

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»

В.Г. Гладких

# **ЦЕЛЕВЫЕ ГОРИЗОНТЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Рекомендовано ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Оренбург  
2019

УДК 378.091  
ББК 74.48  
Г52

Рецензенты

профессор, доктор педагогических наук А.В. Кирьякова  
профессор, доктор педагогических наук С.М. Каргапольцев

**Гладких В.Г.**  
Г52 Целевые горизонты современного профессионально-педагогического образования [Электронный ресурс]: монография / В.Г. Гладких; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2019. – 136 с.  
ISBN 978-5-7410-2331-0

В монографии интегрируются отдельные аспекты внутреннего и внешнего целеполагания в профессиональном и постпрофессиональном педагогическом образовании. Первый раздел характеризует целеполагание в общем и профессиональном образовании, акцентируя внимание на таких аспектах, как педагогическая сущность цели в образовании в общих чертах, а также прибегая к специфике отдельных элементов целеполагания в базовом и дополнительном профессиональном образовании. Базовое образование ограничено подготовкой бакалавра профессионального обучения, а также его деятельностью в качестве педагога образовательной организации. Дополнительное профессиональное образование представлено второй главой, посвященной описанию рефлексивных аспектов целеполагания руководителя (менеджера) образовательной организации. В их числе характеризуются преимущественно нормотворчество и процесс выработки управленческого решения.

УДК 378.091  
ББК 74.48

ISBN 978-5-7410-2331-0

© Гладких В.Г., 2019  
© ОГУ, 2019

## Содержание

Введение .....	4
1 Целеполагание в общем и профессиональном образовании .....	7
1.1 Педагогическая сущность цели в образовании .....	7
1.2 Целеполагание в базовом и дополнительном профессиональном образовании .	20
1.3 Гносеологическая характеристика цели деятельности менеджера образовательной организации .....	45
2 Рефлексивные аспекты целеполагающей деятельности руководителя.....	70
2.1 Нормотворческая доминанта целеполагающей деятельности современного менеджера образования .....	70
2.2 Процесс выработки управленческого решения.....	95
Заключение.....	120
Список использованных источников .....	122

## Введение

Кризисные явления в социальной сфере России побудили к модернизации системы образования: в государственной политике и повседневной практической работе утверждаются конструктивные, реалистические подходы, ориентация на поэтапные перемены. Государственные императивы в области образования открывают путь для обновления его содержания, ценностей и целей. Целевые приоритеты в образовательной сфере связаны с ее дальнейшей демократизацией, повышением роли и ответственности педагогов и учреждений образования в решении государственных проблем.

Государственные цели предусматривают совершенствование управления системой образования, которое связывается с разработкой теоретических оснований и научно-методического обеспечения процесса управления, мониторингом его состояния, совершенствованием методов и механизмов прогнозирования развития образования, определяющей миссией руководителя в данных процессах.

Развитие учреждения всецело зависит от умения руководителя определять стратегические и тактические цели, обозначать содержание целевого подхода в управлении процессом их достижения. Значительное место отводится принятию решений, способных обеспечить сознательное участие педагогов в целеполагании и целеосуществлении. Обозначенная ситуация предопределяет неизбежность перемен в управлении учреждением образования, деятельности его руководителя, стимулируют поиск адекватных подходов. Необходимо определение целевых приоритетов учреждения образования, содержания и стиля деятельности его субъектов, направленной на достижение целей разного уровня, обеспеченное многообразными возможностями.

В этой связи немаловажным является обращение к статусу педагогической цели как таковой, ее значимости в разного уровня образовании и его субъектов. Общенаучный характер цели способствует ее универсализации, обобщенному

пониманию значимости в конкретной отраслевой (профессиональной, производственной) сфере. Вместе с тем именно последняя наполняет содержание цели конкретными специфическими характеристиками, позволяющими судить о процессе и результате ее воплощения, измеримости качества. Соответственно, замысел данной работы сводится к характеристике сущности педагогической цели в зависимости от уровня образования и деятельности его субъектов. Содержательная доминанта, тем не менее, представлена целеполаганием в деятельности менеджера образовательной организации как ее приоритетного субъекта, призванного обеспечить качественное достижение целей разного уровня. Как известно, практика управления нуждается в разработке проблемы принятия решений, направленных на воплощение целей, в определении механизма этого процесса и методов его осуществления. В этой связи необходимо обращение к таким аспектам деятельности, как выбор и согласование целей, стоящих перед учреждением образования, руководителями и участниками педагогического процесса; установление иерархии целей и определение приоритетных в целеполагании руководителя. Важное значение для практики имеет характеристика руководителя как субъекта и объекта управления, целеполагания и целеосуществления.

В последнее десятилетие под воздействием инновационных процессов в образовании актуализировалось исследование подходов в управлении учреждением образования, сущность которых определяется влиянием на результат его функционирования и развития. Предметная доминанта исследований связывается с определением роли и меры воздействия субъекта управления на его качество: рефлексивный, мотивационный, исследовательский и др. При всем специфическом своеобразии подходов их объединяет динамизм управления и четко выраженная целевая ориентация.

Состояние проблемы цели, связанное с ее процессуальными характеристиками в учреждении образования и деятельностью субъектов, предопределяется наличием совокупности определенных векторов, задающих ориентиры данной работы. В их числе реализация целевого подхода в менеджменте образовательной организации и его субъектов, его методологическая ориентация на достижение конкретного

результата деятельности, обеспеченной системой средств управления; взаимосвязь процесса выбора цели, выработки и принятия управленческого решения; функциональное взаимодействие целеполагания и целеосуществления; идея непрерывности цели как единой основы различных подсистем и субъектов в структуре образовательной организации; интеграция субъективных и объективных реалий процессов целеполагания и целеосуществления.

# **1 Целеполагание в общем и профессиональном образовании**

## **1.1 Педагогическая сущность цели в образовании**

XXI век – время прогресса и технологий. Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. Именно поэтому в числе педагогических научно-прикладных проблем современного образования особое место занимает педагогическое целеполагание.

Осмысление категории цели и связанных с ней средств и результатов уходит корнями в древность. Понятие «цель» впервые возникло много веков назад во времена Античности, когда зародилась борьба между мифологическим и научным сознанием. К примеру, Сократ считал основным созидательным принципом целесообразность, которая объясняет гармонию существующего мира и цель всякой вещи в нем. Однако целесообразность не означает полезность вещи, она означает причастность к благу, добру, красоте. По мнению Сократа, главной целью человечества выступает его совершенствование. Объективный идеалист Платон считал, что к цели своего развития стремится все живое, имеющее душу, а целью развития выступает идея как некий идеал. По мнению Аристотеля, наличие целевой причины характеризует не только человеческую деятельность, но и объекты природы, поскольку каждая вещь стремится к своей цели. Соответственно в период античности понимание цели развивалось и освобождалось от религиозных представлений. В Средние Века возникло представление о цели как идеале, который невозможно достичь. Таким образом, если достижение цели маловероятно, то естественно встает вопрос о совершенствовании средств достижения недоступной цели.

Примечательно, что в этот период создаются научные предпосылки понимания цели как основы деятельности. По существу речь идет о целях человека, которым придавал большое значение Фрэнсис Бэкон. Однако он не смог

сформулировать положения теории, согласно которой цели существуют только в действиях человека, поскольку человеческие цели должны быть соотносимы с причинными отношениями.

Попытку разрешить парадокс причинности и целесообразности сделал немецкий философ-идеалист И. Кант. В его воззрениях преобладает мысль о человеке как самоцели, воплощении в нем человечества, следовательно, он не должен рассматриваться только лишь как средство. Эта мысль – своего рода педагогический наказ потомкам о цели воспитания личности. В своем учении о цели философ обращается к понятию целесообразности, рассматривая его относительно живой природы и разумной человеческой деятельности. Целесообразную деятельность он определяет как основанную на цели, а целесообразность в природе – как деятельность без цели.

Идеалистами цель трактуется исключительно как продукт сознания субъекта, который отделен от объективного мира. К примеру, Гегелем отмечалось, что человеческая деятельность невозможна в отрыве от реального бытия, поскольку ее цели извлекаются из окружающего мира. Основу учения философа о цели составляет ее рассмотрение в деятельностном аспекте. Согласно Гегелю, цель, во-первых, «происходит из человеческих потребностей и интересов»; во-вторых, представляется как «ориентированный процесс ее достижения в конкретной деятельности»; в-третьих, по утверждению Ф. Энгельса, «становится силой только благодаря средствам, однако могущество человека над окружающим миром относительно: в своих орудиях человек обладает властью над внешней природой, хотя по своим целям скорее подчинен ей» [151]. Из этого следует, что применение средств должно быть рациональным, иметь определенные границы. В противном случае из созидательной силы средство превращается в разрушительную.

Отношения цели, средств и результата впоследствии получили развитие в советской философии, в частности в монографическом исследовании Н.Н. Трубникова. Он рассматривал цель человеческой деятельности в единстве объективного и субъективного, она «... определяется объективно, хотя и сохраняет свою субъективную форму. Она есть особая форма идеального и должна быть



определена как идеальный образ предмета деятельности. Цель человеческой деятельности субъективна по форме и объективна по содержанию: это, с одной стороны, идеальный образ предмета потребности, а с другой – идеальный образ предмета этой деятельности, представляющие в единстве идею» [129]. Однако из идеального состояния превращаться в реальное цель может только при условии ее реализации в практической деятельности человека с помощью определенных средств, поскольку цель не есть самая деятельность, а лишь ее внутренний закон.

В отечественной психологии традиционно понятие «цель» рассматривается в контексте сознательной деятельности человека и интерпретируется как осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлены действия индивида [7, с.87]. Изучение категории «цель» непосредственно связано с категорией деятельности и принципом деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.).

Структура деятельности в теории А.Н. Леонтьева представлена следующим образом: потребность, мотив, цель, условие, действие, операция [81, с.114]. В теорию целеполагания им было введено понятие мотива-цели, т.е. осознанного мотива, который детерминирует общую цель и зоны целей, определяющие отбор, выбор собственно действий.

В свою очередь в 30-е годы Л.С. Рубинштейн сформулировал основной принцип теории деятельности: «единство сознания и деятельности». Одним из теоретических обобщений относительно особенностей деятельности, сделанных Л.С. Рубинштейном, является тезис о том, что деятельность сознательна и целенаправленна. Именно эти две основные качественные характеристики определяют возможность в деятельности реализовать свои цели. По мнению психолога, мотив человеческих действий естественно связан с их целями, поскольку побудителем является стремление её достигнуть [40, с.200].

Понятиям мотива и цели в психологическом анализе деятельности принадлежит важнейшее место. Немотивированной, как и нецеленаправленной деятельности нет и не может быть. Считается, что мотив и цель образуют своего рода «вектор» деятельности, определяющий её направление, а также величину

усилий, развиваемых субъектом при её выполнении. Этот вектор выступает в роли системообразующего фактора, который организует всю систему психических состояний и процессов, формирующихся и развертывающихся в ходе деятельности: «Важно подчеркнуть, что на почве одного и того же мотива могут формироваться (и реально формируются) разные цели. В этой связи можно говорить о «поле целей», связанных с тем или иным мотивом: он как бы «поливалентен». Если мотив лишь побуждает к деятельности, то цель «конструирует» конкретную деятельность, определяя её характер и динамику» [78]. Таким образом, психологи рассматривают категорию «цель» как образ будущего, который обусловлен мотивами.

В педагогическом аспекте нет однозначного толкования сущности понятия «цель». Такая ситуация объясняется многообразием подходов к определению характеристики и содержания целеполагания как неотъемлемой составляющей процесса обучения. Несмотря на различия в подходах, обусловленных как особенностями отдельных областей научного знания, так и точкой зрения ученых в рамках какой-либо из них, существует определенная специфика понятия «цель».

Формулируя точную и грамотную цель, мы в последующем будем использовать все возможные эффективные способы ее достижения. Именно грамотный подход к определению цели в системе образования позволит выбрать правильное направление для реализации определенной цели. Универсальная характеристика миссии цели состоит в том, что она составляет «ключевой элемент, подчиняющий все последующие действия в образовательном пространстве» [26, с. 101].

Поскольку всякая педагогическая система – система деятельностьная, цель является основным ее свойством и важным признаком. К примеру, А.П. Аношкин считает, что цель – это начальный компонент педагогической деятельности и педагогического проектирования; мысленное или образное представление конечного результата педагогического взаимодействия педагогов и обучающихся, обусловленного государственными образовательными стандартами, включающими федеральный и национально-региональный компоненты [5, с. 46]. Если обратиться к цели образования, то, она состоит в повышении интеллектуального потенциала

общества для ускорения его прогрессивного развития, формирования общественного сознания, в личном плане – в обеспечении благосостояния и социального статуса, свободы и достоинства, уверенности в будущем, удовлетворенностью профессиональной деятельностью. Соответственно цель образования – в наиболее полной реализации индивидуальных качеств личности в профессиональной деятельности, поскольку она всегда выступает в форме некоего образа, подлежащего овеществлению в результате человеческой деятельности. Разумеется, достижение педагогической цели, а в нашем контексте - цели образования, не происходит самопроизвольно, спонтанно. Этому процессу способствует ряд необходимых условий, как объективно сложившихся, так и созданных в образовательной организации. Однако, согласно нашего замысла, приоритет состоит в субъекте целеполагающей деятельности: учителя – в общем образовании, преподавателя – в среднем, высшем профессиональном и постпрофессиональном образовании, а также в менеджере образовательной организации независимо от ее типа. По этой причине считаем необходимой конкретизацию отдельных специфических аспектов образовательной цели и ее процессуальных контекстов в зависимости от статуса образования.

Так, в условиях введения в общем образовании Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения учитель должен занимать активную, творческую позицию и учиться создавать новую личность. Активная позиция педагога очень важна, через учителя она передается ученикам, которые «учатся учиться» и проводят рефлексию собственной деятельности [25]. Общая цель образования меняется и корректируется, и компетентный учитель должен точно знать, каким должен быть результат педагогических действий, и грамотно осуществлять постановку учебной цели. Проблема целенаправленной деятельности человека всегда будет актуальной: без цели нет ни управления, ни результата. Кто хочет достичь цели, должен знать ее. Цель – это не только то, что должно быть и к чему следует стремиться, она направляет и регулирует поведение человека. Цель – это заранее запланированный результат, который человек должен получить в будущем в той или иной деятельности, а педагогическое целеполагание –

это процесс формулирования цели, практическое осмысление деятельности педагогом с точки зрения формирования (постановки) целей и их реализации (достижения) наиболее эффективными средствами. Соответственно, в процессе и результате общего образования формируется комплекс умений, представленный универсальными учебными действиями, обеспечивающими личности дальнейшие возможности освоения профессии, овладения профессиональными специальными знаниями и приобретение (формирование) соответствующих средств и качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Разумеется, речь идет о компетенциях, которые определенным образом дифференцируются в профессиональном образовании и его стандартах.

Как уже отмечалось, целеполаганию как процессу присущи, независимо от статуса образования, общие характеристики, однако в содержании целей имеются существенные отличия, которые мы рассматривать непосредственно не будем, учитывая исследовательскую доминанту данной работы. Вместе с тем локальная конкретика неизбежна.

Итак, первоначально определим, какой должна быть цель с тем, чтобы ее результат был педагогически обоснован, ожидаем и оправдан, а затем обратимся к описанию процесса целеполагающей деятельности в целом и его отдельных характеристик. Иными словами, речь идет об определенных требованиях, предъявляемых к педагогической цели, о ее формулировке. Существуют правила целеполагания, которые позволяют это делать в некотором смысле наилучшим образом. Рассмотрим некоторые из них [27].

Во-первых, цель должна формулироваться позитивно и отвечать нашим коренным желаниям. Это означает, что в ней должно отражаться то, что мы хотим получить, а не то, что желаем исключить из сферы наших интересов.

Во-вторых, цель должна быть конкретна и поставлена в глагольной форме. Необходимо не только проявлять усилия для всесторонней ее визуализации, но и искать критерии, выполнение которых свидетельствует о достижении цели.

В третьих, цель должна касаться самого индивида, а не кого-то другого. Например, если мы желаем, чтобы начальник повысил зарплату, то это

маловероятно. А если мы захотим получать зарплату в два раза больше, то надо указать, каким образом этого достичь.

В-четвертых, цель должна быть моральна в том смысле, что обязана удовлетворять ценностям и принципам формулирующего ее индивида.

В-пятых, цель должна быть достижима. Сколько бы хорошо она ни была сформулирована, если она недостижима, то результат будет негативным. Личность должна верить в реализацию цели. Уверенность в успехе откроет возможности, которые поспособствуют ее осуществлению.

Таким образом, исходя из общенаучных представлений о формулировке цели, педагогические цели обязательно должны быть диагностируемые, конкретные, понятные, осознанные, реальные, побудительные (побуждать к действию) и точные (не должны иметь расплывчатые формулировки).

В этой связи необходимо обратиться также к характеристике субъективных регулятивов целеполагания. Как известно, современное социокультурное пространство после ряда трансформаций достигло уровня развития, когда все яснее становится несоответствие информационного подхода к организации образования как реальности, с которой сталкивается человек сегодня. Во - первых, применение знаний - творческая задача, решаемая каждый раз в неповторимой ситуации. Во - вторых, человек сегодня живет в неопределенной ситуации и готовые решения, как правило, отсутствуют. Поэтому перед системой образования стоит задача воспитать самостоятельно и творчески мыслящую личность. К примеру, считается, что образование будет только тогда эффективным, когда оно сможет вызвать интеллектуальное наслаждение. Тогда происходит удовлетворение не потребности в знании, а потребности делать открытия. Общеизвестно мнение о том, что в соответствии с новыми установками образовательная цель должна быть направлена на создание образа культуры и ее творца - человека культуры. Важнейшими компонентами данной цели становятся восприятие, освоение и усвоение системы символов культуры, идеальнопонятийных формул, запечатленных культурой, и событий культуры. Как известно, важнейшей целью образования является профилактика разрушительных и саморазрушительных форм поведения, помощь в

преодолении изначальной зависимости человека от других людей и обучение сотрудничеству как общепольному взаимодействию независимых людей.

Несомненно, культурологическая парадигма является одной из наиболее актуальных для осуществления целеполагания в организации системы образования в XXI веке. По мнению И.А. Дмитриевой, способность к целеполаганию представляет собой совокупность психологических особенностей, способствующих постановке реализуемых целей. Целеполагание - способность, которая формируется на основе задатков и развивается в соответствующих условиях (в ходе деятельности, обучения, тренинга) [46]. Основные признаки данной способности сводятся к тому, что она является базовой по отношению ко всем остальным, поскольку целеполагание является компонентом любой деятельности, которая не может быть успешной без развитой способности к целеполаганию. Соответственно на различных уровнях построения человеческой деятельности обеспечивается эффективное разрешение неопределенности в условиях множественности альтернатив, порождение и выбор целей вне зависимости от их масштаба, направленности, характера, сферы и т.п. Наконец, цель характеризует человека как субъекта деятельности и является одним из компонентов - показателей субъектности как интегральной способности выстраивать жизнь в соответствии с собственными ценностями, а также определяет эффективность построения индивидуальной траектории жизнедеятельности.

Функциональная миссия способности к целеполаганию объединяет регуляторную, проектировочную, побудительную и исполнительскую. Регуляторная выражается в постановке целей, проектировочная – в ее формулировании, побудительная – в планировании последующей деятельности по достижению цели, а исполнительская – в умении организовать себя и собственную деятельность.

Необходимость обеспечения качества целеполагания субъектов системы образования (руководителя образовательного учреждения, педагога, обучающегося, родителей) в области профессиональной деятельности и самосовершенствования обуславливает актуальность, теоретическую и практическую значимость выявления его внутренних и внешних условий [46]. Внутренние (психологические) условия

качества целеполагания: способность к целеполаганию, готовность к целеполаганию, субъектность, рациональность, диалектическое мышление, образ «Я» («Я»-концепция), образ будущего, образ человека, образ ребенка. Внешние (дидактические) условия качества целеполагания: обучение целеполаганию, воспитание культуры целеполагания, развитие способности к целеполаганию, формирование готовности к целеполаганию.

Специально организованное обучение целеполаганию необходимо всем субъектам системы образования, ибо умение ставить цели не является врожденным, а вырабатывается в процессе тренировки. Несмотря на актуальность соответствующей подготовки, она практически отсутствует в образовательных учреждениях. Обучение субъектов образования целеполаганию необходимо для повышения целенаправленности управления образованием и образовательным учреждением, педагогической и учебной деятельности, семейного воспитания, самообучения, самовоспитания и саморазвития.

Целенаправленность педагогического процесса проявляется в постановке педагогом цели как конечного результата педагогической деятельности, определении стратегических и тактических задач ее реализации, переводе цели и задач во внутренний план учащихся, на их основе планировании всей совместной жизнедеятельности педагога и учащихся [43].

Следует уточнить, что педагогическое целеполагание является сложным и многоаспектным процессом. Его назначение, как уже неоднократно отмечалось, состоит в интеграции условий, необходимых для качественной реализации цели. Постановка педагогической цели означает определение изменений в личности учащегося, которых хочет достичь педагог, изменений в человеческих качествах, взглядах, установках, знаниях, мыслительной деятельности, в конечном счете, тех изменений, которые способствуют становлению субъектной позиции.

Постановка педагогической цели предполагает выделение двух ее аспектов: результативной и процессуальной цели. Результативная цель характеризует образовательный результат, достигаемый учащимися. Процессуальная цель представляет характеристику образовательного процесса, создаваемых

педагогических условий и средств обучения, используемых для достижения поставленной цели с учетом особенностей и возможностей учащихся. При всех специфических характеристиках цели, которые реализуются в целеполагающей деятельности педагога, отметим универсальную логику данного процесса, интегрирующую процессуальность и результативность рассматриваемого явления. Итак, педагогическое целеполагание включает единство и последовательность определенных процедур. В общем образовании, к примеру, их пять:

- выдвижение и формулирование педагогических целей, предложение их для принятия и обсуждения обучающимся;
- проектирование деятельности по их достижению;
- прогнозирование последствий их достижения;
- оценка результатов целеполагания, выявление ошибок;
- коррекция выявленных ошибок целереализации.

Следует подчеркнуть, что до настоящего времени отсутствуют единые подходы к определению статуса образовательной цели в обучении. В частности, в общем образовании. Так, одни учителя считают, что при планировании необходимо ставить три цели, другие одну – триединую [62]. Прежде, чем рассмотреть проблемы образовательного целеполагания, определим понятие цели. Имеются, по крайней мере, три трактовки: цель как предвосхищаемый результат деятельности, как предметная проекция будущего, как субъективный образ желаемого, опережающий отражение событий в сознании человека [141]. Соответственно, целеполагание как направление на достижение цели действия, усилия, представляется разноаспектно, отличается многообразием.

В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования определены метапредметные результаты. Как показывает практика курсов повышения квалификации, педагоги готовы развивать познавательные и коммуникативные умения, но более всего затрудняются в развитии регулятивных умений. Важными регулятивными умениями являются умения целеполагания. Именно поэтому в образовательной практике существуют проблемы целеполагания на уроке, они ещё более актуальны в контексте требований



федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Есть методики преодоления некоторых проблем целеполагания, но учителю не нужно искать инструкцию или образец. Процесс целеполагания на уроке зависит от многих факторов: уровня мотивации учащихся в учебной деятельности, их готовности к целеполаганию, возрастных особенностей, специфики содержания учебной дисциплины, педагогического мастерства учителя и многих других. Именно поэтому целеполагание на каждом уроке в разных классах всегда будет специфичным, конкретным, значит, способов и приёмов целеполагания может быть много. Для учителя главное - продумать вышепроизведенный алгоритм целеполагания с учётом особенностей учащихся и класса.

Как известно, всякая деятельность направлена на производство конкретного продукта [92]. Под результатом деятельности нами понимаются ее последствия, сказывающиеся на субъекте действия, его объекте или ситуации в целом. В структуре деятельности цель соотносится с результатом: цель представляет собой то, к чему необходимо прийти. Отличие результата от цели заключается в том, что последняя существует как явление идеальное, при этом цель ассоциируется с намерением выполнить действие, в то время как результат рассматривается как ее материальное воплощение.

В сознании человека цель может отражаться в форме понятия о конечном продукте, который предстоит создать в процессе деятельности, или в форме наиболее общего понятия, содержащего лишь суть реального явления и не указывающего при этом на конкретность той или иной задачи. Цель и результат, естественно, могут совпадать (в таком случае речь идет о полной реализации цели), но могут и расходиться, что связывается с нарушением каких-либо условий.

Одной из главных проблем развития всей системы образования является ее базирование на исходном положении – наличии базовой цели функционирования системы образования. Она состоит в том, чтобы дать обучающемуся определенные знания, умения и навыки, которые будут использоваться в течение жизни. Качество образования, в свою очередь, исходит из уровня достижения поставленных целей, которые целесообразно достигать в данный конкретный момент, конкретным

обучающимся, в конкретной обстановке. И если создана система отбора целей, то они дифференцируются на три группы: перспективная цель, цель будущего, достижение которой невозможно в данный период ввиду отсутствия определенных предпосылок ее достижения в настоящем; актуальная цель, для реализации которой имеются все возможности и средства; просроченная цель, которая трансформировалась, редуцировалась, поэтому в настоящее время ее достижение будет затратным и малоэффективным.

Разумеется, способность педагога к целеполаганию в общем и каждом конкретном случае влияет на результат образования. Она одинаково важна как для учителя, так и для ученика. Учитель формулирует и «ведет» цели на протяжении образовательного процесса, изменяя и целевые глобальные установки на обучение, и цели конкретных образовательных ситуаций. Ученик ставится перед необходимостью выбора целей всякий раз, когда от него требуется личное самоопределение и конкретные действия как при изучении отдельных предметов, так и в общеобразовательном смысле. Именно поэтому одним из источников целей являются ситуации образовательной напряженности или возникающие проблемы, выявленные противоречия. Целеполагание в таких случаях является следствием рефлексивного осознания возникающих ситуаций.

В качестве краткого итога сформулируем несколько тезисов. Цели не являются исходным элементом проектирования образования. Им предшествуют ценности и смыслы. Сложность их рассмотрения состоит не столько в определении ценностей и смыслов образования, хотя это является отдельной научной проблемой. Основная трудность - в консолидации различных субъектов образования по отношению к ценностям, выбранным в качестве базовых.

Цель деятельности - это её предвосхищаемый результат. Цель может быть общая или конкретная, дальняя или ближняя, внешняя или внутренняя, осознаваемая или нет. Поставить цель, значит, предсказать, спрогнозировать предполагаемый результат. Хорошо понятая и обозначенная цель "наводит" на соответствующий результат того, кто её сформулировал. Часто цели, декларируемые в учебных программах, существенно отличаются от реальных

жизненных ориентиров обучающихся, что является причиной рассогласования желаемого и действительного в обучении. Чтобы предупредить это нежелательное явление, необходимо с начала изучения курса, раздела или темы вводить учащихся в процедуру образовательного целеполагания.

Следует различать цели общие или глобальные, разрабатываемые в целом как стратегическая линия, и цели специфические, разрабатываемые по основным видам и направлениям деятельности на основе общих целей или ориентиров. Общие цели отражают концепцию развития и разрабатываются на длительную перспективу. Они определяют основные направления и требуют точного формулирования.

Стратегия сконцентрирована на проблемах, стоящих перед всем обществом, с учетом цельной картины социальной реальности. Проявляя себя как фактор, онтологически укорененный в склонном к самоорганизации субъективном человеческом бытии, стратегия может объединять как социальную, так и материальную реальность благодаря наличию в ней узловых точек развития. Ценностное же наполнение стратегии связано с тем, что любое человеческое целеполагание имеет в своей основе ценностно рациональный компонент. Стратегия базируется на позиции, которую можно охарактеризовать как «аксиологический фундаментализм». Формирование стратегических целей и задач начинается с анализа внешнего окружения субъекта и условий его существования, выявления сильных и слабых сторон. Столь же значима для выработки стратегии целеполагания оценка существующих и перспективных направлений деятельности. Определение цели – это более конкретный уровень принятия решений, требующий выработки соответствующих стратегических задач. Продуманная и обоснованная стратегия социального развития, являясь индикатором настоящей и особенно будущей общественной стабильности, предполагает наличие тактики. Отсутствие тактических линий при наличии глобальных стратегических задач показывает бессилие властных институтов.

## **1.2 Целеполагание в базовом и дополнительном профессиональном образовании**

Исследовательский аппарат и аппарат моделирования, которыми располагает системный анализ, позволяет, руководствуясь принципами системного подхода, исследовать различные системы, абстрагируясь от их особенных свойств на основе общих признаков и описания функционирования системы. Если говорить об образовательных системах, то главная их особенность состоит в функционировании в соответствии с поставленной целью. Соответственно, социально-экономические системы, к которым относятся образовательные, — это целеориентированные системы. Именно поэтому необходимо четко представлять, что цель — это желаемое состояние системы, отражающее намерения управляющего системой субъекта и имеющее строго определенный срок существования.

Целеполагание для образовательных систем — едва ли не самый важный процесс, в котором можно выделить три основных этапа: анализ окружающей среды (состояние экономики, рынок труда и т. д.), оценка возможностей образовательной системы (материально-техническое оснащение, кадровый потенциал, тип управления и т. д.), указание целей. Целеполагание предусматривает обязательный учет возможностей существующей системы профессионального образования, так как в противном случае цели будут нереальными и в большей степени похожи на утопию. Именно благодаря сопоставлению желаемых целей организации с ее возможностями организациям удается принимать реалистичные цели [109]. Такая точка зрения, представленная Х.Ф. Рашидовым, согласуется с нашей научно-педагогической позицией, поскольку именно цели задают желаемый и возможный вектор становления, стабильности и развития профессиональной образовательной организации. Следует также вновь уточнить, что в ряде рассматриваемых конкретных ситуаций нами делается акцент на профессионально-педагогическом образовании. Вместе с тем общенаучные аспекты целеполагания по-прежнему сохраняют свой объединительный статус, независимо от профиля образования и образовательной организации.

Как известно, образовательным системам свойственна консервативность и инерционность. В результате, как правило, цели устанавливаются с учетом окружающих условий и прошлого опыта. Ранее нами неоднократно затрагивалась такая немаловажная проблема, как выработка и формирование цели. Именно в зависимости от ее качества преимущественно складываются предпосылки успешной целереализации, влияющей на общую оценку деятельности профессиональной образовательной организации. По сути, встает вопрос качества цели, к которому предъявляются определенные требования. В их числе: комплексность— описание желаемого результата должно охватить все основные аспекты сложившейся ситуации; непротиворечивость — ранжирование целей системы и разработка коэффициентов значимости разных компонентов целевой системы, что позволяет их сводить к единой комплексной цели; реальность - зависимость от альтернатив действия (цель при отсутствии реальных вариантов действия является утопией); и, наконец, системность— координация цели со всем комплексом задач, стоящих перед системой.

При всем единстве и различии специфических условий и состояния конкретной профессиональной организации данные учреждения объединяет наличие субъектов, деятельность которых подчиняется преимущественно достижению установленных государством результатов. они зафиксированы в государственных образовательных стандартах, а их целевая содержательная доминанта представлена строго определенной номенклатурой компетенций. Соответственно, целевым социально-значимым ориентиром является формирование компетенций, а приоритетными субъектами данного процесса, т.е. их организованного взаимодействия по достижению данных результатов являются педагоги (преподаватели) и обучающиеся (студенты) учреждения профессионального образования. Характеристика целеполагающей деятельности данных субъектов представляется наиболее актуальной, поскольку совместные усилия обучающихся и обучающихся наполняют целеполагание не только конкретным смыслом, но и приближают благодаря определенным целенаправленным действиям к необходимому результату.

Общеизвестно, что в начале пути к достижению цели преимущественная роль отводится мотивации личности (субъекта) предполагаемой целеполагающей деятельности, ориентированной на овладение профессией и соответствующими ей компетенциями. Основным механизмом становления мотивации студента как субъекта подготовки к профессиональной деятельности в вузе является осознанно поставленная цель обучения. Цели являются источником мотивации, они стимулируют мощные процессы самоорганизации субъекта, которые мобилизуют одновременно сознательные и бессознательные процессы и ресурсы [76]. При подготовке к профессиональной деятельности на первое место субъект ставит принятие учебно-профессиональных целей обучения, то есть процессы целеполагания, что создает готовность к обучению и самым тесным образом связывает с формированием мотивов учения и профессиональных мотивов. Такие мотивы характеризуют учебно-профессиональную деятельность в целом. Это означает, что цели без мотивов невозможны. Наличие умений постановки целей и технологии их реализации является показателем зрелости мотивационной сферы студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

С нашей точки зрения, такое целеполагание имеет как минимум две формы: самостоятельное определение цели в ходе деятельности (целеобразование «сливается» с целеосуществлением); определение цели на основе выдвигаемых кем-то требований, задач. В этой связи процесс целеполагания как механизм становления мотивации, формирующий необходимые условия для побуждения студентов к будущей профессиональной деятельности, включает два элемента: механизм внешнего целенаправленного, стимулирующего воздействия преподавателя на студента при обучении (побуждение и принуждение), и механизм реализации внутренней психологической предрасположенности самого студента к данной деятельности.

Мотивационная сфера личности – сложная иерархия реализуемых человеком деятельностей, их мотивов и условий, целей и средств, планов и результатов, норм контроля и оценки. По мере усложнения целей совершенствуются, а порой и усложняются средства предметного развития, усложняется и расширяется характер

включения субъекта в систему социальных взаимодействий [84]. В целеполагании важную роль играют внутренние мотивы, возникающие в процессе деятельности. Они носят личностно значимый характер, обусловлены познавательной потребностью субъекта, удовольствием от процесса познания и реализации своего личностного потенциала. Внешние мотивы также включаются в целеполагание и характеризуются тем, что овладение содержанием учебного предмета не является целью учения, а выступает средством достижения других целей.

Структура целеполагания соотносится с предложениями студентов по совершенствованию процесса обучения в вузе (колледже), а его преобладающая характеристика состоит в доминировании готовности к развитию практикоориентированных форм обучения и своего личного участия в данном процессе. Имеются в виду объем и содержание педагогической практики, доля практических знаний, наличие определенных, стимулирующих ответственность студентов, организационных и психолого-педагогических требований, наличие консультативной помощи в овладении данными требованиями.

Обеспеченная соответствующим образом мотивация позволит рассчитывать на развитие профессионального целеполагания студентов при такой оптимизации учебного процесса, когда решение практических задач предопределяет необходимость теоретической подготовки, сопряженной с личностным развитием. Однако мотивация студента в целеполагании – процесс субъект-субъектного взаимодействия в логике педагог → обучающийся. Она на первоначальном этапе благополучно завершается принятием цели обучающимся. Иными словами, принятие цели зависит не только от личных мотивов студента, но и от умения педагога актуализировать и стимулировать их порождение. А это умение лежит в плоскости профессионально-педагогического мышления и сознания преподавателя, качества его профессиональной подготовки. Бесспорно речь идет, в свою очередь, о подготовке будущего педагога профессионального обучения.

Проблема профессионального сознания будущего учителя относится в настоящее время к числу активно разрабатываемых психолого-педагогических проблем. Большое внимание к данной проблеме объясняется следующими

обстоятельствами. Во-первых, формирование профессионального сознания учителя отвечает приоритетам Концепции модернизации Российского образования, одной из целей которого является совершенствование подготовки учителей-профессионалов. Во-вторых, проблема профессионального сознания – это ключевая проблема психологии профессионального становления личности, в которой профессиональное сознание рассматривается, с одной стороны, как «ядро», наиболее значимый компонент профессионального развития человека, с другой – как критерий подготовленности специалиста–педагога на вузовском этапе [34]. Совершенно очевидно, что проблему целеполагания на вузовском этапе подготовки педагога следует рассматривать как перспективную ориентацию на формирование деятельностной позиции студентов в процессе становления их как субъектов становящейся деятельности. Одна из главных задач на этапе профессионально-личностной подготовки будущих учителей – сформировать цель-образ педагогической деятельности как сферы самопроявления, самовыражения, направленной на развитие и реализацию сущностных сил обучающегося, и цель-задачу, отражающую ориентацию на овладение адекватными средствами, обеспечивающими свободное развитие личности, реализацию ее потенциала.

Постановка данных задач продиктована по меньшей мере двумя предположениями. Во-первых, целеполагание студентов развивается в процессе профессионального обучения, при этом интенсивность его развития в значительной мере зависит от содержания и методов учебно-профессиональной деятельности. Во-вторых, повышению эффективности формирования профессиональной позиции будущих педагогов способствует организация их учебно-практической деятельности, в которой целеполагание выделяется в специальную задачу, в самостоятельное действие, стимулируется потребность в профессионально-личностном самосовершенствовании, применяются групповые методы обучения, активизирующие профессиональное самопознание на основе осмысления профессионального идеала («Я-идеальное»), осознание уровня своей готовности к деятельности учителя («Я-реальное») и усвоение путей достижения идеала.



Формирование способности педагога к целеполаганию в педагогической деятельности выдвигается в качестве необходимого направления его подготовки. Потребность в обоснованности целеполагания в наибольшей степени свойственна педагогической науке и практике, где цель по праву является центральной, стержневой категорией. Важность овладения деятельностью целеполагания обусловлена тем, что педагог-профессионал нуждается в постоянной реконструкции собственной деятельности, ее содержания, внесении коррективов в образ результата деятельности, что, по сути, превращает его деятельность в исследовательскую.

Подготовка педагога к целеполаганию - сложный процесс, требующий значительных затрат, особенно на начальном этапе, когда важность подобной деятельности студентами слабо осознаваема. Однако освоение способности к постановке, удержанию и коррекции цели окупается на всех последующих этапах подготовки, в значительной мере оказывая влияние на ее качество. Особую роль в подготовке педагога к целеполаганию в профессиональной деятельности играют учебные и педагогические практики, наличие индивидуальной образовательной программы и другие факторы и роль в данных процессах преподавателя (наставника, консультанта, тьютора).

Индивидуальная образовательная программа по изучению теоретических курсов создается студентом при поддержке преподавателя на основе типовых образовательных программ и отражает индивидуальные цели и задачи студента при изучении курса, виды деятельности по достижению намеченных результатов, средства и способы их достижения, развиваемые индивидуальные и личностные качества студента [19]. При формулировании индивидуальных целей студентам следует учитывать определенные требования:

- цели должны быть точными, полными и непротиворечивыми, их не следует описывать на абстрактно-аналитическом уровне;

- цели должны быть конкретными, отражающими предметную определенность, адресными, ориентированными во времени;

– цели должны быть адекватными, то есть соответствовать как внешним педагогическим условиям профессиональной подготовки, так и индивидуальному потенциалу студента.

Опыт обучения целеполаганию и изучение его продуктов свидетельствует об эффективности разработанной методики в организации индивидуального целеполагания студентов – будущих педагогов. Проблема целеполагания в педагогике в связи с необходимостью качественного образования «для всех» и определения самого понятия «качества» в образовании приобрела в настоящее время особую актуальность. Для того, чтобы обеспечить эффективность процессов развития личности и образовательной организации, необходимо, чтобы при формулировании целей, как стратегических, так и тактических, реализовались определенные требования к целеполаганию:

– достижимость цели, планируемые результаты должны быть «выше» уже достигнутых, но они должны быть реалистичными, определяться возможностями педагогического коллектива и конкретной личности;

– гибкость цели оставляет возможность для ее корректировки в соответствии с изменениями во внешней и внутренней среде;

– совместимость предполагает, что долгосрочные цели соответствуют миссии, а краткосрочные цели – долгосрочным;

– приемлемость для исполнителей;

– операциональность, то есть конкретность и диагностируемость целей;

- формулировка цели не должна быть общей и размытой. Цель должна иметь определенные характеристики, чтобы можно было определить, в каком направлении развивать педагогическую систему в целом [57].

Процесс определения цели требует от будущего педагога освоения научного смысла и сущности целеполагания, определения места и значения цели в структуре педагогической деятельности, знания классификации целей по различным основаниям, умения определять и формулировать цели и задачи учебно-воспитательного процесса с учетом современных требований [69]. С точки зрения

А.В. Красовской, наиболее значимыми цели являются в образовательном процессе при их определении и реализации в обучении.

В образовательном процессе традиционно используется триединая система целей: обучающие, воспитательные, развивающие. Обучающие цели связываются с усвоением содержания изучаемых дисциплин, их фундаментального и прикладного объема, а также необходимых на их базе умений и навыков профессиональной деятельности. Зачастую эти цели в научной литературе именуется образовательными. Такой точки зрения придерживается В.Н. Пугач, полагая, что они являются основными или фундаментальными. Образовательная цель подразумевает формирование программных знаний и умений на уровне знания, понимания, применения [107]. При ее формулировке преподаватель опирается на следующие ключевые слова: повторить, объяснить, дать определение, познакомить и др. Иными словами, образовательная цель относится к определенной предметной области. Наша точка зрения выглядит иначе: образовательная цель, согласно Закону об образовании, включает развивающую и воспитательную. Именно поэтому во избежание параллелизма и неоднозначности цели нами выделяется цель обучающая с вышеперечисленными характеристиками.

Развивающие цели «отвечают» за формирование общеучебных и специальных умений, совершенствование мыслительных операций, развитие эмоциональной сферы, коммуникативной культуры, осуществление самоконтроля и самооценки [107]. При реализации воспитательных целей у обучающихся формируется эмоционально-личностное отношение к явлениям окружающего мира, идеи, взгляды и убеждения, позитивные качества личности. Повторимся, считая, что цель и ее определение, т.е. целеполагание, являются неотъемлемой частью деятельности преподавателя, поскольку педагогический процесс целенаправленный всегда.

В энциклопедии профессионального образования понятие «целеполагание» рассматривается как формирование у обучаемого знаний, умений и навыков, приобщение человека к культуре, подготовка его к труду [11]. Рассматривая целеполагание с педагогической точки зрения, Н.М. Новичкова считает, что «оно организуется специально для обучения, воспитания и развития личности

обучающегося» [97]. То или иное представление о сущности понятия говорит о том, что вся учебно-воспитательная деятельность в образовательных учреждениях направлена на формирование и развитие студентов как будущих специалистов в конкретной отрасли.

Научно-обоснованное представление о целеполагании является частью эффективной профессиональной деятельности обучающегося. Определение целей имеет большое теоретическое и практическое значение, так как педагогический процесс всегда выступает целенаправленным процессом в целях формирования определенных качеств, которые соответствуют в основном запросам социума [46]. Соответственно, проблема профессионально ориентированного целеполагания выглядит сегодня, как, впрочем, и всегда, очень актуально, несмотря на обновление всех сфер жизни и производства, которые влияют на процесс и результат цели, но никак – на ее объективную сущность. Постановка реальных, обоснованных и перспективных целей преподавателем для обучающегося является одним из главных условий ее формирования и развития [29]. Обновление и формирование целей, а также развитие управляемого объекта на основе анализа общественных потребностей в продукции, услугах, качестве социальных связей, исходя из реальных возможностей их наиболее полного удовлетворения, выступает процессом целеполагания.

В продуктивной деятельности преподавателя процесс целеполагания является важным условием и главным компонентом его педагогической деятельности, позволяющим каждому обучающемуся выстроить личную траекторию развития и по мере необходимости осуществить коррекцию. Идея целеполагания в планировании и осуществлении обучения осмыслена как фундаментальная в повышении эффективности и качества учебного процесса [46]. Иными словами, процесс целеполагания определяет структурную основу программ профессиональной деятельности не только обучающихся, но и преподавателей, а также профессионального образования в целом, чтобы определить адекватную технологию обучения и систему критериев оценки получаемых результатов.

По мнению Н.В. Кузьминой, целеполагание характеризуется тем, что преподаватель переносит государственные цели, стоящие перед системой образования, в педагогические и, выбрав средства их реализации, превращает обучающегося из объекта воспитания в субъект самовоспитания, самообразования, саморазвития [74]. Целеполагание выступает как сознательный процесс определения и постановки целей педагогической деятельности, отражающий способность преподавателя планировать и трансформировать общественные цели в цели совместной деятельности с обучающимися, а также конкретизировать их и выбирать наиболее эффективные способы ее достижения.

Следует отметить, что различные ученые рассматривали процесс профессионального целеполагания и с других аспектов. К примеру, процесс целеполагания как выбор рассматривали О.В. Козлова и Н.Ф. Наумова. По их мнению, процесс целеполагания сопряжен с постоянным выбором и отказом от альтернативных возможностей в пользу приоритетных [47]. Как механизм различных видов деятельности в системе образования целеполагание рассматривали Н.И. Гусякова, В.Ф. Жеребкина, Е.К. Кардовская. По их мнению, целеполагание – это механизм формирования профессионального сознания будущего преподавателя, а также механизм развития профессионального самосознания обучающихся [34]. Целеполаганию как компоненту различных видов деятельности в системе образования посвящены работы А.О. Горностаева и С.К. Исламгуловой, считающих его системообразующим в организации педагогической деятельности или же ведущей составляющей педагогического процесса [47].

Очевидно, что способность к целеполаганию необходима для каждого участника образовательного процесса, будь то преподаватель или обучающийся. Преподаватель формулирует и определяет цели работы со студентами. Обучающийся оказывается перед необходимостью постановки или выбора цели, когда от него требуется личное самоопределение и конкретные действия как при изучении отдельных профильных дисциплин, так и общеобразовательных. Поэтому одним из источников целей являются возникающие проблемы или выявленные противоречия. Целеполагание в таких случаях является следствием рефлексивного

сознания. Таким образом, понятие целеполагания в современном профессиональном образовании является одним из необходимых факторов, определяющих реальность образовательного процесса. Наличие цели является связующим звеном в координации направлений образовательной деятельности в средней и высшей профессиональной школе.

Нами неоднократно подчеркивалось, что в профессиональном образовании цели являются производными от компетенций, позволяя их уточнять и детализировать в изучении конкретных дисциплин. Приведем в качестве подтверждения пример, устанавливающий соотношение компетенций и целей в подготовке будущего специалиста юридического профиля. Заметим, что предлагаемый вариант разработан Бурлуцкой Е.И., будущим педагогом профессионального образования, обучавшимся по программе академического бакалавриата в Оренбургском государственном университете (2019 г.).

Таблица № 1 – Основные цели обучения в соответствии с компетенциями

Компетенция	Цель
1	2
Оперативно-служебная деятельность	
ПК 1.1 Юридически квалифицировать факты, события и обстоятельства. Принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом	Сформировать у обучающегося умение применять нормы права в точном соответствии с законом
ПК 1.2 Обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права	Обеспечить содействие формированию высоконравственных качеств личности обучающегося
ПК 1.3 Осуществлять реализацию норм материального и процессуального права	Сформировать у обучающихся умение работать с нормативными актами
ПК 1.4 Обеспечивать законность и правопорядок, безопасность личности, общества и государства, охранять общественный порядок	Сформировать у обучающихся уважительное отношение к праву и закону
ПК 1.5 Осуществлять оперативно-служебные мероприятия в соответствии с профилем подготовки	Обеспечить развитие навыков для решения конкретных тактических задач
ПК 1.6 Применять меры административного пресечения правонарушений, включая применение физической силы и специальных средств	Систематизировать знания в области административного права

ПК 1.7 Обеспечивать выявление, раскрытие и расследование преступлений и иных правонарушений в соответствии с профилем подготовки	Способствовать формированию умений применять нормы процессуального права
ПК 1.8 Осуществлять технико-криминалистическое и специальное техническое обеспечение оперативно-служебной деятельности	Научить фиксировать различные события и предметы
ПК 1.9. Оказывать первую (доврачебную) медицинскую помощь	Сформировать навыки оказания первой медицинской помощи
ПК 1.10. Использовать в профессиональной деятельности нормативные правовые акты и документы по обеспечению режима секретности в РФ	Научить грамотно составлять и заполнять НПА и документы
ПК 1.11. Обеспечивать защиту сведений, составляющую государственную тайну, сведений конфиденциального характера и иных охраняемых законом тайн	Сформировать у обучающихся понимание значимости государственной тайны
ПК 1.12. Осуществлять предупреждение преступлений и иных правонарушений на основе использования знаний о закономерностях преступности, преступного поведения и методов их предупреждения, выявлять и устранять причины и условия, способствующие совершению правонарушений	Обеспечить развитие умений в профилактической деятельности предупреждения преступлений
ПК 1.13. Осуществлять свою профессиональную деятельность во взаимодействии с сотрудниками правоохранительных органов, органов местного самоуправления, с представителями общественных объединений, с муниципальными органами охраны общественного порядка, с трудовыми коллективами, гражданами	Сформировать готовность обучающегося к работе в команде
Организационно-управленческая деятельность	
ПК 2.1. Осуществлять организационно-управленческие функции в рамках малых групп как в условиях повседневной служебной деятельности, так и в нестандартных условиях, экстремальных ситуациях	Сформировать у обучающегося ответственность за решения, принимаемые в различных ситуациях
ПК 2.2. Осуществлять документационное обеспечение управленческой деятельности	Научить грамотно составлять и анализировать документацию

В представленной выше таблице указана цель каждой компетенции для того, чтобы показать ее связь с целью. Для того, чтобы сформировать профессиональные компетенции студентов, преподаватель должен не только подобрать соответствующие формы и методы обучения, но и правильно задать цель, поскольку

она выступает как вектор, координирует деятельность, задает движение, то есть направляет ее.

Формирование той или иной компетенции далеко не всегда может быть прямо соотнесено с освоением одной определенной дисциплины или группы дисциплин. Компетенции вырабатываются параллельно и совокупно в ходе всех форм учебной работы студента: освоения отдельных дисциплин и групп дисциплин, прохождения практик, выполнения НИР и самостоятельной работы. Именно качество сформированных компетенций и реализованных целей профессиональной подготовки «наполняет» выпускника учреждения высшего или среднего профессионального учреждения профессиональными знаниями, умениями и опытом деятельности. В свою очередь качество профессионального обучения определяется степенью достижения поставленной цели, что невозможно без грамотного использования преподавателем целеполагания. Современный педагогический процесс не представляется возможным без целеполагания, поскольку педагог нуждается в постоянной реконструкции собственной деятельности, ее содержания, внесения коррективов в планируемый результат. Любая деятельность педагога – это единство цели, мотивов, действий и результата, где центральное место занимает цель. Целеполагание определяет структурную основу программ деятельности не только обучающихся и педагогов, но и всего колледжа, вуза, позволяя определять адекватную технологию обучения и систему критериев оценки получаемых результатов. Педагогическое целеполагание выступает важнейшим компонентом профессиональной компетентности преподавателя в контексте современных подходов к образованию.

Решить насущные проблемы современного образования способен педагог, умеющий выстраивать процесс целеполагания, а значит, обладающий творческим стилем мышления, умением анализировать педагогические явления, ставить педагогически обоснованные цели, отбирать и своевременно корректировать средства их реализации, адекватно оценивать результативность собственной деятельности. Весь процесс целеполагающей деятельности – от постановки цели до достижения желаемого результата – представлен в структуре целеполагания, а



именно в ее компонентах. К примеру, в структуре целеполагания педагога профессионального обучения Н.А. Егорова выделяет следующие ключевые компоненты [45]: прогнозирование результатов деятельности; деятельность, направленная на достижение ее результатов; рефлексия.

Обратимся к краткой характеристике содержания указанных компонентов. Так, прогнозирование деятельности по достижению цели предполагает выявление преподавателем стратегической и тактической целей, их взаимосвязи и специфики. Данный процесс связан также с определением возможных условий эффективной реализации зафиксированных целей, в частности, субъектных, представленных потенциальной характеристикой участников целеполагающей деятельности, а также материальных средств достижения заданных целей в совокупном представлении образа конечного результата.

Целереализация, представленная конкретной деятельностью по воплощению заданной цели в материальный продукт, т.е. результат, определяется использованием условий, средств и способов достижения цели в соответствии с предшествовавшим ему прогнозированием. Стоит уточнить, что в комплексе описание желаемой цели также предварительно были включены соответствующие ей критерии качества.

Наконец, рефлексивный компонент целеполагания обладает определенной оценочной ролью и характеристикой успешности реализации цели. Ее оценка в соответствии с заданными критериями желаемого качества способствует выявлению ошибочных действий, рассогласования субъектов, неточностей в выборе средств. Разумеется, все эти меры оправданы в большей степени в процессе реализации промежуточной цели и практически бесполезны, когда цель реализована и изменению и коррекции уже не принадлежит.

Данные компоненты пронизывают всю деятельность педагога и взаимообусловлены со структурой педагогической деятельности. Прежде, чем перейти к ее более подробному рассмотрению, обратимся к понятию «педагогическая деятельность». В последние годы оно прочно вошло в понятийно-терминологическую систему педагогики и выступает в качестве одной из ее

основных категорий, при этом его сущность разными авторами определяется по-разному. Так, в энциклопедическом словаре педагогическая деятельность трактуется как профессия, как род трудовой активности человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы [12].

В процессуальном плане педагогическая деятельность представлена в работах В.А. Сластенина, отмечающего, что по своей природе она есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества типовых и оригинальных педагогических задач различных классов и уровней. При этом автор делает оговорку, что «при всем богатстве и разнообразии педагогические задачи являются задачами социального управления» [45]. Также педагогическую деятельность можно рассматривать в двух планах: общепедагогическом и профессионально-педагогическом. В первом случае она понимается как вся совокупность педагогических воздействий в обществе, а во втором – как деятельность, организованная государством. Как видим, данное понятие рассматривается с различных аспектов и можно заключить, что педагогическая деятельность выступает как метадеятельность, которая выполняет функцию управления и организации по отношению к другой деятельности, а именно учебной деятельности обучающихся. В этом заключается специфика педагогической деятельности.

Как мы уже отмечали ранее, педагогическая деятельность имеет свою структуру. Она представляет единство составляющих ее компонентов, объединенных таким системообразующим фактором, как цель совместной образовательной деятельности преподавателя и студентов. По существу, обращение к педагогической деятельности в нашем контексте - преподавателя колледжа или вуза, объясняется очевидным фактом: какой бы ни была структура цели, результат достигается только в деятельности. Иначе цель не может быть отнесена к педагогической по определению: она связана исключительно с педагогическим результатом.

Когда речь идет о реализации цели, многие педагоги и исследователи отмечают, что правомерно этот процесс считать технологией, поскольку он отвечает

всем ее признакам. Интеграция цели в педагогическую деятельность по существу характерна для любого из ее видов как общего, так и частного характера. Для примера рассмотрим технологию проектирования учебных задач, разработанную Т.П. Ильевич [55]. Данная технология включает в себя пять этапов деятельности преподавателя при планировании учебного процесса.

Первый этап (диагностическое целеполагание) предполагает определение, отбор и использование иерархии целей при планировании учебного занятия. Иерархия целей представлена в виде следующих уровней: макроцель (на уровне личности обучающегося), промежуточные цели (на уровне учебного предмета, темы занятия) и микроцели (личностно-ориентированные цели). Диагностика в начале организации педагогического процесса носит констатирующий характер, а в последующем – корректирующий. Поскольку эффективность деятельности оценивается преимущественно с позиций поставленной цели, важно, чтобы она отвечала известным нам критериям, таким, как: диагностичность (выдвижение, обоснование и корректировка целей на основе постоянного изучения потребностей и возможностей участников педагогического процесса); реальность (соотнесение цели и проектируемых результатов с реальными условиями); преемственность (осуществление связей между всеми целями и задачами в учебном процессе); идентификация целей (включенность в процесс целеполагания всех участников деятельности); конкретность (направленность на объект и результат).

Не менее сложной является для преподавателя проблема согласования целей и задач своей деятельности с целями и задачами студента. Деятельность обучающихся не будет эффективной, если они не примут поставленные преподавателем цели как свои собственные (интериоризация целей). Залогом успешной интериоризации целей является мотивация обучающихся. О ней уже шла речь выше. Общеизвестно, что одним из самых лучших приемов мотивации студентов является тот, который позволяет им самим ставить перед собой цели и задачи и решать их в соответствии с поставленной целью. К таким приемам можно отнести постановку проблемного вопроса, создание учебной и контекстной ситуации и другие. Данный этап является одним из важных, позволяющих преподавателю ставить цели и проектировать

дальнейшую деятельность всех участников педагогического процесса. Главными составляющими этого этапа являются постановка цели и прогнозирование.

На втором этапе преподаватель отбирает личностно-значимый материал в соответствии с поставленными целями первого этапа. В качестве структурной единицы данного этапа выступает учебная задача (задание). Учебные задачи характеризуются тем, что студенты получают задания на освоение общего способа действий и цель его освоения, а также образцы и указания для нахождения общих способов решения задач определённого класса [77]. На основании анализа преподаватель определяет, сколько учебных задач содержится в рамках одного учебного занятия или темы.

Следует отметить, что на отдельных этапах учебного процесса важно использование различных уровней сложности учебных заданий (репродуктивный, конструктивный, творческий). К примеру, задание репродуктивного уровня в подготовке юристов может выглядеть следующим образом: «Что понимается под административным правонарушением?», то есть оно предполагает усвоение готовых знаний и их воспроизведение. Задание конструктивного уровня предполагает использование студентом частично-поискового метода его решения. Например, для решения следующего задания: «Укажите причины учащенности административных правонарушений среди несовершеннолетних» от студента потребуется анализ статистики административных правонарушений среди несовершеннолетних и выявление обуславливающих их факторов. Задание же творческого уровня требует от обучающихся нацеленности на исследовательскую работу. Оно может звучать следующим образом: «Предложите эффективные условия снижения уровня административных правонарушений несовершеннолетних». Таким образом, на данном этапе преподаватель определяет содержание учебного процесса (учебный материал, учебные задачи и ситуации) продумывает поэтапно организацию учебного занятия, определяет его временные рамки.

Третий этап (методическое обеспечение и внедрение) характеризуется установлением взаимосвязи целей, содержания, методов и средств, составляющих единую технологическую цепочку. На данном этапе преподаватель должен

выбирать методы, ориентированные на выполнение самостоятельной творческой работы, проведение самодиагностики, создание игровых дискуссионных ситуаций, самоорганизацию деятельности обучающихся, т.е. моделировать учебный процесс таким образом, чтобы сформировать у обучающихся необходимые компетенции. Данный этап способствует развитию творческого потенциала, формированию самостоятельности, то есть помогает приблизить обучение студентов к их профессиональной деятельности. Также следует отметить, что данный этап характеризует профессионально-методическую подготовку педагога, поскольку именно сейчас демонстрируется профессионализм преподавателя, его умения, качества личности.

Четвертый этап (контроль и оценка) является средством обратной связи и включает анализ учебного процесса. Как правило, путем мониторинга преподаватель может выявить уровень сформированности знаний, качеств, компетенций студентов, стимулировать обучающихся на более результативную деятельность, скорректировать собственную деятельность. К примеру, уровень и качество освоения содержания профильных дисциплин преподаватель может диагностировать использованием фонда оценочных средств (ФОС), представленного в рабочей программе данной дисциплины. В ФОС входят: тесты промежуточного контроля, а также самостоятельной деятельности обучающихся; практические задания; контрольные вопросы к экзамену. Применение фонда оценочных средств предполагает не только оценку знаний студентов по конкретным темам или разделам дисциплины, но и установление характера ее усвоения в целом. Оценочная деятельность должна осуществляться не только в конце обучения, но и на конкретном занятии, поскольку только при наличии обратной связи педагог может корректировать поставленные цели. Оценочная деятельность является неотъемлемым и важнейшим элементом образовательного процесса.

Возможности негативной и позитивной оценки (самооценки) приводят к разработке новых стратегий педагогического взаимодействия, что находит отражение в пятом этапе (управление и коррекция). Содержание данного этапа предусматривает возврат к первоначальным целям обучения и их коррекцию.

Представленная технология проектирования позволяет актуализировать использование в процессе обучения личностно-значимых учебных задач для его оптимизации и получения запланированного результата. Согласно данной технологии преподаватель может грамотно выстроить логическую структуру учебного процесса в соответствии с иерархией целей и таксономией целеполагания. В основе разработанной технологии педагогического целеполагания лежит идея неразрывности и единства выдвигаемых целей и системности их достижения. Игнорирование целей, характеризующих особенности образовательного процесса, приводит к дистанцированию поставленных целей и результатов, поскольку одни цели, определяющие смысловую и формирующую направленность учебного процесса, рассчитаны на все годы обучения, другие - на один год или несколько лет, а третьи - на одно или несколько занятий. Следовательно технология педагогического целеполагания представляет «лестницу», двигаясь по ступеням которой преподаватель получает возможность эффективно осуществлять учебный процесс, ибо каждая из существующих целей представляет вопрос, на который каждым студентом должен быть найден ответ. Это – необходимое условие, без соблюдения которого педагог не может двигаться дальше. Органическая привязанность каждого педагогического действия к целям, решаемым на занятии в их неразрывном единстве со всей совокупностью целей учебно-воспитательного процесса, обусловлено приводит к тому, что требуемая результативность и выдвигаемые цели совпадают.

Деятельность преподавателя многогранна, сложна, трудоемка, требует постоянного поиска наиболее важного содержания, целесообразных форм, методов и средств обучения, эффективных путей сотрудничества с обучающимися. В этой связи подготовка бакалавра должна происходить не только на уровне профессиональных знаний, умений и навыков преподавателя, но и с учетом развития познавательно-профессиональной активности студентов педагогического вуза. Развитие познавательно-профессиональной активности будущих бакалавров рассматривается как процесс постоянного движения и формирования, основу которого составляют определенные принципы [72]:

- познавательно-профессиональная активность рассматривается как процесс постоянного движения и развития;

- познавательно-профессиональная активность формируется в учебно-профессиональной деятельности;

- анализ формирования познавательно-профессиональной активности должен осуществляться с позиций системного и деятельностного подходов.

Соответственно профессионально-педагогическое целеполагание, его формирование неразрывно представлено непрерывностью, аккумулирующей разноуровневость содержания подготовки профессионала в педагогическом образовании. По существу идея непрерывного образования педагога, рожденная еще Я. А. Коменским и осмысленная впоследствии К. Д. Ушинским, в наше время является столь же актуальной. Непрерывность профессионального образования должна обеспечивать возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создание оптимальных условий для такого движения. Непрерывное профессиональное образование должно решать три взаимосвязанные задачи: повышение общей культуры, создание кадровых ресурсов и их модернизация. Для их реализации, образование должно иметь следующие составляющие: общее образование, профессиональное образование, постдипломное образование и дополнительное образование. Постдипломное образование подразумевает с одной стороны повышение уровня образования, научной, педагогической квалификации, с другой стороны, - совершенствование профессиональной подготовки через разнообразные формы [75].

Таким образом, в современных социально-педагогических условиях повышается роль системы постдипломного образования в становлении будущего педагога. Профессиональное становление педагога - это процесс постепенного формирования педагогических умений: умение ставить педагогические цели и определять задачи учебно-воспитательной деятельности, развивать интерес обучаемых к своему предмету, вести обучение с высокими конечными результатами, эффективно осуществлять воспитательную работу.

Как известно, образование представляет собой многоуровневую иерархическую систему, которая состоит из ряда элементов. Такая система, обладая собственной спецификой, тем не менее подчиняется общим закономерностям, которые можно встретить в самых разных иерархиях. В частности, в данной системе могут встречаться как изначальные, исходные иерархические связи, так и связи инверсивные. Инверсией в данном случае называется форма отношений, при которой нижестоящий иерархический элемент приобретает в системе главенствующую позицию, оставаясь при этом на своем невысоком иерархическом уровне. Учебный процесс представляет собой средство для реализации целей, а контроль знаний – средство проверки их достижения. Контроль, таким образом, может затрагивать лишь те содержательные компоненты, которые были заложены в учебных целях и представлены в учебном процессе.

Учебные цели, как уже неоднократно подчеркивалось, основываются на Федеральном государственном образовательном стандарте конкретной специальности (профиля). Будучи небольшими по текстовому объему, они охватывают огромное количество информации, поскольку отличаются наивысшим уровнем обобщения [13]. Учебный процесс, несмотря на значительный объем, по своему содержательному наполнению все-таки существенно уступает учебным целям. Одни и те же учебные цели могут быть достигнуты разными путями (например, в разных авторских курсах), и формулировки учебных целей имплицитно включают в себя все эти пути. В то же время в конкретном осуществлении учебного процесса (в той или иной рабочей программе, в авторском курсе и т.п.) находит реализацию лишь один из этих путей. Таким образом, учебный процесс представляет один из вариантов декомпозиции и конкретизации учебных целей.

На определенном этапе развития профессионала его деятельность, интересы и цели выходят за рамки его непосредственной деятельности. Предметом деятельности становится развитие сообщества, инфраструктуры деятельности. Профессионал начинает овладевать другими, полипрофессиональными «деятельностями», такими, как управление, образовательная деятельность [32]. Этот



переход, смена смыслов деятельности проявляется и закрепляется в процессе целеполагания, отражаясь прежде всего в изменении содержания процесса целеполагания. Изменение содержания целеполагания на этом этапе по сравнению с предыдущими отмечается как укрупнение осмысливаемой ситуации деятельности, по отношению к которой производится целеполагание: профессионал начинает самостоятельно управлять и строить собственную деятельность в ее целостности и тем самым становится ее подлинным субъектом.

Процесс целеполагания на данном этапе включает в себя, во-первых, смену смыслов деятельности, а «укрупнение» содержания целеполагания характеризуется тем, что деятель начинает воспринимать новую для себя полипрофессиональную деятельность как собственную профессиональную. Тем самым субъект вступает в искусственное отношение по отношению к профессиональной деятельности. Во-вторых, на этом этапе профессиональные смыслы, ценности, различия непосредственной деятельности, осуществляемой профессионалом, трансформируются через анализ ситуации и самоопределение относительно сообщества профессионалов и складывающейся инфраструктуры деятельности. Происходит смена целей на основе «оборачивания» профессиональных ценностно-смысловых конструкций на другую предметность деятельности. В итоге происходит уточнение и переосмысление ценностно-смысловых оснований и очерчивание границ построения новой предметности деятельности и тем самым «сшивание», связывание ценностно-смысловой и предметной сфер деятельности.

Целеполагание является одним из основных структурных звеньев профессионально-педагогической деятельности. И если внешняя сторона педагогической деятельности определяется заданными извне нормативами, реформами, то внутренняя ее сторона, действительно психологическое содержание, от которого зависит образовательный эффект, привносится педагогом. Для определения качества данного процесса важно обладать аналитическими способностями, позволяющими на разных этапах деятельности осуществлять ее качественную оценку, производя мысленное обращение назад, т.е. рефлексия. Причем рефлексивное целеполагание актуально также для деятельности

руководителя образовательной организации, равно как постановка проблемы рефлексивного менеджмента и его субъекта. Отличие состоит в содержании управления, его объектах и в соответствующей им специфической деятельности субъекта: педагога либо руководителя. Деятельность обоих при этом основана на объединяющем их рефлексивном управлении.

К примеру, рассматривая педагогическое целеполагание преподавателя, необходимо подвергнуть анализу цели занятия, поставленных преподавателем. Считается, что в качестве наиболее значимых показателей целеполагания можно обозначить следующие: включенность в целеполагание всех видов целей: профессионального и личностного развития студентов, дидактических, диагностических; разделение поставленных целей на отдельные задачи, выстроенные в логической последовательности; осознание и четкая формулировка необходимого уровня подготовки студентов; ориентация при формулировке целей на актуальный уровень подготовки и специфические особенности конкретной студенческой группы; способность преподавателя определить ожидаемый уровень и признаки развития профессиональной компетенции будущих специалистов в рамках изучения своего предмета [35].

Анализ целеполагания как объекта управления позволил определить его особенности как гуманитарной живой системы с большой степенью неопределённости и зависимости от субъективных факторов. Процесс педагогического целеполагания носит исключительно внутренний характер, цель имманентно связана с субъектом целеполагания, преподавателем. Особенности педагогического целеполагания как объекта управления определяют характер управления им как рефлексивный. Рефлексивный характер управления педагогическим целеполаганием заключается в стимулировании рефлексивной деятельности преподавателя относительно собственной профессиональной позиции. Идея рефлексивного управления явилась базовой для построения Н.Я. Коростылевой теоретической модели управления педагогическим целеполаганием [67]. Модель представляет описание места управления как элемента в системе педагогического целеполагания, его смысла, принципов, целей,

механизмов. Они составляют инвариантный компонент модели. Вариативность модели управления заключается в конкретном наполнении содержания управленческой деятельности, в каждом частном случае отражающей реальные особенности конкретной образовательной системы. Для этой модели характерны опоры на субъектность, на творческий характер деятельности педагога, на отношения доверия и сотрудничества в педагогическом коллективе.

Результаты рефлексивного управления проанализированы по следующим признакам: уровень понимания значимости проблемы педагогического целеполагания учительским коллективом, изменение уровня сформированности системы педагогических целей, реальность созданных условий для реализации субъектности учителя, степень сближения педагогических целей школы с ожиданиями учащихся. Анализ результатов апробации модели выявил, что управление педагогическим целеполаганием заключается в создании условий для его осуществления, способствующих профессиональному самоопределению педагога как основанию для самостоятельного выбора им педагогических целей; ценностно-смысловому согласованию профессиональных позиций в концептуальном самоопределении педагогического коллектива; информационно-правовому согласованию интересов образовательной системы и социума [67].

По мнению С.А.Репина, цели управления образованием базируются на учете начального состояния системы. При этом важна априорная оценка естественных тенденций развития образовательной системы: что мешает ее дальнейшему развитию, какие недостатки следовало бы устранить, каков потенциал развития системы в том или ином направлении, каковы личные цели субъектов образования. Исходное (начальное) состояние образовательной системы, прежде всего, обусловлено сутью управления, которое в нашем понимании предстает как «управление по результатам». Именно управляющее воздействие содействует выработке управляющего воздействия.

Очевидно, что цель системы образования расходится с целями обучающихся. Опираясь в постановке цели на положения Болонского процесса, нельзя не признать изменения в массовом образовании, но в соответствии с собственными

социальными и национальными особенностями мы должны руководствоваться в постановке целей изменением не только массового, но и элитарного образования.

Итак, зафиксируем отдельные выводы, связанные с целеполаганием в образовании, профессионально-педагогической деятельности ее субъектов. Так, цель является главным компонентом образовательного процесса. Правильно поставленная цель обучения выступает не только как источник мотивации для студентов, но и способствует эффективному формированию компетенций и профессионального сознания. Цель образования начала приобретать прагматические очертания. Вместо прежних установок ставится задача формирования компетентного специалиста, отвечающего потребностям рынка труда и запросам потребителя [110].

Постановка педагогической цели предполагает выделение двух ее аспектов: результативной и процессуальной цели. Результатная цель характеризует образовательный результат, достигаемый обучающимися. Процессуальная цель представляет характеристику образовательного процесса, создаваемых педагогических условий и средств обучения, используемых для достижения поставленной цели с учетом особенностей и возможностей обучающихся. Процесс определения цели требует от преподавателя освоения научного смысла и сущности целеполагания, определения места и значения цели в структуре педагогической деятельности, знания классификации целей по различным основаниям, умения определять и формулировать цели и задачи учебно-воспитательного процесса с учетом современных требований.

Способность целеполагания одинаково важна для руководителя, преподавателя, студента. Руководитель определяет целевую стратегию функционирования и развития образовательной организации созданием необходимых организационно-педагогических условий. Преподаватель формулирует цели на протяжении образовательного процесса, изменяя и целевые глобальные установки на обучение, и цели конкретных образовательных ситуаций. Студент становится перед необходимостью постановки или выбора целей всякий раз, когда от него требуется личное самоопределение и конкретные действия как

при изучении отдельных предметов, так и в общеобразовательном отношении. Соответственно одним из источников целей являются ситуации образовательной напряженности или возникающие проблемы, выявленные противоречия (проблемные ситуации, задачи). Целеполагание в таких случаях является следствием рефлексивного осознания возникающих ситуаций.

### ***1.3 Гносеологическая характеристика цели деятельности менеджера образовательной организации***

Обозначенный спектр проблем в исследовании теории и практики целеполагания в педагогической науке сказывается на целеполагающей деятельности руководителя образовательной организации.

Данный тезис подтверждается накопленными нами эмпирическими данными. В процессе исследования руководителям образовательных учреждений школьного типа, т.е. МОУ (83 чел.) и учреждений дополнительного образования, т.е. МУДО (35 чел.) предстояло ответить на вопрос "Какое содержание Вы вкладываете в понятие "цель деятельности руководителя". Из каких аспектов, по-Вашему, складывается деятельность руководителя". Обобщенная характеристика ответов позволила сделать выводы о том, что руководители испытывают явное затруднение в четкой формулировке цели собственной деятельности. Мнение подтверждается абсолютным отсутствием попытки описания сущности искомого понятия "цель деятельности руководителя". Все руководители из числа отвечавших на вопрос ограничились лишь указанием аспектов в односложной или однословной форме. Последнее в большей степени относится к руководителям учреждений дополнительного образования.

В продолжение анализа ответов с формальной стороны явно обозначилась необходимость их дифференциации в зависимости от принадлежности респондентов к конкретному типу образовательной организации. Во-первых, из числа отвечавших на вопрос руководителей школ (безотносительно их типа) никто из 83 человек не оставил вопрос без ответа, тогда как из 35 руководителей МУДО

(учреждений дополнительного образования также разного типа) 11 человек затруднялись настолько, что оставили вопрос без ответа. Во-вторых, руководители МУДО из числа отвечавших в определении аспектов деятельности обнаружили непонимание их сути и ограничились аморфными, отстраненными суждениями (6 человек). В-третьих, для последних характерно неразличение понятий "аспект деятельности руководителя" и "профессиональные качества руководителя", поскольку в ответах на этот вопрос они указывают: "компетентность руководителя", "методы руководства", "стиль деятельности", "мотивация" и др. В аналогичной ситуации оказалось также 3 школьных руководителя.

Следуя необходимости дальнейшей характеристики ответов с содержательной стороны, важно также и обобщенное, и дифференцированное представление руководителей о своей деятельности. Общей особенностью является в перечне аспектов тяготение к функционалу управления, поскольку он обозначен в ответах наибольшей численностью (позиции 4-8). Систематизированные данные результатов представлены в табл. №2.

Таблица №2 - Обобщенное и дифференцированное представление руководителя об аспектах своей деятельности

Категория руководителей	Число респондентов	Число аспектов	Распределение выбора (по числу респондентов)									
			анализ	планирование	организация	контроль	регулирование	повышение квалификации	руководство коллективом	хозяйственная деятельность	повышение качества УВП	постановка целей и их реализация
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Руководители МОУ	83	27	22	18	23	30	15	16	12	20	13	17
Руководители МУДО	35	28	7	8	7	9	7	4	2	10	6	1
Всего	118	57	29	26	30	39	22	20	14	30	19	18

Помимо общей наглядной информации, результаты нуждаются в определенной интерпретации. Из таблицы явствует, что в числе приведенных аспектов также значительно представлены и другие (позиции 6-10). Среди наименьших по численности и единичных приводятся такие, как "создание нормативно-правовых условий в школе" (5 чел.), "решение проблем современного этапа функционирования учреждения" (5 чел.), "научно-исследовательская деятельность" (3 чел.) и др. Следовательно, в профессиональных знаниях руководителей отсутствует целостное представление о системе собственной деятельности и ее направленности. Это подтверждается также упоминавшимся и значительным по численности указанием в числе аспектов деятельности руководителя тех, которые таковыми не являются и составляют профессиональные качества личности. Более того, некоторые респонденты не различают понятия "деятельность руководителя" и "деятельность педагога". Подобная редукция проявилась в таких и им подобных единичных ответах, как "воспитание", "педагогическая деятельность", "обучение", "педагогическая диагностика" (соответственно по МОУ и МУДО - 5 и 3 ответа).

Приведенные данные, как и другие, к которым нам вскоре предстоит обратиться, причинно обусловлены. О них речь пойдет несколько позже. В настоящее время считаем актуальной ссылку на типичную причину, во многом объясняющую анализируемую ситуацию. Она имеет важное методологическое значение и состоит в умении руководителя ориентироваться в образовательном пространстве и складывающихся в нем противоречиях, которые впоследствии трансформируются в проблему деятельности и ее цель или цели.

Укрепление системы образования связывается с поиском путей развития и совершенствования отдельных направлений управления учреждением и деятельности ее руководителя. Она определяется рядом диалектических противоречий, составляющих содержание ее целей и условия поступательного развития учреждения. Противоречия исходят из нормативности и творчества - дефиниций педагогической деятельности, в которых смыкаются централизованное и

демократическое начала управления, составляющие один из признаков противоречий.

Экстраполяция более общих противоречий на все аспекты деятельности руководителя приводит к появлению новых, частных по своей локализации: в образовательном пространстве - местные, региональные; по длительности; по напряженности конфликта; по методам преодоления; по исходной позиции и пр. Общие противоречия зависят от всей социально-педагогической ситуации в государстве, частные определяются в основном ситуацией, сложившейся в конкретном учреждении. Их разрешение зависит во многом от вполне определенных и известных условий. Противоречия одного порядка вызывают подчиняющиеся им другие. По сути, речь идет о многоуровневой иерархии противоречий в деятельности, направленной на учебно-воспитательный процесс в целом, отдельные его проблемы и их предметное разрешение. Ее основание составляет диалектика отношений общего, единичного и особенного.

Приведем примерный перечень противоречий, характерных для управления учебно-воспитательным процессом в школе:

- между результатом школьного образования и предстоящими целями его развития;
- между достигнутым уровнем обучения и воспитания и постоянно возрастающими потребностями в его совершенствовании;
- между научной трактовкой проблемы выбора методов обучения и традиционным представлением о них педагогов;
- между объективной необходимостью взаимодействия всех педагогов на основе профессионального взаимопонимания и фактической разобщенностью в их взглядах;
- между объективной необходимостью обогащения и совершенствования методов обучения и реально проявляющимся консерватизмом определенной части педагогов;
- между педагогическими инновациями и восприимчивостью к новому и их игнорированием и профессиональным нигилизмом;



- между поддержкой учителями новых педагогических идей и отсутствием методической и материальной базы для их реализации и пр.

Обратимся к перечню противоречий другого уровня, конкретизирующих вышеназванное шестое противоречие:

- между требованиями учебных программ и убеждением учителей в их несоответствии уровню развития учащихся;

- между должным уровнем обучения, соответствующим требованиям учебных программ, и существующим, действительным уровнем обучения;

- между рекомендациями методических и других средств обучения и необходимостью и возможностью их использования на конкретном занятии и пр.

Другой признак противоречий состоит в диалектическом единстве двух сторон: воспроизводящей и преобразующей. Деятельность всякого руководителя направлена на совершенствование какого-либо объекта управления, в том числе и учебно-воспитательного процесса в целом, т.е. в ее содержание привносится творческий, преобразующий аспект. Считаем вполне закономерной постановку вопроса о том, что именно, какие элементы учебно-воспитательного процесса необходимо изменять, совершенствовать. Поэтому объект предварительно нужно глубоко изучить, а далее руководитель определяет характер преобразований, составляющих цель предстоящей деятельности.

Таким образом, в сознании субъекта управления рождается модель объекта, соответствующая определенным характеристикам (параметрам, признакам). Совершенно очевидно, что основные характеристики объекта должны соответствовать заданному извне образцу или нормативной модели. Система указаний и предписаний вышестоящих органов образования определяет общие направления в функционировании всех учреждений и каждого из них, вместе взятых, директор же обязан их осмыслить и экстраполировать на свое учреждение, подойти к решению его целей с осознанием прямой зависимости конечных результатов от своих действий.

К сожалению, идея нормативности в педагогической науке пока не получила всестороннего рассмотрения. Считаем, что нормативность в настоящее время —

явление не постоянное, меняющееся под влиянием многих объективных и субъективных факторов, положим, таких, как: время, период; влияние социума; воздействие научных открытий; персонификация нормы и т.д.

Деятельность, направленная на преобразование, осуществляется в конкретном образовательном учреждении с присущими ему особенностями, в определенной ситуации и условиях. Творческий аспект деятельности предполагает, прежде всего, соотнесение общей, нормативной модели объекта с конкретными, действительными (реальными) возможностями ее воплощения в своем учреждении. Успех творческих начинаний в образовательной практике зависит от инициативы руководителя, нацеленности коллективных устремлений в завтрашний день. Шаблон, следование образцу регламентирует деятельность директора, лишает ее динамичности и гибкости. В связи с этим неоправданное гипертрофирование как воспроизводящей, так и преобразующей сторон зачастую приводит к тяжелым издержкам учебно-воспитательного процесса и оказывает пагубное влияние на его конечные результаты.

Несмотря на очевидность единства нормативной и творческой, воспроизводящей и преобразующей сторон деятельности, каждая обладает особенностями, отличающими их друг от друга. Нормативность обеспечивает воспроизводство общих характеристик и свойств объектов учебно-воспитательного процесса, творчество способствует его качественному и количественному преобразованию, совершенствованию. Обозначенное отличие нуждается в аналитическом рассмотрении его отношения к деятельности, направленной на стабилизацию учебно-воспитательного процесса, и деятельности, способствующей повышению его качества, улучшению, развитию и обновлению жизнедеятельности учреждения.

Как правило, стабилизация достигается в условиях доминирования нормативной, воспроизводящей стороны, хотя имеют место и творческие, преобразующие элементы. Заметим, что под стабилизацией понимается процесс, направленный на уменьшение энтропии (разрушения) внутри учреждения как целостной динамической системы, и не имеет ничего общего со стагнацией,

неподвижностью, свидетельствующей об отсутствии возможного движения и развития. Однако можно достичь стабилизации деятельностью, в которой преобладает творческий подход: ежедневное развитие, творческая жизнь обеспечивают стабильность на высоком уровне.

Нарушение диалектического единства воспроизводящей и преобразующей сторон деятельности неизбежно порождает формализм и субъективизм в оценке результатов учебно-воспитательного процесса. Помимо этого, деятельность директора определяется не только противоречиями, но и подчиняется потребностям учебно-воспитательного процесса и должна регулироваться долговременной программой, перспективной целью, целеполаганием на всех иерархических уровнях управления: педагогическом, психологическом, организационном.

Реализация перспективной цели, ее положительные конечные результаты достигаются успешным решением целей текущих и оперативных, определяющихся текущими и ситуативными противоречиями. Как показывает практика и научный анализ, в управленческой деятельности наибольшее внимание уделяется вопросам разрешения текущих противоречий. При этом значительно меньше внимания сосредоточено на анализе причин их возникновения и степени воздействия на элементы учебно-воспитательного процесса и результаты образования в целом. Довольно часто проявляется такой подход к противоречию, когда снимается лишь отражение этого противоречия во внешних формах проявления, т.е. устраняется следствие, а причины остаются, как правило, невыясненными.

Существует практика обратного порядка, когда сдерживаются прогрессивные устремления педагогов, тормозится возможность проявления их преимуществ и достоинств (творческих, организаторских, интеллектуальных и пр.). Инспирированное подобным образом насильственное устранение противоречий способствует не их разрешению, а обострению, усугублению, затягивается реализация цели, провоцируя тем самым возникновение и проявление негативных факторов.

Итак, сущность противоречий в деятельности руководителя определяется несколькими взаимообусловленными признаками:

- противоречия составляют содержание целеполагающей деятельности;
- по своей структуре представляют многоуровневую иерархию, основанную на диалектике общего, единичного, особенного;
- существуют в единстве противоположностей: нормативной и творческой, воспроизводящей и преобразующей, объективного и субъективного;
- являются источником деятельности, направленной на развитие и стабилизацию учебно-воспитательного процесса и учреждения в целом.

Исходя из признака противоречий о единстве объективного и субъективного, нами предпринята попытка анализа деятельности руководителя учреждения как объекта и субъекта управления.

Всякая деятельность человека субъективна, а человек — ее субъект. Человеческая деятельность, вместе с тем, поскольку она направлена на объект, и объективна. Это общие философские постулаты. Особенное, если речь идет о социальном управлении как виде деятельности человека, имеет по крайней мере три характерных признака: во-первых, это изучение человека как субъекта управления, в его содержание включаются процессы целеполагания, выработки и принятия решения. Компонентами являются личность руководителя и стиль его управленческой деятельности, его полномочия, авторитет, компетентность, опыт, престиж и т.п. Во-вторых, это изучение объектов управления, которыми являются в том числе и люди. В-третьих, предопределено, что в процессе управления объект и субъект вступают в определенные отношения, осуществляются контакты руководителей и подчиненных. Единичное составляет деятельность, связанная с педагогическим управлением учреждением. В этой посылке предпочтение отдается деятельности руководителя как субъекта управления.

Объекты управления в теории принято классифицировать на несколько групп: принадлежность первой – люди (это учителя, ученики и т.д.); ко второй относятся процессы духовного производства, в аспекте нашего исследования приоритетное значение имеет учебно-воспитательный процесс в общем, в отдельности - развитие личности, обучение ребенка, формирование ученического и педагогического коллективов и пр.; в-третьих, это предметы материально- технического назначения

(финансы, мебель, наглядные пособия, аудиовизуальные и другие учебные средства).

Объектом управления могут выступать и идеальные сущности, не исключая собственно сознания человека, субъекта в той мере, в какой он выступает предметом самоанализа [9, 72]. Экстраполяция этого тезиса на деятельность руководителя является важной для нас в том, что он - не только объект, связанный с полаганием собственной деятельности. Всякое управление осуществляется по принципу обратной связи, и деятельность директора - не исключение. Реализация управленческого решения дает информацию о результатах целеосуществления, которая в конечном итоге возвращается к руководителю. Если на входе управленческого цикла директор - субъект, то на выходе он - объект, поскольку в полученных данных содержится указание на те аспекты его деятельности, которые нуждаются в преобразовании. Это во-первых. А во-вторых, накопленные нами данные по итогам их анализа содержат информацию о качестве управленческой деятельности руководителя, тем самым создается возможность оценки собственной компетентности, эффективности и результативности личного труда.

Таким образом, директор в управлении определяется нами, соответственно, как субъект и объект собственной деятельности. Таково общее исходное положение рассматриваемой нами проблемы. Наша очередная задача состоит в том, чтобы раскрыть его содержание в педагогической деятельности директора, связанной с управлением.

Итак, объект и субъект различны, противоположны, но различие между ними нельзя абсолютизировать, ибо они в то же время едины, взаимосвязаны и взаимозависимы [9, 76]. Один и тот же процесс, объект, явление в школьной жизни в зависимости от ситуации относятся то к объективному, то к субъективному фактору. Так, возвращаясь к вышеизложенному, вполне оправданным будет вывод о том, что в процессе целеполагания директор выступает как субъект и объект, а при целеосуществлении - как объект и субъект. Богатство объективного и субъективного факторов проявляется в целенаправленной деятельности, в управлении, определяемом В.Г. Афанасьевым как ... сознательная деятельность преследующего

свои цели человека. И не просто сознательная деятельность, а та ее разновидность, которая связана с выработкой решений, с организацией, направленной на претворение решения в жизнь, с регулированием системы в соответствии с заданной целью, с подведением итогов деятельности, с системой получения, переработки и использования информации [9]. В самой общей форме управление учреждением представляет анализ ситуации и выбор научно обоснованных решений в предметной деятельности.

Обратимся к рассмотрению деятельности руководителя в аспекте субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений, которые составляют принадлежность не только деятельности директора, но и возглавляемого им учительского и ученического коллективов, когда речь идет о школе, и педагогического коллектива и коллектива воспитанников, когда речь идет об учреждении дополнительного образования.

Особенность педагогических объектов управления состоит в том, что это также и люди, а их поведение определяется не только исходящими от органов образования и директора установками, но и собственной позицией, оценкой управленческого решения, субъективными реакциями на него. Объект управления, если он не пассивен, одновременно является и субъектом: он может не принять навязанное или предложенное управленческое решение, когда убежден в несостоятельности такового, его непроработанности, и способен доказать это. Учитель, педагогический коллектив, учащиеся и воспитанники вправе поставить перед директором вопрос об уточнении, корректировке принимаемого решения или его отмене, неверного по их мнению. В подобной ситуации они могут предложить альтернативное решение. Не случайно задача руководителя состоит в сбалансированности интересов субъектов и объектов управления с тем, чтобы достичь оптимального сочетания между потребностями и развитием личности, коллектива и общества, регулируя их взаимные требования. В современных социально-педагогических условиях в управлении учреждением образования границы таких возможностей существенно раздвинулись. Разумный способ решения

подобных вопросов - привлечение учителей и учащихся, педагогов и воспитанников к выработке решений, их совместному принятию.

В данном случае ограничимся материалом, полученным в результате исследования, проведенного в одной из групп руководителей школ (директоров и их заместителей, всего 33 человека). Было предложено ответить на два вопроса: "Участвует ли педагогический или школьный коллектив в разработке решений" и "Каким образом в Вашей школе подчиненные участвуют в разработке решений". В ответе на первый вопрос предполагалось сделать выбор одного из двух предложенных вариантов (1 - да, 2 - нет), на второй - свободный выбор из четырех предложенных вариантов в любом сочетании (1 - одобряется личная инициатива, 2 - поощряется самостоятельность, 3 — развивается у коллектива гибкость в работе, 4 - приветствуется творческий подход к разнообразным проблемам). С результатами выбора знакомит таблица №3.

Таблица № 3 - Участие подчиненных в разработке управленческих решений

№ вопроса \ Вариант ответа	Вариант 1		Вариант 2		Вариант 3		Вариант 4	
	кол-во	в %	кол-во	в %	кол-во	в %	кол-во	в %
1	31	≈ 93	2	≈ 7				
2	28	≈ 82	26	≈ 78	11	≈ 39	28	≈ 82

Предпочтительнее всего оказался первый вариант ответа на первый вопрос, первый и четвертый - в ответе на второй. Приведенные данные наводят на размышления о том, каким образом члены школьного коллектива пользуются правом участия в определении целей школы и выработке управленческих решений. В пользу участия учителей в этом процессе высказалось абсолютное большинство руководителей. Однако в ответах отсутствует указание на то, кому из членов школьного коллектива принадлежит приоритет в решении обозначенной проблемы.

Определенную информацию содержат ответы директоров школ на вопрос "Кто, по Вашему мнению, должен определять цели Вашей школы". Им было предложено назвать субъектов деятельности, исходя из ситуации в собственной

школе. Вопрос - открытый, поэтому выбор определялся исключительно по усмотрению респондентов (47 человек). Оказалось, что максимальное число субъектов (семь человек) встречается только однажды в таком сочетании: директор, заместители директора, учителя, учащиеся, базовое предприятие, управление образованием, родители; минимальное число субъектов (1 человек) зафиксировано в 5 ответах: в трех из них главным и единственным субъектом называется директор школы, а в двух - школьный совет.

Наиболее часто повторяется группа субъектов в таком сочетании: учителя, директор, ученики, родители (5 ответов, последовательность сохранена); учителя, ученики, родители (5 ответов); директор, учителя, учащиеся (5 ответов); директор, учителя (4 ответа).

По нашему мнению, совпадающему с большинством ответов, роль направляющего субъекта при определении целей школы должна принадлежать ее руководителю. Это подтверждается ответами двадцати семи директоров, поставивших себя на первое место. Именно он должен в процессе разработки решения одобрять инициативу подчиненных, поощрять самостоятельность, развивать в коллективе гибкость в работе, приветствовать творческий подход к разнообразным проблемам. Поэтому когда большинством в качестве основных субъектов названы учителя, а не директора (39 по сравнению с 35), то руководители явно принизили свою роль в процессе принятия и разработки решения, а пятнадцать человек неправоммерно поставили учителей на первое место: "Воспитание общешкольного коллектива учителей и учащихся, а также индивидуальное влияние на них является важнейшей задачей руководителя в процессе его управленческой деятельности" [100].

В оценке собственной роли субъекта управления, судя по приведенным данным, руководители школ совершили ряд непредвиденных ошибок. Они поставили под сомнение принцип единоначалия в управлении. Делегировав полномочия субъекта управления преимущественно учителям, директора тем самым механически поставили вопрос о целесообразности своей должности в школе.



Известно, что существует множество вопросов, в решении которых компетентен только директор и несет за них персональную ответственность. Передавая в руки учителей функции управления школой, директор обязан помнить о своей ответственности за все происходящее во вверенном ему учреждении. Мудрость руководителя состоит в том, чтобы правильно определить границы своего единоличного влияния как субъекта на других участников педагогического процесса в управлении, иначе оно превратится в самоцель и может принять нежелательные формы. Помимо этого, целесообразна конкретизация возможностей полноценного должностного воздействия на группы объектов управления со стороны руководителя и учителя (педагога).

Элементарное сравнение по двум основаниям: функциональные обязанности и профессиональная компетентность и ответственность, - свидетельствует не в пользу учителя (см. табл. №4).

Таблица №4 - Границы полномочий приоритетных субъектов в управлении образовательной организацией

Объект управления		I (люди)	II (процессы)	III (предметы материально-технического и учебно-методического назначения)
Субъекты управления				
Директор	функциональные обязанности	полностью соответствуют	полностью соответствуют	полностью соответствуют
	Компетентность и ответственность	соответствует	соответствует	соответствует
Учитель	Функциональные обязанности	Ограничены рамками педагогической деятельности	Локализованы: предмет, учебно-воспитательная работа в курируемом классе и т.п.	Ограничены предметом, учебным кабинетом
	Компетентность и ответственность	Соответствует только в рамках педагогической деятельности	Локализованы предметом и взаимодействием с обучаемыми и воспитуемыми конкретного класса	Ограничены предметом и учебным кабинетом

В этой связи мы сочли необходимым специальное рассмотрение влияния демократизации как фактора внутришкольного управления на деятельность руководителя и функционирование вверенного ему учреждения.

Возрастание активности руководителя как субъекта и объекта управления связано со становлением демократических начал в системе образования. Активность директора должна создавать условия для развития демократии в управлении учреждением и стимулировать личную заинтересованность коллектива в постановке целей и их реализации. Естественно, основное проявление демократии сказывается в возрастающем участии в управлении педагогического коллектива и коллектива учащихся или воспитанников, родителей и различных социально-педагогических учреждений.

Повышение активности субъектов и объектов управления объясняется стремлением обеспечить качественное и содержательное образование на уровне личных и социальных требований. Сегодня привлечение к участию в управлении организаторов и непосредственных участников и исполнителей педагогического процесса следует понимать не только как демократическое право, но и обязанность. В пользу тезиса свидетельствует тот факт, что в учебно-воспитательном процессе удовлетворяются определенные потребности и жизненные интересы его участников. У учителей - потребности в труде, самореализации, общении и пр.; родителей - заинтересованность в эффективности обучения и воспитания детей, привитии им определенных трудовых и культурных навыков общения и поведения и пр. Поэтому активная роль в управлении является обязанностью не только руководителей.

Повышение активности всех участников учебно-воспитательного процесса уже было подтверждено рядом эмпирических материалов и фактов. Наша текущая задача состоит не только в уточнении специфики внутришкольной демократии, но и характеристике процесса демократизации в сегодняшней образовательной организации, его влияния на реализацию перспективных и текущих целей, задач образования и воспитания учащихся.

Многие предложения, выдвинутые рядовыми работниками, учителями и учащимися, могут быть приняты и реализованы всем школьным коллективом с большой отдачей. Следует лишь придерживаться во всякой ситуации главного принципа - целесообразности, который наиболее точно отвечает всей совокупности конкретных условий, позволяющих найти лучшее решение, лучшие средства и формы, способные обеспечить необходимый результат.

Обратимся к сравнительному анализу ситуации, сложившейся в общеобразовательной школе в конце 90-х годов и спустя десятилетие, а также учреждений дополнительного образования, связанное с демократическими преобразованиями как системы образования в целом, так и учреждений образования в частности. Накопленный в ходе исследования в 90-е годы и обобщенный материал характеризует состояние школы как весьма нестабильное и тревожное, что подтверждается мнением тридцати трех руководителей школ (директоров и их заместителей). На предложение оценить состояние учебно-воспитательного процесса в школе из 4-х вариантов ответов ("отлично", "хорошо", "удовлетворительно", "плохо"), двадцать пять субъектов ограничились выбором третьего - "удовлетворительно", и только восемь оценили как хорошее. Полярные оценки выбраны не были, однако установлен факт выбора большинством руководителей лишь удовлетворительной оценки. Один из вопросов был вызван намерением выяснить, чем вызваны трудности в работе, каким причинами. Факт их существования априорно установлен ответами на предыдущий. Согласно условиям, из предложенных пяти вариантов можно сделать выбор тех (не обязательно одного), которые соответствуют реальности и наиболее объективно отражают действительное положение в школе каждого респондента. С результатами знакомит помещенная таблица №5.

Таблица №5 - Типичные затруднения в деятельности руководителя образовательной организации

Вопрос Вариант	Чем вызваны нынешние трудности в Вашей работе	Кол-во респондентов, сделавших этот выбор			
		1999	в т.ч. в%	2009	в т.ч. в%
1.	Слабая квалификация (т.е. недостаточное знание теории управления)	15	≈ 30,7	39	≈ 34,8
2.	Дефицит времени	15	≈ 30,7	25	≈ 22,3
3.	Кадровые проблемы	17	≈ 37,1	34	≈ 30,4
4.	Нарастающие сложности в формировании личности ребенка	22	≈ 47,8	40	≈ 35,7
5.	Состояние материально- технической базы	19	≈ 41,3	61	≈ 54,5
6.	Прочие причины	1	≈ 2,1	4	≈ 3,5

Явное большинство руководителей всерьез обеспокоено возрастающими трудностями в воспитании учащихся, объяснить которые можно причинами объективного и субъективного порядка. Все вместе взятое не только создает определенные препятствия для успешной целеполагающей деятельности директора, но и порождает пессимизм и неверие в успех демократических преобразований в школе. Проблемы захлестнули школу, решаются сложно, медленно, небольшими силами. Поэтому весьма показательны в этом отношении ответы на вопрос "Уверены ли Вы в завтрашнем дне школы?", обращенный к директорам и заместителям директоров школ. Из трех предложенных вариантов: а) - абсолютно уверен, б) - отчасти, в) - сомневаюсь, для большинства предпочтительнее оказался ответ б) - 21 человек (≈63%), сомнение выразили восемь респондентов (≈24%), самая оптимистично настроенная группа руководителей оказалась в меньшинстве - 4 человека (≈12%).

Некоторые возможные меры, необходимые для стабилизации положения, было предложено определить в открытом вопросе самим директорам, исходя из ситуации в их школе. Каждая школа переживает свои заботы, трудности. Однако во многих ответах некоторые предложения повторяются. Так, ≈30,7% руководителей

успешную реализацию целей школьного образования и воспитания связали в первую очередь с улучшением материальной базы. Однако существует класс предложений, связанных с решением, по нашему мнению, более актуальных вопросов, не требующих значительных капитальных вложений и ресурсов. Так, к примеру,  $\approx 5,1\%$  руководителей надежды на улучшение обстановки в школе связывают с решением проблемы кадров, интеграцией усилий педагогического коллектива и общественных организаций по воспитанию обучающихся.

Внесены предложения единичного характера, тем не менее это не снижает их ценности. Это повышение качества подготовки учителей; увеличение средств на образование; общее оздоровление нравственно-психологического климата всего общества; системный подход к обучению и воспитанию учащихся; изменение сложившегося в последние годы навязанного средствами массовой коммуникации негативного отношения школьных работников и учителей к педагогической теории и практике; овладение теорией управления и создание стабильных учебных планов.

Итак, отправляясь от уровня единичного и особенного, попытаемся определить общие причины дестабилизации, тормозящие развитие учреждения. Их несколько, многие связаны с общественно-политической ситуацией в стране: неясность стратегии и тактики перемен в области образования, отсутствие четко обозначенной цели; незнание, как работать по-новому, функциональная малограмотность.

Одним из путей, способных отчасти смягчить или устранить нарастание противоречий в управлении считаем изучение науки управления. В ней коренятся огромные и во многом не оцененные резервы эффективного управления. Они связаны с компетентностью, рациональной организацией труда, деловой этикой, стилем руководства, обязательностью, четкостью, квалификацией и ответственностью за исполнение принятых решений. Поэтому важная задача управления состоит в создании "системы надежности" в использовании человеческого фактора. Ею также определяется ключевая роль подготовки кадров руководителей, связанная с приобретением прочных профессиональных компетенций. Радикальным путем к успеху преобразующей деятельности является подготовка квалифицированных

педагогических кадров, изменение социальных условий, в которых предпринимаются попытки формирования личности, отказ от догм и стереотипов поведения, устаревших ценностей и идеалов.

Чтобы управлять, необходимо иметь право реализации управленческих решений. Конкретизируя сущность демократизации в системе внутришкольного управления, считаем целесообразным обращение к такому важному элементу этого процесса, как единство единоначалия и коллегиальности, связанному с развитием стиля руководства. Определяющую роль в деятельности директора играет использование приема делегирования полномочий своим коллегам. Оно понимается как передача решения конкретных задач группе компетентных педагогов либо персонально кому-то из членов педагогического или ученического коллективов. Осуществление приема предполагает не только высокую степень доверия руководителя к коллегам, но и требовательность к каждому работнику. Такое сочетание доверия и требовательности обеспечивает в коллективе, в среде самих руководителей школы ответственность за порученное дело и атмосферу свободы выбора оптимальных решений, стимулирует активность и самостоятельность.

Разумеется, такого рода передача решения может осуществляться в зависимости от ситуации как от лица директора, так и от имени всего педагогического коллектива или заменяющего его органа. Это одна позиция. Другая состоит в том, что педагоги как предполагаемые субъекты управления должны быть доверенными лицами не только директора, но и коллектива в целом. Таким образом, выбор субъектов управления отвечает ряду требований: целесообразности, компетентности, доверия и пр. Третья позиция представляется нам в различии в нашем контексте делегирования полномочий как фактора коллегиального управления и фактического устранения от единоначалия руководителя. Устранение понимается как снятие директором с себя ответственности, утрата инициативы. Речь идет о компетентности и высоком управленческом профессионализме руководителя во всех вопросах. Их эффективность проявляется в ситуациях стимулирования непосредственного участия коллектива в управлении, сочетающегося с приобретением необходимых знаний и квалификации.

Коллегиальность не должна идти дальше необходимого минимума. Это означает, что любой вопрос обсуждается в аудитории, состоящей из наиболее компетентных педагогов или других субъектов управления. Коллегиальность предполагает союз равных, осведомленных в обсуждаемом вопросе людей, в противном случае весьма затруднительно бывает не только прийти к оптимальному решению или компромиссу, но и достичь элементарного понимания друг друга.

Помимо широкого участия в обсуждении проблем управления, предполагается активность педагогов, учащихся и воспитанников в реализации принятых решений, воспитание ответственности за дело. Обсуждая некоторые теоретические постулаты принципа единоначалия и коллегиальности в системе внутриорганизационного управления, обратимся к анализу их воплощения и тому резонансу, который оно получило в конкретной практике. Очевидно, и это подтверждается исследованиями, что в реальной действительности существует определенная дифференциация, "область применения" единоначалия и коллегиальности в управлении учреждением образования. Аналогичное мнение высказывалось еще М.И. Кондаковым: "Опыт передовых отделов народного образования показывает, что коллективное обсуждение ... особенно важно при подготовке решений, выработке принципиальной линии и путей ее осуществления. В процессе выполнения принятого решения на первый план выдвигается единоначалие, установление личной ответственности каждого за определенную, ясно и точно очерченную работу или часть работы" [64].

Иной подход в определении границ использования принципа дан русским педагогом Н.И. Пироговым. Он акцентирует внимание на позитивном и негативном влиянии единоначалия и коллегиальности на управление школой изолированно друг от друга. Коллегиальность нередко вызывает «заземление» процесса принятия решения, множество мнений и их противоборство. Полное же единоначалие ведет к субъективизму и бюрократизму. Он пришел к выводу, что разумное сочетание двух составляющих принципа целесообразно: "Бюрократизм нигде столько не причиняет вреда, как в деле науки и воспитания, где все должно быть основано на призвании, понимании дела и на дружном соединении для одной цели нравственных и

умственных сил воспитателей и наставников. Учитель должен быть не подчиненным директору, а товарищем в общем деле" [102].

Коллегиальность начинается не там, где педагоги и учащиеся провозглашаются участниками управления, а там, где для этого создаются соответствующие условия и структуры, обеспечивающие не только участие в выработке, принятии и реализации решения, но и в контроле над его осуществлением. Решительностью и организованностью, проявленными ими в этой работе, измеряется не сама демократизация, а влияние на успешное решение проблем, реализацию намеченных целей. Можно сколько угодно использовать ставшие известными такие формы и методы демократического волеизъявления, как гласность, критика, демоскопия (опросы), референдумы и т.д., которые выглядят очень ярко и заманчиво, можно модифицировать и заменять существующие внутришкольные структуры, но опять-таки с одной единственной целью: если они могут позитивно повлиять, ускорить положительные тенденции в деятельности.

В процессе нашего исследования накоплен материал, позволяющий судить о том, как часто в школах обращаются к коллективному обсуждению и каких именно вопросов. При анкетировании директоров школ еще в 90-е годы выяснилось, что характер решения зависит от исходной ситуации. В одном из открытых вопросов 42 -м руководителям было предложено привести примеры ситуаций, когда принимается единоличное решение, а когда - коллегиальное. Из множества ответов удалось выделить несколько групп. Этот же вопрос был предложен учителям иностранного языка, истории, математики. Анализ ответов также позволил выделить несколько групп наиболее часто повторяющихся ответов.

Проблему принятия коллективных и единоличных решений в школе следует рассматривать дифференцированно. Многое в этом вопросе зависит от особенностей коллектива и ее руководителя, содержания исходной ситуации и профессиональной компетентности лиц, принимающих решение, что подтверждается результатами нашего исследования. Несмотря на большое количество ответов, а иногда их полярность, обнаружилось, что:



- существует довольно многочисленная на общем фоне группа школ, где коллегиальность замещается единоначалием, из девяноста девяти учителей двадцать девять ( $\approx 29\%$ ) подтвердили вывод разными по форме высказываниями;

- точно так же существует группа школ, одинаковая по численности с предыдущей, где наблюдается обратный процесс — единоначалие подменяется коллегиальностью: из 99 учителей наблюдение подтвердили 29 ( $\approx 29\%$ ). Следовательно, немногим более, чем в трети всех школ, соблюдают принцип сочетания коллегиальности и единоначалия ( $\approx 36\%$ ).

Предпримем аналогичный анализ ответов директоров школ. Коллегиальные решения "всегда" или "почти всегда" принимаются в десяти школах из сорока двух ( $\approx 30\%$ ), единоличные - в единственной школе ( $\approx 2\%$ ), в остальных следует принципу коллегиальности в сочетании с единоначалием — 31 школа ( $\approx 75\%$ ).

Анализ приведенных учителями ситуаций позволяет сделать вывод о том, что некоторые из них типичны для большинства школ. При коллегиальных решениях это вопросы учебно-воспитательного процесса (13 чел.,  $\approx 14\%$ ), обсуждение оценок учащихся за поведение и прилежание (12 чел.,  $\approx 13\%$ ), планирование работы школы (7 чел.,  $\approx 7\%$ ), награждение учителей (5 чел.,  $\approx 5\%$ ), проведение общешкольных мероприятий (5 чел.,  $\approx 5\%$ ), перевод учащихся в следующий класс (4 чел.,  $\approx 4\%$ ). Из ответов директоров с ответами учителей совпадают только два параметра: учебно-воспитательный процесс – 1 чел., и планирование - 1 чел. (соответственно  $\approx 2.2\%$ ).

Единоличные решения наиболее типичными оказались в тех ситуациях, которые касаются хозяйственных вопросов и материально-технической базы школы (17 чел.,  $\approx 17\%$ ), наказания учителей (8 чел., из 99,  $\approx 8\%$ ), увольнения и приема на работу (3 чел.,  $\approx 3\%$ ). Среди директоров типичны единоличные решения по вопросам, связанным с хозяйственной деятельностью (10 чел.,  $\approx 24\%$ ) и экстремальными ситуациями (8 чел.,  $\approx 19\%$ ).

Из приведенных данных видно, что учительские ответы более конкретно и многообразно представляют аспекты деятельности директора школы, связанные с коллективным и единоличным характером принимаемых решений. В то же время в

ответах трех учителей решения по хозяйственным вопросам носят коллегиальный характер, хотя именно они составляют прерогативу единоличных директорских решений. "Спорным" оказался вопрос о награждении и поощрении учителей: пятеро ответили в пользу его коллегиального решения, а семеро - единоличного. Очевидно, директорская этика предполагает преимущественно коллегиальное решение этих вопросов. И совершенно ясно, что вопрос увольнения с работы может быть решен в законном порядке только при условии предварительного достижения соответствующего решения профсоюзного комитета.

Существуют определенные критерии коллегиального участия в управлении школой. Разумеется, в первом ряду должны быть конечные результаты работы учебно-воспитательного коллектива: между эффективностью участия в управлении и улучшением результатов работы — прямая связь. Однако только одного критерия недостаточно, он не позволяет вычлнить ни долю значимости участия школьного коллектива в управлении в целом по обеспечению конечных результатов, ни тем более результативности отдельных форм такого участия. Поэтому для строгой и, соответственно, более достоверной и объективной оценки необходимы специальные критерии.

К числу используемых критериев относятся прежде всего количественные, постоянный из них - отношение числа участвующих в управлении школой к общему числу. Этот критерий вне других мало что значит. Имеется в виду другой показатель - число поданных учителями и учащимися полезных предложений по улучшению деятельности не только коллектива, его руководителей, но и своей собственной. Более точная оценка производится на основе выявления числа принятых в процессе разработки решения предложений по отношению к их общему числу. Этот критерий - коэффициент использования. Он характеризует направленность внимания коллектива на решение полезных задач и реализацию актуальных для школы целей.

Здесь хотелось бы внести некоторые коррективы относительно использования перечисленных критериев. Безусловно, они эффективны тогда, когда речь идет об определении масштабных перспективных целей и связанных с ними управленческих решений. Весьма уместно их использование в качестве измерительного инструмента

коллегиального участия в процессе планирования учебно-воспитательного процесса на год, подготовки к педагогическим советам, важным общешкольным знаменательным мероприятиям и т.д. Так оценивается участие в выработке коллегиальных решений.

Как уже отмечалось, другая важная группа критериев связана с оценкой полезности участия педагогов и воспитанников в управлении, свидетельствующей о качественной стороне процесса. Первым показателем является степень разгрузки директора, его заместителей, т.е. верхних уровней управления. Учитываются функции, которые возлагают на себя представители коллектива. Этот критерий "срабатывает" при условии, если реально определяется критерий качества выполнения управленческой работы. Им оценивается степень организованности, деловитости.

По нашему мнению, в контекст обсуждаемого вопроса необходимо ввести критерии, по которым можно оценить уровень интеллектуального и этического соответствия субъектов управления выполняемым ими управленческим функциям. Речь идет о компетентности субъектов управления, уровне реализации ими воспитательных функций в процессе участия в управлении. Участие членов коллектива в управлении является по сути их самореализацией, осуществлением личных творческих возможностей. Из этого следует необходимость критериев, которые позволяют судить о степени удовлетворенности субъектов выполняемой ими управленческой деятельностью.

Обратимся в анализу методов, используемых директором для решения о привлечении других субъектов к коллегиальной целеполагающей деятельности. Оговорим вначале одно условие: эта деятельность будет рассматриваться с позиции инициатив и творческих начинаний руководителя как субъекта управления. В процессе управления он постоянно принимает разного рода решения, прежде всего в отношении себя. Привлекая к управлению других, решения принимают относительно них. Однако предварительно руководителю требуется запастись необходимой соответствующей информацией. Ее источники: 1 — наблюдение за работой (деятельностью педагога), ученика и другого предполагаемого субъекта

управления; в течение определенного периода он проявит свои способности; 2 - метод общественных поручений, близких по характеру к управленческой деятельности, позволяет сократить сроки наблюдения; в системе внутриорганизационного управления возможности использования этого метода практически не ограничены; 3 - метод анализа педагогических ситуаций; ситуации - это конкретный случай из управленческой практики, он используется для распознавания деловых способностей педагогов, учащихся и др. Его применение может быть двояким: директор сам анализирует, как осуществлено решение порученной кому-то проблемы; возможен также обоюдный анализ ситуации: в ходе него высказываются определенные суждения и оценки; 4 - демоскопия (метод опросов). В настоящее время он - один из самых употребляемых. Правильно составленный опросник (анкета) дает возможность судить о развитии деловых, интеллектуальных, психологических и других качеств человека. При соответствующей организации он предполагает включение оценки каких-либо процессов предполагаемым субъектом управления в качестве эксперта. Это могут быть две разные анкеты, их выбор определяется целью. Возможен также вариант общей анкеты, совмещающей обе целевые установки. Первая цель: высказать суждение и дать оценку какому-либо факту, явлению, реализованной цели и пр. Вторая - сформулировать предложения и определить пути повышения эффективности указанных процессов.

Управленческую практику уже трудно представить без анкетирования педагогов и учащихся в процессе выработки таких решений, как планирование работы организации и определение перспективных целей ее развития, осуществление внутриорганизационного контроля и пр. Использование приведенных методов осуществляется в соответствии с необходимостью и целями руководителя. Они могут быть применены как в сочетании друг с другом, так и обособленно.

Итак, руководитель в управлении учреждением образования выступает как его субъект и объект, в частности, в деятельности, связанной с целеполаганием, составляющим в основном прерогативу субъективной деятельности. В

целеосуществлении он является объектом собственной деятельности и ее субъектом, регулирующим и корректирующим процесс реализации цели.

Деятельность руководителя определяется противоречиями, составляющими содержание ее целей и условие развития учреждения. Общие противоречия зависят от социально-педагогической ситуации федерального и регионального уровня, частные - от состояния конкретного учреждения.

Фактором влияния на реализацию цели является ее адекватное принятие членами педагогического коллектива. В современных условиях определение целей учреждения производится преимущественно коллегиально, однако в организационном взаимодействии руководителей ослаблены позиции совместного принятия цели и ее адекватности с отдельными категориями педагогов.

Измерение и оценка коллегиального участия в целеполагающей деятельности ее субъектов производится количественными и качественными критериями. Оценка полезности коллегиальных решений предпринимается также применением ряда показателей: качество выполненной работы, степень разгрузки директора и его заместителей и др.

## **2 Рефлексивные аспекты целеполагающей деятельности руководителя**

### **2.1 Нормотворческая доминанта целеполагающей деятельности современного менеджера образования**

На страницах данной книги ранее в числе влияющих на постановку и реализацию цели ведущих факторов отмечался субъективный, личностный, от которого в прямой зависимости находится успешное достижение намеченного.

Субъективный фактор включает широкий диапазон категорий и понятий. Очередная наша задача состоит в характеристике мышления руководителя, которое ориентировано на решение управленческих задач не только текущего характера, но и стимулирующего появление и формирование установки на выработку и развитие целей перспективной ориентации. Данная задача определила постановку сопряженных с ней других. В их числе: уточнение специфики текущих и перспективных целей; определение субъектов, оказывающих влияние на постановку цели и ее выбор; конкретизация понятий "творческий" и "исследовательский" подход в деятельности руководителя; определение диалектики отношений нормативности и творчества; рассмотрение вопроса о личности руководителя и стиле деятельности менеджера образовательной организации.

Деятельность руководителя обширна. Согласно общепринятым представлениям, в ней выделяется три доминирующих вида: организационно-педагогическая, социально-психологическая, административно-хозяйственная. Связь видов деятельности детерминирована. Главным связующим звеном, по характеру общим для всех других видов деятельности, является целеполагание, творческое по своей природе. В целеполагающей деятельности творчество является ведущим и необходимым условием. Соответственно, необходимо рассмотреть, как творчество влияет на целеполагающую деятельность руководителя учреждения образования.

Сознательная деятельность - это форма связи человека со средой, в которой он осуществляет поставленную цель. Педагогическая цель вытекает из жизни, потребностей общества и его индивидов. Творческая деятельность - это сочетание нормативности и искусства индивида. В исследованиях проблем целеполагания в системе образования известна точка зрения, ядро которой составляет выделение феномена целеполагания как ведущего фактора любого творческого процесса. В границах данного утверждения выделяется два типа управленческой деятельности. Первый тип - новая, но доступная для каждого заданная управленческая деятельность (решение ряда несложных, однотипных задач), позволяющая управленцу проявлять себя достаточно полно по всем своим интеллектуальным и неинтеллектуальным характеристикам (обучаемость, скорость и обобщенность решения, реакция на "успех и неуспех", напряженность, добросовестность, ответственность за принимаемые решения). Второй тип - творческая управленческая деятельность, выступающая как универсальная целеполагающая и реализующая конкретные цели в реальной практике образовательного учреждения [113]. Присоединяясь к авторам изложенной позиции, заметим, что первый тип предполагает оснащенность деятельности современными управленческими технологиями, способными определенным образом повлиять на результат. Принадлежность значительного большинства руководителей к этому типу установлена.

Оправдана постановка вопроса о возможности трансформации одного типа деятельности в другой. В известных исследованиях найдено положительное решение этого вопроса: "Если интерпретировать переход от одного типа к другому в понятиях теории деятельности, то можно говорить о превращении ситуации из предмета умственного действия в предмет познавательной деятельности. Причину такого качественного скачка можно видеть в интеллектуальной активности субъекта, осуществляющего познавательно-управленческое целеполагание" [113].

Ранее отмечалось, что деятельность руководителя характеризуется рядом противоречий, составляющих содержание ее целей и условия развития учреждения. Руководителю в сложившейся ситуации необходимо принять управленческое

решение, продиктованное необходимостью и не противоречащее конкретным условиям функционирования учреждения. С другой стороны, самостоятельность субъекта управления порой сдерживается ограничениями и предписаниями вышестоящих органов и учреждений образования. Согласно теории А.Н. Леонтьева, предмет выступает как непосредственная цель субъекта [81]. Однако необходимо различать, имеет ли стремление к цели для человека побудительную силу. Как известно из практики, цель может определяться для руководителя другими лицами или организациями, когда она транслируется в готовом виде, экстраполируясь на конкретное учреждение. Существуют цели, которые продуцируются руководителем самостоятельно. Их специфика состоит в том, что именно постановка оригинальных, нестандартных целей знаменует его переход к творческой деятельности, познанию и созиданию нового.

Было бы ошибочно полагать, что указанные различия по своему характеру представляют две крайние противоположности. В практической деятельности одна переходит в другую, внешняя интериоризируется во внутреннюю и таким образом обеспечивается наибольшая вероятность оптимального решения цели, хотя в реальной действительности такое совпадение достигается не всегда.

До недавних пор централизация системы управления образованием ограничивала деятельность руководителя, препятствовала постановке целей, действительно обусловленных потребностями конкретного учреждения и условиями его функционирования. Деятельность руководителя в современных условиях, когда внимание к человеческой личности, субъективному фактору усилилось, обогащается, обновляется. Она способна носить не только воспроизводящий характер, нацеленный на удовлетворение текущих и ситуативно возникших потребностей. Сверх того, она определяется перспективной целью.

Нормальная жизнедеятельность прежде всего зависит от умения директора определять ближние и дальние цели, чувствовать и понимать жизнь организации и происходящие в ней явления и изменения во всем их многообразии. По личным наблюдениям и опыту отдельных руководителей-практиков, самостоятельность и свобода как условия творческого подхода к решению проблем могут быть также



тяжелым бременем из-за неподготовленности и непродуманности механизма их реализации в новых социальных условиях [99]. Именно поэтому следует учитывать, что целеполагание как вид деятельности представлено двумя уровнями — объективным и субъективным, составляющими диалектическое единство.

На аспект отношений психологии целеполагания и проблем интеллектуальной активности направлены исследования В.Н.Пушкина, А.Я.Пономарева и др. [108]. Так, В.Н.Пушкин считает, что в психологии цель традиционно рассматривается как некоторый фиксированный объект, хотя закономерности процесса целеполагания не раскрыты. Он выделил несколько аспектов целеполагания. Так, внешний аспект особо отчетливо проявляется в соотношении конечной и промежуточной цели. По мнению ученого, такую возможность представляет выделение двух блоков деятельности:

- целостно-личностного (субъективного),
- гностического (моделирование ситуации), т.е. процесса целеполагания, который отождествляется с целеобразованием, представляет взаимодействие субъективного и гностического уровня [108].

Ключевое понятие субъективного уровня - потребность гностического отображения ситуации и определение конкретной цели, с помощью которой можно удовлетворить потребность. Иными словами, это есть продуктивное мышление. Полагаем, что их имеет смысл объединить с внешним уровнем, поскольку, развивая выдвинутые тезисы, говорится о такой характерной черте интеллектуальной деятельности, как трансформация цели на разных этапах постановки и решения проблемы.

Как правило, цель формулируется первоначально в самом общем виде, вербально, без какого-либо указания на средства ее достижения. В процессе мыслительной деятельности субъекта она наполняется конкретным смыслом и содержанием, включающим определенные средства и последовательность операций, направленных на воплощение цели. Таким образом, существует две цели (не типа, не вида, а именно две цели): исходная, задаваемая извне (объективная), и ситуативная (продуцируемая субъективной деятельностью). Эта позиция характерна

для исследований Б.С. Братуся, О.К.Тихомирова и других психологов [17]. Заданная, исходная цель трансформируется (конкретизируется) в ситуативную (конкретную).

Внешнее целеполагание характерно для эксперимента, когда исходная цель ставится перед человеком в виде задачи, которую необходимо решать. Предполагается, что внутреннее целеполагание как основа интеллектуальной активности может быть обнаружено в любой деятельности. Их гармония достигается в процессе перехода (интериоризации) внешнего во внутреннее. Так В.Н. Пушкин вводит понятие обобщающего целеполагания, которое лежит в основе "высоких форм" интеллектуальной активности: "Его отличает от обычного целеполагания самостоятельная постановка проблемы (так называемая деятельность изобретателя) и переход в этой ситуации на более абстрактный уровень деятельности, который называется обобщением" [108]. Существует цель, которая задается извне, она в деятельности многих субъектов не переходит во внутреннюю. Действия, направленные на ее реализацию, осуществляются в строгом следовании образцам и сложившимся стереотипам мышления и поведения. В таких ситуациях тип мышления и деятельности человека - репродуктивный. Для конструктивного мышления характерно единство цели внешней и гностической, их решение достигается на уровне обобщающего целеполагания.

Процесс обобщения в структуре целеполагания составляет основу интеллектуальной активности. В основе интеллектуальной активности лежит внутреннее целеобразование, важнейшим элементом которого является обобщение, выражающееся в транспозиции, т.е. переносе отношений из одной ситуации в другую: креативность - качество личности, характеризующее наивысший уровень интеллектуальной активности и повышенные способности к обобщению. Анализируемое в кибернетике целеполагание можно считать лишь некоторой разновидностью внешнего целеполагания. Кибернетические системы лишены аксиологического аспекта, составляющего основу личностного, субъективного полагания цели.

Субъективный уровень представляет единство внешнего и внутреннего аспектов. Внешний предполагает наличие определенной профессиональной подготовки руководителя, его квалификации и компетентности, готовности к целеполагающей деятельности: это знание закономерностей педагогического процесса и его особенностей, в том числе характерных для данного учреждения. Внутренний аспект определяется исключительно личностными качествами директора, его потенциальными характерологическими возможностями, которые обеспечивают целеполагающую деятельность на обоих уровнях: это показатель социальной зрелости и активности субъекта. Интериоризация объективного уровня и внешнего аспекта во внутренний составляет основу творческой деятельности.

Условием успешной целеполагающей деятельности является осуществление ее на обоих уровнях, сочетающих в себе нормативность и творчество. В случае преобладания объективного уровня целеполагание замещается репродуктивной деятельностью, шаблоном. Доминирование субъективного уровня, напротив, неизбежно подводит руководителя к волюнтаризму, непродуманным инициативам. Только сочетание объективного и субъективного уровней в деятельности, направленной на достижение целей, оказывает положительное влияние на конечный результат.

Деятельность творчески работающего, заинтересованного в конечных результатах менеджера учреждения образования представляет сложную многоуровневую целевую иерархию. Прежде всего, цели рассчитаны на разную продолжительность реализации: длительный срок, непродолжительный и совсем короткий цикл. Эта иерархия позволяет руководителю формулировать цели перспективные, текущие и оперативные.

Перспективные цели определяются социальным заказом и представляют долговременную программу развития учреждения, его коллектива и руководителей. Их осуществление возможно в течение разных временных циклов. Некоторые реализуются в течение пятилетия (формирование педагогического коллектива; обеспечение квалифицированными педагогическими кадрами; повышение профессиональной квалификации работников; материально-техническое снабжение

и обеспечение учебного процесса и т.д.). Отдельные - в течение полугодия, четверти и других временных промежутков. В рамках указанных и необходимых для достижения реализуются текущие цели. Они позволяют с большей определенностью предусмотреть отдельные факторы и их возможное влияние на конечный результат. Именно текущие цели составляют содержательную доминанту управления, постоянно обеспечивая возможность движения к перспективной цели с ориентацией на конкретную ситуацию и определенный промежуток времени.

Оперативные цели в деятельности директора, как правило, заранее не предсказуемы, возникают непредвиденно, отчасти стихийно. Существует категория директоров, которые свою деятельность подчиняют решению именно оперативных целей, подсказанных ситуацией. В них они видят причину события. Деятельность такого руководителя носит скорее репродуктивный, нежели творческий характер. Он не должен подчинять свой труд решению исключительно оперативных целей, несмотря на их явное доминирование в учебно-воспитательном процессе. Ориентация на подобные цели характерна для ситуативного управления, сдерживающего развитие учреждения образования, отдельных его подсистем, педагогов и пр.

В качестве примера приведем типичную ситуацию, связанную с директорской деятельностью. Учитель провел урок на низком качественном уровне. Директор принимает "экстренные" оперативные меры: немедленно анализирует урок и дает ему объективную оценку. Сделав это корректно, он считает ситуацию исчерпанной, а цель - достигнутой, полагая, что учитель, поняв и приняв все замечания и предложения, в дальнейшем начнет работать по-новому. В данном случае директор принял ситуативное решение, а следствие — за причину. Действительные причины плохой работы учителя, вероятно, имеют более глубокие корни: они кроются не только в низкой профессиональной квалификации, но и свидетельствуют о неправильной постановке внутришкольного контроля. Задача директора состоит в правильной организации вначале экстренной, оперативной, а затем систематической помощи учителю в повышении его педагогического мастерства. Чтобы помощь была оказана эффективно, творческому руководителю нужно предложить учителю

вместе подумать над программой работы, рассчитанной на постепенное устранение не только ошибок, допущенных на конкретном уроке, но и их причин. Одновременно директор в процессе индивидуальной работы - или какой-либо другой формы - оказывает воздействие на рост профессионализма учителя. Основой творческого подхода в работе с учителем является анализ и сравнение результатов, имевшихся ранее, с настоящими, достигнутыми.

Итак, творчески работающий руководитель реализует одновременно цели всех трех типов, соблюдая приоритет текущих, а деятельность, таким образом, носит прогнозно-причинный характер. Труд директора творческий и потому, что в рамках учреждения образования и его целей имеется возможность для проявления личной инициативы руководителя. Личная активность, наличие сферы выбора, области инициативных действий и потребностей учреждения определяют право директора на самостоятельное решение. Однако это не свободное, "чистое" творчество. Оно предполагает определенное постоянство, режимность и повторяемость в рамках системы и определяется ее спецификой. Творческий труд руководителя понимается как свобода, ограниченная целями и задачами образования. В данном контексте целеполагающая деятельность есть нормотворчество, процесс преобразований, новаций в установленных нормой границах. Решения нередко содержат определенную долю риска, который был и остается элементом деятельности руководителя. Однако риск должен быть разумным и не граничить с прожектерством.

При явной необходимости подчинения текущих целей перспективным педагогическая практика информирует о фактах иного порядка. По данным исследования, со всей очевидностью вывод подтвердился мнением директоров школ, которым предлагалось зафиксировать, на какие проблемы направлена их текущая деятельность (46 респондентов):

- а) решение задач текущего этапа развития своей школы;
- б) решение задач, составляющих завтрашний день развития школы.

В ответах превалировал выбор варианта а), что подтвердилось в тридцати девяти ответах из сорока шести. Всего пятеро руководителей предпочли вариант б),

только двое сделали одновременный выбор обоих вариантов. Таков показатель приоритета текущих и оперативных целей, в то время как на определение возможных перспектив развития школы деятельность руководителей явно не ориентирована.

Повторное обращение к исследованию данной проблемы свидетельствует об обратной ситуации, когда предпочтение отдается варианту б).

Вариант одновременного выбора задач обоего порядка отсутствует (таблица №6).

Таблица №6 - Направленность на решение задач развития образовательной организации

№ п/п	Варианты выбора	а/ решение задач текущего этапа развития учреждения		б/ решение задач, составляющих завтрашний день учреждения		Всего
		Численность подтвердивших выбор	В т.ч. в %	Численность подтвердивших выбор	В т.ч. в%	
1.	Директора школ и их заместители	37	≈46,6	43	≈53,4	80
		Затруднились в выборе ответа			≈3,6	
2.	Руководители УДО и их структурных подразделений	10	≈28,6	25	≈71,4	35
	Всего:	47	≈40,9	68	≈59,1	118

Сравнение результатов выбора позволяет сделать вывод об изменении приоритетов текущей деятельности руководителей как школ, так и учреждений дополнительного образования, вызванном преимущественно внешними факторами: изменение социальной обстановки, смена образовательной парадигмы и пр. Именно они повлияли на формирование образовательных потребностей и ценностей, которые определяют характер учреждения не столько в настоящем, сколько в будущем. Особенно убедительно в данном контексте выглядят ответы руководителей и их структурных подразделений.

Определение образовательных перспектив учреждения - цель, с которой связывается не только функционирование учреждения в определенном статусе, но и

существование его как системы. Так Р.Л. Кричевский, известный своими исследованиями в области психологии менеджмента, рекомендует уметь отличать главное от второстепенного и ориентирует на нахождение основной, доминирующей линии, предостерегая от погони за многими сиюминутными целями, в стремлении достичь которые незаметно проходит жизнь [71]. Мудрость Г. Селье по этому поводу скрывается в предельно кратком ответе: "Стремись к самой высшей из доступных тебе целей и не вступай в борьбу из-за безделиц".

Исключительно важная роль в этом процессе, как отмечает Р.Л. Кричевский, принадлежит руководителю, от которого зависит будущее учреждения, коллектива педагогов и воспитанников: "Никакая теория, программа или правительственная политика не могут сделать предприятие успешным: это могут сделать только люди" [71]. В этой связи нами неоднократно затрагивалась проблема типологии руководителей школ, составляющая одну из задач исследования. С её решением был связан вопрос, адресованный двум категориям работников школы (директорам и учителям), посвященный исследованию типологии руководителей, основанной на доминировании определенного вида деятельности.

Предложенная вниманию учителей и директоров школ типология включала четыре основных доминанты: а) администратор; б) хозяйственник; в) исследователь; г) педагог.

Директора и учителя в процессе опроса высказали свое мнение о содержании деятельности руководителя в виде процентного отношения по видам деятельности. Анализ результатов конкретного локального эксперимента показал, что учителя и директора по-разному представляют себе действующую типологию руководителей. Вместе с тем различные категории учителей-предметников единодушны в своем мнении. В частности, директора считают преобладающим видом своей деятельности педагогический, а учителя выражают мнение, что доминирует хозяйственный вид деятельности. На фоне изменений представилась возможность выяснить их влияние на самооценку руководителей в границах обозначенной типологии, и, соответственно, отношение к ней, выраженное мнением педагогов. Доказана очевидность, что основная задача целеполагающей деятельности руководителя —

это необходимость опережающей функции управления учреждением, вызванная реалиями сегодняшней жизни. Опережающую, перспективную функцию целеполагания, нам представляется, нужно рассматривать в контексте понятий "творчество", "исследование".

Творчество понимается как сознательная целеполагающая, активная деятельность человека, направленная на познание и преобразование действительности, создающая новые, оригинальные, никогда ранее не существующие предметы, произведения и т.д. в целях совершенствования материальной и духовной жизни общества [70]. Оно толкуется также как деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее, это деятельность человека, преобразующая природный и социальный мир в соответствии с целями и потребностями человека и человечества на основе объективных законов действительности [136]. Исследование - характерный способ производства нового знания... Исследование предполагает явную фиксацию цели и средств познания [136]. Таким образом, здесь и далее творчество и исследование рассматриваются нами как однозначные понятия. Причина понимаемой однозначности заключается в целевом аспекте, составляющем содержание обоих понятий. Однако приоритет наиболее точно отражающего анализируемые процессы понятия остается за творчеством. В исследованиях Т.И. Шаповой по проблемам школьного менеджмента проводится прямая аналогия управления и творчества по ряду признаков. Отмечается, что управленческая деятельность - деятельность познавательная, исследовательская. Таковой она является по логике осуществления. Как и любое исследование, она начинается с выбора области изучения, постановки цели... Единство управленческой и исследовательской деятельности можно обнаружить и в конечной цели. И в том, и в другом случае - это выявление путей и условий повышения эффективности и качества целостного педагогического процесса [146].

О месте и роли творчества, исследовательского подхода в деятельности современного менеджера образования свидетельствует уже и приводившаяся информация руководителей школ и учителей, полученная в результате локального



эксперимента, ориентированного на выяснение типологии руководителей. Несмотря на временной интервал и расхождение в самооценке руководителей и оценке учителей, не вызывает сомнения факт незначительной доли творчества в деятельности руководителя. Массовая ротация средств, методов управления по-прежнему составляет содержание его деятельности, она имеет свои объективные причины. Нацеленность на воспроизводство нормативов по заданным извне образцам и моделям при минимизации учета изменчивых и конкретных факторов, присущих учреждению - одна из них.

Другую причину удалось установить с помощью исследования И.Т. Фролова, затрагивающего проблему целевого подхода в деятельности. В его понимании существует два подхода: функциональный, ориентированный на анализ поведения систем, и функционально-целевой, ориентированный на изучение поведения систем, которое характеризуется как направленное или условно направленное [139]. Это положение имеет принципиальное значение в деятельности руководителя. Очевидно, что управленческая деятельность может осуществляться по-разному: на уровне функциональном, сугубо технологическом (управление), и функционально-целевом, при котором в процессе деятельности происходит мысленное, опережающее обращение к конечной её стадии, результату. Такой подход помогает устанавливать причины произошедших за определенное время явлений и корректировать, изменять состояние какого-либо локального направления, школьной подсистемы или ее отдельных элементов. Функционально-целевой подход позволяет руководителю осуществлять такое управление, которое приближает характер его деятельности к исследовательскому: "Основными характеристиками этого подхода являются стремление экспериментальным путем раскрыть механизм какого-либо процесса и попытка действием тех же факторов объяснить себе их конечный результат" [139].

Приводившиеся ранее другие причины в аспекте человеческой деятельности объективны, вместе с тем они составляют область сознательного целеполагания субъекта. Естественно, творческая деятельность руководителя объективно

обусловлена рядом факторов. Доминантой является субъективный, личностный фактор, а объективный выступает в качестве его условия.

Предваряя характеристику условий творческой деятельности, необходимо внести несколько коррективов. Первая касается употребления понятия "творчество", под которым здесь и далее понимается творческая деятельность, т.е. связанная с творчеством. Вторая представляет общее условие предпринимаемой дифференцированной характеристики каждого. Оно состоит в том, что все выделенные условия влияют на творчество руководителя, только взаимодействуя друг с другом. Таким образом, содержание каждого условия предполагает его включенность в другие и наоборот.

К числу объективных условий и источников творческого целеполагания руководителя относятся:

- предъявляемые учреждению требования социума, отражающие как современную общественную ситуацию, так и ориентированные на перспективу;

- уровень развития современной педагогической науки, его влияние на практику и отражение в ней (содержание образования, его научно-методическое и технологическое обеспечение);

- состояние и основные тенденции развития массовой педагогической практики;

- уровень психолого-педагогического развития коллектива учреждения, его профессиональная квалификация и устремленность педагогов к творческой, исследовательской деятельности;

- местные особенности учреждения, окружающей его социальной среды (учащиеся и воспитанники, их родители, состав населения по разным основаниям и т.д.).

Творческая деятельность возможна при наличии субъективных условий, определяющих ее продолжительность, интенсивность и эффективность. Под творчеством руководителя нами понимается как связанная с ним (творчеством) деятельность, так и ее результат. Без субъективных условий оно теряет всякий смысл, поскольку именно они составляют определяющий компонент, необходимый

и достаточный для достижения цели. Их несколько: высокий уровень научно-педагогической подготовки; потребность в разрешении проблемы; стремление к творческому поиску, исследовательской деятельности; профессиональная компетентность в вопросах теории и психологии менеджмента; опыт педагогической и управленческой деятельности; владение педагогической техникой и мастерством; высокий уровень развития личности субъекта, определяющийся наличием интеллектуальных умений (а), воображения и интуиции, видения проблем (б), гибкости и критичности мыслительной деятельности (в), способности к аналитической деятельности и самооценке (г); стиль руководства коллективом (д). При определении этих условий мы исходим из позиции единства нормативности и творчества в каждом из них. Такое восприятие делает возможным процесс творчества.

Обратимся к характеристике приведенных условий. Она требует повторного уточнения понятия "творчества" в контексте педагогики и деятельности руководителя учреждения образования. В современной психолого-педагогической литературе под педагогическим творчеством понимается процесс решения бесчисленного ряда учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах[52]. Соответственно существует мнение о том, что педагогический труд не может быть нетворческим, так как педагогическая действительность настолько многообразна, что любое решение нестандартно, что не может быть одного варианта [104]. Считается, что по своей природе педагогическая деятельность представляет единство науки и искусства. Тем самым предполагается, что творческая деятельность подчиняется общим научным нормам, правилам, законам в сочетании с конкретным, особенным. Такое представление о педагогическом творчестве совпадает с нашим взглядом на творчество в деятельности руководителя, направленное на эффективное решение поставленных перед учреждением задач.

Творческая деятельность определяется высоким уровнем научно-педагогической (теоретической) подготовки руководителя. Она дает ему знание основ педагогической теории, формирует его мышление и кругозор. Практика

свидетельствует о том, что успешно работать в качестве руководителя может человек, у которого реализуемое знание составляет примерно 50% от общего его объема. Существует также способ исчисления уровня организации знаний [49]. Сегодня эта ситуация называется экономикой знаний.

С помощью теории руководителем усваивается нормативная сторона педагогической деятельности, накапливается информация об общем, типичном в педагогическом процессе. Единство в существенном не нарушается, а обеспечивается многообразием конкретных особенностей. Им для менеджера достигается возможность творческой деятельности, вызванной потребностью учреждения в решении проблемы и разрешении определенного противоречия.

Необходимость решения проблемы побуждает к творческому поиску ее решения, определению альтернатив и научно-обоснованному выбору лучшего варианта из возможных. В практической деятельности творчество, исследовательский поиск не обязательно связаны с открытием новых методов и приемов. Критерий новизны определяется умением руководителя осуществлять нестандартные подходы к решению проблемы и выбор ее оптимального варианта. В этом проявляется отличие творчества от попыток изобретения всяческих педагогических универсалий.

Данное условие зависит, помимо осведомленности в психологии и педагогике, от компетентности руководителя, ориентации в теории и психологии управления. Компетентный руководитель в творческой деятельности, направленной на преобразование педагогической действительности, способен сознательно определить границы необходимого и возможного. Они позволяют отделить реальную возможность, связанную с получением стабильных результатов, от сиюминутных, создающих иллюзию успеха. Она, по сути, есть зона неоправданных рисков. Профессиональная компетентность как условие творчества субъекта управления связывается нами с наличием у него опыта не только педагогической, но и управленческой деятельности. Эти условия взаимообусловлены.

Существует другая точка зрения, согласно которой совершенное владение профессией связывается с опытом и определяется как педагогическое мастерство, а

для творчества опыт не обязателен [104]. При рассмотрении деятельности учителя такое утверждение допустимо. Профессиональная деятельность директора, в отличие от учительской, полифункциональна. Ее успех обеспечивается также накопленным опытом решения педагогических ситуаций, связанных с выбором и принятием управленческих решений. Опыт, по нашему мнению, есть обязательное условие творчества в менеджменте.

Психологи считают, что творческая эффективность определяется не столько творческим талантом, сколько возможностью реализации своего творческого потенциала. Необходимо отметить, что на постановку новых целей нередко оказывает сковывающее влияние прошлый опыт, который приводит к психологической инерции и шаблону как порождениям негибкого функционирования механизма критичности, которые являются особенно серьезным препятствием изобретательству. Впоследствии психологическая инерция может трансформироваться в психологический барьер нововведения и такие формы его проявления, как отсутствие убежденности в необходимости и возможности реальных изменений сложившейся обстановки в организации [4].

Педагогическая техника и мастерство - это результат приобретенных знаний и опыта решения многочисленных ситуаций, возникающих в управленческой практике. Это своего рода деятельность, доведенная до совершенства, поэтому является условием в системе других, вместе взятых. Дифференциация его как необходимого и достаточного вне других условий творчества неправомерна. Не всякий, владеющий педагогической техникой и мастерством руководитель работает творчески. Правомернее всего было бы считать это условие нормативным, в сочетании с другими оно создает возможность для деятельности, творческой по характеру.

Некоторые исследователи проблемы педагогического творчества считают, что существуют особые, необходимые для него качества личности: "Качественное отличие мышления в творческом процессе убеждает в том, что и вся основная совокупность психических черт личности должна преобразовываться в связи с творчеством. А следовательно должны существовать и особые качества личности,

необходимые для творчества, т.е. особая определенность личности, отличающая ее как творческую" [149].

Кратко касаясь проблемы целеобразования в трудовой деятельности руководителя, отметим значение восприятия, внимания, памяти и других психических познавательных процессов, а также мотивации. Исследователями установлено, что в процесс целеобразования включена память: она играет роль одного из его механизмов. Встречается понятие трансформации цели, под которой понимается преобразование цели в памяти. Так, процесс трансформации цели из плана внутреннего во внешний зависит от его изменений в памяти: он находится в зависимости от того, насколько быстро в решении осуществляется переход от доминирования образной памяти, в которой фиксируются зрительные ситуации, к запоминанию действий [54]. Многочисленные профессиональные ситуации не проходят для человека бесследно, значительная их часть составляет "банк данных" в памяти, т.е. знания, воспроизведение которых в процессе выбора сокращает время, затраченное на достижение цели.

В процессе целеобразования не исключена возможность наличия суггестивных элементов. Они характерны для этапа априорной оценки цели (оценки исходной ситуации, предшествующей выбору), когда складывается, оформляется отношение субъекта к цели, происходит "прикидка" возможностей, поиск вариантов, а также поиск аргументов, причем не только сигнализирующих в пользу анализируемой цели, но и против нее. Деятельность руководителя, связанная с анализом исходной ситуации, а затем предварительной оценкой в психологическом аспекте непременно содержит новое по отношению к цели. Это новое заключается в изменении эмоционального состояния: удовлетворенности решением ситуации и уверенности в правильном, сбалансированном выборе; чувстве интеллектуального подъема, активизации творческих возможностей, в процессе которой приобретаются необходимые знания и совершенствуются навыки целеполагающей деятельности, - как следствии положительного результата.

Предварительная оценка создает определенное настроение и отношение к цели. Подобное влияние распространяется на интеллектуальную сферу, ибо

руководителю предстоит в процессе анализа осуществить сложнейшие операции сравнения, сопоставления в нескольких вариантах содержания обозначившейся цели в зависимости от объективных и субъективных условий деятельности: "Если в реальной предметной деятельности цель единична, то в ассоциативной деятельности она множественна, ей удовлетворяет не один объект, а целый класс или группа классов" [14]. Соответственно, психологические возможности, среди которых активность интеллекта и сила воли, творческий потенциал, педагогическая интуиция и способность к оправданному риску, инициативность и трезвый расчет, исключительно важны в целеполагающей деятельности руководителя.

Высший уровень интеллектуальной активности - креативный. По мнению отдельных авторов, речь должна идти о практическом интеллекте, о решении практических задач, наиболее типичных для деятельности менеджера. И хотя справедливо будет говорить о важной роли креативности применительно ко всему спектру реализуемых руководителем управленческих функций, тем не менее особенно существенна эта его черта для инновационной деятельности [71]. Помимо этого, представители данного уровня интеллектуальной активности, как уже отмечалось, отличаются повышенными способностями к обобщению. Обладающий таким качеством руководитель склонен и способен решать многие проблемы учебно-воспитательного процесса в интересах дела. Ему свойственна установка смотреть на условия, мешающие успешному осуществлению цели, как на объект профессионального анализа, результатом которого должна стать нейтрализация неблагоприятных условий. Высшее проявление творчества в менеджерской деятельности состоит в умении преобразовать какое-либо явление, объект учебно-воспитательного процесса из нейтрального, малоэффективного в фактор, положительно влияющий на результаты. Широта взглядов - характеристика, указывающая на важность наличия у руководителя видения горизонта проблем. Обсуждаемая особенность менеджера предполагает преодоление им узкого, технократического понимания своих задач, формирование чувства ответственности за последствия своей деятельности.

Существенны отношения цели и внушаемости. Внушаемость как личностное усвоение цели субъектом оказывает разное влияние на процесс целеобразования. Большая внушаемость в тех случаях, когда человек имеет незначительную информацию о предмете и цели. Аналогичные явления в деятельности субъекта управления имеют место и связаны зачастую с наличием минимальных знаний и опыта в области заданной и некритически усвоенной цели. "Непроверенная" цель, без должного анализа и "прикидки" возможных путей ее достижения может направить руководителя по ложному пути в ходе ее реализации, оказывая внушающее воздействие на весь ход мыслительной деятельности. В этой связи работающими в разных областях научного знания учеными неоднократно ставился вопрос о психологических особенностях творческой деятельности и тех условиях, которые необходимы для продуктивного творчества. Наиболее последовательно они представлены В.И. Вернадским. По нашему мнению, имеется возможность использования их в творческой деятельности руководителя учреждения образования: проводить тщательный анализ ситуации; видеть за частным общее; глубоко исследовать сущность явления; собирать как можно больше информации о проблеме, объекте из всевозможных источников; не только решать проблемы, но и находить новые, нерешенные [33].

Анализ коллективных исследований по психологии творчества под руководством О.К. Тихомирова привел нас к выводу о том, что многие специалисты в этой области указывают и на препятствующее воздействие критичности при постановке целей, реально выполнимых для объекта [102]. Этот фактор делает возможным управление интеллектуальной деятельностью индивида: А. Осборн, создатель метода активизации творческих способностей человека, назвал его "мозговым штурмом".

Исследователи проблемы управления и личности руководителя в числе отличающих его творческих качеств отмечают деловитость [49]. Её особенность — поиск и осуществление эффективных решений, направленных на достижение целей. Деятельность такого директора представляет действия, предварительно научно выверенные и подкрепленные личным опытом. Деловитость проявляется в том, что



все проблемы, с которыми сталкивается руководитель, рассматриваются соотносительно с намерением возможного использования в интересах учебно-воспитательного процесса, повышения его качества. Под деловитостью предполагается также владение современными методами как управления, так и руководства.

Многообразие целей и задач, средств и условий деятельности коллектива учреждения образования требует от субъекта управления гибкости, умения принимать решения с учетом всех факторов влияния на ситуацию. Поэтому деятельность директора, связанная с выбором решения - творческая по характеру. В исследованиях социально-психологических проблем руководства педагогическим коллективом подчеркивается, что управленческие решения являются результатом творческого акта и не существуют в готовом виде [144]. Действительно, иногда решение достигается ценой временных уступок, определенных потерь и компромиссов. Его опережающее, прогностическое значение и правомерность скажутся в будущем и подсказаны не только гибкостью мышления, но и педагогическим опытом и интуицией. В творческой деятельности руководителя интуиция связывается со способностью к разумному, оправданному риску. Эвентуальность условий принятия решений предполагает подобный риск. Его разумность понимается как взвешенность, продуманность возможных последствий решения, принятого на многокритериальной основе. Оправданный риск, как правило, минимизирует возможность проявления негативных факторов, способных вызвать отрицательные последствия в учебно-воспитательном процессе или в его системообразующих элементах.

Неотъемлемое условие творческой деятельности, связанное с вышеописанными, состоит, как уже отмечалось, в многообразии особенностей мышления, необходимого современному руководителю. Управленческое мышление означает прежде всего переход от одномерного к многомерному способу управления. Интеграция всех вышеописанных условий позволяет эти особенности представить в краткой подобной номенклатуре. Итак, в процессе целеполагающей деятельности руководитель должен уметь мыслить: 1 - проблемно и перспективно,

заранее определяя возможные последствия решений и пути преодоления негативных проявлений; 2 — системно, охватывая объект управления, учитывая все влияющие на него факторы; 3 — обоснованно, с учетом реальных условий, объективных и субъективных возможностей; 4 - нормативно и инновационно, сочетая приобретенный опыт с нестандартными методами решения проблем; 5 - оперативно, принимая самостоятельные творческие решения в экстремальных обстоятельствах; 6 — последовательно и целенаправленно, ориентируясь на достижение целей с минимальным ущербом для будущего; 7 - самокритично оценивая свои действия и поведение, связанное с выбором и принятием управленческого решения.

Необходимой составляющей субъективного фактора считается стиль управления руководителя. Как правило, реализация целей ориентирована на коллектив педагогов и учащихся, воспитанников как объект и субъект деятельности. Определение личного стиля управления и гибкое применение, наряду с ним, других дает возможность использования всех существенных факторов ситуации и других источников влияния руководителя. Под стилем понимается специфическая система устойчиво повторяющихся особенностей, обладающая внутренней гармонией и выработанная для эффективного осуществления функций управления в определенных условиях [144]. Функция стиля, соответственно, состоит в адаптации деятельности субъекта к специфическим условиям ее осуществления: объективным, внешним, и субъективным, внутренним.

В современных исследованиях в характеристике стиля управления существуют незначительные расхождения. Главным образом они представлены скорее внешней, словесно-терминологической стороной, нежели содержательной. По своей психологической сути они восходят к традиции 30-х годов и связаны с именем К. Левина, выдающегося немецкого психолога, экспериментально выявившего авторитарный, демократический и нейтральный (анархический) стили. Причем, речь долгие годы шла о стилях руководства. В последние годы обозначилась тенденция к устойчивости сочетания "стиль управления", содержательно определяемого как синонимичное стилю руководства. Помимо этого, сама триада стилей претерпела также незначительные изменения. К примеру,

нейтральный конкретизован как попустительский, демонстрирующий устраненность руководителя от дел коллектива [71].

В науковедческой литературе, посвященной проблемам управления и руководства, также приводится три стиля: авторитарный (с акцентом на единоначалие), демократический (коллегиальный), либеральный (представляющий широкую свободу действий подчиненных) [38]. В исследовании психологических основ руководства педагогическим коллективом школы И.К. Шалаев также выделяет три стиля, доминирующих в деятельности директора: авторитарный (автократический); демократический; либерально-анархический [145]. В монографии Р.Х. Шакурова диапазон стилей представлен несколько шире - они объединены в три пары. Оба стиля в каждой паре составляют свою противоположность: 1 - деловой и формалистический; 2 - творческий и консервативный; 3 - директивный и либеральный [145]. Несомненно, что по-прежнему проблема стилей продолжает занимать не только значительное место в научных исследованиях, но и в практической деятельности руководителя.

В известном труде немецких коллег В. Зигерта и Л. Ланг указывается на авторитет руководителя, без которого "никто не может управлять - ни через приказы, ни путем коллективного обсуждения". Более того, ученые не являются сторонниками дискуссий о стиле управления, считая, что управление ситуацией - единственно правильный путь [53].

Кратко обращаясь к инновационным представлениям о стилях, сошлемся на вариант японского автора Т. Коно, приведенный Р.Л.Кричевским: новаторско-аналитический, новаторско-интуитивный, консервативно-аналитический и консервативно-интуитивный [71]. Отметим, что подобная четырехстилевая модель поведения характерна для деятельности хозяйственного руководителя. В условиях управления учреждением образования правомерно предпочтение трех стилей в соответствующей условиям его функционирования редакции И.К. Шалаева.

Нами была предпринята в этой связи попытка выяснить, какому стилю из трех приоритетных отдается предпочтение в деятельности руководителя. Группе директоров школ (33 человека) было предложено методом самооценки

проранжировать стили по убывающей их использования в личной управленческой практике. Результаты распределились таким образом (таблица №7):

Таблица №7 - Доминирование стилей в деятельности руководителя образовательного учреждения

Ранг	1		2		3	
Стиль	Число подтвердивших выбор, в т.ч. в %		Число подтвердивших выбор, в т.ч. в %		Число подтвердивших выбор, в т.ч. в %	
Авторитарный	8	≈24,2	12	≈36,4	13	≈39,5
Демократический	18	≈54,6	10	≈30,3	5	≈15,1
Либеральный	7	≈21,2	11	≈33,3	15	≈45,4
Всего:	33	≈100	33	≈100	33	≈100

В круг исследуемых были включены руководители учреждений образования двух типов: школ и учреждений дополнительного образования (УДО). Исследования связаны, во-первых, с уточнением выбора стиля, во-вторых, со сравнением данных с перерывом в десять лет, а, в-третьих, с попыткой объяснения результатов обоого порядка. Данные представлены в следующих таблицах №8, 9.

Таблица №8 - Руководители учреждений общего образования

Ранг	1		2		3	
Стиль	Кол-во подтвердивших выбор, в т.ч. в %		Кол-во подтвердивших выбор, в т.ч. в %		Кол-во подтвердивших выбор, в т.ч. в %	
1	2	3	4	5	6	7
1 Авторитарный	25	≈44,6	29	≈51,8	2	≈3,6
2 Демократический	1	≈12,5	6	≈10,7	43	≈76,8
3 Либеральный	24	≈42,9	21	≈37,5	11	≈19,6
Всего:	56	≈100	56	≈100	56	≈100

Таблица №9 - Руководители учреждений дополнительного образования

Ранг	1		2		3	
Стиль	Кол-во подтвердивших выбор, в т.ч. в %		Кол-во подтвердивших выбор, в т.ч. в %		Кол-во подтвердивших выбор, в т.ч. в %	
1 Авторитарный	15	≈ 25,9	16	≈ 27,6	27	≈ 46,6
2 Демократический	33	≈ 56,9	20	≈ 34,5	5	≈ 8,6
3 Либеральный	10	≈ 17,2	22	≈ 37,9	26	≈ 44,8
Всего:	58	≈ 100	58	≈ 100	58	≈ 100

Итак, право выбора варианта сочетания стилей остается за руководителем. В психологии управления выбор приоритетного стиля определяется, как правило, принадлежностью субъекта к тому или иному личностному типу. Результаты подтвердили данные проведенных ранее общенаучных исследований, что наивысшая ранговая оценка - за демократическим стилем. Вместе с тем очевидно его сочетание в руководстве директора с авторитарным (в большей мере) и либеральным (в меньшей мере) стилями. Немаловажно умело гибко использовать соответствующие стили. Определяющей доминантой становятся элементы управленческой деятельности, в которых наиболее предпочтительны черты конкретного стиля.

Соответственно, в наши намерения включалось уточнение круга проблем, решение которых требует использования определенного стиля. Оказалось, что авторитарный стиль востребован при необходимости принятия немедленных решений, а также в ситуациях, когда проблема абсолютно ясна, когда определенность приносит больше вреда и исключена возможность получения дополнительной информации о проблеме и т.п. Демократический, по мнению руководителей, оправдан при решении проблем перспективной ориентации; кадровых вопросов (поощрения работников, учащихся, участников профессиональной аттестации и т.п.). Либеральный стиль имеет самую ограниченную область использования: решение непринципиальных частных вопросов и проблем.

Сравнение данных с интервалом в десять лет, независимо от числа и должностного статуса респондентов, не принесло существенных изменений в ранжирование стилей, что подтвердило наши ожидания. Некоторая устойчивость предпочтений объясняется тем, что все вышеперечисленные объекты принадлежат к конкретным классам, которые тяготеют не к количественной, а к качественной определенности. Именно эта внешняя причина оказала решающее воздействие на сходство выбора обоего порядка.

Общая оценка состоит в том, что в деятельности творчески работающего руководителя все стили сочетаются в зависимости от ситуации, характера проблем, стоящих перед субъектом, управленческих задач. Особенность выбора приоритетного стиля задается соответствием обозначенным факторам и определяется субъективными, внутренними условиями: опытом, интуицией и т.д.

Таким образом, в целеполагающей деятельности творчество является ведущим и необходимым условием. Оно связано с интеллектуальной активностью субъекта управления. В основе высоких форм интеллектуальной активности лежит обобщающее целеполагание, характеризующееся самостоятельной постановкой проблемы.

Творчество менеджера проявляется в действиях, связанных с выбором, инициативой, риском, ограниченных целями образования и спецификой конкретного учреждения образования. Целеполагающая деятельность субъекта управления есть нормотворчество, процесс преобразования в определяемых нормой границах.

Установленная типология руководителей, основанная на доминирующей деятельности: администратор, хозяйственник, исследователь, педагог - представляется руководителями и учителями по-разному. Сходство суждений состоит в том, что руководитель-исследователь в типологии подтверждается меньшинством.

Творческая деятельность обусловлена объективными и субъективными условиями, объединяющими в каждом из них нормативность и творчество. На творческое целеполагание, взаимодействуя друг с другом, влияют объективные условия и источники.

Субъективные условия творческой деятельности определяют ее продолжительность, интенсивность и результативность. Исследование стиля руководства зафиксировало разные самооценочные предпочтения руководителей школ и учреждений дополнительного образования.

## 2.2 Процесс выработки управленческого решения

В данной монографии нами рассматривается один из важнейших аспектов деятельности современного менеджера образования — проблема выбора и принятия решения. Его реализация включает решение нескольких задач. Во-первых, необходима общая характеристика указанного процесса. Во-вторых, представляется актуальной типология задач принятия решений. В-третьих, обязательно моделирование процесса с последующим описанием его этапов. В-четвертых, важным является определение методов и их конкретизация в процессе принятия решений. Наконец, в-пятых, обязательна классификация и описание критериев решения.

В настоящее время обозначенная проблема хронологически наиболее полно исследована в теории операций, изучающей математические модели принятия решений и их практическое использование. В последнее десятилетие идеи теории операций нашли успешное прикладное применение в менеджменте в качестве технологического инструментария руководителя. Деятельность руководителя учреждения образования - не исключение. Как вид социальной деятельности, она строится на основе общей теории управления, вместе с тем ей присущи позиции теории операций, когда возникает необходимость выбора и принятия управленческого решения. Руководитель вправе самостоятельно принять решение, вызванное необходимостью и направленное на нормализацию внутриорганизационных отношений и не противоречащее государственным и этическим нормам и установкам. Право и обязанность руководителя - принять такое решение, которое позволит стабилизировать либо улучшить состояние какого-либо объекта и сохранить целостность учреждения как системы. Оно имеет касательство к учительскому и ученическому коллективам, отдельным учителям и учащимся, педагогам и воспитанникам, а также к определенным аспектам педагогической и управленческой деятельности.

Предваряя номенклатуру мотивационных оснований принятия решений, следует обозначить некоторые исходные мотивационные признаки данного

процесса, актуальные и характерные для современного состояния педагогической действительности. Как известно, учреждение образования относится к числу социальных систем, основной характеристикой которых являются люди с их потребностями и интересами. Разновидность социальных систем, специфику которых составляет наличие в управляемой и управляющей подсистемах людей, ориентированных на достижение частной цели или их совокупности, но обязательно обладающих изменчивой природой, составляют организации. Иными словами, учреждение образования - организационная система, характеризующаяся непрерывно возникающими и сменяющимися противоречиями между потребностями и возможностями их удовлетворения.

Противоречия составляют мотивационную основу проблем. Решение проблемы состоит в устранении несоответствия между актуальной потребностью и неадекватной возможностью удовлетворения в период ее проявления. Соответственно, решение проблем связано с определенными изменениями, создающими возможности удовлетворения потребностей, которые, в свою очередь, предусматривают активную целеполагающую деятельность составляющих организацию людей. Цель организации, в первую очередь, состоит в поддержании ее деятельности путем непрерывного выявления и решения возникающих проблем, а далее - в достижении наибольшей эффективности. Если поддержанию деятельности соответствует режим функционирования, т.е. состояние устойчивости, то эффективность деятельности предполагает перевод системы в режим развития, т.е. постоянного обновления. В обеих ситуациях для достижения цели необходимо принять соответствующее сложившейся ситуации решение. Следует различать ситуацию, которая возникает при решении некоторой выявленной проблемы. Проблемная ситуация - это выявленная проблема в совокупности с той ее внешней средой (множеством допустимых вариантов решения, правилами принятия решения и пр.), посредством которой руководитель определяет решение по проблеме [4]. Примером служит проблемный анализ или информационно-аналитическая справка, предваряющие в обязательном порядке программу развития учреждения образования.



На начало исследуемого периода сложились разнообразные технологические процедуры и модели принятия решений, к которым мы обратимся позднее. Однако вне зависимости от технологических решений проблем характер самих проблем дает основания для их объединения в определенные типы задач принятия решений с указанием конкретных признаков. Обратимся к данной типологии.

1 *Важность проблемы для учреждения образования и насколько.* Важная проблема требует большей четкости, организованности в подготовке к принятию решения и созданию эффективной системы контроля данного процесса, согласованности всех участников решения. Так, для большинства современных учреждений образования и его подразделений не снижается актуальность обновления содержания образования, итог которого составляет принятие решения о разработке образовательной программы.

2 *Временной аспект решения проблемы и насколько срочно.* Решение срочной проблемы, как свидетельствует практика, принимается в условиях большей неопределенности по сравнению с противоположной, менее срочной. Терпящая во времени проблема и отсрочка быстрого решения создают условия перманентного накопления необходимой информации для принятия наилучшего решения.

3 *Величина предварительной оценки эффективности решаемой проблемы и насколько она значительна.* В случае заведомо незначительного эффекта нецелесообразно производить большие затраты временных, материальных и прочих ресурсов на поиск информации, оценку возможных решений, не обеспечивающих при любых обстоятельствах надежный результат. Типичным примером может быть принятие решения по какой-либо конъюнктурной проблеме, необходимость и значимость которой в учреждении образования эфемерна: введение профильных предметов, уровневая дифференциация и др. Противоположный вариант, наоборот, требует тщательной отработки процедуры принятия решений: обеспечение профильного обучения надежной диагностикой уровня обучаемости и обученности, высококвалифицированным кадрами, техническими и дидактическими средствами, созданием необходимого режима, организацией взаимодействия в рамках системы непрерывного обучения с другими учреждениями образования

4 *Условия принятия решений*, определяемые состоянием внешней и внутренней среды: определенность и неопределенность, риск и противодействие. Как правило, условия данного типа задач определяются организационными, финансовыми, природными, информационными, социальными, валеологическими и технологическими факторами. Предположим, речь идет о принятии решения, связанного с изменением режима работы с двухсменного на односменный. Предстоит значительная работа по оценке влияния всех вышеперечисленных факторов на результат. Определенный риск для психического и физического здоровья представляет подобное изменение для детей младшего возраста. Экономически оно также должно быть выверено. Противодействие возможно со стороны родителей, дошкольных и других учреждений образования.

5 *Характер принятия решения*: индивидуальное или коллективное, единоличное или коллегиальное. Этот тип задач принятия решения в процессе данной монографии сопровождается эмпирическими данными.

6 *Характер модели проблемной ситуации*: насколько она точна. Как правило, проблемная ситуация описывается приближенной моделью, простой и удобной в пользовании. В наиболее важных обстоятельствах, когда решение априори обеспечивает значительный результат, возникает необходимость точного описания ситуации. Найденное оптимальное решение должно быть наилучшим для некоей идеализированной проблемы, выраженной в модели. В современной практике разработки программы развития учреждения образования общепринятым обязательным ее элементом является модель личности выпускника. Она является ориентиром для разработки учебного плана способного содержанием включенных в него предметов обеспечить возможности решения проблемы. Это наиболее оптимальное решение. Помимо учебного плана, решение оптимизируется поиском соответствующих модели профессионально-педагогических, научно- методических, внутриорганизационных условий.

7 *Уровень формализации процесса принятия решения*. Следует отметить, что в данном процессе немаловажную роль играет такой неподдающийся формализации фактор, как субъективный, и его проявления: компетентность,

объективность, авторитетность источника информации, психологическое состояние, моральные нормы и традиции и пр. Личность руководителя учреждения образования, стиль руководства способны в конкретной проблемной ситуации оказать переломное воздействие на принятие решения.

8 *Кратность процесса принятия решения*: однократна или многократна его процедура. Однократные решения, по своей природе преимущественно стратегического назначения, проявляются в течение длительного времени и вызывают наибольшие последствия. Положим, программа развития учреждения принимается сроком не менее, чем на три года. Последствия этого решения проявляются в течение всего указанного периода и дольше него, носят как локальный, так и системный характер. Многократные решения дифференцируются на периодические (расписание, дежурство по школе или УДО и др.) и непериодические (решение конкретного тематического педсовета или решение о проведении субботника по уборке территории и др.).

9 *Вид принимаемых решений*: программные или непрограммные. В учреждениях образования распространены оба вида решений. Непрограммные принимаются в повторяющихся, однотипных проблемных ситуациях, к которым относят внутренний распорядок работы, противопожарную безопасность, личную безопасность на уроках физики, химии и ряда других предметов, для них разрабатываются стандартные правила и инструкции. Большинство учреждений образования в современных условиях относится к развивающимся системам с постоянно возникающими и сменяющимися педагогическими потребностями, устаревающими требованиями и обновляющимися возможностями, обуславливающими появление новых проблем и требующими творческих решений. Для них характерно преобладание программных решений.

Выработка решения связана с целью как идеальным образом будущего результата деятельности. Это сложный процесс, связанный с целеполаганием и целеосуществлением. Оба с полным основанием составляют прерогативу теории управления, рассматриваются в единстве субъективного (целеполагания) и объективного (целеосуществления) уровней деятельности. Управление

осуществляется посредством разработки и реализации разнообразных решений, которые обладают определенной структурой. В исследованиях, посвященных проблеме решений, структура анализируемого процесса рассматривается неоднозначно, что проявляется в употреблении терминов и понятий при выделении этапов и определении их содержания. К примеру, А.Г. Венделин считает, что в структуру процесса решения включены разработка, принятие и реализация [22]. Немецкий социолог Э. Науман процесс решения рассматривает шире, составляющих его немногим больше: подготовка решения, назначение которой состоит в анализе исходной ситуации; выработка решения, представленная в единстве двух процессов: выбора и принятия решения, последнее, по сути, предполагает и его реализацию [94].

Известна также позиция исследователей в области современного менеджмента, которые считают, что в процессе выявления проблемы и принятия решения возникает следующая последовательность: исходная ситуация (подчеркнуто нами) → выявленная проблема → проблемная ситуация → принятое решение [4]. Несмотря на различия в определении структуры управленческого решения разными авторами, ее целесообразно представить как взаимную связь следующих этапов: 1 - анализ исходной ситуации; 2 - выработка вариантов решения: её содержание составляют два последовательно протекающих процесса - выбор и принятие; 3 - реализация.

По нашему мнению, коль скоро речь идет об управленческом решении как средстве достижения цели, необходимо дополнить структуру важным этапом, предшествующим всем обозначенным ранее - выбором цели. Именно цель направляет все последующее поведение, ориентированное на ее реальное воплощение.

Одним из признаков выбора поведения психологи считают относительную свободу действий системы, которая проявляется в неопределенности, некоторой непредсказуемости результата выбора, указывая на необходимость как прогнозирования, так и ретроспекции состояний системы. Характеризуя сущность выбора поведения, Б.С. Украинцев обращается к анализу причин выбора. Он

различает причины внешние и внутренние. Под внешними понимаются изменения связи системы с условиями функционирования, вызванные либо изменениями внешней среды, либо состоянием самой системы. Под внутренними причинами подразумеваются потребности выбирающей системы, выбор приобретает исключительно аксиологическое содержание [132].

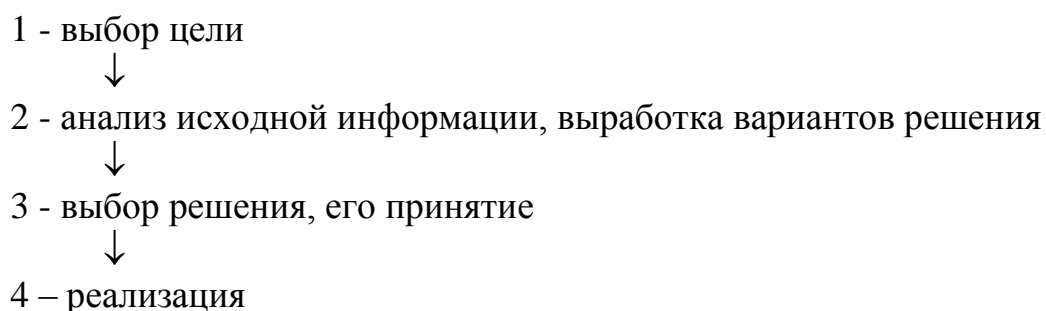
Как внешние, так и внутренние причины возникают только в соответствующих им условиях. Выбор есть связующее звено, соединяющее внешнюю причину и исходную цель с реализованной, средство превращения реальной возможности (исходной цели) в действительность (реализованную цель). Все альтернативы выбора должны обладать общим свойством - приводить к результатам, соответствующим как внешней причине выбора, так и его цели. Человек отличается способностью к индивидуальному обучению на протяжении всей жизни, выбору поведения, характеризующемуся методом проб и ошибок: "Важным элементом обученности самоуправляемой системы является её навык выделения множества реальных возможностей достижения поставленных целей, соответствующих внешним и внутренним причинам выбора" [132]. Предсказывая поведение системы, не обладающей такими навыками, когда она вынуждена осуществить рискованную пробу возможности, находящейся за рамками допустимого множества, не исключаем, что реализация такой возможности чревата небезопасными для системы последствиями.

Выбор из определенного множества возможностей не отрицает, а предполагает проявление случайности. Чем неопытнее руководитель, тем более вероятна случайность. Осложняющим обстоятельством выбора, несмотря на парадокс, является возрастающее число альтернатив. Только неизбежный в этой ситуации компромисс приводит к ограничению исходной цели выбора. Необходимость компромисса выдвигает проблему соответствия (адекватности) выбора исходной цели и степени это соответствия. Абсолютная адекватность исключена, однако возможна различная степень ее проявления. Наибольшая адекватность выбора возможна при максимальном соответствии реального результата выбора его внутренней причине. Такой выбор усиливает

самостоятельность и независимость системы от случайных воздействий внешней среды, а своевременность является его важнейшим фактором: "Менее адекватный, но своевременный выбор предпочтительнее, т.к. в конечном счете приводит к результату, более соответствующему исходной цели, чем несвоевременный выбор наилучшей возможности" [132]. Большая адекватность выбора может быть достигнута и непосредственно в процессе целеосуществления, ей способствует постоянная коррекция.

Основное отличие выбора решения от исходной цели видится в том, что последняя выступает как предвосхищение вероятностного будущего. Выбор как процесс превращения возможности в действительность предвосхищает определенное будущее. Он опирается на результаты филогенетического и онтогенетического обучения системы (онтогенез - наследование внутренних причин, филогенез - наследование внешних причин, в том числе социальных и пр.)

Итак, процесс решения представляется в виде такой модели:



Отдавая должное роли анализа исходной ситуации в процессе решения, тем не менее считаем его принадлежностью этапа выработки решения, в частности, непосредственно предваряющим выбор.

Согласно теории операций, целеполагающая деятельность субъекта управления представляет единство двух областей: научной и практической, каждая обладает как общими, так и присущими только ей особенными чертами. Наша задача состоит в их сущностной характеристике, включающей не только содержание, но и технологию, методы, условия и средства реализации обозначенных областей. Обратимся к рассмотрению научной области целеполагающей деятельности. Ориентируясь на построенную нами модель,

отметим, что содержание искомой области представлено в основном ее тремя первыми элементами: выбором цели, анализом исходной ситуации, выбором решения. Совершенно обоснованно может возникнуть вопрос о существовании различия между выбором цели и выбором решения, и если оно есть, то в чем суть. Ограничимся лишь кратким указанием на одну из основных особенностей. Она состоит в исходной причине обоих процессов: выбор цели определяется интересами и потребностями, выбор решения - наличными возможностями ее удовлетворения. Процесс выбора связан с необходимостью проведения системного анализа избранного решения на предмет его возможных последствий.

Мы неоднократно касались процесса выбора цели. В основном речь шла о его роли и месте в деятельности руководителя. Как всякий процесс, выбор обладает определенным механизмом, последовательностью действий и операций. Он предполагает наличие определенной сферы, множества возможных целей, из которых отдается предпочтение одной. В поле выбора цели обязательно включаются определенные ограничения и допущения, в соответствии с которыми он осуществляется. Они же - своего рода критерии.

Сформулированная цель ориентирована на конкретное практическое воплощение. Решение должно быть выработано, но предварительно нужно осуществить его выбор. Всякий процесс выбора решения предполагает учет и осмысление трех аспектов: исходной ситуации, вариантов возможных решений, последствий вариантов этих решений. В основном с таких позиций характеризуется и рассматривается ситуация выбора решения руководителем, их последовательность является ориентиром деятельности в данной области. Анализ исходной ситуации в процессе выбора решения - важный и ответственный этап. Во многом его содержание зависит от того, насколько компетентно руководитель сможет ответить на вопросы: что обуславливает решение (какие противоречия), в чем его замысел, для чего оно служит, когда и кем должно приниматься и пр. Педагогическая действительность сложна и многообразна, выбор решения может существенно облегчиться, если руководитель хорошо проинформирован об исходной ситуации. Варианты (альтернативы) решений могут носить как единичный, так и

множественный характер, и зависят от наличия информации, которая определяется как данные, организованные в систему, уменьшающую степень неопределенности при разработке и принятии управленческого решения [22].

Примером подобного рода информации могут быть для директора данные внутриорганизационного контроля. Достоверная информация, почерпнутая несколькими компетентными педагогами (директором, его заместителем, опытными учителями) из разнообразных источников, позволяет осуществить объективную оценку состояния контролируемого объекта и выделить с большей определенностью круг проблем, требующих дальнейшего решения. Такая информация сужает поле выбора и позволяет сделать его вполне обоснованно, снижая неопределенность.

Известно, что существует два уровня информации, соответственно им различаются два подхода к выбору решения [58]. Первый уровень - детерминированный, заимствованный из теории операций, когда руководителю полностью известны все условия ситуации, в которой принимается решение, тогда вариант носит единственно возможную структуру. Детерминированность предполагает ограничение сферы выбора варианта. Альтернатива - необходимость выбора из двух или нескольких возможностей - объективно жестко детерминирована определенными обстоятельствами.

Второй уровень - вероятностный, стохастический когда существует множество вариантов, а возможность их существования может быть непредсказуема. Стохастичность не означает беспричинность, все процессы детерминированы, но они могут быть как известны, так и неизвестны, поэтому выбор решения в такой ситуации предпринимается в условиях риска и неопределенности.

В учреждении образования существует возможность выбора путей и способов действия, налицо влияние многочисленных факторов на формирование конечного результата: здесь, наряду с упорядоченностью, существует тенденция к возникновению беспорядка в отношениях элементов [63]. К примеру, решение, направленное на стабилизацию отношений в педагогическом коллективе, предполагает наличие сферы выбора варианта из множества возможных, каждый из



которых ориентирован на достижение определенной цели: создание творческой атмосферы, стимулирование труда, повышение профессиональной квалификации, оптимизация внутриорганизационного управления и пр. Однако всегда в варианте решения должна быть заложена возможность преодоления возникшего противоречия, социальной напряженности.

В ситуациях, связанных с выбором решения, в особенности экстремальных, можно изменять также организацию и функционирование педагогического объекта. В существующие перспективные программы вносятся необходимые изменения, с помощью которых можно стабилизировать функционирование либо учреждения в целом, либо одного из элементов, подразделений, каковыми могут быть учебный план школы, отдела учреждения дополнительного образования, предметная кафедра или проблемная группа. Отсутствие ожидаемого результата обязывает директора реагировать оперативно, чтобы предупредить отрицательный исход ситуации, предпринять активные действия, связанные с поиском и выбором варианта, способного избавить процесс от срыва, неудачи. В роли инструмента регулирования выступает, в первую очередь, сам руководитель, его знания и интеллект, а уже во вторую очередь используются материальные средства, условия, факторы (включая в данном контексте и человеческий, ибо существуют процессы, в которых люди обретают силу материального орудия). Одни ситуации решаются внутри учреждения, другие требуют неременного использования (вмешательства) факторов внешней среды. Способность перестраиваться в поведении зависит от индивидуальных особенностей руководителя, его личностных качеств.

В повседневной практике внутриорганизационного управления доминируют стохастические процессы, поэтому выбор решения осуществляется именно в условиях высокой неопределенности и поиска альтернативных, эвентуальных (возможных) приоритетов. Принять решение - это значит выбрать такую альтернативу из числа возможных, в которой с учетом всех разнообразных факторов будет оптимизирована общая ценность. Отметим, что выбор решения может предприниматься в различных условиях и под воздействием ряда факторов, которые могут быть как обуславливающими друг друга, так и исключаящими. В

исследованиях Ф.Ф. Аунапу выявлены и доказательно сформулированы условия, в которых может происходить выбор решения: а/ достоверности или определенности; б/ риска; в/ неопределенности [8]. В условиях уже принятого решения возможна их проверка, определение вероятности постановки и реализации цели, рассмотрение альтернативности цели, оценка эвентуальности ее проявления или достижения.

Признавая важность информации в процессе анализа исходной ситуации, предшествующей выбору и принятию решения, необходимо подчеркнуть, что она должна отвечать определенным требованиям. Лицо, осуществляющее выбор решения, нуждается в информации, надежной и достоверной по качеству, необходимой и достаточной — по объему, оперативной - по времени. Уточним, что термин «оперативность» в данном контексте употребляется в двух смыслах. Во-первых, как синоним своевременности, когда речь идет об анализе педагогической информации, предшествующей выбору решения. Во-вторых, оперативность в нашем понимании означает принятие решения в сроки, необходимые и достаточные для обеспечения положительного результата, ей отводится роль временного фактора, влияющего на весь процесс решения. Здесь оперативность не есть поспешность и необдуманность, тормозящие успешную реализацию цели.

Соответствующая этим требованиям информация стимулирует поиск вариантов возможных решений, их последующее описание. По существу, ориентируясь на исходные данные, на собственное знание и осведомленность в учебно-воспитательной работе, руководитель моделирует альтернативы решений. Некачественная информация, как правило, аналогичным образом влияет на выбор и результат решения. Недостаточная или излишняя информированность задерживают выбор и принятие решения, вынуждает руководителя затрачивать лишнее время на накопление, сбор необходимых данных или, соответственно, их отбор: "Качество или надежность принимаемых решений очень слабо увеличиваются с течением времени..., в результате постоянных задержек решение затягивается, поэтому вся проблема уже не может быть разрешена без отрицательных последствий" [94]. Потерянное, затраченное попусту время вызывает саморазвитие проблемы,

провоцирует воздействие неучтенных, стихийных факторов, которые трудно нейтрализовать и тем самым предотвратить негативные последствия.

Таким образом, в деятельности руководителя, связанной с выбором решения, доминируют методы анализа и синтеза в их единстве и различии, моделирование вариантов возможных решений, прогнозирование будущих состояний учебно-воспитательного процесса или его отдельных объектов, и последующее сравнение цели и результата. Вместе с тем способы, используемые в процессе выработки решения, требуют дальнейшего поиска, уточнения и исследования области применения. Методы есть способы реализации принципов управления и содержания управленческой деятельности в процессе воздействия на управляемый объект (систему) по достижению поставленных целей [122].

Теория управления накопила достаточное число способов, которые, осмыслив в аспекте своей деятельности, может заимствовать и применять в работе руководитель учреждения образования. Выбор способа решения в целеполагающей деятельности предполагает прогнозирование будущих состояний системы, объекта и т.д. Из известных в теории социального управления неформальных методов, ориентируясь на нынешний уровень развития учреждения образования, целесообразно применение метода сценария.

По своей природе неформальные методы являются одновременно вербальными. С их помощью осуществляется попытка получить информацию о том, какие последствия могут ожидать объект. В практике обучения руководителей образовательных организаций применяются разновидности этого метода: деловая игра, решение педагогических задач и ситуаций, использованные с целью формирования исследовательских умений в процессе выбора и принятия решения, обучения принятию решений и накопления положительного опыта данной деятельности. Ссылаясь на исследования, проведенные Новосибирским университетом, отметим, что при использовании активных методов обучения знания обладают 80-процентным потенциалом усвоения [148].

Наиболее эффективной формой использования активных методов обучения, ориентированной на формирование целевых установок и принятие решений,

считаем лабораторно-практическое занятие. Его содержательную сторону (основу) составляют, согласно классификации И.И. Митиной, "задачи- инциденты, где при совокупности фактов, составляющих проблему, не хватает определенности. Эта нехватка заставляет слушателя искать дополнительную информацию, исследовать ситуацию и принимать решение... Так отрабатывается навык принятия тактических решений" [89].

Задачи обучения успешно решаются при соблюдении определенных условий и этапов. Практика свидетельствует, что проведение занятий с использованием активных методов нуждается в педагогическом руководстве. Каждое занятие проводится в несколько условно выделенных нами этапов, что позволяет конкретизировать цель работы на каждом из них, содержание, методы, предполагаемый результат. Таких этапов пять: подготовительный, организационно-инструктивный, выбор решения, обсуждение, принятие решения.

В зависимости от темы занятия определяется необходимое время. Иногда нет нужды в соблюдении всех указанных этапов непосредственно на данном занятии. В одних случаях подготовительный этап предшествует проведению занятия накануне, в других - осуществляется на занятии. Аналогичным образом последний этап — принятия решения - также можно вынести за рамки определенного для занятия времени. В некоторых случаях его целесообразно сочетать с другой, внеаудиторной формой обучения - контрольными работами. Однако три этапа, составляющие "сердцевину", всегда проводятся именно на занятии.

Обратимся к примеру проведения занятия по теме "Методика составления годового плана". На первом этапе формулируются цель и задачи работы, задания, определяются условия. Цель занятия: "Используя оптимальные варианты решения задач, подготовить модель работы над составлением годового плана".

Цель второго этапа сводится к правильной организации работы. Важно подобрать группу для решения задач, разделить ее на подгруппы, определить функции каждой из них. Первоначально возможно коллективное решение задач с составом в 12-14 человек. Такая организация обеспечит возможность быстрого усвоения технологической стороны работы, позднее же необходима диффе-

ренциация на три подгруппы по 4-5 руководителей в каждой. Функция первой и второй подгрупп состоит в анализе условий учебных задач и подготовке альтернативных вариантов их решения. Функция третьей подгруппы - экспертная, поэтому в ее состав подбираются по возможности руководители, способные компетентно и творчески подойти к оценке решений.

Последовательно всем участникам предлагается решить три-четыре задачи, содержащие материалы из практики работы учреждения. Цель этапа состоит в анализе предлагаемых подходов и выборе оптимального с соответствующей коррекцией исходного материала задачи. Время регламентируется пятью минутами для решения и обсуждения альтернативного варианта оппонентов. Третья подгруппа фиксирует предложенные для обсуждения варианты альтернативных подгрупп, внимательно наблюдает за ходом дискуссии, накапливая информацию, одновременно анализируя и обобщая ее для будущей модели. На заключительном этапе, ориентируясь на полученную информацию, эксперты знакомят всех участников занятия с ориентировочной моделью работы над составлением годового плана. Недостающие звенья по ходу работы могут коллективно уточняться, корректироваться, теоретически обосновываться, а через несколько дней на основе собранной на занятии и тщательно обработанной информации готовятся рекомендации по данной теме для всей группы в заранее оговоренной форме: таблицы, схемы, тексты и пр. Выполнение этой работы носит обучающий, развивающий и в ряде случаев творческий характер.

Сценарии могут использоваться на самых различных этапах управленческой деятельности, однако приоритетной областью применения метода являются функции планирования, контроля, педагогического анализа, когда требуется выяснить условия и дать прогноз будущих состояний системы. В использовании экспертных оценок при постановке и решении ряда педагогических проблем целесообразно использование так называемого метода "Дельфи". Он позволяет получить дефицитную информацию о будущем, предельно нейтрализовать субъективность в суждениях о нем и его оценках, устранить давление авторитета и обеспечить повышение достоверности прогноза путем анализа мнений экспертов. В

отличие от метода сценариев, метод "Дельфи" предполагает предварительное ознакомление привлекаемых экспертов (педагогов, учащихся, воспитанников) с ситуацией с помощью какой-либо модели (предположим, в только что рассмотренной нами ситуации это годовой план). Экспертам предлагается оценить структуру модели в целом и дать предложения о включении в нее неучтенных связей. Здесь находит применение анкетный метод. Результаты каждого такого опроса и его систематизации доводятся до сведения всех экспертов, что позволяет им далее корректировать свои суждения. Полученная информация сопоставляется и анализируется. Наиболее эффективно использование метода в ходе подготовки годового плана при определении целей и задач на предстоящий год, оценке целей и средств достижения.

*Анкетирование* считается распространенным диагностическим методом, обеспечивающим быструю обратную связь между объектами и субъектами управления. Информация анкетных данных является источником для содержательного и статистического анализа педагогических явлений и тенденций развития образовательных процессов. Путем анкетирования руководители получают дополнительную информацию, необходимую для принятия объективного управленческого решения. Сфера использования метода разнообразна: анкетирование применяют в процессе реализации всех управленческих функций.

*Коллективное обсуждение.* Практика свидетельствует о том, что оно дает вариантов возможных решений больше, чем может предложить один человек. Демократизация системы образования предоставила возможность для участия педагогического коллектива в выработке решений. Эмпирические материалы, дающие описание использования коллективного обсуждения, уже приводились на страницах данной монографии. Разновидность коллективного обсуждения — *групповое решение*, когда руководитель, объяснив проблему коллегам, находит и принимает решение вместе с ними. Это может быть обсуждение итогов истекшего учебного года, определение целей на будущее и принятие соответствующего решения.

*Конференция идей.* В отличие от предыдущего способа, она допускает привлечение к обсуждению решения людей, которые к нему не имеют непосредственного отношения (родителей, представителей учреждений культуры, дошкольных учреждений и пр.). Допустимое число участников колеблется от четырех до двенадцати человек, продолжительность во времени ограничивается двадцатью- тридцатью минутами. Оценка и отбор заслуживающих внимания идей осуществляется после окончания конференции. Сегодня управленческая практика начинает поворачиваться лицом к этому давно известному и подтверждающему свою целесообразность способу.

*Моноконференция,* т.е. сознательное обсуждение проблемы наедине с собой. Оно оправдано в том случае, если директор склонен к самоанализу и самооценке. Однако его подстерегает опасность угодить в колею привычной мысли с риском из нее не выбраться. В исследованиях по принятию решений встречается также синоним моноконференции - саморешение, "когда руководитель разрешает проблему самостоятельно, на основе имеющейся в его распоряжении информации" [4].

*Графические способы.* 1 Процесс подготовки решения иногда удобнее всего представить графически. Такую возможность предоставляет дихотомическое расчленение цели и сопоставление вариантов по принципу "да-нет". К примеру, А.Г. Венделин предлагает один из вариантов дихотомии [22].

2 *Дерево решений* — способ, с помощью которого иерархически сложные решения расчленяются на элементы, оно представляет собой частный случай дерева целей. Под «деревом целей» следует понимать граф, его вершина – общие цели, иерархическая детализация которых для решения частных задач происходит на более низких уровнях. Преимущество способа, в отличие от дихотомии, в том, что в дереве решений допускается не одно, а несколько ветвлений. Практическое использование этого способа в деятельности руководителя не сопряжено с материальными затратами, значительными издержками времени и физических усилий, необходима лишь определенная теоретическая и практическая подготовка по его освоению.

Предложенные и описанные нами методы систематизированы и наглядно представлены в таблице № 10.

Таблица № 10 - Методы принятия решений

Группа методов	
Научные (теоретические)	Эмпирические (практические)
1 неформальные (сценариев, экспертных оценок, "Дельфи")	1 изучение документации (планы, отчеты, тетради, дневники учащихся и пр.)
2 диагностические (анкетирование, опрос, интервью, моноконференция, коллективное обсуждение)	2 наблюдение (за работой учителей, деятельностью учащихся и пр.)
3 графические (дерево решений, дихотомическое расчленение цели)	3 беседа (с учителями, учащимися и их родителями)
4 моделирование (описательные и нормативные модели - имитация, игра, мысленный эксперимент)	4 прецеденты (ситуации) .
5 формально-логические (анализ и синтез, ретроспекция, прогнозирование, абстрагирование)	5 экспертиза (открытая и закрытая формы)
	6 коррекция
	7 интерполяция и экстраполяция

Как уже отмечалось, в учреждении образования как социальной системе заметное место занимают стохастические процессы. Соответственно выбор решения осуществляется, как правило, в условиях риска и неопределенности, вероятности, что предопределило многокритериальность оценки результатов принятых решений, направленных на реализацию цели. Цель директора, вырабатывающего решение - осуществить выбор целесообразного решения. Оценка вариантов возможна тогда, когда четко определены инструменты измерения - критерии. Целесообразность - доминирующий критерий правильного выбора решения. Однако это не означает, что оценка выбора может быть сведена к одному критерию. Процесс выбора решения производится на многокритериальной основе, которая является производной от целесообразности. Оценка результатов достижения цели, соответственно, предпринимается по нескольким критериям.



Определение лучших вариантов из некоторого числа возможных - сложный процесс. Иногда ситуация складывается таким образом, что оптимальное решение требует удовлетворения целому ряду критериев, взаимно исключающих друг друга. Американский ученый Р. Акофф подчеркивал, что умение правильно находить компромиссные решения, удовлетворяющие рациональной совокупности основных целевых критериев с учетом прогнозирования развития отдельных процессов представляет собой искусство решения проблем [3]. Заметим, что взаимоисключающими могут быть как альтернативы решения, так и их критерии, поэтому для осуществления выбора необходимо на основе сформулированных целей решения определить группы критериев.

В практике выбора решений руководителем наглядно представлено несколько групп критериев (таблица № 11).

Таблица № 11 - Критерии выбора решений

Группа критериев	Название критериев
1	Критерии, учитывающие нормативную сторону процесса, и критерии, ориентированные на инициативу принимающих решение (нормативные и творческие)
2	Критерии-ограничения и критерии-допущения
3	Критерии количественные и критерии качественные
4	Критерии минимума и критерии максимума
5	Критерии множественные и единичные
6	Критерии изменчивые и постоянные
7	Критерии измерения положительных и отрицательных последствий решений
8	Критерии прогностические и диагностические

Кратко охарактеризуем каждую группу критериев. К критериям- требованиям относят нормативные письма министерства образования, требования к преподаванию учебных предметов, изложенные в объяснительных записках к программам, требования к сочинениям и контрольным работам, Устав школы и Правила для учащихся и пр., то есть все те требования, которые учитывают законодательную сторону любого решения такого рода. Формальное руководство критериями-требованиями без учета условий деятельности чревато для учреждения

разного рода последствиями, как предсказуемыми, так и непредсказуемыми. Очевидно, что приемлемым считается решение, соответствующее всем обязательным и максимуму учитываемых критериев.

Предпринимая выбор, руководитель предварительно должен определить решающий, систематизирующий критерий. Первоначально альтернативы сопоставляются только по одному решающему критерию, а затем по нему устанавливается выбор (группа) критериев, производится "примерка" всех последующих критериев к каждой альтернативе. Если ни одна альтернатива не соответствует критериям, то в такой ситуации может быть только два выхода: продолжение поиска новых альтернатив: снижение требований до тех пор, пока не найдется хотя бы одна соответствующая им альтернатива. Как правило, снижаются менее существенные критерии. Обратный процесс происходит в ситуации соответствия установленным критериям всех альтернатив: следует постепенное повышение требований к критериям. При соответствии всем требованиям только одной альтернативы нужно продолжить поиск еще хотя бы одного варианта на случай непредвиденного изменения обстоятельств.

Как правило, управленческие решения принимаются на одновариантной основе, что затрудняет всю временную корректировку и регулирование в процессе их реализации, приводит порой к издержкам времени и ресурсов. По нашему мнению, если бы директорское решение принималось на основе альтернатив, то в процессе его реализации в ситуации непредвиденных проявлений неучтенные факторы можно было бы произвести своевременную корректировку с учетом, возможно, отвергнутых ранее в процессе выбора альтернатив, их определенных позитивных факторов, способных вызвать положительные изменения в сложившейся ситуации.

Существует два класса принятия решений:

- при наличии или отсутствия объективной модели цели;
- при наличии субъективной модели, представляющей собой взгляд на учебно-воспитательный процесс или учреждение в целом его руководителя, принимающего решения. На основании информации им определяется круг параметров, которые

необходимо уточнить при принятии решения. Указанные параметры рассматриваются как критерии оценки вариантов принятых решений.

Целесообразна постановка вопроса о группе количественных и качественных критериев. Его замысел состоит в том, что использование только одних или только других (в данном контексте - качественных или количественных) иногда не позволяет объективно оценить правильность выбора. В тех ситуациях, где открывается такая возможность, эффективно критерии сочетать. Определение только количественных характеристик недостаточно для педагогики, т.к. чисто количественных измерений не существует. Будучи количественными в одних отношениях, они содержат в себе качественные особенности, качественные различия и качественные изменения даже в самих количественных соотношениях и измерениях. В то же время качества педагогических объектов могут обладать различной степенью проявленности, интенсивности, т.е. могут иметь разные количественные характеристики [60].

Образовательные учреждения в недавнем прошлом перешли на базисный учебный план. Жизнь доказала его необходимость. План, о котором идет речь, многоуровневый, последний, третий его уровень - школьный. Руководителю, всему педагогическому коллективу требуется сделать выбор и самостоятельно принять решение об использовании учебного времени, определенного школьным уровнем (компонентом) базисного плана. Понятно, что данное решение должно удовлетворять критериям качества и количества одновременно. Поясним: ориентирами качества являются потребности учреждения во введении конкретных предметов, а их преподавание разрешает проблему дефицита знаний по указанным курсам. Тем самым достигается новое, по сравнению с прежним, качество знаний учащихся. Ясно, что указанный критерий - системообразующий, предполагающий выведение других, конкретизирующих данный. Количественные критерии - определяются финансовыми возможностями школы, предстоящей нагрузкой учителей по новому предмету, общей недельной нагрузкой учащихся и т.д. В приведенном примере количественные критерии по своей сути отвечают критериям-ограничениям, а качественные критериям-допущениям.

Принципиальное значение в выборе цели и принятии решения приобретает группа критериев, диагностирующих готовность учреждения к реализации цели в соответствии с его проективной моделью. Как правило, число диагностических и прогностических критериев определяется в зависимости от содержания решения, его задач. Если речь идет о Программе развития учреждения дополнительного образования, то первоначально определяется количественная сторона элементов модели, затем — качественная, аккумулирующая элементы обновления, преобразования. Предполагаемые преобразования служат прогностическими критериями. Диагностические критерии являются инструментами измерения и оценки реализации прогнозируемых преобразований. Указанные критерии обязательно включаются в содержание Программы и могут быть выражены как количественно, так и качественно.

Другая группа критериев должна быть приспособлена к изменению эффективности процесса целеосуществления, его положительных и возможных отрицательных последствий. "Критерии - научно обоснованные эталоны, по которым устанавливается степень достигнутого в развитии, формировании, обучении, воспитании учащихся", - так определяет это понятие в педагогике В.И. Журавлев [51]. Критерии служат мерой оценки не только педагогических результатов, свидетельством степени их совпадения с заданными целями, которые первоначально определяются в виде требований общества, а затем переводятся в собственно педагогические, выраженные в понятиях и показателях, которые могут быть подвергнуты как качественному анализу, так и количественному измерению. В одинаковой мере они востребованы, как свидетельствует практика, как инструмент измерения реализованных внутриорганизационных целей, связанных с решением сугубо управленческих проблем: финансированием, нормативно-правовым, методическим и программно-методическим обеспечением программируемой деятельности.

В процессе выбора решения руководителю необходимо тщательно взвесить последствия принятого решения с позиций критериев. Управленческое решение должно быть обоснованным научно, опираться на имеющийся предыдущий опыт

деятельности в данной области, хотя в практике известны примеры, подтверждающие, что выбор решения осуществляется нередко спонтанно и произвольно. Зачастую обстановка складывается таким образом, что руководители выбирают решение, ориентируясь на сегодняшние данные ситуации, либо преднамеренно не взвесив ее последующих влияний на объект, либо не задумываясь об этом вообще. Иначе говоря, выбор решения носит случайный характер. Не исключено, что в сложившейся ситуации решение будет верным, однако нельзя поручиться, что в будущем оно не окажет отрицательного воздействия на результаты не только промежуточные, но и конечные.

Многочисленны примеры ситуаций, когда, предпринимая выбор решения, руководствуются одним критерием, позволяющим оценить успех "налицо". Однако это таит опасность проявления неучтенных последствий, "обратной стороны" решения, когда были преднамеренно занижены другие критерии или же вовсе замалчивались по разного рода причинам. Примером подобного коллективного выбора решения является перевод учащихся из класса в класс. Много лет решающим и единственным критерием был процент успеваемости. Его негативные последствия сказались на снижении авторитета учителя и престижа педагогического труда, рейтинга школьного образования, изменении мотивации учения.

С поиском критериев в процессе выбора решения связаны немалые затраты интеллектуальных усилий. Если руководителем четко сформулирована цель, то подходящие критерии можно определить как производные от предъявляемых к ней требований: какой цели служит решение, почему эта цель должна быть достигнута. Практика показывает, что основной путь выведения критериев - дедуктивный.

В ситуации выбора вариантов решения руководитель сталкивается непременно с необходимостью дать опережающую оценку их возможных последствий. Помочь представить и уяснить последствия решений более полно и основательно может определенная система вопросов: 1. Какой положительный итог и влияние на учебно-воспитательный процесс обеспечивает данный вариант? 2. В чем состоят потери при таком решении? 3. Какие новые задачи встанут передо мной? 4. Какие появятся дополнительные обязанности и обязательства? 5. Каких

подобных действий и влияний нужно и можно ожидать? 6. Принесет ли вред (пользу) такое решение педагогам и воспитанникам в обозримом будущем? 7. Возникнут ли в результате такого решения новые проблемы? 8. Потребуется ли для их решения дополнительное привлечение средств, ресурсов, времени? 9. Какие итоги принятого решения преобладают: положительные или отрицательные? 10. В чем преимущества данного варианта решения перед другими? 11. Какие возможности для обучения и приобретения опыта принятия решений оно представляет для меня?

Следует вывод о том, что движение к окончательному варианту решения носит многоступенчатый характер, постоянно происходит "примерка", и ему должен предшествовать системный анализ данной ситуации с другими, на которые она может оказать влияние в будущем. Вполне возможно, что целесообразным окажется такой выбор, который не будет в сегодняшней ситуации оптимальным, но его опережающее значение скажется в будущем. Такое решение носит прогнозный характер. Оно предпринимается в попытке найти компромиссное решение с тем, чтобы минимизировать возможные негативные последствия. По-настоящему правильным будет такое решение, которое не только позитивно повлияет на какой-либо частный аспект учебно-воспитательного процесса в сложившейся ситуации, но и исключит отрицательное воздействие на функционирование или развитие учреждения образования позднее.

Таким образом, выбор и принятие решения составляет важнейший аспект деятельности руководителя, связанной с целеполаганием и целеосуществлением. Описанная модель принятия управленческого решения включает выбор цели, анализ исходной информации и выработку вариантов решения, выбор решения и его принятие, реализацию. Необходимым компонентом выбора цели является умение выделить альтернативы ее достижения. Решение представляет звено, соединяющее начальную цель с реализованной, конечной, и является инструментальным средством превращения реальной возможности в действительность. Начальная цель выступает как предвосхищение вероятного будущего, решение - как процесс, предвосхищающий фиксированное будущее.

В деятельности, связанной с выбором и принятием решения, на разных его этапах используются теоретические и практические методы. Их выбор определяется характером исходной ситуации и задачами принятия решения. Движение к окончательному варианту решения носит многоступенчатый характер и сопровождается системным анализом текущей ситуации, прогнозирующим возможные последствия. Правильным считается решение, исключающее негативные воздействия на жизнедеятельность учреждения в будущем. Опережающая оценка альтернативного решения руководителя предпринимается с помощью специальных критериев. Они представлены несколькими группами. Основным путем выведения критериев составляют предшествующий опыт и мысленный эксперимент.

## Заключение

В данной монографии были охарактеризованы отдельные аспекты целеполагания в образовании. Уточнена специфика цели в образовании независимо от его статуса, приведены факты, свидетельствующие об актуальности данного феномена в целом, а также на разных уровнях образования (бакалавриат), профессионально-педагогической деятельности (педагог профессионального обучения), менеджмента образовательной организации (руководитель учреждения общего и дополнительного образования). В этой связи по-разному акцентировалось внимание к указанной проблеме: в подготовке бакалавра стержневой стала таксономия (построение) цели, в деятельности педагога образовательной организации - структурирование и проектирование целереализации, в деятельности менеджера образовательной организации доминирующими стали соотношение нормативности и творчества, а также описание миссии данного процесса в выработке управленческого решения. В совокупности данные элементы композиционно составили целостное представление о специфике целеполагания в разных видах деятельности и уровнях профессионального образования личности.

В контексте монографии содержательно-смысловую доминанту составили рефлексивные аспекты целеполагающей деятельности менеджера. На нее оказывают воздействие факторы объективного и субъективного порядка. Они порождают противоречия в деятельности руководителя, которые составляют содержание ее целей и условие развития учреждения. Объективные факторы связаны с социально-педагогической ситуацией федерального и регионального уровня.

Приоритетным субъективным фактором влияния на реализацию целевого подхода является адекватность принятия цели учреждения участниками педагогического процесса. Определение цели в современных условиях предпринимается преимущественно коллегиально. Исключения составляют



отдельные категории персонала, в организационном взаимодействии с которыми ослаблены позиции совместного принятия цели.

Коллегиальность, привлечение к соуправлению разных категорий участников педагогического процесса составляет реальный путь разрешения противоречий, создает благоприятные условия реализации намеченных целей. В практике менеджмента к коллегиальному управлению прибегают в зависимости от конкретной ситуации. В современных учреждениях образования коллегиальность сочетается с единоначалием.

Необходимыми и значимыми субъективными факторами влияния на процесс реализации цели являются творческий характер деятельности менеджера учреждения образования и стиль руководства. Творчество проявляется в ситуациях, связанных с постановкой проблемы, выбором цели, принятием управленческого решения. Целеполагающая деятельность руководителя, предполагающая творческий процесс, должна проявляться в соответствии с установленными допущениями и ограничениями законодательства об образовании, соответственно она представляет нормотворчество.

Объективные и субъективные условия воздействуют на процесс принятия решения и его процедурные особенности. Принятие управленческого решения объединяет логическую взаимосвязь выбора цели, анализа исходной информации и выработку вариантов решения, выбора решения и его принятия, реализации.

Управленческое решение и его разработка интегрирует процессы целеполагания и целеосуществления, составляет соединительное звено начальной и конечной цели, обеспечивая непрерывность и пролонгировать цели.

Окончательный вариант решения сопровождается системным анализом ситуации, прогнозом возможных последствий и их опережающей оценкой, сочетанием теоретических и практических методов.

Оценка альтернативного решения осуществляется специальными критериями, которые рассматриваются дифференцированно, в зависимости от содержания и области применения.

## Список использованных источников

- 1 Абакарова, Т.В. Целеполагание и целедостижение в изменяющихся условиях деятельности / Т.В. Абакарова // Вестник психологии и педагогики АГУ. – 2016. – № 4. – С. 3-13.
- 2 Агапов, А.Б. Административное право: учебник / А.Б. Агапов. - Москва: Изд-во «Юрайт». – 2012. – 245 с.
- 3 Акофф, Р. Искусство решения проблем / Пер. с англ. - М. Мир, 1982. - 224 с.
- 4 Алексеев, А. Деловое администрирование на практике: инструментарий руководителя/ А. Алексеев, В. Пигалов. - М.: Технологическая школа бизнеса, 1994. - 144 с.
- 5 Аношкин, А.П. Психолого-педагогические проблемы совершенствования образовательного процесса / А.П. Аношкин // Изд-во ОмГПУ. – 2000. – 119 с.
- 6 Архипова, Н.В. О целеполагании в образовательном процессе / Н.В. Архипова// Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2012. - №5. – С. 1-9.
- 7 Асташова, Н.А. Гуманистические основы педагогической деятельности / Н.А. Асташова // Вестник Брянского государственного университета. – 2016. – № 1 (27). – С. 307-311.
- 8 Аунапу, Ф.Ф. Научные методы принятия решений в управлении производством/ Ф.Ф. Аунапу. - М.: Экономика, 1974. — 132 с.
- 9 Афанасьев, В.Г. Человек в управлении обществом / В.Г. Афанасьев — М.: Политиздат, 1977. - 382 с.
- 10 Багадирова, С.К. Методологические основы понимания категории «Цель» в философии и психологии / С.К. Багадирова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2016. – №1(173). – С. 80-89.

- 11 Батышев, С.Я. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т./ Под ред. С.Я. Батышева. – Москва: АПО, 1998. - 448 с.
- 12 Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. - М., 2002. - 528 с.
- 13 Безродная, Г.В. Педагогический контроль: инверсия целей и средств / Г.В. Безродная, Д.А. Севостьянов, М.В. Чельцов // Высшее образование в России. - 2012. - №1. - С.31-37.
- 14 Березанская, Н.Б. Анализ произвольных компонентов в структуре целеобразования : Автореф. дис... канд. псих. наук./ Н.Б. Березанская. - М., 1978. - 27 с.
- 15 Богородская, О.В. Осознанное целеполагание как ключевая компетенция в рефлексии учебной деятельности студентов / О.В. Богородская // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4. – С. 1-9.
- 16 Бобылева, О. А. Идея целеполагания в дидактической концепции И.Я. Лернера / О.А. Бобылева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2008. - №5. - С.159-164.
- 17 Братусь, Б.П. О механизмах целеполагания / Б.П. Братусь // Вопросы психологии. - 1977. - № 2. - С. 121 - 124.
- 18 Бурлакова, Т.В. Организация индивидуального целеполагания в процессе подготовки студентов педагогического университета / Т.В. Бурлакова, Ю.К. Лебедева, Е.В. Кузнецова // Ярославский педагогический вестник. - 2011. - №4. – С. 299-303.
- 19 Бурлакова, И.И. Цель как основной фактор, влияющий на образование / И.И. Бурлакова // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 5 (146). – С. 32-35.
- 20 Вавилов, Ю.П. О психологической структуре педагогической деятельности / Ю.П. Вавилов // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №1. – С. 270-273.
- 21 Васильева, Т.С. ФГОС нового поколения о целеполагании в педагогике / Т.С. Васильева // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. СПб.: СатисЪ. – 2014. – С. 124-126.

22 Венделин, А.Г. Подготовка к принятию управленческого решения / А.Г. Венделин - М.: Экономика, 1977. - 150 с.

23 Вердиева, Ч.Г. Психологическая характеристика педагогической деятельности / Ч.Г. Вердиева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – №1 (12). – С. 2-8.

24 Воробьев, Г.Г. Кибернетика стучится в школу / Г.Г. Воробьев. - М.: Молодая гвардия, 1986.- 206 с.

25 Воробьева, Т.Г. Инновационная технология целеполагания в начальной школе / Т.Г. Воробьева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - №2. - С. 79-82.

26 Гладких, В.Г. Теоретические основы целевого подхода в управлении учреждением образования [Текст]: монография / В. Г. Гладких. - Москва: Изд-во ИПК и ПРНО МО. – 2000. – 252 с.

27 Глазунов, Ю.Т. Целеполагание и мотивация / Ю.Т. Глазунов // Вестник МГТУ. - 2013. - №2 - С. 288-299.

28 Глебов, А.А. Особенности целеполагания в целостном учебно-воспитательном процессе / А.А. Глебов // Известия ВГПУ. – 2010. – № 9. – С. 13-16.

29 Головцова, И.Г. К вопросу о целеполагании в управлении качеством образования / И.Г. Головцова // Известия ТулГУ. Экономические и юридические науки. - 2013. - №5-1 - С. 125-133.

30 Готтинг, В.В. Технология постановки педагогических целей, ориентированных на результат / В.В. Готтинг, М.С. Нурмаганбетова, Ж.Е. Алашынбаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №8 (3). – С. 437–442.

31 Грачева, Л.Ю. Целеполагание как педагогическая проблема: ретроспективный анализ / Л.Ю. Грачева, Т.В. Потемкина // Вестник ОРЛЕУ. – 2017. – № 4 (18). – С. 13-18.

32 Григорьев, Д.А. Динамика целеполагания в процессе профессионализации: автореф. дис. ... к.п.н./ Д.А. Григорьев. - М. - 1998. – 25 с.

- 33 Гримак, Л. П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности / Л.П. Гримак. - М.: Политиздат, 1987. - 286 с.
- 34 Гусякова, Н.И. Целеполагание как механизм формирования профессионального сознания будущего учителя / Н.И. Гусякова, В.Ф. Жеребкина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3. – С. 66-80.
- 35 Гуцу, Е.В. Изучение целеполагания в структуре профессиональной компетенции преподавателя вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - 2012. - №2. - С. 1448-1450.
- 36 Гуцу, Е.Г. Проблема целеполагания в деятельности преподавателя педагогического вуза / Е.Г. Гуцу // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 1. – С. 1-7.
- 37 Дирвук, Т.В. О философии целей и технологии целеполагания в инновационных процессах / Т.В. Дирвук, В.К. Федоров // Методы менеджмента качества. – 2014. – № 6. – С. 40-43.
- 38 Директорский стиль - это проблема // Наука и жизнь. — 1988. - №12. - С. 7 - 9.
- 39 Егорова, Ю. А. О необходимости новой парадигмы целеполагания в образовании/ Ю.А. Егорова // Современные наукоемкие технологии. - 2010. - №12 - С.96-97.
- 40 Егорова, Ю. А. Особенности целеполагания в Уставах российских вузов/ Ю.А. Егорова, М.С. Терентьев // Успехи современного естествознания. - 2011. - №4 - С.145-148.
- 41 Егорова, Ю.А. Педагогическое целеполагание: сущностные характеристики / Ю.А. Егорова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 7. – С. 80-85.
- 42 Егорова, Ю.А. Проблема формирования способности к целеполаганию у обучающихся и подходы к ее решению / Ю.А. Егорова // Вестник ЧГПУ. - 2013. - №4. - С.65-77.

43 Егорова, Ю.А. Проблема целеполагания в педагогической деятельности / Ю.А. Егорова // Вестник Череповецкого государственного университета. - 2013. - №3(50) - С.111-116.

44 Егорова, Ю.А. Роль и функции цели в сфере управления образованием, образовательным учреждением и педагогической деятельности / Ю.А. Егорова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 11. – С. 59-70.

45 Егорова, Ю.А. Способность к целеполаганию как деятельностная и педагогическая категория: сущность, функции, структура, уровни развития / Ю.А. Егорова // Вестник ЧГПУ. – 2013. – № 3. – С. 77-90.

46 Егорова, Ю.А. Условия качества целеполагания субъектов системы образования / Ю.А. Егорова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 11. – С. 232-237.

47 Егорова, Ю.А. Целеполагание в системе образования как многомерный феномен / Ю.А. Егорова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 7. – С.76-85.

48 Есенкова, Т.Ф. Целеполагание как условие результативности деятельности современного педагога / Т.Ф. Есенкова // Поволжский педагогический поиск. – 2017. – № 3 (17). – С. 53-57.

49 Жариков, Е.С. Вступающему в должность / Е.С. Жариков. - М.: Знание, 1985 - 125 с.

50 Жемчугов, А. М. Цель и целеполагание в теории социальной организации / А.М. Жемчугов // Проблемы экономики и менеджмента. – 2012. - № 4(8). – С. 6 - 12.

51 Журавлев, В.И. XXVII съезд КПСС и проблемы методологии педагогической науки. - М.: Педагогика, 1988. - 200 с.

52 Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. - М.: Педагогика, 1987. - 160 с.

53 Зигерт, Л. Руководить без конфликтов/ В. Зингерт, Л. Ланг (пер. с нем.) – М: Экономика, 1990. – 334 с.

- 54 Знаков, В.В. Мнемонические компоненты целеобразования в мыслительной деятельности : автореф. дис... к.п.н. / В.В. Знаков. — М., 1978. - 25с.
- 55 Ильевич, Т.П. Технология проектирования учебных задач в контексте личностно-ориентированного целеполагания: автореф. ... дис. канд. пед. наук. /Т.П. Ильевич. – Ростов-на-Дону, 2001. – 23 с.
- 56 Исламбекова, И.С. Целеполагание в проектировании педагогического процесса вуза / И.С. Исламбекова, Д.А. Салманова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2 (63). – С. 148–150.
- 57 Исламгулова, С.К. Проектирование целеполагания как системообразующий компонент организации педагогической деятельности/ С.К. Исламгулова// Человек и образование. – 2008. - №3. – С.10-14.
- 58 Исследование операций. Методологические аспекты. — М.: Наука, 1972. - 136 с.
- 59 Каиржанова, С.А. Целеполагание в педагогическом процессе обучения / С.А. Каиржанова, К.А. Малгаджаров // Вестник ЮРЛЕУ. – 2015. – № 3 (9). – С. 53-56.
- 60 Клименюк, А.В. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования / А.В. Клименюк, А.А. Калита, А.П. Бережная. - Киев, 1988. - 98 с.
- 61 Кокарева, З.А. Диагностика сформированности действий целеполагания / З.А. Кокарева, Л.П. Никитина, Л.С. Секретарева// Начальная школа. – 2014. - №2. – С. 21-24.
- 62 Колпакова, Н. В. О целеполагании на уроке с учётом требований стандарта второго поколения / Н.В. Колпакова // МНКО. - 2015. - №1 (50) - С.38-40.
- 63 Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе / Ю.А. Конаржевский. - Челябинск. : ЧГПИ, 1986. — 135 с.
- 64 Кондаков, М.И. Теоретические основы школоведения / М.И. Кондаков. — М.: Педагогика, 1982. - 191 с.

65 Конюхова, Т.В. Социально- психологический контекст целеполагания субъекта/ Т.В. Конюхова, Е.Т. Конюхова// Известия Томского политехнического ун-та. - 2011. - №6. – С. 157-162.

66 Копытова, Н.Е. Конструктивно-проектировочная функция в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы / Н.Е. Копытова, Л.Н. Макарова // Вестник ТГУ. – 2014. – №5 (133). – С. 30-35.

67 Коростылева, Н.Я. Педагогическое целеполагание в современной школе как объект управления: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Я. Коростылева. – СПб. – 2002. – 24 с.

68 Красникова, Е.Ю. Адекватность целей и методов обучения в педагогических системах / Е.Ю. Красникова, Ю.Г. Татур // Ценности и смыслы. – 2015. – № 2. – С. 117-129.

69 Красовская, Л.В. Освоение алгоритма процесса целеполагания будущими педагогами / Л.В. Красовская – М.: - 2015. – С. 78

70 Краткий педагогический словарь пропагандиста. - М.: Политиздат, 1984. - 319 с.

71 Кричевский, Р.Л. Если Вы – руководитель / Р.Л. Кричевский. - М.: Дело, 1993. - 352 с.

72 Крыжановская, Н.В. Формирование познавательно-профессиональной активности студентов педагогического вуза с применением метода построения дерева целей / Н.В. Крыжановская // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 2. – С. 136–140.

73 Кузнецова, Л. В. Роль и место целеполагания в формировании ответственности субъекта в процессе профессионального образования / Л.В. Кузнецова, С.В. Малетин // МНКО. - 2013. - №2(39) - С.102-104.

74 Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. - Москва: Высшая школа, 1990. – 119 с.



75 Кутеева, Н.Г. Становление профессиональных целей молодого учителя в процессе постдипломного образования: автореф. ... дисс. к.п.н./ Н.Г. Кутеева. - Пенза, 2008. – 20 с.

76 Кучина, О.П. Целеполагание как механизм становления мотивации студентов при подготовке к профессиональной деятельности/ О.П. Кучина// Казанский педагогический журнал. – 2011. - №4. – С. 12-18.

77 Лебедева, В.Е. Проблемы и технологии педагогического целеполагания как основы обеспечения эффективной деятельности учащегося и учителя на уроке / В.Е. Лебедева // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 2. – С. 226-233.

78 Левинтес, Д.Г. Теория педагогического целеполагания / Д.Г. Левинтес // Школьные технологии. – 2010. – № 5. – С .9-18.

79 Лейфа, А.В. Реализация воспитательных и образовательных целей в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин / А.В. Лейфа, Е.А. Дьяченко // Современная научная мысль. – 2013.– № 5. – С.193-200.

80 Ленкова, О.В. Целеполагание в системе стратегирования нефтегазовой компании / О.В. Ленкова // Теория и практика общественного развития. - 2015. - №6. - С. 58-59.

81 Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политическая литература. – 1975. – 304 с.

82 Логинова, С.Л. Методическая работа и методическая деятельность преподавателя вуза / С.Л. Логинова // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2015. – № 2. – С. 146-152.

83 Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. - М.: Наука. – 1984. – С. 190–231.

84 Любушкина, Л.А. Учебно-профессиональное целеполагание студентов в профессиональной подготовке / Л.А. Любушкина // Поволжский педагогический вестник. – 2014. - №1(2). – С.68-70

85 Лямзин, М.А. Профессионально-педагогическое целеполагание как компетенция преподавателя высшей школы / М.А. Лямзин // Психолого-педагогические проблемы развития образования: Вестник Московского государственного лингвистического университета. М.: ИПК МГЛУ «Рема». – 2013. – № 16. – С. 150-160.

86 Маврина, И.А. Целеполагание и целеобразование в педагогике фамилистики / И.А. Маврина // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2013 - №5 (52). - С. 19-23.

87 Макарова, А.С. Целеполагание как ресурс обеспечения качества образования в рамках внедрения профессиональных стандартов / А.С. Макарова // Решетневские чтения. – 2017. – № 21. – С. 690-691.

88 Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова // Москва, 1996. – 308 с.

89 Методические рекомендации по применению деловых игр и управленческих задач на ФППК директоров общеобразовательных школ // сост. И.И. Митина. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1981. - 38 с.

90 Моисеева, Л.В. Формирование представлений о целеполагании / Л.В. Моисеева, А.Ф. Бурхина // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». - 2016. - №5 - С.774-776.

91 Мухаметзянова, Н.В. Психолого-педагогические аспекты деятельности будущего педагога / Н.В. Мухаметзянова // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - №6 - С. 7

92 Мухина, Н.Б. Результат в системе исследования целеполагания / Н.Б. Мухина // Вестник Башкирского университета - 2013. - №1. - С. 171-173.

93 Набиев, В.Ш. Педагогика: основы организации педагогической деятельности / В.Ш. Набиев // «ООО Вектор-С». – 2016. – 28с.

94 Науман, Э. Принять решение - но как? / Пер. с нем. — М.: Мир, 1987. - 200 с.

95 Новиков, А.М. Структура педагогической деятельности / А.М. Новиков // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – №4. – С. 3-8.

96 Новичков, В.Б. Целеполагание в образовании: семантика и структура / В.Б. Новичков // Мир образования – образование в мире. – 2008. – №1(29). – С. 54-68.

97 Новичкова, Н.М. Педагогическое целеполагание как современная научно-прикладная проблема / Н.М. Новичкова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №1 (44). – С. 147-151.

98 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 40.02.01 Право и организация социального обеспечения [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 12.05.2014 № 508 // СПС «Гарант». – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70710002/>. – 13.03.2019.

99 Оганезова, Т. Семь лет каторжной свободы / Т. Оганезова // Народное образование. - 1997. - № 8. - С. 56-66.

100 Орлов, А.А. Научные основы управления общеобразовательной школой / А.А. Орлов. - М.: МОПИ им. Н.К. Крупской, 1982. - 102с.

101 Пашкевич, А.В. Целеполагание урока в условиях реализации ФГОС / А.В. Пашкевич// Инновации в образовании. – 2014. - №9. – С.43-58.

102 Пирогов, Н.И. Избр. пед. соч. - М.: Изд-во АПН СССР, 1953. - 752 с.

103 Полькина, С.Н. Целеполагание в контексте деятельностного подхода к организации учебной деятельности на уроке литературы / С.Н. Полькина // Вестник ОГУ. – 2015. – №3 (178). – С. 25-29.

104 Поташник, М.М. Как развивать педагогическое творчество / М.М. Поташник. - М.: Знание, 1987. - № 1. - 80 с.

105 Потопахин, В.В. Рассуждения о педагогической цели и педагогической технике / В.В. Потопахин // Школьные технологии. –2013. – № 2. – С. 166-177.

106 Психологические механизмы целеобразования / Отв. ред. О.К. Тихомиров. - М.: Наука, 1977. - 259 с.

107 Пугач, В.Н. Качество образования в призме целеполагания и целеосуществления / В.Н. Пугач, Н.К. Алимova // Интернет-журнал «Науковедение». – 2011. – № 3. – С. 11.

108 Пушкин, В.Н.. Психология целеполагания и проблемы интеллектуальной активности / В.Н. Пушкин // Вопросы психологии. - 1977.- № 5. - С. 74-79.

109 Рашидов, Х.Ф. Целеполагание как ключевой этап в развитии системы профессионального образования/ Х.Ф. Рашидов// Образование - через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2004. - №1. – С. 260-264.

110 Репин, С.А. Целеполагание в управлении образовательными системами / С.А. Репин // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. - 2009. - №38 (171) - С.23-26.

111 Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: [принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г.: одобр. Советом Федерации 26 декабря 2012 г.]. – Москва: Омега-Л, 2017. – (Актуальный закон). – ISBN978-5-370-04114-3.

112 Рудась, Н.К. Целеполагание как основа профессиональной подготовки учителя иностранного языка/ Н.К. Рудась // Lingua mobilis. - 2014. - №3(49) - С.168-173.

113 Ручкин, С.Н. Целеполагание в системе образования / С.Н. Ручкин. — Кишинев: Молодь, 1989. - 76 с.

114 Сараскина, Л.Е. История формирования гуманитарного целеполагания и управления им в учебной деятельности / Л.Е. Сараскина, Д.Г. Ващенко // Вестник КрасГАУ. – 2014. – № 10. – С. 250-253.

115 Сараскина, Л.Е. Управление гуманитарным целеполаганием в процессе учебной деятельности / Л.Е. Сараскина // Вестник КрасГАУ. – 2013. – № 6. – С. 223-226.

116 Селюкова, М.А. Целеполагание: тренинг для младших подростков / М.А. Селюкова, Е.А. Сиденко// Эксперимент и инновации в школе. - 2012. - №5 - С. 28-31

117 Сенько, Ю.В. Целеполагание в педагогическом процессе / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 2015. - №1. – С. 14-22.

118 Серых, А.Б. Способ создания моделей сложных психических образований на основе «дерева» целей комплексной учебной программы / А.Б. Серых, А.А. Зайцева // Образование личности. – 2016. – № 3. – С. 90-96.

119 Снегирева, Т. В. Возрастной аспект формирования способности к целеполаганию в контексте компетентного подхода / Т.В. Снегирева, О.И. Близначева // Вестник НВГУ. - 2015. - №2 - С.63-81.

120 Сиденко, А.С. Преподаватель педагогического колледжа как субъект образовательного процесса: аналитический обзор. / А.С. Сиденко, Е.А. Сиденко // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2017. – № 2. – С. 11-19.

121 Слинкова, О.К. Анализ научных подходов к определению сущности целеполагания и его роль в процессе управления / О.К. Слинкова, Р.А. Скачков // Известия Уральского государственного экономического университета, 2015. – № 3. – С. 65-72.

122 Совершенствование стиля и методов руководства общеобразовательной школой и улучшение деятельности ФППК организаторов народного образования в условиях осуществления школьной реформы // Тез. докл. к краевой науч. - практ. конф.- Барнаул, 1985. - 4.1. - 130 е.; 4.2. - 184с.

123 Степанова, И.Ю. Проблема подготовки педагога к целеполаганию в профессиональной деятельности / И.Ю. Степанова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2012. – № 1. – С. 145-150.

124 Стрикун, Н.Г. Целеполагание образовательного процесса в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов / Н.Г. Стрикун // Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – №2. – С. 32-35.

125 Тельтевская, Н.В. Мотивационная функция целеполагания в учебной деятельности студентов / Н.В. Тельтевская // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2012. - №10. - С.163-166.

126Тесленко, И.В. Среднее профессиональное образование современной России: тренды, инновации / И.В. Тесленко // Профессиональное образование:

проблемы, исследования, инновации: сб. материалов Международной науч.-практ. конф. Екатеринбург. – 2015. – Т. 1. – С. 105-111.

127 Тестов, В.А. О проблеме целеполагания в условиях информационного общества / В.А. Тестов // Вестник ВГУ. – 2016. – № 1 (1). – С. 111-114.

128 Топоровский, В.П. Проблемы совершенствования аналитико-оценочной деятельности педагогических работников / В.П. Топоровский // ЧИО. –2011. – № 1. – С. 52-56.

129 Трубников, Н.Н. О категориях "цель", "средство", "результат" [Текст]/ Н.Н. Трубников. - Москва: Высш. школа, 1968. - 148 с.

130 Турысжанова, Р.К. Философские аспекты целеполагания в образовании / Р.К. Турысжанова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – № 3 (34). – С. 58-63.

131 Тюгаева, Н.А. Психологические основы педагогической деятельности преподавателя вуза / Н.А. Тюгаева, И.Э. Чурикова // Успехи современной науки. – 2017. – № 4. – С. 203-205.

132 Украинцев, Б.С. Выбор поведения в процессе целеосуществления // Методологические вопросы биокибернетики / Б.С. Украинцев. - М.: Наука, 1974. - С. 66-87.

133 Урбанович, Л.Н. О цели и назначении воспитания / Л.Н. Урбанович, М.М. Манасейна // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. - 2013. - №4 (31) - С.89-101.

134 Фигуровская, В.М Социальное проектирование целеполагания и целеосуществления / В.М. Фигуровская // Вестники Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. - 2012. - №4(20) - С. 240-244.

135 Филатова, О.Е. Целеполагание «сверху вниз»: практическое решение / О.Е. Филатова // Справочник по управлению персоналом. – 2014. - № 2. – С .65-68.

136 Философский энциклопедический словарь. - М.: Сов. энциклопедия, 1983. - 840 с.

137 Фишман, Б. Е. Моделирование процессов самосовершенствования педагогических работников в пространстве характеристики «стратегическое

целеполагание – компетентность» / Б.Е. Фишман, О.А. Трухина, Б.С. Мердеева // Современные проблемы науки и образования. - 2011. - №3. - С.7.

138 Флиер, А.Е. Модернизация культурной среды: варианты целеполагания / А.Е. Флиер // Знание. Понимание. Умение. - 2013. - №3. – С. 65-73.

139 Фролов, И.Т. Органический детерминизм, телеология и целевой подход в исследовании / И.Т. Фролов // Вопросы философии. - № 10. - 1970. - С. 36-48.

140 Харламов, И.Ф. Педагогика: Учебное пособие / И.Ф. Харламов. - Гардарики. – 2003. – 520 с.

141 Хуторской, А.В. Проблемы и технологии образовательного целеполагания / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 22 августа. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>

142 Черкасская, Г. В. Целеполагание в российском образовании: проблемы и перспективы / Черкасская Г.В. // Вестник Ленинградского государственного университета. – 2015 – № 2. – С. 93-101.

143 Чернокова, Т. Е. Формальные и диалектические аспекты гностического целеполагания / Т.Е. Чеснокова // Universum: психология и образование. – 2014. - №7. – С. 1-8.

144 Шакуров, Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом / Р.Х. Шакуров. - М.: Педагогика, 1982. - 208 с

145 Шалаев, И.К. Социально-психологические основы руководства педагогическим коллективом общеобразовательной школы / И.К. Шалаев. - Москва - Барнаул, 1985. - 186 с.

146 Шамова, Т.И. Исследовательский подход в управлении школой / Т.И. Шамова. - М.: АПП ЦИТП, 1992. - 65 с.

147 Шило, О. Ю. Стратегическое целеполагание и коммуникативное действие/ О.Ю. Шило // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. - №9. – С. 1-4.

148 Шпильфойгель, Д. Школа и жизнь / Д. Шпильфойгель // Экономика и организация промышленного производства. - 1982. - №9. - С. 60 - 64.

149 Шубинский, В.С. Педагогика творчества учащихся / В.С. Шубинский. — М.: Знание, 1988. - 80 с.

150 Щербаков, В.С. Современные требования к целеполаганию интеграционных процессов в профессиональном образовании / В.С. Щербаков // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2014. – № 2 (21). – С. 100–103.

151 Энгельс, Ф. Диалектика природы // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - Т. 20. - С. 495 – 496.

152 Ячинова, С.Н. Методические аспекты постановки целей обучения / Е.М. Хвастунова, С.Н. Ячинова // Молодой ученый. – 2014. – №6 (65). – С. 767-769.