личности в аналогичных ситуациях в будущем.
5. Степень разрешения противоречия, лежавшего в основе конфликта.
6. Победа в конфликте правой стороны и утверждение истины.
7. Достижение цели одной из конфликтующих сторон и др.

Успешность завершения конфликтов зависит от целого ряда *факторов*, оказывающих влияние на этот процесс. К ним относятся:

1. Фактор времени: наличие времени для обсуждения проблемы, выяснения позиций и интересов, выработки решений. Сокращение времени вдвое, от имеющегося в распоряжении для достижения согласия, ведет к повышению вероятности выбора альтернативы, отличающейся большей агрессивностью.

2. Фактор третьей стороны: участие в завершении конфликта нейтральных лиц, которые помогают оппонентам решить проблему.

3. Фактор своевременности: целесообразно приступать к разрешению конфликта на ранних стадиях его развития. Логика проста: меньше противодействия – меньше ущерба – меньше обиды и претензий – больше возможностей для того, чтобы договориться.

4. Фактор равновесия сил: если конфликтующие стороны примерно равны по возможностям, то они вынуждены искать пути к мирному решению. Конфликты более конструктивно разрешаются тогда, когда между оппонентами нет зависимости, подчиненности.

5. Фактор культуры: высокий уровень общей культуры оппонентов снижает вероятность насильственного развития конфликта.

6. Фактор единства ценностей: наличие согласия между конфликтующими сторонами по поводу того, что должно представлять собою приемлемое решение. Другими словами, конфликты более или менее регулируются, когда у их участников есть общая система ценностей, общие цели, интересы.

7. Фактор опыта (примера): наличие опыта решения подобных проблем хотя бы у одного из оппонентов, а также знание примеров разрешения аналогичных конфликтов.

8. Фактор отношений: хорошие отношения между оппонентами до конфликта способствуют более полному разрешению противоречия.

По мнению известного в области конфликтологии специалиста Дж. Рубина, возможны следующие способы урегулирования конфликта:

- *доминирование*, когда одна сторона пытается навязать другой свою волю физическими или психологическими средствами;
- *капитуляция* – одна сторона безоговорочно уступает победу другой;
- *уход* – одна сторона отказывается продолжать участвовать в конфликте;
- *переговоры* – стороны конфликта (две или более) используют обмен предложениями и идеями, чтобы найти взаимно приемлемое соглашение;
- *вмешательство третьей стороны* – индивида или группы, не имеющих прямого отношения к конфликту, но предпринимающих усилия, направленные на продвижение к соглашению [50, с. 44].

Согласно Р. Дарендорфу, все формы преодоления конфликтов можно свести к трем возможностям: подавление и «отмена» конфликта (при этом оба способа оцениваются как неэффективные); регулирование конфликтов, которое, по мнению автора, и является эффективной формой работы с конфликтами.

Он предлагает определенную последовательность в применении различных форм урегулирования конфликтов:

1. *Переговоры*. Предполагают создание специального органа, где регулярно встречаются конфликтующие стороны для обсуждения острых вопросов и принятия решений. Если эти переговоры оказываются безрезультатными, рекомендуется привлечение «третьей стороны», т. е. не участвующих в конфликте лиц или инстанций.

2. *Посредничество* как наиболее мягкая форма участия третьей стороны. Оно предполагает согласие сторон на периодическое сотрудничество с посредником и рассмотрение его предложений. По мнению Дарендорфа, несмотря на кажущуюся необязательность этого образа действий, посредничество часто оказывается весьма эффективным инструментом регулирования конфликтов.

3. *Арбитраж* является следующим шагом в разрешении конфликтов. Его особенностью является то, что либо обращение к третьей стороне, либо, в случае такого обращения, исполнение ее решений считается обязательным.

4. *Обязательный арбитраж* делает обязательным как обращение к третьей стороне, так и принятие ее решений. Это приближает данную меру к фактическому подавлению конфликта [50].

Все эти формы, безусловно, могут использоваться в образовательной организации. Проблема состоит в том, насколько реально эффективным будет разрешение конфликта, если стороны конфликта или одну из них не устроит обязательное арбитражное решение.

Либо, к примеру, арбитражное решение не устранит причину конфликта. А мы уже отмечали, что конфликт считается разрешенным тогда, когда устранена его причина.

Как показывают исследования и практика работы с конфликтами, наиболее эффективной формой воздействия руководителя на конфликты в образовательной организации является посредничество – урегулирование конфликтов с помощью третьей стороны.

Различаются несколько возможных форм вмешательства третьей стороны. Это прежде всего медиаторство, медиация, или посредничество, при котором консультативные рекомендации необязательно должны приниматься во внимание спорящими сторонами. Далее, это примирение (*conciliation*), в котором акцент делается не столько на улаживании вопросов, сколько на процессе, с помощью которого конфликт прекращается. Еще одна форма вмешательства третьей стороны – это арбитраж, при котором рекомендации третьей стороны являются обязательными.

Медиаторство и примирение, как правило, либо вообще не различаются, либо относятся к одному и тому же типу вмешательства третьей стороны в спорную ситуацию – на том основании, что в обоих случаях ей принадлежат консультативные, рекомендательные функции. При этом примирение часто рассматривается как одна из разновидностей медиативного процесса.

Принято различать два основных вида посредничества: официальное и неофициальное. Официальное предполагает наличие у посредника нормативного статуса и существенных возможностей для воздействия на оппонентов. Разный опыт урегулирования различных конфликтов в условиях социальной среды показывает, что чаще всего официальное медиаторство осуществляется руководителями организаций, учреждений, их структурных подразделений и т. д. Неофициальными посредниками обычно являются: наиболее опытные и авторитетные коллеги; друзья, свидетели конфликта; неформальные лидеры и т. п.

Необходимо обратить внимание на то, что участие третьей стороны не является непременным условием конструктивного разрешения конфликта. Исследование практики урегулирования конфликтов свидетельствует, что вмешательство третьей стороны является оправданным и необходимым в ситуациях, когда:

- происходит опасная эскалация конфликта с угрозой применения насилия, неповиновения и т. п.;
- третьей стороне крайне невыгоден конфликт;
- оппоненты не могут прийти к решению проблемы, а у третьей стороны есть возможность разрешить их противоречие, удовлетворить интересы.

В ряде случаев конфликтных отношений их участники сами обращаются за помощью к посредникам. Это происходит, когда:

- конфликт имеет затянувшийся, деструктивный характер и не имеет позитивных перспектив исхода;
- оппоненты стоят на противоположных, исключаящих взаимный интерес позициях и не могут найти общих точек соприкосновения;
- стороны по-разному подходят к оценке и пониманию критериев разрешения проблемы, достижению взаимно приемлемых результатов;
- одной из сторон причинен значительный ущерб, и она требует адекватных мер (компенсации) по отношению к противоположной стороне;
- конфликтующим важнее сохранить нормальные отношения, чем одержать верх в конфликте, но развитие ситуации не позволяет им самостоятельно принять взаимно приемлемое решение;

- оппоненты достигли временного согласия, но для его окончательного выполнения необходим внешний контроль.

В урегулировании конфликтов посредничающие стороны проявляют различное участие в зависимости от объективных и субъективных возможностей контролировать данный процесс. Выделяют следующие формы участия (роли) третьей стороны:

- третейский судья (наиболее авторитетная роль, так как посредник, обычно руководитель, выносит решение обязательное для выполнения обеими сторонами);
- арбитр (также обладает значительными возможностями воздействовать на оппонентов, однако его решение может быть обжаловано);
- посредник (более нейтральная роль, его функция основана на его знаниях и опыте, которые позволяют обеспечить конструктивное обсуждение и разрешение проблемы);
- помощник (организует процедуру обсуждения проблемы, но он не наделен правом вмешиваться в процесс принятия окончательного решения);
- наблюдатель (своим присутствием призван ориентировать соблюдение оппонентами определенных норм (правил), ранее достигнутых договоренностей и т. п.).

В процессе посреднической деятельности можно выделить три основных этапа:

1. Знакомство и оценка конфликта.
2. Работа с конфликтующими сторонами.
3. Ведение переговоров (обсуждение проблемы).

Положительный исход конфликта определяется властными полномочиями, ролью и компетентностью третьей стороны. Практика свидетельствует, что посредничество может обеспечить:

- волевое прекращение противоборства;
- разведение (изоляция) оппонентов;
- применение результативных санкций к сторонам;
- определение правого и неправого, выработку исходных критериев;
- оказание помощи в поиске оптимального решения;
- содействие в нормализации отношений, обстановки, ситуации;
- оказание помощи в организации общения по проблеме;
- контроль за выполнением принятых соглашений.

Медиаторство как содействие третьей стороны двум другим в решении спорной проблемы и поиске соглашения предполагает по меньшей мере два аспекта его позитивного влияния. Во-первых, присутствие на переговорах третьей стороны само по себе имеет позитивный эффект, поскольку снижает степень деструктивности во взаимодействии сторон прежде всего за счет усиления его конвенциональности. Второй связан с процедурой, реализуемой медиаторами. Медиаторство, направленное на организацию эффективной коммуникации, диалога между сторонами конфликта, делает их активными участниками процесса разрешения конфликта. Их взаимодействие в этом процессе, будучи направленным на принятие взаимоприемлемых решений, при правильной его организации ведет к снижению конфронтации и усилению сотрудничества, а значит, и к смягчению их противостояния и восстановлению отношений.

Последовательность посреднической деятельности представляет собой четкий алгоритм осуществленных этапов: в получении информации о конфликте; всесторонний сбор данных и их анализ; оценка конфликтной ситуации; выбор способа (техник) урегулирования и типа медиаторства; реализация плана и способа урегулирования; снятие послеконфликтной напряженности отношений и анализ приобретенного опыта.

Вся посредническая деятельность базируется на совокупности этических принципов, соблюдение которых является обязательным. К ним относятся: нейтральность позиции в ходе медиаторства; конфиденциальность отношений с оппонентами; процедурный характер деятельности; всемерное стимулирование сотрудничества оппонентов; акцент на процесс переговоров, а не на его результаты.

В настоящее время выработаны конкретные техники медиаторского процесса и рекомендации по их применению. В начале работы медиатор прибегает к техникам *рефлексивного вмешательства*, которые помогают сориентироваться в проблеме, заинтересовать оппонентов в процессе медиаторства, поднять свой авторитет в их глазах. Медиатор рассказывает клиентам о себе, своих возможностях, мотивирует участников на ведение переговоров.

Большинство медиаторских техник направлено на нормализацию отношений между сторонами и достижение решения стоящих перед ними проблем. Их часто называют техниками *контекстуального вмешательства*. Когда оппоненты предъявляют нереальные требования друг к другу, посредник стремится изменить их, демонстрируя, в чем состоит неконструктивность позиций сторон. При проявлении сторонами враждебности он контролирует ситуацию, используя юмор, иронию или оказывая давление на стороны, призывая к осознанию последствий. Если обсуждается много вопросов, то медиатор стремится упростить ситуацию, выделяя приоритетные цели, определяя перечень проблем, предлагая сторонам поторгаться из-за того, что кажется наиболее важным, и т. д.

На завершающем этапе переговоров, когда посредник уже имеет четкое представление о том, как и что должно быть сделано, он может использовать *техники независимого вмешательства*, включающие в себя показ участникам плюсов и минусов соглашений, предложение своих вариантов решений, перевод намечающейся договоренности из сферы желаемого в область действительного.

Медиатором могут быть использованы следующие тактики или их совокупность:

1. *Тактика поочередного выслушивания* на совместной встрече применяется для уяснения ситуации и выслушивания предложений в период острого конфликта, когда разъединение сторон невозможно.

2. *Сделка* – посредник стремится больше времени вести переговоры с участием обеих сторон, при этом основной упор делается на принятие компромиссных решений.

3. *Челночная дипломатия* – медиатор разделяет конфликтующие стороны и постоянно курсирует между ними, согласуя различные аспекты соглашения. В результате обычно достигается компромисс.

4. *Давление на одного из оппонентов* – большую часть времени третья сторона посвящает работе с одним из участников, в беседах с которым доказывается ошибочность его позиции. В конечном итоге данный участник идет на уступки.

5. *Директивное воздействие* предполагает акцентирование внимания на слабых моментах в позициях оппонентов, ошибочности их действий по отношению друг к другу. Цель – склонение сторон к примирению [50, с. 107–108].

Безусловно, руководитель образовательного учреждения не может и не должен выполнять роль посредника в урегулировании всех конфликтных ситуаций в организации. Эту роль, с позиций официального управления, могут выполнять руководители структурных подразделений, наиболее авторитетные сотрудники образовательной организации. Однако наиболее острые, принципиальные конфликты, особенно несущие угрозу состоянию социально-психологического климата или имеющую тенденцию к перерастанию в межгрупповые, должны быть в центре внимания именно руководителя.

Завершая обсуждение проблемы управления конфликтами в образовательном учреждении, отметим, что такие ситуации часто являются конфликтогенной характеристикой данной социальной группы. Знание типов и причин конфликтного взаимодействия позволяет объективно определить условия, их порождающие. Анализ причин конфликтов помогает найти наиболее оптимальные способы их предупреждения или урегулирования, в случае возникновения конфликтного взаимодействия, помогает перевести его на конструктивные позиции.

3.4. Психология профессионального здоровья педагогов

Здоровье как профессионально-важное качество педагога – такая постановка вопроса буквально некоторое время назад вызывала горячие споры и искреннее удивление у части ученых. Сейчас можно с большей долей уверенности утверждать, что рассмотрение темы психологии здоровья применительно к профессии педагога актуально и насущно. Все больше появляется не просто сторонников такой постановки вопроса, но и последователей, исследователей.

За базовое можно взять определение, данное Г. С. Никифоровым: «Профессиональное здоровье – это не только отсутствие профессиональных болезней или травм, но и полное физическое, психическое и социальное благополучие человека в условиях выполняемой им деятельности» [103].

Психологические факторы профессионального здоровья педагогов мы рассматриваем как трехэлементную структуру, объединяющую когнитивный, эмоциональный и поведенческий модули (рис. 3).



Рис. 3. Структура психологических факторов профессионального здоровья

Предлагаемая нами структура психологических факторов профессионального здоровья опирается на концепцию «психологии отношений» В. Н. Мясищева, определяющей отношение к здоровью как отражение индивидуального опыта человека и одновременно как фактор, оказывающий существенное влияние на его поведение. «Отношение человека к своему здоровью не сводится только к заботе о здоровье или пренебрежению к нему. Здесь одновременно речь идет и о более высоких уровнях идейных отношений личности... Значительное место в гигиене и профилактике психического здоровья занимает вопрос о соматическом состоянии. Это связано с важной ролью психики и свойств личности в предупреждении соматических заболеваний и укреплении физического здоровья» [67]. Этот подход позволяет рассматривать отношение к здоровью как один из основных элементов, на который может быть направлено регулирующее (корректирующее) воздействие.

Трехкомпонентная структура позволяет целостно раскрыть психологические факторы профессионального здоровья, отразить все многообразие связей между структурными элементами (модулями).

Когнитивный модуль предполагает адекватное представление человека об уровне своего здоровья, опирающееся на знания о здоровье и здоровом образе жизни, в том числе при выполнении профессиональных обязанностей, осознание роли здоровья и его влияния на жизнь в целом, а также успешность и эффективность профессиональной деятельности в частности, понимание основных факторов риска профессии и путей сохранения и укрепления здоровья.

Эмоциональный модуль включает в себя весь спектр переживаний состояния «здоровья / болезни», возникающих у включенного в ту или иную профессиональную ситуацию работника, адекватное эмоциональное реагирование (от «выплескивания эмоций» до сдерживания их в ситуациях, когда это необходимо).

В *поведенческом* модуле отражаются особенности поведения профессионала, способствующие адаптации к изменяющимся условиям окружающей среды и профессиональной деятельности, а также стратегии поведения, обусловленные изменением состояния здоровья, и здоровый образ жизни и работы. Здоровое поведение понимается как «конкретное проявление психологического потенциала здоровья», оно «является и процессом, и итогом взаимодействия четырех факторов: мотивации к здоровью; накопленного опыта в отношении сохранения здоровья; способности поддерживать свое здоровье; соответствующего уровня достигнутого здоровья» [105].

Все три модуля взаимосвязаны между собой. Целостная и непротиворечивая внутренняя картина здоровья педагога (когнитивный модуль) способствует выработке стратегий поведения, способствующих здоровому образу жизни и работы (поведенческий модуль), сопровождаемых адекватными эмоциональными реакциями и переживаниями (эмоциональный модуль). Нерациональный режим труда и отдыха, характерный для трудоголиков (поведенческий модуль), как правило, вызывает у педагога поток негативных эмоциональных состояний (раздражение, гнев, тревога и др.) и со временем приводит к изменениям на когнитивном уровне, когда сама работа начинает формировать личность профессионала. Одно из крайних проявлений такого влияния – развитие перфекционизма под воздействием условий труда.

К психологическим факторам профессионального здоровья мы также относим стресс-факторы профессиональной деятельности (как проявления внешней среды, в которой протекает деятельность человека) и индивидуально-психологические особенности личности профессионала (как проявления внутренней среды, детерминирующей когнитивный, эмоциональный и поведенческий модули).

Предлагаемая структура психологических факторов профессионального здоровья, по нашему убеждению, позволяет охватить все многообразие психологических детерминант здоровья в профессиональной деятельности и используется нами при проведении эмпирического исследования профессионального здоровья педагогов.

Изучая проблему профессионального здоровья, мы неминуемо выходим на поиск критериев его оценки. Принимая во внимание определение здоровья, которое было предложено Всемирной организацией здравоохранения, мы выделяем критерии профессионального здоровья на трех уровнях – физическом, психическом и социальном. При определении их состава была принята во внимание классификация критериев психического здоровья, приведенная в работе Г. С. Никифорова [83] (табл. 6).

Таблица 6

Критерии профессионального здоровья

На физическом уровне	На психическом уровне	На социальном уровне
Физическое здоровье, соответствующее возрасту и позволяющее выполнять должностные обязанности в полном объеме и с надлежащим качеством. ЗОЖ (регулярные занятия физической культурой и спортом, физическая активность, отсутствие вредных привычек, здоровое питание, режим труда и отдыха). Здоровый внешний вид	<p><i>Психические процессы</i></p> <p>Адекватное восприятие себя в профессии. Способность концентрировать внимание на предмете профессиональной деятельности.</p> <p>Надежное удержание профессиональной информации в памяти.</p> <p>Хорошо развитое логическое мышление, критический подход к рабочим ситуациям, креативность в выполнении своих обязанностей.</p> <p><i>Психические свойства</i></p> <p>Оптимизм, уверенность в себе.</p> <p>Ответственность, обязательность.</p> <p>Ориентация на саморазвитие и общественно-полезное дело.</p> <p>Независимость.</p> <p>Способность к самоуправлению (целеустремленность, энергичность, активность, самоконтроль, адекватная самооценка, уравновешенность).</p> <p>Способность планировать и осуществлять свой профессиональный путь.</p> <p>Доброжелательность, позитивное восприятие возникающих профессиональных ситуаций.</p> <p><i>Психические состояния</i></p> <p>Эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость.</p> <p>Совладание с негативными эмоциями, возникающими на работе.</p> <p>Естественное проявление чувств и эмоций. Сохранность привычного</p>	<p>Активная жизненная позиция.</p> <p>Адекватное восприятие профессиональной действительности.</p> <p>Степень адаптированности к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, в том числе при переходе с одного этапа профессиональной деятельности на другой.</p> <p>Соблюдение баланса «работа / личная жизнь (семья)».</p> <p>Роль здоровья в системе мотивов и ценностей, регулирующих поведение.</p> <p>Адекватные стратегии и способы преодоления стрессовых (затруднительных, конфликтных) ситуаций, уровень саморегуляции в профессии.</p> <p>Коммуникабельность в профессиональной среде.</p> <p>Удовлетворенность профессией, выраженность профессиональных интересов.</p> <p>Профессиональное благополучие (ощущение благополучия на работе).</p> <p>Способность выполнять социальные функции (включение в разнообразные социальные структуры в процессе профессиональной деятельности)</p>

На физическом уровне	На психическом уровне	На социальном уровне
	самочувствия, психическое равновесие при реагировании на возникающие стрессовые ситуации на работе. Профессиональная работоспособность	

Психологический стресс, обусловленный содержанием профессиональной деятельности, межличностными отношениями, информационными перегрузками, является одной из основных сторон образа жизни педагога. Часто ему приходится пребывать в состоянии эмоционального напряжения, переживать чувство повышенной тревоги, беспокойства. Состояние стресса сопровождается не только нарушением психического равновесия, но и целым рядом негативных изменений в функционировании физиологических механизмов. Стресс, проникая во все сферы деятельности, становится частью жизни профессионала. Способность справляться со стрессом можно рассматривать как характерную черту людей, отличающихся крепким здоровьем. «Такие люди: а) рассматривают негативные события скорее как вызов судьбы, чем как угрозу; б) они способны контролировать свои поступки; в) уверены в своих силах и предпочитают действовать, а не сидеть сложа руки. Оптимистическое отношение к жизни является страховкой многих болезней» [62].

Стресс – одна из ключевых тем как на Западе, так и в России при описании профессиональной деятельности. С каждым годом растет количество публикаций, в которых анализируются психологические проблемы здоровья и стресса, связанного с работой [38; 66; 110] и др.

На протяжении десяти лет (2008–2018 гг.) мы проводили исследования стресса в профессиональной деятельности педагогических работников [103; 107; 108]. В выборочную совокупность вошли педагоги, работающие в системе образования Санкт-Петербурга. В ходе исследования были протестированы, проанкетированы и опрошены 3312 респондентов. Характеристика выборки: 97% – женщины, 3% – мужчины; 60% – замужем/женаты, 11% – в гражданском браке, 29% – не замужем/холост/разведены; возраст – от 21 до 70 лет, в том числе 57% – в возрасте от 31 до 50 лет, каждый 8-й – пенсионного возраста; подавляющее большинство (80%) имеют высшее образование; 51% обладают более чем 21-летним педагогическим стажем; 84% имеют высшую и первую квалификационную категорию.

Чаще всего педагоги обнаруживают у себя такие симптомы стресса, как чувство усталости (69% опрошенных указали на это признак), мышечное напряжение, частые боли в области шеи и нижней части спины (40%), нарушения сна (29%), немотивированное беспокойство по разным поводам (23%), повышенная раздражительность (20%), подавленное настроение (15%), нарушение аппетита или переедание (12%), стойкие головные боли (11%), ухудшение качественных и количественных показателей работы (8%) и др.

Среди основных факторов риска, сильнее всего влияющих на педагогов в процессе профессиональной деятельности: чрезмерная перегрузка, эмоциональное напряжение на работе (на это указали 49% опрошенных), дефицит времени при выполнении профессиональной деятельности (34%), неясно очерченный круг обязанностей и прав, присущих данной должности (28%), переживание несоответствия между затратами сил на выполняемую работу и ее оплатой (24%), неритмичная работа («штурмовщина») (21%).

Анализируя основные стрессоры, присущие педагогам на работе, мы выделили несколько групп:

- 1) почти 40% опрошенных в качестве причин возникновения у них стресса называют «низкую зарплату» и «лишнюю работу с бумагами»;
- 2) каждый 3-й указал на такие причины, как «отсутствие в работе действенных материальных стимулов» и «значительное превышение обязанностей над правами»;
- 3) каждый 5-й выделяет «слабую техническую базу», «дополнительные нагрузки», «нечеткие инструкции».

Рассмотрение стресса педагогов будет неполным без анализа типичных профессиональных синдромов (заболеваний) педагогов. Так, у педагогов прежде всего проявляются заболевания голосовых связок, ангина, варикозное расширение вен на ногах.

К основным профессиональным синдромам педагогов мы относим следующие.

Карпальный (запястный) синдром, связанный с тем, что большую часть рабочих и повседневных операций педагог осуществляет правой рукой (работа мышкой за компьютером, написание бумаг, еда и пр.), что приводит к накоплению напряжения и появлению болей в области запястья. Датскими учеными из клиники Оденского университета установлено, что пользование мышкой более 30 часов в неделю в 8 раз увеличивает частоту болей в руке (кисть и запястье), в 2 раза – в шее и в 3 раза – в правом плече [3].

В конце 1990-х гг. обнаружено профессиональное заболевание под названием **синдром информационной усталости** («синдром информационного изнурения»). Его признаками выступают: а) на ранней стадии заболевания – забывчивость, головные боли, раздражительность, потеря концентрации внимания, нарушение сна, постоянное тревожное состояние; б) при обострениях – приступы необоснованной ярости, нарушение пищеварения, повышение давления, проблемы с сердцем.

Напряженность, высокая интенсивность работы, с которой сталкивается подавляющее большинство педагогических работников, способствуют развитию **синдрома хронической усталости (СХУ)**, с 1987 г. официально признанного как болезнь Эпштейна–Барра. Его возникновение вызывается многими факторами, главная причина – работа иммунной системы в режиме длительного напряжения. Главными признаками СХУ являются высокая утомляемость, низкая работоспособность, и проявляются они, как правило, к 30 годам. Причинами СХУ выступают: завышенные честолюбивые амбиции, чрезмерно высокий уровень притязаний; стремление целиком отдаваться работе в ущерб отдыху и другим сферам человеческой жизни; смещение вектора жизнедеятельности от духовного удовлетворения к внешнему (зачастую – материальному) успеху.

Синдром профессионального (эмоционального) выгорания, развиваясь постепенно, начинается с ощущения «пустоты», возникающего у педагога на работе (эмоции приглушаются, острота чувств снижается, даже привычная пища кажется пресной, коллеги по работе начинают раздражать), могут возникать немотивированные приступы озлобленности, а самого человека мучают головная боль, бессонница. Чаще всего синдром возникает из-за чувства повышенной ответственности: убеждение педагога, что лучше него никто это не сделает, вынуждает его доказывать окружающим, что это действительно так, что приводит к возникновению болезни – «трудоголизм». Основные признаки трудоголизма: выполнение работы в выходные дни, в свободное время дома (по вечерам, ночью); добровольное сверхнормативное продление рабочего дня; превалирование в разговорах тем, связанных с работой в ущерб другим сферам

жизни; постоянный поток мыслей о работе (во время приема пищи, отдыха, с близкими людьми).

Выгорание как следствие профессиональных стрессов возникает тогда, когда адаптационные возможности человека по управлению стрессом превышены. Нерешенные личные проблемы (например, в семье) также могут выступать одной из причин выгорания.

К новым синдромам мы относим не так давно появившиеся: *прокрастинацию* (откладывание важных дел на потом), *ангедонию* (снижение или утрата способности получать удовольствие, сопровождающееся потерей активности в его достижении).

Кроме синдромов, к профессиональным стрессорам педагогов можно отнести всевозможные фобии (страхи):

1) страх начальника, проявляющийся в реагировании на особенности поведения и действия руководителя (реакция на его стиль управления, отдаваемые распоряжения, указания);

2) страх постоянного дедлайна, проявляющийся в ощущении не успеть вовремя выполнить поставленные задачи (например, в конце четверти, при приближении срока аттестации и пр.);

3) страх оказаться в состоянии внутришкольной конкурентной борьбы, являющийся следствием разделения сотрудников на «кланы», «группировки», а также моббинга (выживание сотрудника с работы другими сотрудниками и начальством), буллинга (запугивание сотрудника методами «психологического террора» с целью вызвать у него страх и тем самым подчинить чужому влиянию), харассмента (нарушение неприкосновенности частной жизни сотрудника через прямые или косвенные словесные оскорбления, угрозы, грубые шутки);

4) страх оказаться объектом сплетен, что обусловлено спецификой корпоративной культуры конкретной образовательной организации.

Среди способов снятия стресса педагогические работники чаще всего используют: общение с друзьями (на этот способ указали 59% респондентов), чтение (46%), хобби (45%), юмор, смех и прогулки (по 44%), поездки за город на природу и сон (по 43%), музыку (41%), водные процедуры (баню, сауну, бассейн) (38%), шопинг и общение с родственниками (по 37%), общение с домашними животными (35%), просмотр телепередач (31%).

Управление стрессом как базовый модуль предлагаемой нами программы сохранения профессионального здоровья педагогов заключается главным образом не столько в устранении стрессоров на работе, сколько в снижении эффектов стресса. При этом выделяются два основных уровня: управление стрессом на организационном уровне и управление стрессом на личностном уровне. Если на организационном уровне «точка ответственности» за внедрение лежит прежде всего на руководителе образовательной организации, то на личностном уровне – на самом педагоге.

Чтобы предотвратить излишний стресс на работе, на уровне организации необходимо предпринимать следующие шаги:

- установление рабочей нагрузки в соответствии со способностями и ресурсами педагогов;
- отчетливое распределение обязанностей сотрудников;
- предоставление педагогам возможности участвовать в принятии решений, касающихся их рабочих мест;
- формирование у сотрудников уверенности в том, что у них есть будущее именно в этой организации;

- поддержка социального взаимодействия между сотрудниками внутри образовательной организации;
- учет при планировании работы особенностей личной жизни педагогов (например, необходимость ухода за престарелыми родителями, забота о новорожденных и пр.).

Поскольку стресс у педагогов носит многофакторный характер, его преодоление требует наличия компетентности при формировании стратегии борьбы со стрессом. К основным компетенциям педагога, позволяющим управлять стрессом, предупреждать и преодолевать его негативные последствия, в целом управлять здоровьем, извлекать резервы для повышения эффективности жизнедеятельности, относятся управление эмоциями и управление жизненными изменениями.

Не дублируя результаты наших исследований, достаточно подробно описанные ранее [103], считаем важным в настоящем издании кратко остановиться на тех ключевых положениях, которые касаются заявленной темы, в частности, профессионального здоровья руководителей и основных направлений психологического обеспечения профессионального здоровья педагогов в образовательных учреждениях, описании тех шагов, которые могут предпринимать руководители по поддержанию и сохранению здоровья своих сотрудников.

Прежде всего мы хотели бы сделать акцент на том положении, с которого начали данный параграф. Если руководитель понимает, что здоровье (как его собственное, так и его сотрудников) выступает как профессионально важное качество, способствующее достижению высокого уровня результативности в профессиональной педагогической деятельности, то он будет относиться к нему не как к «расходному материалу», а как к мощному ресурсу образовательной организации, задействовав который руководитель имеет шансы на успех.

Следует признать, что наши исследования показывают здесь сложившуюся парадоксальную ситуацию. При том что подавляющее большинство руководителей образовательных организаций понимают и даже публично утверждают о важности здоровья в их жизни и деятельности, вместе с тем каждый третий руководитель находится в формирующейся стадии редукции персональных достижений, т. е. на высшей стадии профессионального выгорания. 40% руководителей относится к типу А (высокий уровень амбициозности, вовлеченности в работу, соревновательности, энергичности, действие фактора давления времени), 21% имеют смешанный тип АВ, 39% – тип В. Отметим, что эти показатели кардинально отличают руководителей от других педагогов, среди которых преобладает тип В (около 79%). Таким образом, руководители, на словах говоря о важности здоровья, на деле выгорают стремительнее своих подчиненных. Согласитесь, что о личном примере в вопросе сохранения здоровья в данном случае говорить не приходится.

Типичные симптомы стресса руководителей ОО: чувство усталости (на это указало 75% респондентов), нарушения сна (50%), повышение артериального давления, аритмия (44%), подавленное настроение (42%).

69% директоров школ и заведующих ДОУ очень вовлечены в работу, уделяя подавляющую часть своего времени должностным обязанностям, мысленно оставаясь на работе, даже находясь вне образовательного учреждения (дома, на отдыхе, в отпуске). На 65% давит фактор дефицита времени, необходимость выполнения значительного количества рабочих задач в ограниченный временной промежуток (как говорят сами руководители, большое количество задач имеет срок выполнения «к завтрашнему утру», а некоторые должны быть «вчера»). 40% руководителей отличает высокая

нетерпеливость, стремление выполнить задачи как можно быстрее, беспокойство. 38% обладают высокоразвитым духом соревновательности, стремятся к достижению успеха, постоянному поиску ресурсов и реализации появляющихся возможностей.

В качестве способов снятия стресса чаще всего используются: общение с друзьями (более 51% руководителей таким образом снимают высокое напряжение, возникающее на работе), чтение (46%), общение с родственниками и прогулки (по 44%), музыка и водные процедуры / баня, сауна, бассейн, душ (по 42%), поездки за город на природу (41%).

Рассматривая основные направления деятельности руководителя по сохранению, поддержанию и укреплению здоровья педагогов, на наш взгляд, оправданно опираться на разработанную и получившую признание в научной среде концепцию психологического обеспечения профессионального здоровья [103].

Концепция психологического обеспечения профессионального здоровья педагогов предполагает:

- закладывание основ профессионального здоровья на этапе профессионального самоопределения («входа» в профессию, выбора профессии школьниками) и этапе профессиональной подготовки;
- становление профессионального здоровья молодых специалистов на этапе адаптации к профессиональной деятельности;
- поддержание профессионального здоровья на этапе регулярной профессиональной деятельности (и прежде всего, повышение стрессоустойчивости педагогов в профессиональной деятельности);
- выявление основных психологических факторов профессионального здоровья: системы ценностей, индивидуально-психологических особенностей, стресс-факторов профессиональной деятельности, стратегий и способов преодоления стрессовых ситуаций;
- поддержание профессионального здоровья на этапе повышения профессиональной квалификации;
- сохранение профессионального здоровья на этапе «выхода» из профессии.

Исходя из того, что в образовательной организации руководитель участвует почти во всех этапах (этап профессионального самоопределения школьников, этап адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности в ОУ, этап регулярной профессиональной деятельности педагогов, этап повышения профессиональной квалификации, этап «выхода» из профессии педагогов предпенсионного и пенсионного возраста), за исключением этапа профессионального обучения студентов – будущих педагогов в педагогических вузах, то он, безусловно, нуждается в знаниях и навыках реализации управленческих решений по формированию, сохранению и укреплению здоровья педагогических работников.

Основные мероприятия программы психологического обеспечения профессионального здоровья педагогов:

1. Использовать при отборе кандидатов на замещение вакантных должностей психодиагностические методики, позволяющие оценить уровень стрессоустойчивости педагога, уровень развития профессионального выгорания, уровень профессионального здоровья.

2. При планировании обучения и развития сотрудников включать в обучающие программы тренинг стресс-менеджмент, тренинг развития навыков психосаморегуляции, программы повышения эмоциональной устойчивости и другие программы, влияющие на уровень профессионального здоровья.

- Повышение компетентности в области здоровья (адекватное представление о факторах, оказывающих негативное и позитивное влияние на здоровье).
- Выработка навыков здорового поведения. Обучение техникам «офисной йоги» (производственной гимнастики).
- Профилактика профессиональных заболеваний.
- Снижение источников рабочего стресса.
- Обучение эффективным стилям коммуникаций и разрешения конфликтных ситуаций.
- Тренировка психики, развитие психических процессов (памяти, внимания, воли и др.).
- Рекомендации по использованию растительных адаптогенов и ноотропов, помогающих при переутомлении, для усиления работоспособности мозга, интеллектуальных способностей, концентрации внимания и памяти.

3. Методическое обеспечение создания комнат психологической разгрузки в организации.

4. С целью минимизации негативных последствий стресса в работе педагога использовать технологию изучения стресса в профессиональной деятельности.

5. Согласование профессионального роста и личностной самореализации педагогов, совмещение работы и личной жизни (дауншифтинг).

6. При планировании карьеры руководителей:

- Индивидуальное и групповое консультирование по вопросам профессионального здоровья.
- Анализ факторов риска и антириска.
- Пропаганда здорового образа жизни, соблюдения режима труда и отдыха.
- Рекомендации по регулярному прохождению медицинских осмотров.
- Выделение в дневном графике времени для занятий оздоровительными видами спорта (бега, плавания).

7. Опираясь на методику Всемирной организации здравоохранения, разработать методику мониторинга профессионального здоровья педагогов, которую проводить в образовательной организации с частотой, позволяющей вовремя отслеживать изменения в уровне профессионального здоровья.

Аудит здоровья педагогов (базовая часть аудита физического здоровья – кровяное давление, общий и биохимический анализ крови, анализ кала на дисбактериоз, анализ мочи, контроль органов зрения, ЭКГ, эхокардиограмма, УЗИ органов брюшной полости, почек, мочевого пузыря, щитовидной железы, предстательной железы, УЗИ молочных желез у женщин, компьютерная или магнито-резонансная томография позвоночника, консультация уролога, гинеколога, гастроэнтеролога, стоматолога).

8. Разработка применительно к конкретной организации рекомендаций по профилактике профессиональных заболеваний (в первую очередь профессионального выгорания, карпального синдрома, синдрома хронической усталости и др.).

9. Разработка рекомендаций по поддержанию профессионального здоровья на необходимом уровне – методы и способы, которые социально приемлемы, дают быстрый эффект, не требуют длительного обучения и специального дорогостоящего оборудования и снаряжения, в том числе техники ПСР.

Важной составляющей работы руководителя образовательной организации по сохранению и укреплению профессионального здоровья педагогов выступают стресс-менеджмент и тайм-менеджмент. Среди прикладных вопросов, касающихся психологии профессионального здоровья педагогов, мы рассматриваем психодиагностические

процедуры, профилактические шаги и коррекционно-развивающие мероприятия, описанию части которых посвящены Приложения к данной монографии.

Резюме по третьей главе

Несомненно, основной функцией руководителя образовательного учреждения является принятие решений и организация их исполнения. А исполняют решения сотрудники, не всегда, как показывает управленческая практика, готовые «сразу встать в строй и выполнять беспрекословно и в срок». Эффективность и качество исполнения решений (а зачастую и их принятие) и профессиональной деятельности педагогов и других работников организации в целом в значительной степени зависит от состояния тех феноменов, которые описаны авторами в третьей главе. Использование предложенных рекомендаций позволяет руководителю существенно повысить эффективность управленческой деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении отметим, что представленные в монографии теоретические, методические организационные и социально-психологические основы и практические аспекты руководства образовательным учреждением отражают современные достижения менеджмента, социальной психологии и организационного поведения как отраслей науки и практики. Знание, учет и использование этих достижений в значительной степени и облегчают труд руководителя, и обуславливают повышение его эффективности и качества.

Кроме того, опора на описанные достижения, реализация практических рекомендаций, изложенных в монографии, позволяют решать кроме собственно управленческих еще одну важную проблему управления – обеспечение условий для профессионального и личностного развития как самого руководителя, так и сотрудников образовательной организации, т. е. реализации одной из базовых потребностей человека. Тем самым активизируется человеческий фактор, являющийся ключевым ресурсом, обеспечивающим успешность деятельности организации.

Авторы будут благодарны за отзывы о проделанной работе и обратную связь о целесообразности и успешности использования сформулированных в монографии рекомендаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абабков В. А.* Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб., 2004.
2. *Аквазба Е. О.* Особенности социального управления образовательной организацией в современных российских условиях // *Фундаментальные исследования.* – 2015. – № 2–16. – С. 3634–3638.
3. *Алдер Г.* Практическое руководство по продлению жизни. – СПб., 2001.
4. *Алексеев С. В., Усенко В. Р.* Гигиена труда. – М.: Медицина, 1988.
5. *Аминов Н. А.* Модели управления образованием и стили преподавания // *Вопросы психологии.* – 1974. – № – 2. С. 88–99.
6. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. – Л., 1968.
7. *Андреева Г. М.* Социальная психология. – М., 2007.
8. *Бакиштанский В. Л., Жданов О. И.* Менеджмент вашего здоровья. – М., 2000.
9. *Белбин Р. М.* Типы ролей в командах менеджеров / пер. с англ. – М., 2003.
10. *Бим-Бад Б. М.* Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002.
11. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. – М., 1997.
12. *Бодров В. А.* Информационный стресс. – М., 2000.
13. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика: учеб. пособие. – СПб., 2008.
14. *Вербицкий А. А., Платонова Т. А.* Формирование познавательной и профессиональной мотивации. – М., 1986.
15. *Вильямс К.* Тренинг по управлению стрессом. – М., 2002.
16. *Витке Н. А.* Организация управления и индустриальное развитие (очерки по социологии научной организации труда и управления). – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1925.
17. *Виханский О. С., Наумов А. И.* Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс. – М., 1995.
18. *Водопьянова Н. Е.* Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. – СПб., 2011.
19. *Водопьянова Н. Е.* Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // *Психология здоровья; под ред. Г. С. Никифорова.* – СПб., 2000.
20. *Вудкок М., Фрэнсис Д.* Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика. – М., 1991.
21. *Гневко А. В.* Особенности менеджмента учебных заведений в современных условиях. – СПб., 2002.
22. *Голованова Н. Ф.* Проблема здоровой личности в контексте педагогики // *Здоровая личность; под ред. Г. С. Никифорова.* – СПб., 2013.
23. *Гончаров М. А.* Основы менеджмента в образовании. – М., 2008.
24. *Губанихина Е. В., Чижова С. М.* Специфика деятельности руководителя в системе управления современной образовательной организацией // *Молодой ученый.* – 2016. – № 20. – С. 288–291.

25. *Гуриева С. Д.* Коммуникации в организации // Основы теории коммуникации. – М., 2007. – С. 481–523.
26. Диагностика здоровья: психологический практикум / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 2007.
27. *Друкер П. Ф.* Задачи менеджмента в XXI веке. – М.; СПб.; Киев, 2007.
28. *Дудченко З. Ф.* Психологические особенности поддержания профессионального здоровья (на примере преподавателей вузов): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2003.
29. *Евдокимова М. В.* Понятие управления и педагогического менеджмента. – Великий Новгород, 2003.
30. *Жолован С. В.* Проактивное управление в системе дополнительного профессионального образования в конкурентной среде // Человек и образование. – 2014. – № 4. – С. 25–30.
31. *Журавлев А. Л.* Психология и управление. – М., 1978.
32. *Зверева В. И.* Как сделать управление школой успешным. – М., 2004.
33. *Зинченко В. П.* Эргономические основы организации труда. – М., 1974.
34. *Ильина Н. А.* Отношение к нововведениям в производственном коллективе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1985.
35. *Исаев И. Ф.* Школа как педагогическая система: Основы управления. – М.; Белгород, 1997.
36. *Ковалев В. И.* Мотивы поведения и деятельности. – М., 1988.
37. *Кови С. Р.* Семь навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности. – М., 2012.
38. *Кокс Т.* Стресс. – М., 1981.
39. *Коллинз Дж.* От хорошего к великому. Почему одни компании совершают прорыв, а другие нет. – М., 2001.
40. *Коржова Е. Ю.* Психология адаптации педагогов к профессиональной деятельности: монография. – СПб., 1996.
41. *Кричевский Р. Л.* Если Вы – руководитель. – М., 1998.
42. *Кузьмин Е. С., Волков И. П., Емельянов Ю. И.* Руководитель и коллектив. – Л., 1974.
43. *Кузьмина Н. В., Реан А. А.* Профессионализм педагогической деятельности. – Рыбинск, 1993.
44. *Кусакин М. Ю., Мелетичев В. В.* Диагностика подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей: монография. – СПб., 2012.
45. *Лазарев В. С.* Управление образованием на пороге новой эпохи // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 12–18.
46. *Лебедев О. Е.* Модернизация управления образованием: перспективы и проблемы: методическое пособие для самоанализа управленческих проблем. – СПб., 2006.
47. *Лутц Р. А.* «7 законов Крайслера» // Принципы управления: хрестоматия. – М., 2003.
48. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М., 1996.
49. *Машков В. Н.* Практика психологического обеспечения руководства, управления, менеджмента. – СПб., 2005.
50. *Мелетичев В. В.* Конфликты в образовательном учреждении: психологические основы, причины, профилактика, разрешение: учебное пособие. – СПб., 2015.
51. *Мелетичев В. В.* Методы и технологии формирования команды в организации. – Черняховск, 2003.

52. *Мелетичев В. В.* Конфликтологическая компетентность педагога // Сборник материалов XIX международной научно-практической конференции «Служба практической психологии в системе образования». – СПб.: СПб АППО, 2015. С. 177–181.
53. *Мелетичев В. В.* Мотивы выбора и осуществления педагогической деятельности // Сборник материалов XVI международной научно-практической конференции «Служба практической психологии в системе образования». – СПб.: СПб АППО, 2012. – С. 177–182.
54. *Мелетичев В. В.* К проблеме конфликтов в педагогическом коллективе // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Социально-трудовые конфликты в России и в мире». – СПб.: СПбГУП, 2018.
55. *Мелетичев В. В.* Системный подход к формированию мотивации педагогической деятельности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психологическое обеспечение педагогического процесса в образовательном учреждении: проблемы, ресурсы, инновации». – СПб., 2011. – С. 225–230.
56. *Мелетичев В. В.* Теоретические и методические аспекты формирования профессиональной мотивации педагогической деятельности у адъюнктов технических военных вузов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. – № 13 (36). – С. 203–207.
57. *Мелетичев В. В.* Урегулирование конфликтов как направление формирования психологически безопасной образовательной среды // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Психологическая безопасность образовательной среды». – Казахстан, г. Петропавловск: филиал АО «НЦПК «Орлеу» «ИПК ПР по СКО», 2015. – Том 1. – С. 60–63.
58. *Мелетичев В. В., Судакова-Голлербах Т. Н.* Формирование конструктивного поведения в конфликтах как значимая составляющая социализации учащихся // Непрерывное образование. 2016. – № 3 (17). – С. 49–52.
59. *Мелетичев В. В., Шингаев С. М.* Мотивация профессиональной деятельности и профессиональное выгорание педагогов: теория, диагностика, взаимосвязь, профилактика: монография. – СПб., 2014.
60. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – М., 2002.
61. *Миллер Дж.* Проактивное мышление. – М., 2014.
62. *Миллер Э., Люэт Д.* Управляем своим здоровьем: новый взгляд на старые болезни. – СПб.: Питер, 1998.
63. *Моисеев А. М., Канто А. Е., Лоренсов А. В., Хомерики О. Г.* Нововведения во внутришкольном управлении. – М., 2008.
64. *Морозова Г. Б.* Психологическое сопровождение организации и персонала. – СПб., 2006.
65. Мотивация учения и педагогической деятельности: учебно-методическое пособие / под общ. ред. В. В. Мелетичева. – СПб., 2011.
66. *Мучински П.* Психология, профессия, карьера. – СПб.: Питер, 2004.
67. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. – М., 2011.
68. *Немова Н. В.* Организация функционирования и развития школы. Методические рекомендации для руководителей школ. – М., 2001.
69. *Нотин Д. Г.* Реактивное и проактивное управление знаниями на различных этапах жизненного цикла развития организации // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 8–3. – С. 582–585.

70. *Ньюстром Д. В., Дэвис К.* Организационное поведение. – СПб., 2000.
71. *Парыгин Б. Д.* Основы социально-психологической теории. – М., 1971.
72. *Парыгин Б. Д.* Социально-психологический климат коллектива. – Л., 1981.
73. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1998.
74. *Попель Н. В.* Психологические факторы, влияющие на отношение учителей к педагогическим инновациям: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Шуя, 2002.
75. *Поташник М. М.* Педагогические системы. – М., 2005.
76. *Почебут Л. Г., Чикер В. А.* Организационная социальная психология: учеб. пособие. – СПб., 2002.
77. Практикум по психологии здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 2005.
78. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 2001.
79. *Пригожин А. И.* Нововведения: стимулы и препятствия. – М., 1989.
80. *Пригожин А. И.* Современная социология организаций. – М., 1995.
81. Проектирование нормальной школы: сборник статей / сост. и отв. ред. С. Б. Крайчинская. – Тольятти, 1996.
82. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1990.
83. Психология менеджмента: монография / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 1997.
84. Психология менеджмента / под ред. Г. С. Никифорова. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб., 2004.
85. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика: монография / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 2010.
86. Психология профессионального здоровья: учеб. пособие / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 2006.
87. Психологическая теория коллектива / под ред. А. В. Петровского. – М., 1979.
88. *Реан А. А.* Психология педагогической деятельности. – Ижевск, 1994.
89. Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива / под ред. Б. Д. Парыгина. – Л., 1986.
90. *Сантурова С. М.* Менеджмент в образовании: теория и практика. – М., 1993.
91. *Свеницкий А. Л.* Социальная психология управления. – Л., 1986.
92. *Симонов В. П.* Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами. – М., 2005.
93. *Сластенин В. А.* и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В. А. Сластенина. – М., 2002.
94. *Солнцева Н.* Мотивационная основа педагогической деятельности // Высшее образование в России. – 1999. – № 4.
95. *Столяренко Л. Д.* Психология управления. – М., 2007.
96. *Султанова Т. А., Ткачева Е. В.* Сущностные особенности управления современной образовательной организацией // Молодой ученый. – 2014. – № 19. – С. 613–616.
97. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М., 1995.
98. *Урбанович А. А.* Психология управления: учеб. пособие. – Мн., 2003.
99. *Харламов И. Ф.* Педагогика. – М., 2007.
100. *Шадриков В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1982.

101. *Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Я. П.* Управление образовательными системами. – М., 2001.
102. *Шингаев С. М.* Здоровая личность: структура и направления развития // *Здоровая личность: коллективная монография / под ред. Г. С. Никифорова.* – СПб., 2013. – С. 174–213.
103. *Шингаев С. М., Никифоров Г. С.* Профессиональное здоровье руководителя: монография. – СПб., 2017.
104. *Шингаев С. М., Солдатова Г. В.* Профилактика профессиональных деформаций педагога: учебно-методическое пособие. – СПб., 2016.
105. *Шингаев С. М.* Психология профессионального здоровья педагогов: методические рекомендации. – СПб., 2012.
106. *Шингаев С. М.* Психологическое обеспечение профессионального здоровья менеджеров: дис. д-ра психол. н. – СПб., 2014.
107. *Шингаев С. М.* Психологическое обеспечение профессионального здоровья педагогов: методические рекомендации. – СПб., 2011.
108. *Шингаев С. М.* Профессиональное выгорание и повышение стрессоустойчивости педагогов. – СПб., 2009.
109. *Шмырева Н. А.* Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития. – М., 2005.
110. *Шульц Д., Шульц С.* Психология и работа: учебник. – СПб., 2003.
111. *Barling J., Griffiths A.* A history of occupational health psychology // J. C. Quick, L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology.* – 2nd ed. – Washington, DC: APA Books, 2010. – P. 21–34.
112. *Meletichev V. V.* Motivation in professional activity of the teacher // *International scientific-practical congress of pedagogues, psychologists and medics "Motivation. Way to the future"*, 2016, Geneva (Switzerland). P. 43–47.
113. *Houdmont J., Leka S., Sinclair R. R.* Contemporary occupational health psychology: Global perspectives on research and practice. – Chichester, UK: John Wiley & Sons, 2012. – Vol. 2. – 392 p.
114. *Shingaeв S., Nikiforov H.* Management psychology: history of formation and current state. Психология менеджмента: история становления и современное состояние // *Economic potential and perspectives of Europe, Russia and CIS states; ed. by S. Stark.* – Stuttgart, ORT Publishing, 2013. – Ort Publishing Monograph Series No. 2. – P. 150–164.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Методика оценки и преодоления симптомов профессионального выгорания педагога

Методика предназначена для самооценки симптомов профессионального выгорания педагога. Она также может быть использована при оценке руководителем образовательного учреждения или педагогом-психологом синдрома профессионального выгорания у коллег по работе с целью выработки адекватных и индивидуально целесообразных форм профилактики выгорания.

Выделение симптомов профессионального выгорания

Инструкция: отметьте те симптомы, которые Вы замечаете у себя.

Группа симптомов	Симптомы	Отметка о наличии	
Физиологические симптомы	чувство постоянной усталости не только по вечерам, но и по утрам, сразу после сна		
	ощущение эмоционального и физического истощения		
	отсутствие реакции любопытства на фактор новизны или реакции страха на опасную ситуацию		
	общая слабость, снижение активности и энергии		
	частые беспричинные головные боли; постоянные расстройства желудочно-кишечного тракта		
	резкая потеря или резкое увеличение веса		
	полная или частичная бессонница		
	постоянное заторможенное, сонливое состояние и желание спать в течение всего дня		
	одышка или нарушения дыхания при физической или эмоциональной нагрузке		
	заметное снижение внешней и внутренней сенсорной чувствительности: ухудшение зрения, слуха, обоняния и осязания, потеря внутренних, телесных ощущений		
	Психологические симптомы	безразличие, скука, пассивность и депрессия, чувство подавленности	
		повышенная раздражительность на незначительные, мелкие события	
		вспышки немотивированного раздражения или отказы от общения, уход в себя	
постоянное переживание негативных эмоций, для которых во внешней ситуации причин нет			
чувство неосознанного беспокойства и повышенной тревожности (ощущение, что «что-то не так, как надо»)			
Поведенческие симптомы	чувство гиперответственности и постоянного чувство страха, что «не получится» или «я не справлюсь»		
	общая негативная установка на жизненные и профессиональные перспективы (по типу «как ни старайся, все равно ничего не получится»)		
	ощущение, что работа становится все тяжелее и тяжелее, а выполнять ее – все труднее и труднее		
	педагог заметно меняет свой рабочий режим (увеличивает или сокращает время работы)		
	постоянно, без необходимости, берет работу домой, но дома ее не делает		
	возникают затруднения в принятии решений		
	чувство бесполезности, неверие в улучшения, снижение энтузиазма по отношению к работе, безразличие к результатам		
	невыполнение важных, приоритетных задач и «застывание» на мелких деталях		
	дистанцированность от коллег, детей (учеников, воспитанников), повышение неадекватной критичности		
	злоупотребление алкоголем, резкое возрастание выкуренных за день сигарет		

Интерпретация: проводится количественный и качественный анализ полученных результатов.

Тест «Подверженность стрессу»

Инструкция: «*Ответьте на предлагаемые вопросы, используя шкалу в верхней части бланка.*»

		почти никогда	редко	часто	почти всегда
1	Легко ли раздражаетесь даже из-за мелочей?				
2	Нервничаете ли, если приходится чего-либо ждать?				
3	Краснеете ли, когда испытываете неловкость?				
4	Можете ли в раздражении обидеть кого-нибудь?				
5	Выносите ли вы критику, или она выводит вас из себя?				
6	Если вас толкнут в трамвае, постараетесь ли вы ответить обидчику тем же или скажете что-нибудь обидное; при управлении автомобилем часто ли жмете на клаксон?				
7	Постоянно ли вы чем-то занимаетесь, все ли ваше время заполнено какой-либо деятельностью?				
8	Свойственна ли вам пунктуальность: опаздываете или приходите раньше времени?				
9	Умеете ли вы выслушивать других: всегда перебиваете их, дополняете высказывания?				
10	Страдаете ли отсутствием аппетита?				
11	Часто ли испытываете беспричинное беспокойство?				
12	Как чувствуете себя по утрам, кружится ли у вас голова?				
13	Испытываете ли вы постоянную усталость, как спите, легко ли «отключаетесь»?				
14	Даже после продолжительного сна не чувствуете ли себя «разбитым»?				
15	Уверены ли вы, что у вас все в порядке с сердцем?				
16	Страдаете ли от болей в области спины и шеи?				
17	Часто ли барабаните пальцами по столу, а сидя – покачиваете ногой?				
18	Мечтаете ли вы о признании, хотите ли, чтобы вас хвалили за то, что вы делаете?				
19	Считаете ли вы себя лучше многих других, но никто этого не замечает?				
20	Находитесь ли вы на диете, как она влияет на ваш вес?				

Ключ и интерпретация: почти никогда – 1 балл, редко – 2 балла, часто – 3 балла, почти всегда – 4 балла. Просуммируйте полученные баллы.

До 30 баллов. Вы живете спокойно и разумно, справляетесь с проблемами, которые вам преподносит жизнь. Вы не страдаете ни ложной скромностью, ни излишним честолюбием. Вместе с тем рекомендуется вам проверить свои ответы вместе с хорошо знающим вас человеком: люди, имеющие такую сумму баллов, часто видят себя в розовом свете.

31–45 баллов. Для вашей жизни характерны деятельность и напряжение. Вы подвержены стрессу как в положительном смысле слова (стремитесь добиться чего-либо), так и в отрицательном (хватает проблем и забот). По всей видимости, вы и впредь будете жить так же, постарайтесь только выделить немного времени для себя.

46–60 баллов. Ваша жизнь – непрекращающаяся борьба. Вы честолюбивы и мечтаете о карьере. Вы довольно зависимы от чужих оценок, что постоянно держит вас в состоянии стресса. Подобный образ жизни, может быть, приведет вас к успеху на личном фронте или в профессиональном отношении, но вряд ли это доставит вам радость. Все утечет, как вода сквозь пальцы. Избегайте ненужных споров, подавляйте гнев, вызванный мелочами, не пытайтесь всегда добиться максимума, время от **времени отказывайтесь от того или иного плана.**

Более 60 баллов. Вы живете как шофер, который жмет одновременно и на «газ», и на «тормоз». Поменяйте жизненный уклад. Испытываемый вами стресс угрожает и вашему здоровью, и вашему будущему. Если перемена образа жизни представляется вам невозможной, постарайтесь хотя бы отреагировать на рекомендацию.

Для оценки нервно-психического напряжения часто применяется **шкала психологического стресса**, предназначенная для измерения стрессовых ощущений по соматическим, поведенческим, эмоциональным признакам. Данная методика широко используется в психодиагностике стресса в таких странах, как Франция, Канада, Англия, США, Япония.

Тест «Определение уровня стресса»

Инструкция: «Используя приведенную ниже шкалу, оцените ваше состояние за последние 4–5 дней. Помните, что ошибочных или неправильных ответов здесь нет».

	Утверждения	никогда	крайне редко	очень редко	редко	иногда	часто	очень часто	постоянно
1	Я напряжен и взволнован (взвинчен)	1	2	3	4	5	6	7	8
2	У меня ком в горле, и (или) я ощущаю сухость во рту	1	2	3	4	5	6	7	8
3	Я перегружен работой. Мне совсем не хватает времени	1	2	3	4	5	6	7	8
4	Я проглатываю пищу или забываю поесть	1	2	3	4	5	6	7	8
5	Я обдумываю свои идеи снова и снова; я меняю свои планы; мои мысли постоянно повторяются	1	2	3	4	5	6	7	8
6	Я чувствую себя одиноким, изолированным и непонятым	1	2	3	4	5	6	7	8
7	Я страдаю от физического недомогания: болит голова, напряжены мышцы шеи, боли в спине, спазмы в желудке	1	2	3	4	5	6	7	8
8	Я поглощен мыслями, измучен или обеспокоен	1	2	3	4	5	6	7	8
9	Меня внезапно бросает то в жар, то в холод	1	2	3	4	5	6	7	8
10	Я забываю о встречах или делах, которые должен сделать или решить	1	2	3	4	5	6	7	8
11	Я легко могу заплакать	1	2	3	4	5	6	7	8
12	Я чувствую себя уставшим	1	2	3	4	5	6	7	8
13	Я крепко стискиваю зубы	1	2	3	4	5	6	7	8
14	Я спокоен	1	2	3	4	5	6	7	8
15	Мне тяжело дышать, и (или) у меня внезапно перехватывает дыхание	1	2	3	4	5	6	7	8
16	Я имею проблемы с пищеварением, кишечником	1	2	3	4	5	6	7	8
17	Я взволнован, беспокоен, смущен	1	2	3	4	5	6	7	8
18	Я легко пугаюсь; шум или шорох заставляют меня вздрагивать	1	2	3	4	5	6	7	8
19	Мне необходимо более чем полчаса, чтобы уснуть	1	2	3	4	5	6	7	8
20	Я сбит с толку; мои мысли спутаны; мне не хватает сосредоточенности, я не могу сконцентрировать внимание	1	2	3	4	5	6	7	8
21	У меня уставший вид; мешки или круги под глазами	1	2	3	4	5	6	7	8
22	Я чувствую тяжесть на своих плечах	1	2	3	4	5	6	7	8
23	Я встревожен. Мне необходимо постоянно двигаться; я не могу устоять на одном месте	1	2	3	4	5	6	7	8
24	Мне трудно контролировать свои поступки, эмоции, настроение, жесты	1	2	3	4	5	6	7	8
25	Я напряжен	1	2	3	4	5	6	7	8

Ключ и интерпретация: суммируйте баллы, учитывая, что чем выше суммарный показатель, тем выше уровень стресса. Менее 99 баллов – низкий уровень стресса; 100–125 баллов – средний уровень; больше 125 – высокий уровень стресса.

Тест «Состояние вашей нервной системы»

Инструкция: «Выберите одну из четырех цифр в графах справа напротив описания каждого симптома в зависимости от того, как часто вы обнаруживаете этот симптом у себя».

№	Симптомы	Нет	Редко	Да	Очень часто
1	Часто ли вы бываете раздражены, нервничаете, ощущаете беспокойство?	0	3	5	10
2	Часто ли у вас учащенный пульс и сердцебиение?	0	2	3	6
3	Часто ли вы быстро устаете?	0	2	4	8
4	Страдаете ли вы повышенной чувствительностью к шуму, шороху или свету?	0	2	4	8
5	Бывают ли у вас резкие смены настроения, возникает чувство неудовлетворенности?	0	2	3	6
6	Вы спите беспокойно, часто просыпаетесь? Страдаете бессонницей?	0	2	4	8
7	Страдаете ли вы непроизвольным потоотделением?	0	2	3	6
8	Затекают ли у вас мышцы? Ощущаете ли вы непривычное щекотание, подергивание в суставах?	0	2	4	8
9	Страдаете ли вы забывчивостью, часто плохо способны концентрировать внимание?	0	2	4	8
10	Страдаете ли вы от зуда?	0	2	3	6
11	Необходимо ли вам в вашей работе быть всегда «на высоте»?	0	2	4	8
12	Часто ли вы бываете в плохом настроении? Быстро ли вы теряете самообладание?	0	2	4	8
13	Копите ли вы неприятности в себе?	0	2	4	8
14	Ощущаете ли вы недовольство самим собой и окружающим миром?	0	2	4	8
15	Курите ли вы?	0	2	5	10
16	Мучают ли вас страхи?	0	2	4	8
17	Есть ли у вас недостаток в возможности подвигаться на свежем воздухе?	0	2	4	8
18	Есть ли у вас недостаток в возможности разрядиться, обрести душевное равновесие	0	2	4	8

Ключ и интерпретация: сложите полученные цифры.

0–25 баллов. Эта сумма может вас не беспокоить. Однако все-таки обратите внимание на сигналы вашего организма, постарайтесь устранить слабые места.

26–45 баллов. Поводов для беспокойства нет и в этой ситуации. Однако не игнорируйте предупреждающие сигналы. Подумайте, что вы можете для себя сделать.

46–60 баллов. Ваша нервная система ослаблена. Для здоровья необходима перемена образа жизни. Проанализируйте вопросы и ответы на них. Так вы найдете направление необходимых перемен.

Более 60 баллов. Ваши нервы сильно истощены. Необходимы срочные меры. Обязательно обратитесь к врачу.

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания

Опросник личностный, предназначенный для диагностики такого психологического феномена, как «синдром эмоционального выгорания», возникающего у человека в процессе выполнения различных видов деятельности, связанных с длительным воздействием ряда неблагоприятных стресс-факторов. Разработан В. В. Бойко.

По мнению автора, эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. «Выгорание» отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать его дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами.

Стимульный материал теста состоит из 84 утверждений, к которым испытуемый должен выразить свое отношение в виде однозначных ответов «да» или «нет». Методика позволяет выделить следующие три фазы развития стресса: «напряжение», «резистенция», «истощение».

Для каждой из указанных фаз определены ведущие симптомы «выгорания», разработана методика количественного определения степени их выраженности. Ниже приводится перечень выявляемых симптомов на разных стадиях развития «эмоционального выгорания».

«Напряжение»:

переживание психотравмирующих обстоятельств;
неудовлетворенность собой;
«загнанность в клетку»;
тревога и депрессия.

«Резистенция»:

неадекватное эмоциональное избирательное реагирование;
эмоционально-нравственная дезориентация;
расширение сферы экономии эмоций;
редукция профессиональных обязанностей.

«Истощение»:

эмоциональный дефицит;
эмоциональная отстраненность;
личностная отстраненность (деперсонализация);
психосоматические и психовегетативные нарушения.

Инструкция.

Проверьте себя. Если вы являетесь профессионалом в какой-либо сфере взаимодействия с людьми, вам будет интересно увидеть, в какой степени у вас сформировалась психологическая защита в форме эмоционального выгорания. Читайте суждения и отвечайте «да» или «нет». Примите во внимание, что если в формулировках опросника речь о партнерах, то имеются в виду субъекты вашей профессиональной деятельности – пациенты, клиенты, зрители, заказчики, учащиеся и другие люди, с которыми вы ежедневно работаете.

Стимульный материал.

1. Организационные недостатки на работе постоянно заставляют меня нервничать, переживать, напрягаться.

2. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.
3. Я ошибся в выборе профессии или профиля деятельности (занимаю не свое место).
4. Меня беспокоит то, что я стал хуже работать (менее продуктивно, качественно, медленнее).
5. Теплота взаимодействия с партнерами очень зависит от моего настроения – хорошего или плохого.
6. От меня как профессионала мало зависит благополучие партнеров.
7. Когда я прихожу с работы домой, то некоторое время (часа 2–3) мне хочется побыть наедине, чтобы со мной никто не общался.
8. Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее решить проблемы партнера (свернуть взаимодействие).
9. Мне кажется, что эмоционально я не могу дать партнерам того, что требует профессиональный долг.
10. Моя работа притупляет эмоции.
11. Я откровенно устал от человеческих проблем, с которыми приходится иметь дело на работе.
12. Бывает, я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний, связанных с работой.
13. Взаимодействие с партнерами требует от меня большого напряжения.
14. Работа с людьми приносит все меньше удовлетворения.
15. Я бы сменил место работы, если бы представилась возможность.
16. Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать партнеру профессиональную поддержку, услугу, помощь.
17. Мне всегда удается предотвратить влияние плохого настроения на деловые контакты.
18. Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с деловым партнером.
19. Я настолько устаю на работе, что дома стараюсь общаться как можно меньше.
20. Из-за нехватки времени, усталости или напряжения часто уделяю внимание партнеру меньше, чем положено.
21. Иногда самые обычные ситуации общения на работе вызывают раздражение.
22. Я спокойно воспринимаю обоснованные претензии партнеров.
23. Общение с партнерами побудило меня сторониться людей.
24. При воспоминании о некоторых коллегах по работе или партнерах у меня портится настроение.
25. Конфликты или разногласия с коллегами отнимают много сил и эмоций.
26. Мне все труднее устанавливать или поддерживать контакты с деловыми партнерами.
27. Обстановка на работе мне кажется очень трудной, сложной.
28. У меня часто возникают тревожные ожидания, святы с работой: что-то должно случиться, как бы не допустить ошибки, смогу ли сделать все, как надо, не сократят ли и т. п.
29. Если партнер мне неприятен, я стараюсь ограничить время общения с ним или меньше уделять ему внимания.
30. В общении на работе я придерживаюсь принципа: «не делай людям добра, не получишь зла».
31. Я охотно рассказываю домашним о своей работе.
32. Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы (меньше делаю, снижается качество, случаются конфликты).

33. Порой я чувствую, что надо проявить к партнеру эмоциональную отзывчивость, но не могу.
34. Я очень переживаю за свою работу.
35. Партнерам по работе отдаешь внимания и заботы больше, чем получаешь от них признательности.
36. При мысли о работе мне обычно становится не по себе: начинает колоть в области сердца, повышается давление, появляется головная боль.
37. У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с непосредственным руководителем.
38. Я часто радуюсь, видя, что моя работа приносит пользу людям.
39. Последнее время (или как всегда) меня преследуют неудачи в работе.
40. Некоторые стороны (факты) моей работы вызывают глубокое разочарование, повергают в уныние.
41. Бывают дни, когда контакты с партнерами складываются хуже, чем обычно.
42. Я разделяю деловых партнеров (субъектов деятельности) хуже, чем обычно.
43. Усталость от работы приводит к тому, что я стараюсь сократить общение с друзьями и знакомыми.
44. Я обычно проявляю интерес к личности партнера помимо того, что касается дела.
45. Обычно я прихожу на работу отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.
46. Я иногда ловлю себя на том, что работаю с партнерами без души.
47. По работе встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-нибудь плохого.
48. После общения с неприятными партнерами у меня бывает ухудшение физического или психического самочувствия.
49. На работе я испытываю постоянные физические или психологические перегрузки.
50. Успехи в работе вдохновляют меня.
51. Ситуация на работе, в которой я оказался, кажется мне безысходной (почти безысходной).
52. Я потерял покой из-за работы.
53. На протяжении последнего года была жалоба (были жалобы) в мой адрес со стороны партнера(ов).
54. Мне удается беречь нервы благодаря тому, что многое из происходящего с партнерами я не принимаю близко к сердцу.
55. Я часто с работы приношу домой отрицательные эмоции.
56. Я часто работаю через силу.
57. Прежде я был более отзывчивым и внимательным к партнерам, чем теперь.
58. В работе с людьми руководствуюсь принципом: не тратить нервы, береги здоровье.
59. Иногда иду на работу с тяжелым чувством: как все надоело, никого бы не видеть и не слышать.
60. После напряженного рабочего дня я чувствую недомогание.
61. Контингент партнеров, с которым я работаю, очень трудный.
62. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.
63. Если бы мне повезло с работой, я был бы более счастлив.
64. Я в отчаянии из-за того, что на работе у меня серьезные проблемы.

65. Иногда я поступаю со своими партнерами так, как не хотел бы, чтобы поступали со мной.
66. Я осуждаю партнеров, которые рассчитывают на особое снисхождение, внимание.
67. Чаще всего после рабочего дня у меня нет сил заниматься домашними делами.
68. Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий день кончился.
69. Состояния, просьбы, потребности партнеров обычно меня искренне волнуют.
70. Работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий от чужих страданий и отрицательных эмоций.
71. Работа с людьми (партнерами) очень разочаровала меня.
72. Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.
73. Как правило, мой рабочий день проходит спокойно и легко.
74. Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я достигаю в силу обстоятельств.
75. Моя карьера сложилась удачно.
76. Я очень нервничаю из-за всего, что связано с работой.
77. Некоторых из своих постоянных партнеров я не хотел бы видеть и слышать.
78. Я одобряю коллег, которые полностью посвящают себя людям (партнерам), забывая о собственных интересах.
79. Моя усталость на работе обычно мало сказывается (никак не сказывается) в общении с домашними и друзьями.
80. Если предоставляется случай, я уделяю партнеру меньше внимания, но так, чтобы он этого не заметил.
81. Меня часто подводят нервы в общении с людьми на работе.
82. Ко всему (почти ко всему), что происходит на работе, я утратил интерес, живое чувство.
83. Работа с людьми плохо повлияла на меня как на профессионала – обозлила, сделала нервным, притупила эмоции.
84. Работа с людьми явно подрывает мое здоровье.

Разработчиком теста применена усложненная схема подсчетов результатов тестирования. Каждый вариант ответа предварительно был оценен экспертами тем или иным числом баллов, которые указывается в «ключе». Это сделано потому, что признаки, включенные в симптом, имеют разное значение в определении его тяжести. Максимальную оценку – 10 баллов получил от экспертов признак, наиболее показательный для данного симптома.

Существует трехступенчатая система получения показателей: количественный расчет выраженности отдельного симптома, суммирование показателей симптомов по каждой из фаз «выгорания», определение итогового показателя синдрома «эмоционального выгорания» как сумма показателей всех 12 симптомов. Интерпретация основывается на качественно-количественном анализе, который проводится путем сравнения результатов внутри каждой фазы. При этом важно выделить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число.

Таким образом, оперируя смысловым содержанием и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома «выгорания», можно дать достаточно объемную характеристику личности и что, по мнению автора, не менее важно, наметить индивидуальные меры профилактики и психокоррекции.

Обработка данных.

В соответствии с «ключом» осуществляются следующие подсчеты:

1. Определяется сумма баллов отдельно для каждого из 12 симптомов «выгорания» с учетом коэффициента, указанного в скобках. Так, например, по первому симптому положительный ответ на вопрос 13 оценивается в 3 балла, а отрицательный ответ на вопрос 73 оценивается в 5 баллов и т. д., количество баллов суммируется и определяется количественный показатель выраженности симптома.

2. Подсчитывается сумма показателей симптомов для каждой из трех фаз формирования «выгорания».

3. Находится итоговый показатель синдрома «эмоционального выгорания» – сумма показателей всех 12 симптомов.

Ключи.

«Напряжение»

Переживание психотравмирующих обстоятельств: +1(2), +13(3), +25(2), –37(3), +49(10), +61(5), –73(5).

Неудовлетворенность собой: –2(3), +14(2), +26(2), –38(10), –50(5), +62(5), +74(3).

«Загнанность в клетку»: +3(10), +15(5), +27(2), +39(2), +51(5), +63(1), –75(5).

Тревога и депрессия: +4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3).

«Резистенция»

Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование: +5(5), –17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5).

Эмоционально-нравственная дезориентация: +6(10), –18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), –78(5).

Расширение сферы экономики эмоций: +7(2), +19(10), –31(20), +43(5), +55(3), +67(3), –79(5).

Редукция профессиональных обязанностей: +8(5), +20(5), +32(2), –44(2), +56(3), +68(3), +80(10).

«Истощение»

Эмоциональный дефицит: +9(3), +21(2), +33(5), –45(5), +57(3), –69(10), +81(2).

Эмоциональная отстраненность: +10(2), +22(3), –34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10).

Личностная отстраненность (деперсонализация): +11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +72(2), +83(10).

Психосоматические и психовегетативные нарушения: +12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5).

Интерпретация результатов.

Предложенная методика дает подробную картину синдрома «эмоционального выгорания». Прежде всего надо обратить внимание на отдельно взятые симптомы. Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов:

- 9 и менее баллов – несложившийся симптом;
- 10–15 баллов – складывающийся симптом;
- 16–20 баллов – сложившийся симптом;
- 20 и более баллов – симптомы с такими показателями относятся к доминирующим в фазе или во всем синдроме эмоционального выгорания.

Дальнейший шаг в интерпретации результатов опроса – осмысление показателей фаз развития стресса – «напряжение», «резистенция» и «истощение». В каждой из них оценка возможна в пределах от 0 до 120 баллов. Однако сопоставление баллов, полученных для фаз, неправомерно, ибо не свидетельствует об их относительной

роли или вкладе в синдром. Дело в том, что измеряемые в них явления существенно разные: реакция на внешние и внутренние факторы, приемы психологической защиты, состояние нервной системы. По количественным показателям правомерно судить только о том, насколько каждая фаза сформировалась, какая фаза сформировалась в большей или меньшей степени:

- 36 и менее баллов – фаза не сформировалась;
- 37–60 баллов – фаза в стадии формирования;
- 61 и более баллов – сформировавшаяся фаза.

В психодиагностическом заключении освещаются следующие вопросы:

- какие симптомы доминируют;
- какими сложившимися и доминирующими симптомами сопровождается «истощение»;
- объяснимо ли «истощение» (если оно выявлено) факторами профессиональной деятельности, вошедшими в симптоматику «выгорания», или субъективными факторами; какой симптом (какие симптомы) более всего отягощают эмоциональное состояние личности;
- в каких направлениях надо влиять на обстановку в профессиональном коллективе, чтобы снизить нервное напряжение;
- какие признаки и аспекты поведения самой личности подлежат коррекции, чтобы эмоциональное «выгорание» не наносило ущерба ей, профессиональной деятельности и партнерам.

Диагностика стратегий преодоления стрессовых ситуаций

Копинг-тест Р. Лазаруса направлен на диагностику стратегий преодоления трудных жизненных событий. Выбор стратегии преимущественно обусловлен объемом наличных и доступных ресурсов и функциями разных стратегий совладания (решение проблемы, вызывающей дистресс, и управление эмоциональными реакциями на эту проблему). Когда ситуация оценивается человеком как управляемая, он использует первую стратегию. Если же обстановка представляется ему как не поддающаяся изменению, он, скорее, изберет вторую стратегию.

В основе методики положено восемь основных стратегий, с помощью которых человек преодолевает стрессовые ситуации.

1. Конфронтация (стратегия противостоящего совладания) – состоит из агрессивных усилий человека изменить ситуацию, проявления неприязни и гнева в отношении того, что создало проблему, и предполагает определенную степень враждебности и готовности к риску.

2. Стратегия дистанцирования – описывает попытки человека отделить себя от проблемы, забыть о ней, уменьшить ее значимость.

3. Стратегия самоконтроля – заключается в стремлении регулировать свои чувства и действия.

4. Стратегия поиска социальной поддержки – состоит из усилий индивида найти в окружающей среде информационную, материальную и эмоциональную помощь.

5. Стратегия принятия ответственности – заключается в признании своей роли в порождении проблемы и в попытке не повторять прежних ошибок.

6. Стратегия бегства–избегания – складывается из усилий человека избавиться от проблемной ситуации, уйти из нее.

7. Стратегия планирования решения проблемы – состоит в выработке плана действий и следования ему.

8. Стратегия позитивной переоценки – описывает усилия человека придать позитивное значение происходящему, его попытку справиться с трудностями путем интерпретации обстановки в позитивных терминах.

Порядок работы. Испытуемому выдается ответный лист и опросник с инструкцией. Исследование может проводиться как индивидуально, так и в группе.

Ответный лист

Возраст _____

№ п / п	Никогда	Иногда	Часто	Всегда
1				
...				
50				

Инструкция. «Данная методика направлена на выявление предпочитаемых вами способов поведения в трудных жизненных ситуациях. Используя предложенную шкалу (никогда, иногда, часто, всегда), отметьте, насколько часто вы действуете именно так в стрессовых ситуациях. Прочтите утверждения опросника и оцените степень своего согласия или несогласия. При этом поставьте галочку на бланке для ответов против номера утверждения».

Обработка результатов. Сопоставить ответы испытуемого с ключом.

0 – никогда;

- 1 – иногда;
- 2 – часто;
- 3 – всегда.

Ключ к опроснику.

- 1. Конфронтация (стратегия противостоящего совладания) – 2, 3, 13, 21, 26, 37.
- 2. Стратегия дистанцирования – 8, 9, 11, 16, 32, 35.
- 3. Стратегия самоконтроля – 6, 10, 27, 34, 44, 49, 50.
- 4. Стратегия поиска социальной поддержки – 4, 14, 17, 24, 33, 36.
- 5. Стратегия принятия ответственности – 5, 19, 22, 42.
- 6. Стратегия бегства-избегания – 7, 12, 25, 31, 38, 41, 46, 47.
- 7. Стратегия планирования решения проблемы – 1, 20, 30, 39, 40, 43.
- 8. Стратегия позитивной переоценки – 15, 18, 23, 28, 29, 45, 48.

Сопоставить полученные результаты с популяционными и профессиональными стандартами.

Популяционные стандарты

	М	σ
Конфронтация (стратегия противостоящего совладания)	6,7	2,1
Стратегия дистанцирования	6,4	2,4
Стратегия самоконтроля	11,8	2,7
Стратегия поиска социальной поддержки	10,0	2,7
Стратегия принятия ответственности	5,5	2,0
Стратегия бегства-избегания	6,8	2,9
Стратегия планирования решения проблемы	11,8	2,7
Стратегия позитивной переоценки	11,8	3,4

Данные получены на выборке 345 человек.

Опросник

Оказавшись в трудной ситуации, я...

- 1. Сосредоточивался на том, что мне нужно было делать дальше – на следующем шаге.
- 2. Начинал что-то делать, зная, что это все равно не будет работать: главное – делать хоть что-нибудь.
- 3. Пытался склонить вышестоящих к тому, чтобы они изменили свое мнение.
- 4. Говорил с другими, чтобы больше узнать о ситуации.
- 5. Критиковал и укорял себя.
- 6. Пытался не сжигать за собой мосты, оставляя все, как оно есть.
- 7. Надеялся на чудо.
- 8. Смирился с судьбой: бывает, что мне не везет.
- 9. Вел себя, как будто ничего не произошло.
- 10. Старался не показывать своих чувств.
- 11. Пытался увидеть в ситуации и что-то положительное.
- 12. Спал больше обычного.
- 13. Срывал свою досаду на тех, кто повлек на меня проблемы.
- 14. Искал сочувствия и понимания у кого-нибудь.
- 15. Во мне возникла потребность выразить себя творчески.
- 16. Пытался забыть все это.
- 17. Обращался за помощью к специалистам.
- 18. Менялся или рос как личность в положительную сторону.

19. Извинялся или старался все загладить.
20. Составлял план действий.
21. Старался дать какой-то выход своим чувствам.
22. Понимал, что я сам вызвал эту проблему.
23. Набирался опыта в этой ситуации.
24. Говорил с кем-либо, кто мог конкретно помочь в этой ситуации.
25. Пытался улучшить свое самочувствие едой, выпивкой, курением или лекарствами.
26. Рисковал напропалую.
27. Старался действовать не слишком поспешно, доверяясь первому порыву.
28. Находил новую веру во что-то.
29. Вновь открывал для себя что-то важное.
30. Что-то менял так, что все улаживалось.
31. В целом избегал общения с людьми.
32. Не допускал это до себя, стараясь об этом особенно не задумываться.
33. Спрашивал совета у родственника или у друга, которого уважал.
34. Старался, чтобы другие не узнали, как плохо обстоят дела.
35. Отказывался воспринимать это слишком серьезно.
36. Говорил с кем-то о том, что я чувствую.
37. Стоял на своем и боролся за то, что хотел.
38. Вымещал это на других людях.
39. Пользовался прошлым опытом – мне приходилось уже попадать в такие ситуации.
40. Знал, что надо делать, и удваивал свои усилия, чтобы все наладить.
41. Отказывался верить, что это действительно произошло.
42. Я давал себе обещание, что в следующий раз все будет по-другому.
43. Находил пару других способов решения проблемы.
44. Старался, чтобы мои эмоции не слишком мешали мне в других делах.
45. Что-то менял в себе.
46. Хотел, чтобы все это скорее как-то образовалось или кончилось.
47. Представлял себе, фантазировал, как все это могло бы обернуться.
48. Молился.
49. Прокручивал в уме, что мне сказать или сделать.
50. Думал о том, как бы в данной ситуации действовал человек, которым я восхищаюсь, и старался подражать ему.

**Тайм-менеджмент: анализ эффективности использования
рабочего времени педагогами**

Укажите, сколько процентов Вашего рабочего времени Вы используете действительно эффективно? _____%.

Опросник

Оцените каждый пункт по следующей шкале:

0 – почти никогда

1 – иногда

2 – часто

3 – почти всегда

№	Утверждение	Оценка
1	Я резервирую в начале рабочего дня время для подготовительной работы, планирования.	
2	Я перепоручаю все, что может быть перепоручено.	
3	Я письменно фиксирую задачи и цели с указанием сроков их реализации.	
4	Каждый официальный документ я стараюсь обрабатывать за один раз и окончательно.	
5	Каждый день я составляю список предстоящих дел, упорядоченный по приоритетам. Важнейшие вещи я делаю в первую очередь.	
6	Свой рабочий день я пытаюсь по возможности освободить от посторонних телефонных разговоров, незапланированных посетителей и неожиданно созываемых совещаний.	
7	Свою дневную загрузку я стараюсь распределить в соответствии с графиком моей работоспособности.	
8	В моем плане времени есть «окна», позволяющие реагировать на актуальные проблемы.	
9	Я пытаюсь направить свою активность таким образом, чтобы в первую очередь концентрироваться на немногих «жизненно важных» проблемах.	
10	Я умею говорить «нет», когда на мое время хотят претендовать другие, а мне необходимо выполнить более важные дела.	

Сумма _____

Инвентаризация рабочего времени

Вид деятельности, занятий	Интервал времени	Продолжительность	А	Б	В

А – Была ли эта работа необходимой (надо ли было ее делать самому или вообще делать / делать в это время).

- Да
- Нет

!!! Ответ «нет» занести также в графы Б и В.

Б – Были ли оправданы затраты времени? (может быть, можно было сделать работу быстрее, быть более производительным)

- Да
- Нет

В – Был ли сознательно определен интервал времени для выполнения работы?

- Да
- Нет

Выводы

Ваша оценка по А _____

Ваша оценка по Б _____

Ваша оценка по В _____

А – более _____% – проблемы с делегированием и установлением приоритетов

Б – более _____% – необходимо проанализировать причины низкой эффективности

В – более _____% – проблемы с планированием

Расчеты времени

- Например, у вас 8-часовой рабочий день – 480 мин.
- Вы зафиксировали 90 мин. – столько в общей сложности ушло на работу, которая не была для вас необходимой, возможно, что кто-то другой ее мог сделать вместо Вас.
- Рассчитываем: ?% = $90 * 100 / 480 = 18,8\%$

Интервал, мин.	От раб. дня,%	Интервал, мин.	От раб. дня,%
10	2	80	16,6
20	4	90	18,8
30	6	100	20,8
40	8	110	23
50	10,4	120	25
60	12,5	130	27
70	14,6	140	29

АНАЛИЗ «ПОГЛОТИТЕЛЕЙ» ВРЕМЕНИ

«Поглотители» времени | обстоятельства (люди, задачи, особенности внешней среды), приводящие к неэффективному использованию времени.

№	«Поглотители» времени	Балл
1	Нечеткая постановка целей	
2	Отсутствие приоритетов в делах	
3	Попытка слишком много сделать за один раз	
4	Отсутствие полного представления о предстоящих задачах и путях их решения	
5	Плохое планирование рабочего дня	
6	Личная неорганизованность, «заваленный» письменный стол	
7	Чрезмерное чтение. Интернет	
8	Плохая система досье (приходится долго искать нужную информацию)	
9	Недостаток мотивации (индифферентное отношение к работе)	
10	Недостатки кооперации или разделения труда	
11	Отрывающие от дел телефонные звонки	
12	Незапланированные посетители	
13	Неспособность сказать «нет»	
14	Неполная, запоздалая информация	
15	Отсутствие самодисциплины	
16	Неумение доводить дело до конца	
17	Отвлечение (шум)	
18	Затяжные совещания	
19	Недостаточная подготовка к беседам и обсуждениям	
20	Болтовня на частные темы	
21	Излишняя коммуникабельность	
22	Чрезмерность деловых записей	
23	Синдром «откладывания»	
24	Желание знать все факты	
25	Длительные ожидания (например, условленной встречи)	
26	Недостаточное делегирование	
27	Недостаточный контроль за порученными делами	

5 – действует сильно... 1 – действует слабо (совсем не действует)

Стили работы, приводящие к неоправданному расходу временных ресурсов

Стиль	Проявления
Откладывающий	Неприятные дела отодвигаются, трудные задачи не решаются
Перестраховщик	Много времени на поиск поддержки
Суетливый	Одновременно делает несколько дел, отсутствие предварительного анализа
Пожиратель времени	Отвлекает других от их работы, много рассуждений, инициатор дискуссий
Защитно-обвиняющий	Тратит время на поиск виновных, поиск причин для защиты своей позиции
Вмешивающийся	Старается знать все факты, занимается чужими делами, потому что они кажутся более интересными
Перфекционист	Стремится к безупречному выполнению дел там, где это не требуется
Безотказный	Стремится всегда помочь другим

Организационные принципы распорядка дня

НАЧАЛО ДНЯ

1. Начинать день с позитивным настроением.
2. Хорошо позавтракать и без спешки идти на работу.
3. Начинать рабочий день по возможности в одно и то же время.
4. Перепроверка плана дня.
5. Вначале – ключевые задачи.
6. Приступать без раскочки.
7. Согласовать план дня с коллегами / начальником.
8. Утром заниматься сложными и важными делами.

ОСНОВНОЕ ВРЕМЯ ДНЯ

1. Хорошая подготовка к работе.
2. Влиять на фиксацию сроков.
3. Отклонять дополнительно возникающие «неотложные» проблемы.
4. Избегать незапланированных импульсивных действий.
5. Своевременно делать паузы (соблюдать размеренный темп).
6. Небольшие однородные задачи решать сериями.
7. Работать, учитывая колебания общей трудовой активности в течение дня.
8. Выкраивать спокойный час.
9. Контролировать время и планы.

КОНЕЦ ДНЯ

1. Завершать несделанное.
2. Контроль за результатами и самоконтроль.
3. План на следующий день.
4. Домой – с хорошим настроением.

Методика «Мотивы выбора деятельности преподавателя»

(методика Е. П. Ильина)

Методика предназначена для качественного анализа мотивационной структуры педагогической деятельности, для выявления наиболее значимых причин выбора профессии преподавателя.

Инструкция: *Прочтите, пожалуйста, текст опросника и оцените предложенные в списке мотивы вашей педагогической деятельности по 10-балльной шкале*

№	Мотивы	Балл
1	Сознание полезности своей деятельности, важности обучения и воспитания молодежи	
2	Интерес к педагогической деятельности	
3	Стремление к общению с молодежью, быть всегда с молодежью	
4	Желание передать свои знания, опыт	
5	Стремление к самоутверждению, к повышению своего статуса, престижа	
6	Стремление к самовыражению, к творческой работе	
7	Желание находиться в среде интеллектуалов, образованных людей	
8	Возможность заниматься научной работой, получить ученую степень, звание	
9	Возможность удовлетворить свое стремление к власти	
10	Вынудили обстоятельства	
11	Наличие длительного отпуска	
12	Не надо находиться на работе от звонка до звонка	

Обработка и интерпретация результатов: по степени значимости каждого мотива, выраженной в баллах, делается суждение о том, насколько выражено у педагога педагогическое призвание (п. 1–4, 6) и насколько у него выражены сопутствующие и второстепенные интересы (п. 5, 7–12).

Методика «Мотивация профессиональной деятельности»

(методика К. Замфир в модификации А. А. Реана)

Методика основана на положении о том, что структура мотивации профессиональной деятельности включает три компонента: внутреннюю мотивацию (ВМ), внешнюю положительную мотивацию (ВПМ) и внешнюю отрицательную мотивацию (ВОМ).

Инструкция: *Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для вас по пятибалльной шкале.*

Мотивы профессиональной деятельности	В очень незначительной мере	В достаточно незначительной мере	В небольшой, но и не в маленькой мере	В достаточно большой мере	В очень большой мере
1. Денежный заработок	1	2	3	4	5
2. Стремление к продвижению по работе	1	2	3	4	5
3. Стремление избежать критики со стороны руководителей или коллег	1	2	3	4	5
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	1	2	3	4	5
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других	1	2	3	4	5
6. Удовлетворение от самого процесса и результата труда	1	2	3	4	5
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности	1	2	3	4	5

Обработка и интерпретация результатов.

Подсчитываются показатели ВМ, ВПМ и ВОМ:

$$ВМ = (\text{оценка п. 6} + \text{оценка п. 7}) / 2$$

$$ВПМ = (\text{оценка п. 1} + \text{оценка п. 2} + \text{оценка п. 5}) / 2$$

$$ВОМ = (\text{оценка п. 3} + \text{оценка п. 4}) / 2$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (возможно, дробное).

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Он представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

Оптимальным является соотношение: $ВМ > ВПМ > ВОМ$. Чем больше сдвиг величин вправо, тем хуже отношение человека к выполняемой профессиональной деятельности.

Методика изучения удовлетворенности учителей своей профессией и работой
(методика Н. В. Журина, Е. П. Ильина)

Просим Вас ознакомиться с данной анкетой и ответить на вопросы. Выберите один из вариантов ответа («да», «не знаю», «нет»), который совпадает с Вашим мнением, и поставьте под ним знак «+».

№	Удовлетворены ли Вы	Да	Не знаю	нет
1	Вашей профессией			
2	Достигаемыми результатами			
3	Взаимоотношениями с администрацией школы			
4	Взаимоотношениями с коллегами			
5	Взаимоотношениями с учащимися			
6	Взаимоотношениями с родителями учащихся			
7	Отношением учащихся к вашему предмету			
8	Отношением педагогического коллектива к вашему предмету			
9	Отношением родителей учащихся к вашему предмету			
10	Своей профессиональной подготовкой в целом			
11	Своей методической подготовкой			
12	Своей теоретической подготовкой			
13	Своей организационной подготовкой			
14	Учебной программой			
15	Материальной базой школы			
16	Местом работы			
17	Заработной платой			

Обработка результатов

За ответ «да» начисляется + 1 балл, за ответ «не знаю» – 0 баллов, за ответ «нет» – 1 балл. Производится суммирование всех баллов с учетом их знака.

Степень удовлетворенности работой (по всем 17 позициям) оценивается как высокая, если обследуемый набирает + 11 баллов и выше. Средняя – если набирает от + 6 до + 10 баллов, низкая – от + 1 до + 5 баллов.

Анкета «Сформированность педагогических умений»

Уважаемый коллега! Просим Вас оценить степень сформированности педагогических умений у самого себя, используя семибалльную шкалу. Данную Вами оценку подчеркните.

№	Педагогические умения	Оценка
1	Формулировать цели обучения в виде результатов, к которым должны прийти обучаемые	7 6 5 4 3 2 1
2	Видеть перспективы развития обучаемого	7 6 5 4 3 2 1
3	Проектировать систему собственной деятельности на короткий и длительный срок	7 6 5 4 3 2 1
4	Свободно оперировать содержанием своего учебного предмета; при необходимости его сжимать, развертывать, переструктурировать	7 6 5 4 3 2 1
5	Учитывать индивидуальные и возрастные особенности обучаемых	7 6 5 4 3 2 1
6	В своей работе учитывать собственные психологические особенности	7 6 5 4 3 2 1
7	Определить и сравнить возможную эффективность предполагаемых педагогических воздействий, приемов и способов обучения и влияния на личность	7 6 5 4 3 2 1
8	Предвидеть возможные затруднения обучаемых в тех или иных видах деятельности и находить способы их устранения	7 6 5 4 3 2 1
9	Предусмотреть возможные варианты изменения собственной деятельности и поведения в разных педагогических ситуациях	7 6 5 4 3 2 1
10	Отобрать необходимый учебный материал к занятию, теме, разделу, курсу и т. п.	7 6 5 4 3 2 1
11	Обосновать выбираемые способы действий в различных педагогических ситуациях	7 6 5 4 3 2 1
12	Принимать эффективные решения в непредвиденных обстоятельствах	7 6 5 4 3 2 1
13	Организовать различные виды совместной деятельности обучаемых	7 6 5 4 3 2 1
14	Рационально распределять время на учебном занятии	7 6 5 4 3 2 1
15	Организовывать собственную деятельность согласно намеченному плану	7 6 5 4 3 2 1
16	Слушать и понимать собеседника, устные сообщения и ответы обучаемых	7 6 5 4 3 2 1
17	Создать благоприятный психологический климат в учебной группе	7 6 5 4 3 2 1
18	Завоевать и поддерживать собственный авторитет среди обучаемых и коллег	7 6 5 4 3 2 1
19	Видеть последствия педагогической оценки в системе отношения и поведения отдельных учащихся и учебных групп в целом	7 6 5 4 3 2 1
20	Организовать в различных сочетаниях разнообразные формы, виды и способы контроля, взаимоконтроля и самоконтроля обучаемых	7 6 5 4 3 2 1
21	Вести контроль за своими поступками и поведением	7 6 5 4 3 2 1
22	Установить причины затруднений обучаемых, найти способы их устранения	7 6 5 4 3 2 1
23	Быстро перестроиться при неожиданном изменении педагогической ситуации	7 6 5 4 3 2 1
24	Совершенствовать собственную деятельность на основе анализа и оценки ее достоинств и недостатков	7 6 5 4 3 2 1
25	Умею учить тому и так, чему и как учили самого	7 6 5 4 3 2 1
26	Преподавать учебный предмет с учетом психологических особенностей и уровня подготовки обучаемых	7 6 5 4 3 2 1
27	Создать и реализовать собственную оригинальную систему обучения своему предмету	7 6 5 4 3 2 1

Спасибо за участие в работе.

**Рекомендации педагогу:
профилактика профессионального выгорания**

1. Выделите в жизненном графике время, которое будет проводить с семьей и друзьями.
 2. Откладывание на следующий день является стрессовым фактором, поэтому то, что Вы хотели сделать завтра, сделайте по возможности сегодня.
 3. Уделяйте больше внимания своей физической форме, находите ежедневно время для гимнастики и физзарядки.
 4. Высыпайтесь. Ложитесь спать во время, чтобы нормально отдохнуть.
 5. Откажитесь от перфекционизма. Не все вещи, которые надо делать, стоит делать хорошо. Совершенство не всегда достижимо, а если даже достижимо, то оно не всегда этого стоит.
 6. Не миритесь с тем, что плохо работает. Если стеклоочиститель автомобиля или тостер – источник постоянного раздражения, то отремонтируйте их или купите новые.
 7. Считайте Ваши удачи. На каждую сегодняшнюю неудачу или невезение найдется 10 или более случаев, когда Вам повезло. Думайте о них.
 8. Улучшайте внешний вид (хорошая прическа, аккуратный костюм). Если Вы будете выглядеть лучше, то это может заставить Вас и чувствовать себя лучше.
 9. Делайте выходные дни как можно более разнообразными.
 10. Прощайте и забывайте. Примите тот факт, что люди вокруг нас, мир, в котором мы живем, несовершенны.
 11. Контролируйте эмоции, особенно приступы гнева. Избегайте вспышек ярости, а если все-таки разозлитесь, старайтесь держать гнев под контролем, чтобы не дать ему воли.
 12. Эффективно используйте время. Не отступайте от своего графика.
 13. Живите в согласии со своими ценностями. Определите, что для вас важно, а что – нет. Поставьте перед собой значительные и по-настоящему стоящие цели.
 14. Смейтесь над жизненными неурядицами и не будьте слишком строги к самому себе.
- Управление стрессом – это не волшебство, а путь, предполагающий совершенствование имеющихся и приобретение новых образцов поведения, стремление начать по-другому относиться к себе и окружающему миру.

Рекомендации по управлению стрессом

- Найдите кого-нибудь, кто выслушает Вас. Поговорите с ним или обратитесь к специалисту.
- В течение дня делайте короткие перерывы на отдых, особенно в напряженные моменты.
 - Избегайте никотина, алкоголя, кофе и транквилизаторов.
 - Занимайтесь физическими упражнениями.
 - Используйте специальные техники для релаксации.
 - Если Вы заболели, то обязательно лечитесь до конца.
 - Останавливайтесь, если устали. Соблюдайте баланс между работой, сном и отдыхом.
 - Не спорьте слишком часто. Жизнь – не поле для битвы.
 - Определяйте, что не может быть изменено.
 - Эффективнее распорядитесь своим временем. Распределите все дела в порядке приоритета. Делегируйте. Говорите «нет» сегодня, чтобы избежать сильного напряжения завтра.

*Международная Ассоциация управления стрессом
(International Stress Management Association UK (ISMAUK)).*

**Программа и методика тренинга мотивации
профессионально-педагогической деятельности**
(автор В. В. Мелетичев)

Тема: «Мотивация профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы».

Время: 6 часов.

Цель тренинга: в ходе ролевой игры обучить участников способам формирования мотивации профессиональной деятельности педагогов.

Предмет проблематизации – мотивация профессионально-педагогической деятельности.

Игровые роли: руководители образовательных организаций, педагоги.

ВСТУПИТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ.

Кратко излагается (обсуждается) актуальность рассмотрения проблемы мотивации профессионально-педагогической деятельности. Отмечается, что тренинг может эффективно применяться для формирования и развития индивидуальных личностных качеств, в том числе и мотивации профессиональной деятельности педагога.

Необходимо отметить, что оптимально сформированная мотивация улучшает результаты образовательной деятельности, психологическое состояние ее участников, позволяет оперативно решать проблемы, создает благоприятный социально-психологический климат в коллективе.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ:

1. Доводится план проведения тренинга, включающий:

1) Подготовительные упражнения.

2) Основные упражнения тренинга формирования мотивации профессионально-педагогической деятельности.

2. Раскрываются основные положения о тренинге и методике его проведения:

- базовые методы тренинга – дискуссия групповая и игра ролевая;
- численность – от 7 до 15 (максимально – 20) человек;
- время – 6 часов;
- основной контингент группы – педагоги и руководители образовательных организаций.

Задачи:

- овладение знаниями о сущности и особенностях мотивации профессиональной деятельности педагога;
- обсуждение и формулирование путей формирования мотивации профессиональной деятельности педагогов, сравнение позиций педагогов и руководителей образовательных организаций;
- диагностика и коррекция личностных позиций в отношении мотивации профессиональной деятельности педагогов;
- развитие способности адекватного и полного познания себя и других людей;
- изучение и овладение индивидуализированными приемами формирования и развития мотивации профессионально-педагогической деятельности.

Главная задача тренинговой группы – помочь каждому участнику осознать свою индивидуальность, выработать свой, т. е. характерный для каждого, стиль формирования и развития мотивации, основные способы разрешения этой проблемы.

Подготовительные упражнения тренинга мотивации

Упражнение 1. ЗНАКОМСТВО:

1.1. Сообщить: имя («Я – ...»), мне нравится, мои ценности, я люблю, личная характерная черта).

1.2. Следующий участник называет имя предыдущего участника и повторяет его представление, а затем уже представляется сам.

Упражнение 2. ДИСКУССИЯ (для активизации совместной деятельности).

Задача про лошадь. Мужик купил лошадь за 6 тыс. рублей, продал за 7 тыс. Потом купил за 8 тыс., продал за 9 тыс. Сколько он заработал или потерял денег?

Упражнение 3. РИСУНОК «Я» В НАСТОЯЩЕМ И БУДУЩЕМ.

Участники на листах бумаги (предварительно разделив их на две части, но не подписывая) изображают в любой произвольной форме (рисунком, символами и т. д., но не словами) свое настоящее и будущее, как каждый себе его представляет. Рисунок при этом соседям не показывают до окончания рисования (5–7 минут). Затем ведущий проводит обсуждение рисунков. Для этого он собирает все рисунки, а затем показывает один из рисунков всей группе (желательно для первого обсуждения выбрать интересный рисунок) и предлагает каждому из участников высказать свое мнение о личностных качествах (чертах характера, настроении, эмоциях и т. п.) автора рисунка и предположить, кто рисовал. В заключение обсуждения рисунка выступает автор и отмечает, какие высказывания его товарищей привлекли его внимание и заинтересовали, а также, что он сам может сказать по поводу своего рисунка. Обсуждение каждого рисунка, таким образом, продолжается по кругу. Если в группе много участников и процедура обсуждения затягивается, можно после обсуждения нескольких рисунков оставшиеся раздать по принципу один рисунок на стол (на двоих участников) и затем выслушать точки зрения представителя от каждой пары и самого его автора.

Упражнение 4. РЕФЛЕКСИЯ.

Ведущий предлагает участникам тренинга в течение 2–3 минут задуматься, поразмышлять, перевести из подсознания и осознать процессы мыслительного, эмоционального, коммуникативного характера, сопровождавшие предшествующие упражнения – что чувствовал участник, о чем думал, что интересного услышал и подметил и т. п. По прошествии отведенного на осознание времени ведущий предлагает высказаться всем по очереди.

Рефлексия – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, процесс самоосознания, осмысление себя. Предполагает особое направление внимания на деятельность собственной психики.

Основные упражнения тренинга

Первый этап. Его цели:

1. Определить условия, мотивирующие деятельность педагога.
2. Сформулировать критерии оптимальной мотивации профессионально-педагогической деятельности.

Первое задание – проанализировать:

- качество связи между возможными вознаграждениями и его ценностью для педагога;
- возможными вознаграждениями и ожидаемыми негативными последствиями.

Задание для руководителей:

1. Что вы, как руководитель организации, можете дать педагогам в качестве вознаграждения за их качественный труд?

2. Проранжируйте возможные вознаграждения по степени возможности их осуществления и обоснуйте иерархию.

3. Отсутствие каких отрицательных последствий для педагогов вы можете гарантировать в случае достижения высоких результатов в педагогической деятельности?

4. Проранжируйте по степени возможности осуществления этих гарантий и обоснуйте перечисленные последствия и их последовательность.

Задание для педагогов:

1. Что бы вы хотели иметь в качестве вознаграждения за свой качественный труд?

Проранжируйте желаемые вознаграждения по степени их ценности для вас и обоснуйте иерархию.

2. Каких отрицательных для себя последствий вы хотели бы избежать в случае достижения высоких результатов в своей профессиональной деятельности? Проранжируйте отрицательные последствия по значимости и обоснуйте иерархию.

Вопросы для обсуждения итогов выполнения первого задания:

1. В чем состоит разница между желаемыми и возможными вознаграждениями?

2. Классифицируйте названные вознаграждения и последствия с позиции теории потребностей А. Маслоу.

3. Классифицируйте вознаграждения (мотивы) по принципу: внешние, внутренние.

4. Сравните с полным перечнем мотивов и оцените их недостаточность.

5. Почему руководители не всегда могут добиться от педагогов стремления к улучшению результатов и какие ошибки они допускают?

6. В чем состоит разница в оценке отрицательных последствий педагогами и руководителями?

7. Классифицируйте возможные отрицательные последствия.

Второе задание – проанализировать качество связи между затраченными в педагогической деятельности усилиями и получаемым вознаграждением.

Задание для руководителей:

1. Насколько вы уверены, что за улучшение результатов деятельности педагогами вы можете дать им ожидаемое вознаграждение?

2. Что является причинами такой уверенности?

3. Могут ли педагоги получить то же вознаграждение, не прилагая усилий и при отсутствии высоких результатов? Обоснуйте.

Задание для педагогов:

1. Насколько вы уверены, что за улучшение результатов своего труда сможете получить ожидаемое, соответствующее вложенным усилиям вознаграждение?

2. Что является причинами вашей уверенности (недостаточной уверенности)?

3. Можно ли получить, те же вознаграждения, не прилагая усилий и не достигая лучших результатов? Обоснуйте.

Вопросы для обсуждения итогов выполнения второго задания:

1. В чем состоит разница в степени уверенности педагогов и руководителей относительно возможности получения ожидаемого вознаграждения?

2. Что является действительными причинами такой уверенности?

3. Каковы ошибки руководителей и причины низкого уровня мотивации педагогов на улучшение своих результатов?

Третье задание – проанализировать качество связи между затраченными в педагогической деятельности усилиями и возможностью получения ожидаемых результатов.

Задание для руководителей:

1. Насколько вы уверены, что усилия ваших педагогов приведут их к успеху, то есть они получают ожидаемые результаты?
2. Что является причинами такой уверенности?

Задание для педагогов:

1. Насколько вы уверены, что ваши усилия приведут к успеху, то есть вы получите ожидаемые результаты?
2. Что является причинами такой уверенности?

Вопросы для обсуждения итогов выполнения третьего задания:

1. Совпадает ли самооценка педагогов с их оценкой руководством?
2. Каковы ошибки руководителей и причины низкого уровня мотивации педагогов?

Четвертое задание – проанализировать качество связи между достигнутыми результатами и удовлетворенностью ими.

Задание для руководителей:

1. Насколько вы удовлетворены сегодняшними результатами деятельности педагогов?
2. Насколько их результатам удовлетворены учащиеся?
3. Что является причинами определенной вами степени удовлетворенности?

Задание для педагогов:

1. Насколько вы удовлетворены своими сегодняшними результатами?
2. Насколько удовлетворены вашими сегодняшними результатами руководители образовательной организации?
3. Что является причинами определенной вами степени удовлетворенности?

Вопросы для обсуждения итогов выполнения четвертого задания:

1. Чем вы можете объяснить разницу в удовлетворенности результатами труда у педагогов и руководителей, и как это влияет на мотивацию профессиональной деятельности?

Пятое задание – обобщить трудности и ошибки в формировании мотивации педагогического труда.

Задание для руководителей:

1. Почему руководители не всегда могут добиться от педагогов стремления к улучшению достигнутых результатов?
2. Какие ошибки допускают руководители в формировании мотивации профессиональной деятельности педагогов?

Задание для педагогов:

1. Почему педагоги не всегда самостоятельно ставят перед собой новые цели и не стремятся к улучшению достигнутых результатов?
2. Какие ошибки допускают руководители в формировании мотивации педагогического труда?

При обсуждении выявить разницу в позициях и обобщить ошибки.

Шестое задание

Задание для руководителей и педагогов:

Какие условия необходимо создать для того, чтобы педагоги желали самостоятельно улучшить достигнутые результаты?

При обсуждении выявить разницу в позициях и обобщить условия. Они будут являться показателями успешного решения проблемы.

Второй этап. Его цели:

1. Проанализировать состояние решения проблемы формирования мотивации профессионально-педагогической деятельности.
2. Выявить, что препятствует ее успешному решению в практике образовательной организации.

Седьмое задание

Задание для руководителей:

1. Создали ли вы условия, способствующие улучшению достигнутых педагогами результатов?
2. Что мешает вам создать необходимые условия?

Задание для педагогов:

1. Созданы ли в организации условия, способствующие улучшению достигнутых вами результатов?
2. Что препятствует их созданию, перечислите причины.

Вопросы для обсуждения: Что побуждает педагогов стремиться к улучшению качества своего труда? Какие ошибки допускают руководители при формировании у них мотивации педагогической деятельности?

Третий этап. Его цель – разработать управленческое решение по формированию мотивации профессионально-педагогической.

Задание для руководителей и педагогов:

1. Разработать управленческое решение по созданию условий, необходимых для того, чтобы педагоги самостоятельно стремились улучшить достигнутые результаты педагогической деятельности.
2. Оценить его качество и провести редактирование.
3. Сформировать программу формирования мотивации.
4. Обсудить сформированную программу.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ.

Обсуждение общих итогов тренинга, в ходе которого желательно, чтобы каждый участник высказал свое отношение к атмосфере, в которой проходила работа, к полученным результатам и пожелания на будущую работу.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические и методические основы руководства образовательным учреждением	5
1.1. Психология менеджмента: особенности становления на Западе и в России, перспективы современного развития	5
1.2. Образовательное учреждение как социальная организация и педагогическая система	19
1.3. Управление образовательной организацией в современных социально-образовательных условиях	29
1.4. Психологическое обеспечение инновационных процессов в образовательном учреждении	37
1.5. Социально-психологический климат как интегральная составляющая психологического состояния коллектива образовательного учреждения.....	43
1.6. Групповые процессы и явления в педагогическом коллективе	52
Глава 2. Социально-психологические феномены в руководстве образовательным учреждением	59
2.1. Индивидуально-психологические особенности педагогов и их учет в управлении образовательным учреждением.....	59
2.2. Руководство и лидерство в образовательном учреждении.....	65
2.3. Сущность, содержание и механизмы принятия управленческих решений в образовательном учреждении.....	72
2.4. Управленческое общение как средство эффективного руководства образовательным учреждением	76
Глава 3. Практические социально-психологические аспекты руководства образовательным учреждением	84
3.1. Командная работа в образовательном учреждении	84
3.2. Мотивация и стимулирование сотрудников образовательного учреждения .	96
3.3. Управление конфликтами в образовательном учреждении.....	110
3.4. Психология профессионального здоровья педагогов	123
Заключение	133
Список литературы	134
Приложения	139
1. Методика оценки и преодоления симптомов профессионального выгорания педагога.....	139

2. Тест «Подверженность стрессу».....	140
3. Тест «Определение уровня стресса»	142
4. Тест «Состояние вашей нервной системы»	143
5. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания.....	144
6. Диагностика стратегий преодоления стрессовых ситуаций	150
7. Тайм-менеджмент: анализ эффективности использования рабочего времени педагогами.....	153
8. Методика «Мотивы выбора деятельности преподавателя» (Методика Е. П. Ильина)	158
9. Методика «Мотивация профессиональной деятельности» (Методика К. Замфир в модификации А. А. Реана)	159
10. Методика изучения удовлетворенности учителей своей профессией и работой (Методика Н. В. Журина, Е. П. Ильина).....	160
11. Анкета «Сформированность педагогических умений»	161
12. Рекомендации педагогу	162
13. Программа и методика тренинга мотивации профессионально-педагогической деятельности (автор В. В. Мелетичев)	163

Научное издание

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ АКАДЕМИИ

Жолован Степан Васильевич
Мелетичев Вадим Владимирович
Шингаев Сергей Михайлович

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ
И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
РУКОВОДСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ
УЧРЕЖДЕНИЕМ

Монография

Редактор *Н. Э. Тимофеева*
Компьютерная верстка *М.Н. Бусоргина*

Подписано в печать 23.08.19 Формат бумаги 60x84/8 Печать офсетная.
Бумага офсетная. Объем 21,25 п.л. Тираж 160 экз. Заказ ¹ 00

Издательство Санкт-Петербургской академии постдипломного
педагогического образования
191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11/13