

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ ВО ВНУТРИШКОЛЬНОМ УПРАВЛЕНИИ

Целеполагание – один из важнейших компонентов управленческой деятельности и общей жизнедеятельности учреждений. Оно является и основной функцией руководителя, и этапом управленческой деятельности, и ее структурным компонентом. Целеполагание определяется как описание предвосхищаемых результатов, на достижение которых предполагается направить деятельность.

Трактовка данной функции в теории внутришкольного управления неоднозначна. С одной стороны, признается ее определяющая роль, как в управленческой деятельности, так и общем функционировании организации. Подчеркивается, что наличие обоснованных, перспективных целей – главное условие функционирования и развития школы, а способность руководителя к их постановке – одно из важнейших управленческих качеств. Однако при этом целеполагание или не выделяется в качестве самостоятельной и рассматривается как часть другой функции – планирования (В. И. Зверева, В. С. Лазарев, и др.), или рассматривается как исходная стадия всего управленческого цикла, как бы предшествует ему и потому выносится за пределы системы управленческих функций (В. П. Симонов).

С другой стороны, целеполагание и по своему содержанию, и по роли в управлении признается именно управленческой функцией, пронизывающей всю деятельность руководителя. Это отчетливо выражено в общей теории управления [1, 2, 7], а также в работах из области внутришкольного управления [3, 4]. Авторы, приверженцы данного подхода, аргументируют свою позицию следующими положениями:

- целеполагание нельзя приурочивать только к начальному этапу управления, так как в ходе всей последующей деятельности выясняется неэффективность или ошибочность изначально сформулированных целей, и требуется переформулирование или постановка новых целей. При этом целеполагание выступает не первым этапом управления, а является следствием иных управленческих функций;

- по своему содержанию функция целеполагания – это сложный и развернутый во времени процесс, имеющий свои специфические закономерности, не свойственные иным управленческим функциям;

- функциональной обязанностью руководителя является постановка целей перед исполнителями, что также включено в процесс функционирования учреждения.

Ключевым словом при характеристике функции целеполагания является понятие цели. В наиболее общем виде цель определяется как образ того результата, который стремится получить субъект, выполняя те или иные действия. Цель выполняет роль системообразующего фактора образовательного учреждения. Именно цель определяет общую направленность деятельности организации, ее состав (как подразделений, так и персонала) и структуру, регулирует характер существующих в организации взаимосвязей между ее компонентами, а также интегрирует их в согласованную систему. Таким образом, цель оказывает существенное влияние на деятельность организации, поскольку определяет главные приоритеты ее жизнедеятельности.

В педагогической теории также весьма актуальна проблема классификации целей. Наиболее совершенным в этом отношении признается способ определения педагогических целей с помощью таксономии, разработанный в научных трудах американского ученого Б. Блума. Само понятие «таксономия» (от греческого *taxis* – расположение по порядку и *nomos* – закон) заимствовано из биологии. Оно означает такую классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и использует для описания объектов категории, расположенные последовательно, по нарастающей сложности, то есть по иерархии. Б. Блум составил первую часть «Таксономии», содержащую описание целей в познавательной (когнитивной) области [12]. В отечественной педагогике ярким примером построения «дерева» целей является разработка целей воспитания Б. Т. Лихачевым. Ученый сформулировал следующие, построенные по принципу иерархии, цели воспитания: цель как идеал; цель как общая стратегическая задача; цель как общая тактическая задача; цель как задача отражения в воспитании интересов различных социальных и национальных групп; цель как задача обеспечения развития интересов, способностей, духовных потребностей отдельной личности [12, с. 40–53].

При составлении «дерева» целей следует сначала определить цель высшего уровня. Затем общая или «генеральная» цель разбивается на подцели или частные цели.

Общая цель дополняется целями школы как социального института:

- формирование нового уклада школьной жизни, способствующей воспитанию физически здоровой, духовно богатой, высоконравственной, образованной личности, уважающей традиции и культуру своего и других народов;

- воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам и свободам человека, ответственности перед собой и обществом;

- формирование целостного научного мировоззрения, экологической культуры; создание предпосылок для вхождения в открытое информационно-образовательное пространство;

- разностороннее развитие детей, их познавательных интересов, творческих способностей, общеучебных умений, навыков самообразования, способствующих самореализации личности [7, 8, 9].

Данные цели представляют собой предельно обобщенный результат образования. На уровне же школы как образовательного учреждения цели требуется представить в соответствии с основными структурными компонентами школы как системы.

Рассмотрим цели образовательной подсистемы школы. Их определение требует изучения и учета: во-первых, социального заказа ближайшего окружения школы; во-вторых, государственных образовательных стандартов, задающих общеобязательные минимальные требования к результатам школьного образования, а также базисных учебных планов, предопределяющих планирование реальных образовательных процессов в школе.

Соотнесение этих внешних требований с представлениями о реальных и потенциальных возможностях школьного сообщества дает основания для принятия решения о миссии образовательного учреждения. Миссия определяет не конкретные цели образовательного процесса, а общее назначение школы и в этом качестве предполагает ответ на вопросы:

- на чьи и какие именно образовательные потребности школа ориентирует свою деятельность (выбор миссии – это и не слепое следование социальному заказу, и не произвол самой школы: внешние и внутренние потребности и возможности должны быть сбалансированы);

- на какой контингент учащихся она рассчитана (ясно, что ответ на этот вопрос у массовой школы и, например, гимназии, будет различным);

- какой уровень образовательных услуг берется гарантировать школа;

- какие функции образования будут приоритетными для данной школы;

- что школа может предложить детям, кроме собственно образовательных услуг;
- что школа готова сделать для своих сотрудников;
- что школа собирается сделать для муниципальной образовательной системы, более широкой социальной среды (важно отметить, что выбор миссии школы в обязательном порядке должен быть согласован с субъектами муниципальной системы образования, которые выражают интересы всего населения данной территории).

Для постановки конкретных образовательных целей встает задача в создании модели выпускника школы, которая позволяет моделировать требования к результатам обучения и воспитания по степеням и годам обучения [12]. Далее образовательные цели соотносятся с основными функциями учебно-воспитательного процесса: когнитивной, ценностно-воспитательной, психического развития, развития творчества и оздоровительной.

Общими целями школы на уровне учебно-воспитательного процесса является формирование у детей системы знаний, специальных, предметных умений и навыков, умений осуществлять учебно-познавательную деятельность, включая самообразование, формирование мировоззрения школьников, их взглядов, убеждений, ценностных ориентаций, опыта деятельности, поведения, общения, отношений и др.; развитие новообразований в интеллектуальной сфере учащихся (в их внимании, восприятии, мышлении, воображении, речи), в эмоциональной и волевой сферах; развитие творчества, креативности учащихся; профилактика и по возможности коррекция неблагоприятного соматического и психического развития детей, обеспечение готовности к ведению здорового образа жизни.

Рассмотренные примеры построения общеобразовательных целей демонстрируют их главную особенность – предельно высокое разнообразие и разномасштабность. Эта особенность определяет собой многоплановость содержания целесозидательной деятельности руководителя, ее сложность, а также задает систему требований к ней.

В общей теории управления [2, 9], а также в теории и практике внутришкольного управления [3, 4, 12] сложилась определенная система требований к реализации функции целеполагания. Наиболее полно эти требования представлены в работе А. В. Карпова. Первая группа требований вытекает из основных характеристик целей. Главной характеристикой «хорошо

поставленной» цели является ее определенность. Она имеет два аспекта – объективный и субъективный.

Объективность определенности означает, во-первых, четкость и однозначность формулировки цели, содержащей полное описание всех параметров будущего результата, который ей предписывается. Во-вторых, определенность объективно требует конкретности в способах задания целей и ее содержания, включая допустимые временные ограничения для ее достижения. В тех случаях, когда это возможно, цель обязательно должна быть представлена не только в качественном, но и количественном виде (требование измеримости целей). Тем самым обеспечивается объективность проверки степени достижимости цели.

В субъективном плане определенность цели означает полное и точное ее восприятие исполнителями именно в том смысле и в том аспекте, в каком она была изначально сформулирована. Это, в свою очередь, требует от руководителя умения формулировать при обязательном учете особенностей (культурных, общеобразовательных, психологических) тех, кто ее будет реализовывать. Поэтому цель должна быть сформулирована «на языке» ее исполнителей.

Другой важной характеристикой целей является их реалистичность, то есть высокая вероятность достижения в сложившихся конкретных условиях (другое название этой характеристики – «достижимость»). При всей понятности и очевидности этого свойства его реализация в повседневной практике управления сопряжена с большими трудностями и даже – глубинными противоречиями управленческого труда.

С одной стороны, руководитель заинтересован в максимизации и усложнении целей, которые он ставит перед подразделениями или отдельными исполнителями. С другой стороны, он не может при этом не учитывать реальные ограничения групп или отдельных индивидов в плане возможности выполнения целей. Для этого руководитель должен их, по крайней мере, знать и уметь учитывать. Это, однако, связано с большими дополнительными усилиями по диагностике этих ограничений, на что часто руководитель просто не способен или не хочет идти. В идеале цель должна выступать как своеобразный оптимальный компромисс между нормативными требованиями руководства и реальными возможностями исполнителей. Когда он нарушается (чаще, конечно, в сторону нормативных требований), уменьшается не только объективная вероятность дости-

жения цели, но снижается или даже полностью блокируется субъективная мотивация исполнителей в процессе ее достижения.

Одним из наиболее важных в психологическом отношении является свойство обоснованности, понятности целей для тех, кто их будет реализовывать. Это – решающее условие трансформации нормативной (формальной) цели в реально принимаемую.

Ключевым параметром совокупности целей организации является понятие их взаимно-поддерживающего характера. Это означает, что эффективность достижения многообразных и разнородных целей организации требует обеспечения положения, при котором действия по их реализации не мешали бы друг другу, а наоборот – способствовали этому. Данное свойство, однако, столь же значимо, сколь велики и трудности его реализации. Это связано с явной несогласованностью ряда целей, а часто – их антагонистичностью.

Эффективное управление требует, далее, доступности целей проверке – контролю, а также последующих мероприятий и санкций по его результатам. В связи с этим к целям предъявляется требование верифицируемости (т. е. проверяемости). Однако обеспечение свойства верифицируемости – это в целом достаточно трудная задача, поскольку очень многие цели не поддаются строгому количественному выражению и являются качественными. Кроме того, существует и сильное сопротивление этому со стороны подчиненных, поскольку размытый характер целей (их неверифицируемость) является одним из путей, помогающих избежать ответственности в случае не достижения целей.

Следующая группа требований основана на практическом опыте управления, а также на некоторых психологических закономерностях целеполагания.

Так, психологически очень значимым является разведение понятий целей и задач. При формулировке целей их недопустимо подменять уже значительно более определенными, конкретизированными задачами. Такая подмена ставит подчиненных в гораздо более узкие рамки и сковывает их свободу, а в итоге – негативно влияет на эффективность их деятельности. Цель хотя и должна быть конкретной, но одновременно должна предоставлять исполнителю (индивиду или группе) известную свободу выбора путей ее достижения. Тем самым обеспечивается двойной эффект. Во-первых, исполнители часто лучше руководителя знают, как именно эффективнее

достичь цели. Во-вторых, сама по себе свобода выбора средств в психологическом плане является мощным мотиватором, активизирующим и стимулирующим исполнительскую деятельность. Эти явления обнаруживают одно из наиболее слабых мест в деятельности большинства руководителей.

Далее, общим правилом является то, что цели должны представлять взвешенный и разумный компромисс между общеорганизационными и индивидуальными (или групповыми) интересами. Нарушение баланса в этом компромиссе, как в ту, так и в другую сторону негативно сказывается на эффективности исполнительской деятельности. Отклонение в сторону общеорганизационных интересов может снижать или даже блокировать индивидуальную исполнительскую мотивацию и в конечном итоге, – эффективность деятельности организации.

Итак, реализация во внутришкольном управлении функции целеполагания является самым трудным, но и самым ответственным для руководства школы и педагогического коллектива. По существу, это логико-конструктивная операция, завершающая аналитическую деятельность руководителя школы и педагогов. Качественное целеполагание закладывает основу результативности целеосуществления. Вот почему постановка важнейших целей на основе глубокого педагогического анализа достигнутого результата с их последующим разложением на более частные, конкретные, промежуточные цели и отражением в задачах считается одним из исходных условий качественного планирования работы школы.

Библиографический список

1. *Бороздина Г. В.* Психология делового общения: Учеб. Пособие. М.: Инфра, 1999. 224 с.

2. *Виханский О. С., Наумов А. И.* Менеджмент: Учебник. 3-е изд. М.: Гардарики, 2002. 528 с.

3. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т. И. Шамовой. М.: Педагогика, 1991. 191 с.

4. Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций / Под ред. Н. В. Горбуновой. М.: Нов. шк., 1995. 112 с.

5. *Герчикова И. Н.* Менеджмент: Учебник. М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1994. 685 с.

6. *Гильмеева Р. Х.* Развитие профессиональной компетенции учителя в системе повышения квалификации // Методист. 2002. № 5. С. 6–8.

7. *Гребенкина Л. К., Анциперова Н. С.* Технология управленческой деятельности заместителя директора школы. М.: Пед. поиск, 2000. 160 с.

8. *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982. 160 с.

9. Закон Российской Федерации «Об образовании». – 3-е изд. – М.: Изд-во «Ось-89», 2002. – 48 с. (Актуальный закон).

10. *Зверева В. И.* Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Нов. шк., 1997. 320 с.

11. *Карпов А. В.* Психология менеджмента: Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 1999. 584 с.

12. *Лихачев Б. Т.* Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1992. 528 с.

13. *Симонов В. П.* Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учеб. Пособие. М.: Пед. о-во России, 1998. 430 с.

14. Управление школой: теоретические основы и методы: Учебное пособие / Под ред. В. С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997.