РАЗВИВАЮЩЕЕ УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ: ЭКСПЕРТНО-ПРОЕКТНЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

В.А. Ясвин

Аннотация

Развивающее управление школьными организациями, направленное на развитие личностного потенциала педагогов и обучающихся, рассматривается в качестве управленческой концепции, наиболее адекватной стратегии личностно-развивающего образования. Создание личностно-развивающей среды рассматривается как предмет развивающего управления школьной организацией. Представлен, разработанный и успешно апробированный автором, экспертно-проектный методический комплекс, обеспечивающий инструментальный арсенал развивающего управления школьной организацией. Дано описание ряда управленческо-педагогических моделей, обеспечивающих реализацию в школе концепции личностно-развивающего образования: образовательно-организационной модели, модели индивидуализации образовательного процесса, модели содержания образовательной программы школы, средовой модели возрастной дифференциации образовательного процесса, модели организационной культуры педагогического коллектива. Охарактеризованы методики мониторинга взаимоотношений различных категорий членов образовательного сообщества, а также их отношения к школе.

Ключевые слова: школьная организация, развивающее управление, личностно-развивающее образование, личностный потенциал, мягкие компетенции, образовательная среда, индивидуализация образовательного процесса, организационная культура, субъективные отношения, толерантность.

Annotation

Developing management of school organizations aimed at the development of personal potential of teachers and students is considered as a management concept, the most appropriate strategy of personal development education. Creation of personal-developing environment is considered as a subject of developing management of the school organization. Developed and successfully tested by the author, the expert-project methodical complex providing an instrumental arsenal of developing management of the school organization is presented. Given a description of managerial and pedagogical models that provide the implementation in school of the concept of personality-developing education: educational and organizational models, models of individualization of the educational process, model of contents of the educational program of

the school, the environment model age of differentiation of the educational process model, the organizational culture of the teaching staff. The methods of monitoring the relationship of different categories of members of the educational community, as well as their relationship to the school are characterized.

Key words: school organization, developing management, personality-developing education, personal potential, soft skills, educational environment, individualization of the educational process, organizational culture, subjective relations, tolerance.

Развивающему образованию – развивающее управление!

Характеризуя типы образования, А.В. Хуторской (2007) отмечает в качестве основного признака личностно-ориентированного типа образования – рассмотрение личности в качестве объекта и предмета образования. При этом понимание образования возможно, либо как процесса формирования личности, либо как процесса её развития. Во втором случае можно говорить о личностно-развивающем образовании, которое осуществляется преимущественно на основе компетентностного подхода. В рамках данного подхода происходит освоение знаний, умений, способов и опыта деятельности, а также формирование субъективных отношений, личностно значимых для самих обучающихся и, одновременно, для социума. Для освоения выбираются компетенции, обеспечивающие успешное вхождение обучающихся в конкретный социум и эффективную деятельности в этом социуме, прежде всего, социально-ориентированные знания и умения.

Социальная направленность школьного образования подчёркивается также в Докладе международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века (Ж. Делор и др., 1996), в котором личностные качества и ценности, инновационность и креативность, коммуникация и сотрудничество, лидерство и ответственность, а также мотивация выпускников к труду рассматриваются в качестве ключевых образовательных результатов. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, обязательного при реализации основной образовательной программы, личностные результаты образования включают готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению; систему значимых социальных и межличностных отношений; ценностно-смысловые установки, отражающие личностные и гражданские позиции в деятельности; социальные компетенции.

Социальная ориентированность содержания личностно-развивающего образования сконцентрирована в понятии soft skills («мягкие компетенции» или «мягкие навыки»), определяемого О.Л. Чулановой (2017), на основе интеграции различных зарубежных и

отечественных подходов, как совокупность знаний, умений, навыков и мотивационных характеристик в сфере взаимодействия между людьми, умения убеждать, ведения переговоров, лидерства и эмоционального интеллекта.

Реализация личностно-развивающего образования возможна на уровне школы, как развивающей среды, которая определяется как институционально ограниченная совокупность возможностей для личностного развития школьников, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества (В.А. Ясвин, 2010). Таким образом, внедрение концепции личностно-развивающего образования в школьную практику является управленческо-педагогической задачей развития школы в контексте обеспечения целевого единства и проектной комплементарности её образовательной, организационной и социальной сред.

Развитие школьной организации в соответствие с концепцией личностно-развивающего образования, не может эффективно осуществляться в логике директивного управления педагогическим коллективом, требует иного управленческого подхода (А.В. Сичинава, 2010). В качестве такого подхода, адекватного смыслу и духу личностно-развивающего образования, представляется «развивающее управление», определяемое В.А. Спиваком (2012), как создание и поддержание в организации развивающей атмосферы, интеграция управления организацией и персоналом на основе методов развития сотрудников. Необходимо подчеркнуть, что в отличие от человеко-центрированного (человеко-фокусированного) подхода в управлении (К. Роджерс, Э. Медоус), направленного на развитие «человеческих ресурсов организации», развивающее управление направлено на развитие «личностного потенциала» (Д.А. Леонтьев и др., 2011), гуманизацию человеческих отношений, повышение степеней свободы, стимулирование творчества каждого члена организации. Развивающее управление базируется на личностно-ориентированном подходе управления в сфере образования (Л.Ф. Обухова, В.В. Рубцов, И.С. Якиманская и др.), позволяющем использовать «личностные элементы управления»: создавать команду единомышленников на основе единых ценностей руководителя и сотрудников (Ю.В. Синягин, 1996).

Факторная модель развивающего управления, предложенная В.А. Спиваком, включает организационные и личностные факторы.

К личностным факторам отнесены работоспособность и стрессоустойчивость сотрудников, их умение решать проблемы, нравственно-мотивационный потенциал, творческий потенциал, коммуникационный потенциал, лидерский потенциал и т.п.

Комплекс личностных факторов в модели развивающего управления содержательно соотносится с образовательными результатами выпускников школ XXI века, согласно Докладу комиссии ЮНЕСКО; с личностными образовательными результатами, согласно ФГОС основного общего образования; с мягкими компетенциями (soft skills), согласно О.Л. Чулановой; а также представляется связанным с составляющими личностного потенциала (автономная каузальность, жизнестойкость, атрибутивный оптимизм, самоэффективность, контроль за действием, толерантность к неопределенности и др.), согласно Д.А. Леонтьеву. К организационным факторам отнесены философия и миссия организации, стратегия её развития, социально-психологический климат, организационная культура, планирование обучения и карьеры сотрудников и т.п.

Таким образом, можно констатировать, что целью развивающего управления школьной организацией является развитие личностного потенциала всех членов образовательного сообщества, а предметом развивающего управления является создание личностно-развивающей школьной среды.

Развивающее управление школьной организацией может осуществляться на основе технологии экспертно-проектного управления (В.А. Ясвин, 2011), предусматривающей системный мониторинг развития образовательных условий и образовательных возможностей, а также образовательных и социальных результатов педагогической деятельности (Рис. 1). Главным предметом развивающего управления школьной организацией представляется организация образовательных возможностей обучающихся. «Возможность», согласно «теории возможностей» Дж. Гибсона (1988), – это мост между субъектом и средой, свойства которого определяются как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта, в отличие от «условий», которые могут рассматриваться отдельно от субъекта. Если условия характеризуют «пространство», то «среда» может быть охарактеризована, прежде всего, через её возможности, т.е. пространство становится средой, когда условия становятся возможностями.

Экспертно-проектный инструментарий развивающего управления школьной организацией

Реализация концепции личностно-развивающего образования, предусматривающая другие, по сравнению с традиционной школой, смыслы образовательной деятельности, требует перераспределения организационных ресурсов, о чём свидетельствуют результаты проведённого нами опроса педагогов и руководителей сферы образования (Рис. 2 А) в рамках семинаров в РАНХиГС при Президенте РФ (выборка составила более тысячи специалистов из всех регионов РФ).

Образовательно-организационная система школы развивающего образования может проектироваться на основе интегративно-матричной модели с элементами инновационно-модульной (Рис. 2 Б), согласно типологии Л. де Калувэ, Э. Маркса и М. Петри (1993). Структурными единицами школы являются, относительно автономные, первичные открытые детско-взрослые образовательные сообщества, руководимые педагогами-наставниками, которые разрабатывают индивидуальные образовательные планы обучающихся совместно с ними и их родителями, а также выполняют функции младших менеджеров в школьной организации. Педагоги-наставники уполномочены предъявлять требования к учителям-предметникам в контексте обеспечения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Позиция педагога-наставника выступает одним из факторов, определяющих размер стимулирующей заработной платы учителей-предметников, работающих в данном классе.

Матричная (сетевая) **структурная организация школы** (Рис. 3) предполагает наличие как «вертикальных» структур управления (отделов), так и широкую сеть различных «горизонтальных» структур – советов, рабочих групп, комитетов и т.п., призванных объединять сотрудников различных отделов для решения тех или иных актуальных проблем. Горизонтальные структуры выполняют, таким образом, консультативно-интегративные функции.

Общее стратегическое управление осуществляет директор, который также обеспечивает внешние взаимодействия школы (с учредителями, органами управления образованием, муниципальными органами, общественностью и т.д.). Первый заместитель директора осуществляет тактическое управление, принимает необходимые решения по вопросам текущей жизнедеятельности школы.

Отдел воспитания включает классных руководителей и руководителей занятий по дополнительному образованию. Заместитель директора по воспитательной работе планирует и координирует подготовку общешкольных мероприятий, оказывает необходимую организационную поддержку классным руководителям и педагогам дополнительного образования. Отдел обучения включает учителей-предметников и учителей начальных классов, каждый из которых входит в соответствующее методическое объединение (кафедру). Руководит данным отделом заместитель директора по учебно-методической работе. Непосредственное руководство учебным процессом на каждой из образовательных ступеней (начальная, основная и старшая школа) осуществляется заместителями директора, курирующими соответствующие ступени. Медико-психологическая служба объединяет психологов, медработников, социальных педагогов, специалистов по коррекционной педагогике, логопедов. Основные функции отдела –

экспертно-диагностическая, консультационно-коррекционная работа, а также профконсультирование и помощь в планировании карьеры старшеклассников. Возглавляет данный отдел руководитель медико-психологической службы. Отдел организационного развития объединяет консультантов из числа учёных и научно-преподавательских кадров университетов и академий, привлекаемых для решения тех или иных стратегически важных проблем школы. Данный отдел в тесном взаимодействии с научным руководителем школы, попечительским советом и директором осуществляет разработку стратегии и тактики развития школы, проводит необходимые исследования, ведет работу по повышению научно-методической квалификации администрации и педагогов. Возглавляет отдел организационного развития научный руководитель школы. Отдел обеспечения занимается хозяйственно-финансовыми вопросами, организует работу библиотеки и технического персонала: транспортной службы, охраны, столовой и т.п.

Совет школы – главный коллегиальный совещательный орган, оказывающий информационно-методическую поддержку администрации при принятии важных управленческих решений, а также обеспечивающий координацию деятельности всех подразделений школы. Административный совет вырабатывает позицию администрации по важнейшим вопросам функционирования школы и разрабатывает стратегию её организационного развития. Методический совет определяет содержание образования, а также принципы и методы организации образовательного процесса, регулирует интеграционные процессы (межпредметную интеграцию, интеграцию общего и дополнительного образования, интеграцию обучения и воспитания), формирует научно-методический банк школы. Совет по психолого-педагогическому сопровождению учащихся координирует деятельность сотрудников медико-психологической службы и учителей, разрабатывает рекомендации в сфере воспитательной работы и укрепления здоровья учащихся. Команды педагогов, работающих с одним классом, разрабатывают стратегию реализации приоритетных задач развития каждого учащегося данного класса, а также оказывают профессиональную поддержку коллегам. Координирует работу группы классный руководитель. Временные проблемные советы (творческие педагогические группы**)** разрабатывают общие подходы и программы, направленные на решение тех или иных локальных школьных проблем. Формируются также совет школьников и родительский совет, в компетенцию которых входят вопросы соуправления жизнедеятельностью школы, а также совет выпускников.

В школе развивающего образования реализуются персонально-интеграционная и социально-проектная модели **индивидуализации образовательного процесса** (В.А. Ясвин, 2011). Основным механизмом реализации персонально-интеграционной модели

являются индивидуальные образовательные планы, которые включают четыре раздела: общее образование, дополнительное образование, консультации педагогов и школьных специалистов, а также участие в культурной и общественной жизни школы и окружающего социума. Такие планы интегрируют и концентрируют образовательный потенциал школы и поселения (научный, культурный, информационный и т.д.) в зависимости от персональных образовательных задач обучающихся. Планы имеют разновременный характер (четверть, год, ступень) и корректируются на основе мониторинга их выполнения. Социально-проектная модель реализуется путём широкого взаимодействия школы со средой поселения. Учащиеся становятся членами «Школьной академии жизнетворчества» (В.А. Ясвин, 2010). На 1-ом этапе с ними проводится собеседование и ряд тестовых процедур, материалы которых открывают их портфолио. На 2-ом этапе, на основе консультации с педагогом-наставником, школьники выбирают направления дополнительного образования («Саморазвитие и стиль жизни», «Информация и мышление», «Общение и взаимодействие», «Тело и здоровье», «Красота в природе и искусстве» и т.п.). На 3-ем этапе школьники становятся участниками групповых социально-значимых проектов. На 4-ом этапе они могут стать лидерами проектных групп. Наконец, на 5-ом этапе обучающиеся, успешно реализовавшие свои лидерские проекты, становятся экспертами и консультантами проектов, осуществляемых их младшими товарищами. Проекты «Академии» социально ориентированы и вносят посильный вклад в развитие социума (шефство, экология, просвещение, волонтёрство и т.д.). Индивидуальные проекты реализуются в контексте общешкольных мегапроектов (краеведческих, медийных, социальных), в рамках которых интегрируется личностно развивающий потенциал основного и дополнительного образования (Рис. 4).

Экспертиза и проектирование **содержания образовательной программы школы** строится на основе компетентностно-культуросообразной модели (В.А. Ясвин, 2011). Ядро данной модели составляют ключевые компетенции (Согласно Докладу комиссии ЮНЕСЕО, 1996): в сфере самостоятельной познавательной деятельности и самообразования, в сфере общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в бытовой сфере и в культурно-досуговой сфере. Формирование каждой из компетентностей связано с определёнными сферами человеческой культуры (Культурология, 2000): познавательной, нравственной, трудовой, эстетической и т.д. В свою очередь, различные предметные области (и входящие в них учебные предметы) преимущественно связаны с определёнными сферами культуры жизнедеятельности (Рис. 5). Проектирование образовательной программы школы на основе данной модели позволяет устранить традиционный дисбаланс, когда предметы базисного учебного плана

на 90 % направлены на формирование познавательной компетентности и соответствующей сферы культуры. Целенаправленное проектирование системы дополнительного образования и социально-культурной жизни школы позволяет направить их образовательные ресурсы на формирование всего комплекса ключевых компетентностей и сфер культуры жизнедеятельности личности.

Школьная среда, согласно концепции развивающего образования, должна обеспечивать высокий уровень личностной свободы и активности педагогов и обучающихся. Управленческо-педагогический анализ личностно-развивающего потенциала среды проводится в системе координат «Свобода-Зависимость» и «Активность-Пассивность» методом векторного моделирования (В.А. Ясвин, 2000), учитывающего степень освоения личностью образовательных ресурсов в средах различной модальности (В.А. Ясвин, 2001) на основе типологии «воспитывающих сред» Я. Корчака, выделяющего четыре базовых типа среды: «Догматическую», «Внешнего лоска и карьеры», «Идейную» и «Безмятежного потребления». Каждый тип среды обладает уникальными ресурсами для развития различных составляющих личностного потенциала и социально значимых компетенций (Рис. 6 А.). Тот или иной тип среды детерминируется педагогическими позициями, которые занимают педагоги в ходе образовательного процесса (Рис. 6 В). К продуктивным педагогическим позициям, обеспечивающим свободу и активность личности в творческой («идейной») и карьерной среде, могут быть отнесены «Консультант», «Эксперт» и «Тренер». Другие педагогические позиции («Босс», «Командир», «Дирижёр», «Пастушок» и «Официант») предопределяют высокую степень личностной зависимости и пассивности в догматической и безмятежной средах (В.А. Ясвин, 2013). Оптимальное, с позиций развивающего образования, соотношение типов среды в школе и последовательность погружения в них субъектов образовательного процесса представлены на рис. 6.

Возрастная дифференциация личностно-развивающего образовательного процесса может осуществляться на основе предложенной В.А. Ясвиным и В.А. Карповым (2002) средовой интерпретации (Рис. 6 Б) модели культурно-исторической школы (В.В. Рубцов, 1996). На 1-ой ступени (до 6-7 лет) в среде «безмятежного мифотворчества» предметное содержание включает свойства, вещи, отношения; способы действия по сценарию в соответствии с ролью. Формируется культура достоинства и справедливости. Осуществляется предметное моделирование. На 2-ой ступени (7-9 лет) в среде «формирующего наставничества» предметное содержание включает способы действия и навыки; осваивается реконструкция способа и упражнение в навыке на основе технологий развивающего обучения. Осуществляется знаковое моделирование. На 3-ой ступени (10-

13 лет) в среде «направляемого исследования» предметное содержание включает модели, теории; осваиваемые способы действия – поиск, исследование, экспериментирование на основе технологии проблемного обучения. Осуществляется естественнонаучное моделирование. Вводятся метапредметы на основе принципа историзма («История открытий и изобретений», «История знаков, символов, языков»). На 4-ой ступени (14-17 лет) в среде «рецензируемого творчества» предметное содержание включает создание образцов; способ действия – проектирование на основе программно-проектных технологий. Осуществляется социальное моделирование. Метапредметы проектируются на основе принципов философского осмысления действительности («Философия науки», «Философия искусства», «Философия бизнеса»); развития гражданского общества («Права человека и гражданское общество», «Социальная конфликтология») и социального прагматизма («Современное жилище», «Создание имиджа»).

Личностно-развивающая школьная среда носит открытый характер и проектируется на основе её трёхкомпонентной модели, включающей организационно-технологический, социальный и пространственно-предметный компоненты (В.А. Ясвин, 2001). Технология проектирования, рассматривает школьную среду как систему возможностей удовлетворения личностных и социогенных потребностей учащихся, актуализирующих их образовательную и социальную активность (Рис. 7). Школьная среда проектируется для каждой возрастной ступени на основе системных параметров её дескрипции (В.А. Ясвин, 2001, 2010): безопасности (физической и психологической), широты (экскурсии, обмен учащимися и учителями, использование информационных сетей и др.), интенсивности (оптимальный темп обучения, использование каникул для развивающих занятий и т.п.), структурированности (единство и ясность педагогических требований, рейтинги и др.), социальной активности (проведение фестивалей, сотрудничество со СМИ и др.), мобильности (введение новых курсов, современных образовательных технологий и т.п.), устойчивости (формирование традиций, сохранение ядра педагогического коллектива и т.п.), обобщённости (наличие реальной концепции развития школы и команды единомышленников, включающей руководителей, педагогов, родителей и учащихся и т.п.), эмоциональности (стиль взаимоотношений в школе, возможность получить сопереживание и сорадование и т.п.), доминантности (значимость школы в системе ценностей руководителей, педагогов, родителей и учащихся и т.п.), когерентности (согласованности ценностей и приоритетов школы и социума).

Важнейшим предметом развивающего управления представляется **организационная культура** педагогического коллектива. Экспертно-проектная технология управления организационной культурой основана на экспертном анализе и

управленческом регулировании соотношения в структуре организационной культуры конкретного коллектива элементов различных типов культуры (К. Камерон, Р. Куинн, 2001): «семейного» (акцент на благополучие и комфорт сотрудников), «ролевого» (акцент на формальную субординацию), «результативного» (акцент на формальный результат работы – успехи на экзаменах и т.п.) и «инновационного» (акцент на новаторство, эксперименты, самые передовые технологии и т.п.).

Обобщая опыт экспертной работы с российскими школами (более 20-ти лет, несколько тысяч школ из различных регионов России), можно констатировать, что современная образовательная политика не способствует формированию в школах организационной культуры, способствующей развитию личностного потенциала педагогов и обучающихся (См. табл. 1). Если на рубеже XXI века в российских школах преобладала организационная культура, стимулирующая свободную активность личности за счёт гибкости и дискретности социальной среды (порядка 70-ти %), то в современных условиях школьная культура всё больше ориентируется на стабильность и контроль (от 55-ти % против 30-ти % двадцать лет назад), которые, несомненно, снижают степень свободы личности, а её активность направляют в строго определённые и часто жёстко структурированные рамки. Опыт анализа и проектирования желаемого состояния организационной культуры в школах, ориентированных на личностно-ориентированное образование, показывает, что эксперты (учёные и управленцы) сходятся во мнении о целесообразности доминирования элементов, прежде всего, инновационной, а также семейной культуры (См. табл. 2).

Таблица 1. Характерное соотношение различных типов организационной культуры в школьных организациях.

Системная характеристика организационной культуры	**Тип организационной культуры**	**Типично для российских школ 90-х – 2000-х годов**	**Тенденция современных российских школ**	**Целесообразно для школ личностно-развивающего образования**
Гибкость и дискретность	Семейный (клановый)	40 %	25 %	30 %
	Инновационный	30 %	20 %	40 %
Стабильность и контроль	Результативный	20 %	25 %	20 %
	Ролевой (бюрократический)	10 %	30 %	10 %

Можно констатировать, что организационная культура российских школ 90-х – 2000-х годов, реализующих в то время либеральную доктрину вариативного образования

(А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, Л.П. Кезина, А.А. Леонтьев, Е.А. Ямбург и др.), в большей степени соответствовала критериям развивающего управления, чем активно формирующаяся в настоящее время организационная культура школ, основанная на приоритетах формально-бюрократических показателей

Таблица 2. Пример управленческого проектирования желаемого состояния организационной культуры в школе, ориентированной на личностно-развивающее образование.

№	Параметр	Формируемая преобладающая реальность	Соответствующие типы культуры
1	Важнейшие характеристики школьной организации	Образовательное сообщество подобно большой семье. Члены сообщества имеют много общего.	Семейная культура
		Школа развивается очень динамично, проникнута духом новаторства. Педагоги и специалисты готовы идти на различные жертвы и рисковать ради дела.	Инновационная культура
2	Стиль лидерства	Характеризуется деловитостью, четкостью, ориентацией на конечные результаты деятельности.	Результативная культура
		Осуществляется на основе постоянной обратной связи, определяется стремлением помочь или научить.	Семейная культура
3	Управление образовательным сообществом	Характеризуется поощрением новаторства, свободы и самобытности, индивидуального риска.	Инновационная культура
		Характеризуется предсказуемостью и стабильностью в отношениях, четкостью требований, направлено на сохранение достигнутых результатов.	Ролевая культура
4	Связующая сущность школьной организации	Акцент на достижении цели и выполнении поставленных задач, нацеленность на конечный успех.	Результативная культура
		Приверженность новаторству и совершенствованию. Акцентируется необходимость быть на передовых рубежах.	Инновационная культура
5	Стратегические цели школьной организации	Акцентируется внимание на индивидуальных достижениях. Доминирует целенаправленное напряжение сил, стремление к победе над возникающими трудностями.	Результативная культура
		Развитие гуманистических ценностей в коллективе. Настойчиво поддерживается высокое доверие, открытость и соучастие.	Семейная культура
6	Критерии успеха организации	Организация образовательного процесса на основе новых эффективных методик и технологий. Лидерские и новаторские позиции в образовательном пространстве.	Инновационная культура

Развивающее управление школьной организацией включает также **управление отношениями**, как взаимоотношениями между различными категориями членов образовательного сообщества, так и их профессионально значимыми субъективными отношениями.

Как подчёркивалось В.Н. Мясищевым, развитие человека – это усиление его психологического потенциала путём усложнения психических процессов и накопления опыта в форме знаний, навыков, умений и отношений. Причём, личность характеризуют, прежде всего, именно её отношения, а не знания, навыки и умения (В.Н. Мясищев, 1995).

Вместе с тем, в современных профессиональных стандартах педагогов роль профессионально значимых отношений, составляющих содержание мотивационного компонента компетентностного ядра, несомненно, недооценивается. Речь идёт о таких психологических характеристиках педагогов, как их ценностные ориентации, интересы, приоритеты, симпатии, антипатии и другие подобные характеристики, направленные на предметы профессиональной деятельности, для которых, по мнению Б.Ф. Ломова, наиболее общим понятием является понятие «субъективные отношения личности» (Б.Ф. Ломов, 1984). Отношения включают момент оценки, выражают пристрастность, то есть субъективную позицию личности в своём окружении. Являясь интегральными свойствами личности, субъективные отношения накладывают отпечаток на её эмоциональный тон, а также активно влияют на выбор и принятие решений. На обусловленность действий и поступков человека, сложившейся у него системой субъективных отношений к различным объектам и явлениям, обращали внимание такие классики отечественной психологической науки как А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.

Теоретический анализ различных подходов к исследованию субъективных отношений личности позволил сформулировать определение профессионально значимых субъективных отношений как избирательных, эмоционально окрашенных, осознаваемых психологических связей специалистов с предметами их профессиональной деятельности, а также с субъектами, объектами, процессами и явлениями, включёнными в эту деятельность, влияющими на приоритеты и характер этой деятельности, а также на принятие профессиональных решений. Например, для учителей истории профессионально значимыми являются субъективные отношения к исторической науке, к педагогической науке, а также к учащимся, родителям, коллегам.

В процессе профессионального образования и профессиональной деятельности у каждого специалиста формируется индивидуальная сложная многомерная, многоуровневая и динамическая система субъективных профессионально значимых

отношений, определяющая «субъективное пространство личности» по Б.Ф. Ломову или «радиусы значимых отношений» по Э. Эриксону. В ходе развития профессионально значимых субъективных отношений формируются профессиональные предпочтения, мнения, вкусы и интересы, складывается определенная система мыслеобразов, в которых субъективно и пристрастно репрезентируются различные стороны и компоненты профессиональной действительности. Таким образом, именно профессионально значимые субъективные отношения определяют ту или иную профессиональную позицию руководителей школы и педагогов. Педагоги и руководители, освоившие одни и те же профессиональные компетенции на основе одинаковых образовательных стандартов, часто принимают разные профессиональные решения и, порой, ведут себя совершенно по-разному в сходных профессиональных ситуациях.

В основе теоретического конструкта методики психологической диагностики **отношения к школе**, как профессионально значимого отношения для педагогов и школьников, лежит понимание отношения, как эмоционально окрашенного отражения взаимосвязей различных потребностей членов образовательного сообщества с возможностями, которые им предоставляются школьной средой.

Выделяются четыре компонента отношения (В.А. Ясвин, 2018). Эмоциональный компонент характеризует отношение по шкале «нравится – не нравится», связан с оценочными суждениями, предпочтениями и чувствами. Познавательный компонент характеризуется изменениями в мотивации и направленности познавательной активности, отражает степень интереса к школе. Практический компонент характеризуется готовностью и стремлением к практической деятельности, связанной со школой. Поступочный компонент определяется активностью, направленной на изменение окружения в соответствии с отношением к школе. Эта активность всегда носит сверхнормативный характер и может быть направлена как на совершенствование образовательного процесса или школьного помещения и оборудования, так и на формирования у других людей соответствующего отношения к данной школе (позитивного или негативного). Совокупность показателей компонентов характеризует интенсивность отношения, то есть «силу» этого отношения.

Методика предусматривает диагностику отношения к четырем основным структурным элементам, составляющим смысловое содержание понятия «школа», отношение к каждому из которых может быть различным: 1) педагоги, 2) школьники, 3) помещение и оборудование, 4) образовательный процесс. Результаты, полученные с помощью данной методики (Рис. 8), позволяют целенаправленно вести работу по

коррекции выявленных проблем и формированию позитивного отношения к школе всех членов образовательного сообщества.

Для управленческого анализа **взаимоотношений** между различными категориями членов образовательного сообщества нами разработана экспертная методика «Индекс толерантности», в основу теоретического конструкта которой положено общее понимание толерантности как субъективного отношения к другому, иному (Д.А. Леонтьев, 2009). Выделен ряд структурных элементов, составляющие понятие «иной» (В.А. Ясвин, С.А. Белова, 2016). «Облик» характеризует внешние признаки «иного»: лицо, фигура, одежда, украшения, орудия труда. «Поведение» характеризует действия и поступки «иного», направленные на того, чья толерантность оценивается. «Культура» характеризует образ жизни «иного», его действия и поступки, направленные на других людей. «Идеи» характеризуют особенности мировоззрения «иного». Субъективное отношение к различным структурным элементам «иного» может, как совпадать, так и иметь существенные различия.

Для экспертного анализа толерантности-интолерантности введена система координат с осями «принятие-непринятие» и «активность-пассивность». Соответственно, активное принятие иного может рассматриваться как «сотрудничество» с ним, а активное непринятие – как «агрессивность» по отношению к нему; в свою очередь, пассивное принятие – как симпатия, а пассивное непринятие – как терпимость. При этом агрессивность рассматривается как интолерантность (Рис.9).

Представленные выше методики составили программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления развитием школьных организаций (В.А. Ясвин и др., 2013), который может быть органично дополнен методикой анализа жизненных циклов организации И. Адизеса (2007) и методикой анализа социального капитала образовательной организации К.М. Ушакова (2017).

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение. – 2011. – 48 с.
2. Адизес, И.К. Управление жизненным циклом корпорации [Текст] / И.К. Адизес. – СПб.: Питер. – 2007. – 384 с.
3. Гибсон, Д. Экологический подход к зрительному восприятию [Текст] / Д. Гибсон. – М.: Прогресс. – 1988. – 464 с.

4. Калуве, Леон де. Развитие школы: модели и изменения [Текст] / Л. де Калувэ, Э. Маркс, М. Петри; Пер. с англ. Е.Н. Максимовой; Науч. редактирование А.К. Зайцева. – Калуга: Калуж. ин-т социол. – 1993. – 239 с.
5. Камерон, К. Диагностика и изменение организационной культуры [Текст] / К. Камерон, Р. Куинн; Пер. с англ. под ред. И.В. Андреевой. – СПб: Питер. – 2001. – 320 с.
6. Культурология. История мировой культуры: Учебник для вузов [Текст] / Под ред. проф. А.Н. Марковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ. – 2000. – 600 с.
7. Леонтьев, Д.А. К операционализации понятия «толерантность» [Текст] / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 3-16.
8. Личностный потенциал: структура и диагностика [Текст] / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл. – 2011. – 495 с.
9. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука. – 1984. – 444 с.
10. Мясищев, В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды [Текст] / В.Н. Мясищев, науч. ред. А.А. Бодалева. – М.: Институт практической психологии. – Воронеж: НПО «МОД ЭК». – 1995. – 356 с.
11. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) [Текст] / Ж. Делор и др. // Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – Париж: ЮНЕСКО. – 1996. 102 с.
12. Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие [Текст] / Под. ред. В.А. Ясвина и В.А. Карпова. – М.: Смысл. – 2002. – 184 с.
13. Рубцов, В.В. Основы социально-генетической психологии [Текст] / В.В. Рубцов. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; – Воронеж: НПО «МОДЭК». – 1996. – 384 с.
14. Синягин, Ю.В. Руководитель и его команда [Текст] / Ю.В. Синягин. – М.: РАГС. – 1996. – 112 с.
15. Сичинава, А.В. Развивающее управление муниципальной образовательной системой: на материалах Пушкинского района Московской области [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 22.12.10. / Сичинава Александр Владимирович; [Место защиты: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова]. – М. – 2010. – 168 с.: ил. РГБ ОД, 61 11-13/102.
16. Спивак, В.А. Развивающее управление персоналом [Текст] / В.А. Спивак. – СПб.: Нева. – 2004. – 440 с.

17. Ушаков, К.М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет [Текст] / К.М. Ушаков. – М.: Сентябрь. – 2017. – 160 с.
18. Хуторской, А.В. Наличие разных смыслов образования – условие его человекосообразности [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Тезисы доклада на VII-х Международных Лихачевских научных чтениях 24-25 мая 2007 года в Санкт-Петербурге. – URL: http://www.khutorskoy.ru/be/2007/0525/ khutorskoy.htm
19. Чуланова, О.Л. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация [Текст] / О.Л. Чуланова, А.И. Ивонина // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2017. – №1 (28). – С. 53-58.
20. Ясвин, В.А. Психологическое моделирование образовательных сред [Текст] / В.А. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С. 79-88.
21. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Смысл. – 2001. – 365 с.
22. Ясвин, В.А. Школа как развивающая среда [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Институт научной информации и мониторинга РАО. – 2010. – 360 с.
23. Ясвин, В.А. Психолого-педагогический проект Молодёжной академии жизнетворчества [Текст] / В.А. Ясвин // Вестник РГГУ. Серия «Психология». – 2010. – № 17(61)/10. – С. 162-183.
24. Ясвин, В.А. Экспертно-проектное управление развитием школы [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь. – 2011. – 176 с.
25. Ясвин, В.А. Установление комплементарности психолого-педагогических типологий методом векторного моделирования [Текст] / В.А. Ясвин // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 2 (24). – С. 8-23.
26. Ясвин, В.А. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013619715. Программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений / В.А. Ясвин и др.; поступл. 28.08.2013; зарегистр. 14.10.2013. – М.: Роспатент. – 2013.
27. Ясвин, В.А. Экспертное исследование толерантности старшеклассников к различным социально-возрастным категориям [Текст] / В.А. Ясвин, С.А. Белова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Выпуск 2. – Том 16. - С. 203-215.

28. Ясвин, В.А. Психологическая диагностика отношения к школе учащихся, педагогов и родителей [Текст] / В.А. Ясвин // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2018. – № 1 (43). – С. 47-61.

Ясвин Витольд Альбертович,
доктор психологических наук, профессор департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».
121596, г. Москва, ул. Горбунова, д. № 19, корп. 1, кв. 121. vitalber@yandex.ru