

На правах рукописи

СТЕПИХОВА ВАЛЕНТИНА АНАТОЛЬЕВНА

**САМООЦЕНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ
КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ
УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

**Специальность 13.00.01 — общая педагогика,
история педагогики и образования**

А в т о р е ф е р а т
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

**Санкт-Петербург
2003**



2003-А
7129

На правах рукописи

СТЕПИХОВА ВАЛЕНТИНА АНАТОЛЬЕВНА

**САМООЦЕНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ
КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ
УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

Специальность 13.00.01 — общая педагогика,
история педагогики и образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Санкт-Петербург
2003

Работа выполнена на кафедре теории и практики управления и экономики образования Санкт-Петербургского государственного университета педагогического мастерства

Научный руководитель	доктор педагогических наук, профессор В.Ю. Кричевский
Официальные оппоненты	доктор педагогических наук, профессор И.Г. Абрамова; кандидат педагогических наук В.Н. Виноградов
Ведущая организация	Ленинградский областной институт развития образования

Защита состоится 20 мая 2003 года в 11 часов на заседании диссертационного совета Д 800.013.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук при Санкт-Петербургском государственном университете педагогического мастерства (191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Санкт-Петербургского государственного университета педагогического мастерства.

Автореферат разослан 18 апреля 2003 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
к. филос. н., доцент



Н.Н. Болгар



ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Процессы демократизации и гуманизации в управлении образовательными учреждениями сопрягаются самостоятельностью и творчеством педагогических коллективов в выборе направлений деятельности, концепций воспитания, программ развития школы, в создании авторских программ и учебников, в освоении новых педагогических технологий. Однако по данным исследований, эти новшества меньше всего отражаются на педагогических процессах, порождаемых особенностями взаимоотношений «администрация — учителя», «учителя и ученики» (Е.Э. Смирнова, В.В. Тумалев).

Анализ управленческой деятельности показывает, что в условиях реформирования образования, характеризующегося большей автономией школ в решении образовательных задач, расширением прав руководителей в области финансовой самостоятельности, усилением влияния школы на социум, предпочтению фактически отдается авторитарной модели управления. Приверженность директора школы к традиционным методам управления объясняется не только его возросшей персональной ответственностью, но и недостаточностью у него гуманитарных знаний и умений для реализации современных, диалоговых методов управления. Следствием становится усиление властной позиции руководителя, что порождает глубокий скептицизм у педагогической общественности в вероятности гуманистических преобразований в школе.

Возможность перехода от монологовой модели управления к диалоговой мы связываем с необходимостью переосмысления руководителем собственной профессиональной позиции в системе управленческих связей «человек — информация — отношения — человек» (В.Г. Афанасьев, В.Ю. Кричевский, К.М. Ушаков) на основе идеи осознания проблематики власти в демократическом управлении. Определение власти в самом общем смысле как способности и возможности социального субъекта осуществлять свою волю, используя различные ресурсы и технологии (авторитет, силу, традиции, закон, техники манипуляции сознанием и т.д.) (О.В. Шабурова), позволяет рассматривать ее в аспекте самооценки в двух планах: личностном (как проявление высокой самооценки руководителя) и деятельностном (как смыслообразующей основы взаимодействия директора школы с коллективом).

Отражение в деятельности руководителя ценностного ядра личностно-профессиональных качеств не всегда носит осознаваемый характер. Процедура самооценки позволит ему выявить фак-

торы как препятствующие, так и способствующие развитию управленческих отношений в коллективе, представляющих собой систему иерархических связей и зависимостей в процессе взаимодействия субъекта власти с подчиненными на основе использования конкретной технологии управления. Самоанализ руководства, акцентирующий внимание на социогуманитарной проблематике власти, может изменить угол зрения руководителя школы на соотношение в его деятельности власти и управления.

В исследованиях, посвященных деятельности директора школы, проблема власти и властных отношений рассматривается как ее теоретическая (В.Ю. Кричевский) и организационная основа (Н.П. Дерзкова, В.С. Лазарев, К.М. Ушаков). Важность осознания психологических основ проблемы власти и властных отношений в деятельности учителей отражена в работах Л.М. Митиной, В.Б. Ольшанского.

Актуальность настоящего исследования обусловлена недостаточной изученностью проблематики власти применительно к профессиональной деятельности руководителя школы на фоне, с одной стороны, стремления современной педагогики «преодолеть жесткую властную формирующую схему образовательного процесса» (Г.Б. Корнетов), с другой — необходимости осознания управленцами собственной роли в этом процессе на основе комплекса знаний, включающих и теорию власти.

Цель исследования — выявление условий достижения руководителем адекватной самооценки в процессе управления школой.

Объект исследования — управленческие отношения в педагогическом коллективе.

Предмет исследования — процесс самооценки руководителя как условие совершенствования управленческих отношений в педагогическом коллективе.

Гипотеза исследования: самооценка руководителя, рассматриваемая как оценка директором школы своих возможностей и способностей по руководству педагогическим коллективом, становится условием развития управленческих отношений, если руководитель:

а) осознает ценности, смыслы и мотивы собственной деятельности (действий) при согласовании их с гуманитарными целями образовательного учреждения;

б) способен признавать ограничения в своей деятельности, обусловленные стереотипными представлениями о властных полномочиях, и выстраивать программу их преодоления;

в) переходит к применению методов диалогового взаимодействия на всех уровнях должностной иерархии на основе выявленных противоречий в руководстве коллективом;

г) создает условия коллективной рефлексии ценностных оснований и технологических средств межличностного взаимодействия с целью расширения профессионального самосознания педагогического коллектива.

Цель и гипотеза исследования определили необходимость решения следующих задач:

1) на основе анализа литературы выявить социогуманитарный аспект феномена власти как необходимого компонента самооценки в управленческой деятельности директора школы;

2) изучить механизмы самопознания и самооценки, способствующие формированию реалистичного и критичного представления руководителя о себе;

3) разработать концептуальные и технологические основы рефлексии директора школы, обеспечивающие процесс его самооценки в диалоговом взаимодействии с педагогическим коллективом,

4) определить степень влияния рефлексивного опыта руководителя на изменение его самооценки и профессионального самосознания педагогического коллектива как единого субъекта власти;

5) проанализировать результативность разработанного эксперимента.

Теоретико-методологической базой исследования явились:

— фундаментальные положения теории сознания, самосознания и деятельности (А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков);

— методологические основания феномена самооценки (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, И.С. Кон, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, П.Р. Чамата, И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова, В.А. Ядов, У. Джеймс, Р. Бернс, К. Роджерс, Т. Шибутани);

— самооценка руководителя (В.Г. Афанасьев, В.Ю. Кричевский, В.С. Лазарев, О.Е. Лебедев, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, Г.С. Сухобская, Д.И. Фельдштейн);

— методологические проблемы образования (Н.В. Бордовская, З.И. Васильева, В.В. Краевский, Г.Б. Корнетов, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына);

— основные положения философской теории ценностей (М.С. Каган, В.Н. Сагатовский, В. Франкл, М. Шелер);

— гуманитарно-аксиологическая концепция непрерывного профессионально-педагогического образования (И.Ю.Алексашина, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, А.А. Деркач);

— философские, психологические и историко-культурные концепции власти, представленные в работах ученых начала двадцатого века (А.С. Алексеев, Б.А. Кистьяковский, Н.М. Коркунов, С.А. Котляревский, Я.М. Магазинер, Д.А. Магеровский, Л.Т. Петражицкий, С.Л. Франк, Б.Н. Хатушцев);

— современные социологические и политологические подходы к определению власти (А.А. Безуглов, Ф.М. Бурлацкий, Н.М. Кейзеров, В.В. Тумалев, Г.Г. Филиппов);

— личностно-ориентированный и системный подходы к исследованию власти (Ю.М. Батулин, Л.М. Ивенский, О.М. Ледяева, В.В. Мшвениерадзе, Ю. Сыровецкий, А. Тулеев, В.Ф. Халипов);

— зарубежные концепции власти (Б. Рассел, О. Тоффлер, Э. Фромм, М. Фуко);

— теоретико-практические аспекты профессионального управления (И.Г. Абрамова, В.А. Бордовский, Н.П. Дерзкова, Л.Д. Кудряшова, В.С. Лазарев, О.Е. Лебедев, А.А. Орлов, М.М. Поташник, А.И. Пригожин, О.Г. Прикот, Е.Э. Смирнова, Е.П. Тонконогая, К.М. Ушаков, Р.Х. Шакуров, Р.М. Шерайзина, Н.И. Элиасберг, В.А. Якунин, М. Вудкок, Д. Фрэнсис, Ст. Кови);

— социально-психологические и социокультурные аспекты познания человека в межличностном взаимодействии (И.Г. Абрамова, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.В. Брушлинский, И.Н. Калинаускас, А.К. Колеченко, Г.М. Кучинский, В.А. Лекторский, К.С. Пигров, Н.С. Смирнова, Х. Абельс, М. Вебер);

— основные положения, раскрывающие личностно-деятельностный и системный подходы к изучению человека (В.П. Зинченко, Е.А. Климова, Н.Ф. Наумова, А.В. Петровский), а также общепсихологические основы ценностных ориентаций (Д.Н. Узнадзе, А.Е. Шерозия).

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений использовались следующие методы:

— анализ научной литературы по проблеме исследования;

— социологический опрос директоров школ и учителей Санкт-Петербурга;

— проективные методы: игровые и ролевые; ассоциативные и конструктивные технологии;

— беседа, наблюдение (в том числе включенное);

— эксперимент (констатирующий и формирующий).

Экспериментальная база исследования

Исследование проводилось в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга (№№ 1, 300, 303, 411, 415, 528, 684, 31, 41, 57 и др.), на базе отделов образования территориальных управлений Московского и Фрунзенского районов, на курсах повышения квалификации Санкт-Петербургского государственного университета педагогического мастерства.

Основные этапы исследования

Поисковый этап (1994—1996 гг.)

Анализ состояния исследуемой проблемы в научной литературе; выявление состояния проблемы самооценки деятельности в индивидуальном и массовом управленческом опыте директоров школ; изучение условий, влияющих на отношение руководителя к себе; определение задач и направлений исследования; формирование исходной гипотезы исследования; разработка исследовательского подхода, обеспечивающего процесс самооценки руководителя.

Этап экспериментальной работы (1996—2000 гг.)

Проведение констатирующего эксперимента

Выявление ценностных смыслов управленческого взаимодействия в педагогическом коллективе, определение специфики взаимоотношений в зависимости от субъектных характеристик носителей власти и ограничений в деятельности руководителя школы, обусловленных властными полномочиями; уточнение основных идей исследования, разработка программного и технологического обеспечения основного эксперимента.

Проведение формирующего эксперимента

Проверка гипотезы исследования, выявление субъективных и объективных оценок в деятельности руководителя и причин, их обуславливающих; уточнение и коррекция программы образовательного модуля о власти как области гуманитарного знания для педагогических коллективов.

Заключительно-обобщающий этап (2000—2002 гг.)

Обобщение и систематизация материалов исследования, подведение итогов работы, уточнение полученных результатов и формулирование выводов, экспертная оценка эффективности методических разработок, определение направлений дальнейшего исследования проблемы; оформление работы.

Научная новизна

Установлена взаимозависимость ценностных ориентиров директора школы в управленческой деятельности и используемых им ценностных регуляторов власти.

Установлена зависимость оценки педагогическими коллективами собственной деятельности от самооценки руководителя и от комплекса ограничений в его деятельности.

Определены основные характеристики содержания и структуры самооценки руководителя как субъекта власти в управлении педагогическим коллективом.

Определены критерии адекватной самооценки директора школы как субъекта властных отношений.

Теоретическая значимость заключается в методологическом анализе проблемы власти и властных отношений, позволяющем включить полученные выводы в контекст теории педагогического управления.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработаны:

— образовательный модуль «Проблемы власти в управлении образовательным учреждением»;

— спецкурс «Социально-рефлексивный мир школы: ценности и смыслы социальных действий и отношений»;

— тематические практикумы рефлексивной деятельности коллектива.

Апробация материалов исследования проходила

— в ходе всероссийских и международных научно-практических семинаров и конференций ассоциации «Новое образование» (Москва, «Новая школа», 1997; Санкт-Петербург, 1998); стажировок по педагогике С. Френе (Швейцария, 1996; Санкт-Петербург, 2001) и «Нового образования» (Франция, 1999); конференции «Тенденции развития и управление инновационными процессами в системе дополнительного образования» (Магнитогорск, 2001); обучающего семинара по проблемам инновационных образовательных технологий (Усть-Илимск, 2001);

— в постоянно действующих семинарах на базе экспериментальных школ;

— в семинарах для руководителей школ на базе отделов образования территориальных управлений Московского и Фрунзенского районов;

— в Санкт-Петербургском государственном университете педагогического мастерства в работе со слушателями курсов повышения квалификации руководителей школ (1997-2001).

Достоверность и обоснованность выводов обеспечивается непротиворечивостью методологических оснований, адекватностью теоретических и эмпирических методов исследования его цели и задачам, длительностью и объемом экспериментальной работы, качественным и количественным анализом полученных данных.

На защиту выносятся следующие положения

Самооценка руководителя выступает условием становления гуманитарной системы отношений в школе, если она обретает исследовательскую, критическую и нормативную функции в его рефлексии управленческой деятельности.

Ограничения, препятствующие адекватной самооценке руководителя школы, обусловлены ориентацией его на внешние, заданные системой власти, характеристики.

Субординация в педагогическом коллективе как система строгого подчинения препятствует развитию инициативы, творчества и самостоятельности учителей.

Готовность педагогического коллектива к осуществлению стратегии развития школы органично связана с адекватностью самооценки руководителя.

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии, приложения.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность проблемы, определены объект, предмет, цель, задачи и методы исследования. Дано описание экспериментальной базы исследования и методического обеспечения, раскрыты теоретическая новизна и практическая значимость работы, а также перечислены положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Власть и властные отношения как предмет самооценки директора школы» раскрывается содержание основных понятий исследования, определяется специфика самооценки руководителя школы как субъекта власти.

В первом параграфе *«Теоретико-методологический анализ феномена самооценки»* раскрывается сущность самооценки в контексте междисциплинарного исследования как важнейшего фактора саморазвития и саморегуляции личности в ее поведении и деятельности. Самооценка определяется как *целостное представление человека о себе, охватывающее мир ценностей, отношений и возможностей его как субъекта деятельности, включая потребность в самоопределении и творческом отношении к собственной личности* (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Афанасьев, М.С. Каган, И.С. Кон, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, И.И. Чеснокова, Р. Бернс, Т. Шибутани).

Личностно-деятельностный и аксиологический подходы к исследованию ориентируют на рассмотрение самооценки как динами-

ческого результата процессов самосознания, которые обуславливают ее качественные характеристики: адекватность, логичность, последовательность. Объективность самооценки зависит от следующих факторов:

- сложности внутреннего состава самооценки: аффективного, когнитивного, защитного и регулятивного компонентов и уровня их осознанности субъектом деятельности;

- развития способности к диалогичности мышления и потребности в рефлексии;

- способности или неспособности к объективации смыслов собственной деятельности и поведения (цельность, согласованность, внутренняя непротиворечивость или конфликтность образов Я);

- успешности деятельности и особенностей взаимодействия человека с социальной средой, в которых самооценка непрерывно развивается, корректируется, углубляется и дифференцируется.

Личность как «продукт и субъект общественных отношений» (В.Н. Мясищев) именно в самооценке выражает свою связь с социальным статусом, прежде всего — с личным статусом в первичной группе. Сформированная под воздействием социальных механизмов и механизма самоидентификации как разновидности социального сознания, самооценка не во всех элементах совпадает с объективной оценкой данной личности и может быть завышенной, заниженной или адекватной.

Соизмерение субъектом деятельности своих способностей и возможностей с требованиями и задачами, которые выдвигает перед ним роль директора школы, и осознанное осуществление выбора этой роли проявляют его общую высокую и устойчивую самооценку. В должностном самоопределении руководителя отражается его ценностная доминанта — получение властных полномочий для развития школы и влияния на цели, мотивы и способы деятельности субъектов взаимодействия. При этом директор школы опирается на сложившуюся в коллективе систему оценок и самооценок.

Изучение самооценки руководителя сосредотачивает внимание на основном механизме руководства — влиянии. Влияние — это асимметричные отношения, отражающие возможность директора школы воздействовать на подчиненных с целью изменения их профессионального поведения для решения стратегических и тактических задач. Таким образом, руководство представляет собой особые отношения между личностями в специфическом взаимодействии, обусловленном неравновесием позиций субъектов властной иерархии, между разными уровнями административной структуры. Самооценка, имплицитно присутствуя в структуре саморегуляции

личности, определяет выбор ею способов управленческого взаимодействия и включает элементы прогноза, предвидения последствий влияния на тип отношений в коллективе.

Изучение влияния самооценки руководителя на развитие управленческих отношений мы связываем с необходимостью анализа трех уровней самоосознания (зрелого Я) руководителя, способного к рационализации смысла властного взаимодействия как фактора обратной связи:

1) способность руководителя прогнозировать последствия собственных действий во взаимодействии с подчиненными (самоанализ «Я и другие»);

2) способность учитывать позицию подчиненных при организации сотрудничества и выбирать адекватные способы межличностного взаимодействия (коммуникативные и социальные умения);

3) способность учитывать ситуацию и применять соответствующие ей ценностные регуляторы влияния, направленные на развитие инициативы и самостоятельности коллектива (управленческие умения).

Достижение объективности саморефлексии современного руководителя зависит не только от его профессионально-личностных качеств (в том числе и как учителя), но и от потребности в саморазвитии, внутренним механизмом которого выступают аффективный и когнитивный компоненты самооценки. Соотнесение представлений о себе с качествами-требованиями к руководителю на основе специальных знаний по управлению, и в частности по теории власти как области гуманитарного знания, позволит более дифференцированно и последовательно осуществлять процесс самооценки за счет расширения и углубления содержания ее когнитивного компонента.

Во втором параграфе «*Самооценка руководителя школы: власть и руководство коллективом*» дается краткая характеристика разных подходов к исследованию феномена власти в философской, социологической, управленческой литературе двадцатого столетия. На основе проведенного нами анализа раскрывается ряд важных значений понятия, особенно в рамках изучения самооценки руководителя. Отечественными авторами начала века власть определяется как: сознание зависимости, принадлежащее пассивной стороне, подвластному (Н.М. Коркунов, 1894); переживание императивно-атрибутивных эмоций (Л.И. Петражицкий, 1905); взаимная связь людей в обществе и порождаемые этой связью отношения, необъяснимые и иррациональные (С.Л. Франк, 1910); стихийные элементы человеческой психики, наслоения социального и историко-полити-

ческого развития (Б.А. Кистяковский, 1913): культурно-этическая ценность или зародыш полного порабощения (С.А. Котляревский, 1915); «общественная зависимость», безличная сила, «душой» которой становится «состояние зависимости» (Я.М. Магазинер, 1922); нечто реальное, объективное, не порожаемое волей или сознанием отдельных лиц или групп (Д.А. Магеровский, 1924); смысл, данный сознанию обеих сторон властеотношения (Б.Н. Хатунцев, 1925). Объяснением последующему пятидесятилетнему замалчиванию вопроса власти, в контексте нашего исследования, может служить образное высказывание В.П. Зинченко: «В 30-е годы страна практически потеряла сознание как в прямом, так и переносном смысле».

В зарубежных теориях власть раскрывается с личностных, субъектных позиций и объясняется целе- и ценностно-мотивационной природой ее носителей (Б. Рассел, Э. Фромм), множественностью отношений силы, обуславливающих вездесущность власти (М. Фуко), новой ролью знаний, приводящих к глобальному перераспределению власти (О. Тоффлер).

Теоретический анализ литературы убеждает в том, что целостное представление современного руководителя о себе возможно при определении профессионально-личностного отношения к власти как универсальному и многозначному социальному феномену, которое должно найти свое место в ряду чрезвычайно сложных и многогранных управленческих отношений директора школы: к себе, делу, людям, знанию, обществу (В.Ю. Кричевский, К.М. Ушаков).

Отталкиваясь от традиционного понимания власти как «осуществления собственной воли вопреки всякому сопротивлению» (М. Вебер) и учитывая гуманитарную среду ее осуществления, мы определяем власть современного руководителя школы как особый тип влияния социальных субъектов друг на друга на основе согласованного управленческого действия для достижения гуманистических целей образования. То есть власть — это ценностное отношение, результат согласованности рационального и иррационального в управленческом действии. Степень согласованности определяют сложившиеся отношения зависимости, независимости, взаимозависимости.

Педагогический коллектив как совокупный субъект деятельности, объединенный общими ценностями и целями, рассматривается нами как совокупный субъект властных отношений, поскольку властное взаимодействие зависит от состояния обеих сторон власти и обуславливает выбор технологии управления: диалога или монолога. При последнем властные взаимодействия образуют своеобразные устойчивые системы межличностных отношений, характеризу-

ющиеся «угасанием рефлектирующей способности» (Н.Н. Алексеев). Системы отношений, возникая как результат межперсонального общения, создают социально-рефлексивную среду школы, обуславливают внутреннее состояние коллектива: любви, добра, человеческого достоинства, страха, зависимости, насилия.

В разработке критериев адекватной самооценки руководителя мы опирались на положение о том, что принятая человеком иерархия ценностей является основным критерием, по которому он оценивает себя и других людей (К.А. Абульханова-Славская, М.С. Каган, И.С. Кон, И.И. Чеснокова, Т. Шибутани). Готовность директора школы осуществлять руководство педагогическим коллективом на основе диалога как принципа, проявляющего гуманитарный смысл взаимодействия, осознанность выбора ценностных регуляторов власти для достижения ценности-цели педагогического коллектива, рассматривается в нашем исследовании в качестве критерия адекватной самооценки руководителя. Исключая непосредственное властное воздействие, это качество руководителя способствует обеспечению деятельностного потенциала коллектива.

Во второй главе «Влияние самооценки руководителя школы на развитие управленческих отношений» описаны принципы, условия, этапы и процедуры осуществления самооценки в педагогических коллективах на основе разработанного нами подхода «когнитивное зеркало», представлены результаты исследования и методы обработки полученной информации.

В первом параграфе «Проблемы и ограничения в руководстве педагогическим коллективом как результат самооценки ее участников» раскрыто содержание констатирующего эксперимента, направленного на изучение компонентов самооценки респондентов двух уровней:

- 1) директоров образовательных учреждений,
- 2) административных групп и педагогических коллективов отдельных школ.

Основными задачами в изучении самооценки руководителей было выявление значимых для них характеристик деятельности и эмоционально-ценностного отношения к своим «сильным» и «слабым» сторонам руководства. В опросе участвовали 86 директоров школ. Первый этап исследования — тестирование по адаптированной методике М. Вудкока и Д. Фрэнсиса, выявлявшее уровень способности руководителя к адекватной оценке собственного развития и отношения к власти как к ценности; второй этап — анкетирование, определявшее степень самокритичности и заинтересованности в анализе полученных результатов.

Тест показал, что для позитивной самооценки руководителей характерно соотношение как «сильных» сторон деятельности: умение влиять на окружающих (62%), способность руководить (49%), понимание особенностей управленческого труда (41%), — так и «слабых»: неумение управлять собой (80%), неспособность решать проблемы (60%), недостаток творческого подхода (36%). Наиболее значимыми для руководителей являются характеристики влияния, то есть «сильные стороны». Об этом свидетельствует совпадение полученных результатов с собственной оценкой деятельности у большинства руководителей — 54%, совпали отчасти — у 38%, не совпали — у 8%. При этом «слабые стороны» не воспринимались как недостатки управленческой деятельности, снижающие общее представление о себе.

Полученные в другой группе результаты теста по принципу «обратного ранга», то есть с прямо противоположным составом «сильных» и «слабых» сторон, не совпали с собственной оценкой у 75% руководителей, совпали отчасти — у 25%, вызвав, с одной стороны, негативную эмоциональную реакцию у большинства участников, с другой — желание выяснить причины таких итогов и продолжить работу с ними.

Таким образом, тестирование и последующее анкетирование показали, что когнитивные «Я-схемы» личности директоров школ характеризуются фиксированной статусной установкой и, следовательно, соответствующей переработкой лично значимой информации, контролирующей как причины, так и следствия внешнего поведения. Поэтому в дальнейшем ходе эксперимента учитывались: 1) ориентации руководителей на характеристики влияния (что не способствует адекватности самооценки и является сдерживающим фактором развития личности), 2) особенности восприятия руководителями информации в свой адрес: позитивной как ожидаемой и принимаемой, негативной как нежелательной, но вызывающей больший интерес и желание с нею работать. Результаты теста позволили выявить у руководителей также проблемы личностного, внутреннего плана, свидетельствующие об их закрытости и отсутствии рефлексивных связей с окружающими.

Изучение самооценки на уровне педагогических коллективов было направлено на выявление ценностных ориентаций руководителей школ и учителей как субъектов совместной деятельности, характера их взаимоотношений, обусловленных спецификой управленческого взаимодействия. Исследование проведено по методике «мозгового штурма» с предварительным анкетированием 286 участников в десяти различных образовательных учреждениях.

Результаты показали ряд общих тенденций в оценке складывающихся в коллективах взаимоотношений при разных ценностных установках руководителей: «директор — учитель всех учителей» и «директор несостоятелен без поддержки учителей» (в дальнейшем для удобства различения их позиций условно обозначим первую как А, вторую — как Б).

Прежде всего во всех коллективах обозначились основные проблемные области управленческих отношений, названные в программе эксперимента «Ценности» и «Трудности» (в соответствии с тематикой анкет).

Наиболее дискуссионный характер у участников эксперимента получил анализ их собственных ценностных предпочтений, обнаруживший следующие противоречия в представлениях учителей о самих себе:

а) между признанием в коллективах ценности творчества и разнообразия в работе (А — 43,2%; Б — 50%) и отсутствием ориентации на инициативу и самостоятельность (А — 3,8%; Б — 0%);

б) между наличием психологических трудностей во взаимоотношениях (А — 61,5%) и низкой ценностью уважения окружающих (А — 0%), характерной и для тех коллективов, где не были отмечены психологические трудности.

Объяснением несогласованности полученных оценок и представлений участников в каждом коллективе служило общее утверждение о необходимости «соблюдения субординации». Этим термином обозначились проявления власти в управленческих отношениях, хотя и отличающихся качественным своеобразием в каждой школе, что выявилось далее в ходе исследования. Так, отношения типа А формируются на основе противодействия влиянию руководителей. Следствием становится особое восприятие учителями управленческого процесса, при котором причины недостатков объясняются некомпетентностью или несправедливостью действий администрации. Отношения типа Б характеризуют коллектив как субъект добровольного подчинения, в котором все негативные явления объясняются собственными профессиональными недостатками.

Анализ результатов эксперимента в педагогических коллективах позволил сделать следующие выводы.

1. Оба типа отношений не способствуют адекватной самооценке руководителя и подчиненных. В коллективах с высоким уровнем психологической напряженности требуется предварительная коррекция отношений для включения в длительный процесс рефлексивного взаимодействия.

2. Средством осмысления причин выявленных противоречий и развития потенциальных профессионально-личностных возможно-

стей участников эксперимента может стать образовательная, рефлексивная среда в виде организованного процесса социогуманитарного познания.

3. Требуется оценка выявленных взаимозависимых фактов: наличие ограничений в руководстве у директоров школ и специфика отношений в педагогических коллективах; низкий рейтинг у руководителей умений решать проблемы, творчески подходить к делу и заинтересованность учителей в творчестве и разнообразии в работе; восприятие субординации как причины отсутствия инициативы и самостоятельности и осознание иерархии как принципа структурной организации сложных систем; повседневное осуществление власти в реальной практике директоров школ и фактическая неподготовленность к анализу проблем, связанных с феноменом власти в управленческих отношениях.

Во втором параграфе *«Экспериментальные условия осуществления самооценки руководителя»* раскрыты суть и логика подхода, определяемого нами как «когнитивное зеркало» и разработанного по результатам констатирующего эксперимента для организации процесса самооценки в педагогических коллективах. Основу данного подхода составляет положение аксиологии о зависимости самопознания и целостности самооценки человека от активности его духовной деятельности. Ценностное сознание, познание, общение, обусловленные выявленными предпочтениями (М.С. Каган), отражают как активность субъекта в ценностном осмыслении мира, так и его потребность в позитивно направленной деятельности. Они рассматриваются нами в качестве ситуационных переменных в ходе анализа директором школы собственной деятельности. Реальное содержание самооценки раскрывается в процессе социогуманитарного познания в единстве когнитивного, коммуникативного и рефлексивного компонентов. Взаимозависимость всех элементов акцентирует внимание на познании себя, другого (коллектива), предмета деятельности (властные отношения). То есть «когнитивное зеркало», «отражая» недостаточность и необходимость знаний, становится мотивационной основой активности участников.

Для изучения содержания аффективной и когнитивной составляющих самооценки (их реалистичности — идеалистичности) нами был выбран механизм объективации, позволяющий субъекту отнестись к себе и своей деятельности как к предмету «повторного наблюдения» и «повторного переживания» (А.Е. Шерозия), активизирующих эмоционально-интеллектуальную деятельность человека (ретроспективная самооценка). Под таким углом зрения нами исследовались зафиксированные суждения, оценки, свободные тексты

о смыслах, ценностных установках, мотивах деятельности, действиях (А.В. Лазурский).

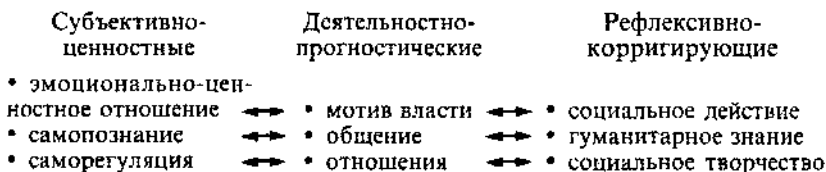
Содержание когнитивного компонента складывалось из: 1) выявленных представлений руководителя и педагогического коллектива о сути управленческого влияния и понимания сущности власти и властных отношений; 2) сопоставления этих данных с теоретическими сведениями о власти по следующей структуре: власть как ценность-цель — деятель — действие — результат — последствия; 3) соотнесения полученных результатов с проблемой существования гуманитарного знания в обществе в двух формах, а именно: «бессознательной памяти» прошлых поколений, закрепившейся в общественной психологии, но не относящейся уже к повседневному опыту сегодняшнего общества, и «рационализации опыта настоящего» (В.А. Апполонов). Как показал эксперимент, закрепившееся в общественном сознании негативное представление о власти в разных ее проявлениях нашло отражение и в сознании педагогов, в частности, в их высказываниях («Я-схемах») как основных источников информации. Воспроизводясь в повседневном опыте, эти представления часто по-прежнему определяют «рабочий эталон» управленческого действия, отражая в нем негативную сторону власти — произвол руководителя.

Коммуникативный компонент предусматривал рассмотрение ситуационных моделей, содержащих индивидуальную и институциональную направленность; развитие общих фоновых знаний (видение организации) за счет актуализации опросных данных и применения научной информации для корректировки исходной базы знаний и представлений. При этом учитывалась интеграция условий игровой ситуации, включения новой информации и ее интерпретации на основе когнитивной модели понимания. Если основной механизм когнитивной модели раскрывал понимание себя и другого как личности, то коммуникативный компонент проявлял реальный вклад каждого в результат совместной деятельности в системе ценностных отношений. В примененной для этой цели методике диалогового взаимодействия учитывались специфическая структура познавательного диалога, основные функции диалога, правила ведения диалога, источники диалога, общие принципы интерпретации контекста.

Таким образом, рефлексивный процесс руководителя и педагогического коллектива, обеспечиваемый механизмами понимания, ассоциативного мышления, интерпретации исходной информации, осуществлялся с учетом неразрывности трех эмоционально-когнитивных уровней:

- индивидуального — процессы самопознания: основной механизм — самоидентификация;
- группового — процессы социального познания: основной механизм — идентификация;
- институционального — процессы развития, «конструирования» социального мира школы.

Согласно логике исследования, структуру подхода «когнитивное зеркало» схематично можно представить в единстве и взаимозависимости субъективно-ценностных, деятельностно-прогностических и рефлексивно-корректирующих компонентов самооценки в следующем виде:



Осознание руководителями и подчиненными в процессе социогуманитарного познания смысла управленческих действий, мотивов, их обуславливающих, способствовало развитию главного свойства субъектов взаимодействия — деятельного самосознания, обеспечивающего более тонкую дифференциацию компонентов самооценки.

Содержание и динамику рефлексивного процесса определяла информация об исследуемых явлениях (совокупная оценка мнений, суждения участников процесса о себе, о своих действиях). Экспериментальные данные представлены в цифрах, таблицах, графиках, диаграммах в тексте диссертации.

В третьем параграфе *«Результативность самооценки руководителя школы в управлении педагогическим коллективом»* представлены результаты формирующего эксперимента, который осуществлялся в тех же школах, что и констатирующий эксперимент. В его задачи входили разработка и апробация программ, отвечающих цели исследования и условиям реализации подхода «когнитивное зеркало».

Программа включала три блока: исследовательский, образовательный и технологический с инвариантом содержания, необходимого для проведения эксперимента, и предусматривала вариативность как условие необходимого гибкого реагирования на возникающие проблемы и информационные запросы участников, так как учитывались не только собственно экспериментальные задачи, но и прагматические интересы участников процесса.

Продолжительность эксперимента — ежемесячные семинары с руководителями и педагогическими коллективами в течение трех лет в соответствии с тремя модулями и этапами их проведения — обусловлена спецификой проблематики исследования.

Первый этап — «Диалог как принцип взаимодействия» — организация процесса социогуманитарного познания в экспериментальных школах, изучение и освоение участниками интерактивных технологий, моделей делового взаимодействия, вызов интереса к социально-психологическим знаниям о руководителе и учителе и стремления к продолжению узкопредметной направленности деятельности, то есть постепенное «вращивание» в социально-рефлексивную структуру школьного мира основных идей исследования.

Второй этап — «Руководитель: мотивы, действия, смыслы влияния» — создание условий для самопознания на основе изучения проблем мотивации, мотивационных тренингов учения как средства опосредованного осознания мотивов собственной деятельности, развития коммуникативного мышления и установок социального познания как способов объективного самооценивания личности, ее готовности к выбору адекватных средств решения управленческих социально-психологических проблем на принципах диалогового взаимодействия.

Третий этап — «Власть и субъект власти: гуманитарные ценности и регуляторы влияния» — осмысление ключевого понятия эксперимента «власть» в его многозначности и универсальности, осознание специфики содержания и функционирования власти как социально-психологического и управленческого явления в педагогической реальности, изучение ценностных регуляторов власти.

Оценка эффективности разработанной и реализуемой программы осуществлялась на каждом этапе исследования.

На уровне административных групп в ходе эксперимента выявлены следующие зависимости управленческих отношений и самооценки руководителя.

Чем более четкими являются личные цели и ценности каждого руководителя административной группы, чем сильнее они выражены, тем менее подчинены они целям организации, тем слабее взаимные связи между руководителем и подчиненными и тем ниже управленческий эффект взаимодействия на всех уровнях иерархии (результат — ежегодная смена руководителей среднего звена).

Чем более выражена властная позиция руководителя, тем сильнее выражены в коллективе «точки сопротивления» и слабее связи сотрудничества. В этом случае большинству учителей (72%) свойственна индивидуалистическая культура (ориентация на себя); склонность к сотрудничеству составляет только 17%; непостоянный

характер сотрудничества — 11%. При неявно выраженной властной позиции — принцип сотрудничества характерен для большинства опрошенных — 77%; непостоянный характер сотрудничества — 15%; индивидуалистическая культура — 8%.

Исследование динамики изменений в самооценке руководителей как следствия их трехлетнего участия в эксперименте показало, что оценки собственной деятельности директоров школ становятся тем строже и самокритичнее, чем активнее и последовательнее их участие в коллективном процессе социогуманитарного познания. При этом происходит смещение внимания на показатели, отражающие творческие способности руководителя, а не на его статусные характеристики. Содержание ценностных регуляторов авторитарной парадигмы власти (порядок, воля, принуждение, контроль) наполняется гуманитарным смыслом.

Развитие коммуникативного мышления становится фактором внутренней мотивации к профессиональному самообразованию не только для руководителя (выпуск книг о деятельности школы, обобщение опыта), но и для педагогического коллектива. Так, по сравнению с исходными данными 1998 года (тип А) отношение к гуманитарным и общепедагогическим знаниям в 2000 году изменилось практически у всех педагогов. Повысился интерес к вопросам: обеспечения мотивации познания и саморазвития учащихся — на 20%; развития их способностей — на 31%; для 20% учителей перестал быть приоритетным только «знаниевый» подход к обучению; выросло значение собственного интеллектуального развития — на 28%; инициативы и самостоятельности — на 5%; творчества и разнообразия в работе — на 10%; уважения окружающих — на 16%; снизился уровень психологических трудностей во взаимоотношениях — на 33%. Даже очень незначительные изменения в ценностных переориентациях становились важными для тех учителей, кто «узнавал себя» в ходе анализа результатов.

Осознание недостаточности базового уровня профессионального образования и стремление к саморазвитию проявлялись в изучаемых коллективах по-разному. Так, по результатам двухлетнего участия в семинаре выявлена следующая зависимость между ростом интереса учителей к вопросам социогуманитарного познания и уровнем культуры сотрудничества в коллективах: чем более развита культура сотрудничества, тем более заинтересованы учителя в профессиональном и личностном самосовершенствовании (соответственно тип А — 76% и 63%, тип Б — 100% и 76%).

Включение в рефлексивный процесс в педагогических коллективах понятия власти и определение роли властных отношений в социальной структуре школы выявило исходные негативные пред-

ставления учителей о власти в общем смысле. Результатом эксперимента явилось соотнесение этих представлений с осознанием собственной властной позиции, названной самими участниками «тотально предписанной позицией учителя». Это изменяло и оценку власти, и отношение к себе как к ее носителю. Анализ выявленной завышенной самооценки взаимоотношений с учащимися становилась для учителей импульсом к переосмыслению своей авторитарной управленческо-педагогической позиции, указывая на необходимость согласования желаемого и реального в этих отношениях.

Представленные ниже диаграммы отражают степень влияния рефлексивного процесса на улучшение взаимоотношений участников эксперимента с учащимися, коллегами и администрацией (1 — «нет»; 2 — «скорее, да»; 3 — «да»).

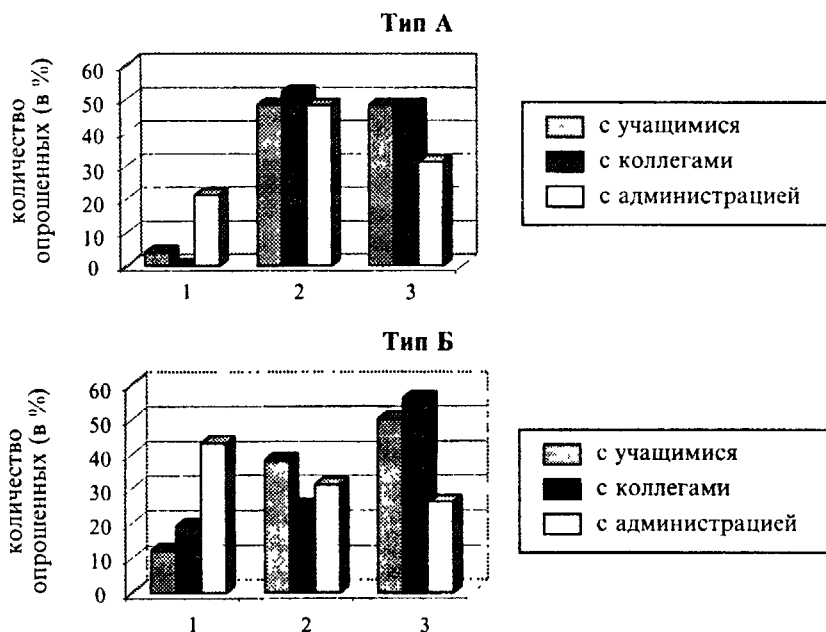


Рис. 1. Влияние рефлексивного процесса на улучшение взаимоотношений участников эксперимента

Сопоставление индивидуальных и коллективных оценок в ходе выявления противоречий, осознание педагогами личной причастности к становлению ценностного мира школы вызывали у них бо-

лсе объективное и критичное отношение к анализу своей деятельности, что обуславливало динамическое равновесие системы оценок и самооценок в результатах опросов. Итоги самопознания и самоотношения отражались в представлениях участников о повышении, понижении, большей дифференцированности или адекватности своей самооценки.

Таблица 1

**Результаты изменения самооценки
(по утверждениям участников эксперимента)**

Изменение самооценки		Повышение		Понижение		Дифференцированность		Адекватность	
		А	Б	А	Б	А	Б	А	Б
Нет	%	24	18	62	38	52	25	21	37
Скорее, да	%	35	13	31	31	13	19	41	19
Да	%	41	69	7	31	35	56	38	44

В параллельно проведенном исследовании ограничений в деятельности директоров школ (в группах слушателей годичных курсов повышения квалификации) были получены данные о наиболее часто используемых ценностных регуляторах власти (по классификации Л.М. Ивенского). Согласно анкетным данным (прямая самооценка), предпочтительнее регуляторам универсальной парадигмы власти отдает половина участников эксперимента — 52%, регуляторам авторитарной парадигмы — 41% и либеральной — 12% опрошенных. При анализе результатов опроса самими директорами отмечалось идеализированное представление о себе в плане применяемых регуляторов воздействия.

Более реальная и объективная картина была получена в результате качественного анализа «свободных текстов» (опосредованная самооценка), показавшая, что на регуляторы универсальной парадигмы опираются 42% руководителей; на регуляторы авторитарной — 58%. Данный вывод соотносим с результатами исследования мотивов деятельности руководителей (классификация Х. Хекхаузена). Так, мотив продуктивности, служения своему делу свойствен 18% руководителей; ожидания поддержки и воодушевления со стороны окружающих — 12%; автономности, независимости — 46%;

самоутверждения — 22%. Рассогласование ценностей-целей и ценностных регуляторов влияния подтверждалось выявленным на начальном этапе эксперимента эффектом «забывания» ценностной установки (мотивов, определивших в свое время выбор должности) у 81% директоров школ. Следствием этого, естественно, становились утрата «первоначальных идеалов» и сосредоточение внимания только на функциональных обязанностях. Возможность осознания при этом собственной зависимости от бюрократической системы власти и стремления к свободе, оценка смысла или бессмысленности подвешивания воли другого человека, вызывавшая сложный мир переживаний, являлись механизмом не только ретроспективной, но и прогностической самооценки руководителя, выступали основанием пересмотра его настоящей позиции.

В заключении диссертации излагаются итоги проведенного исследования, подтверждается правомерность выдвинутой гипотезы, определяются вопросы, требующие дальнейшего изучения. К ним мы относим исследование соотношения проблем власти и управления на разных организационных уровнях: школы, района и города.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать выводы, что процесс самооценки, осуществляемый на основе социогуманитарного познания проблем власти, развивая критичность мышления, обогащая мир чувств и состояний, изменяя эмоциональную тональность «властного» общения в школе, становится условием внутренней мотивации к профессиональному саморазвитию и руководителя, и учителей.

По самооценке участников эксперимента, знания о власти создают своеобразный смыслообразующий барьер в выборе способа властного воздействия, что выступает одним из важнейших условий самокоррекции в общении руководителя и подчиненных, гармонизирует управленческие отношения в коллективе, способствует социальному творчеству и реализации профессиональных и личностных возможностей участников в образовательном процессе.

Основные идеи исследования отражены в следующих публикациях:

1. Педагогические мастерские: Из опыта работы учителей начальной школы № 300 Санкт-Петербурга / Сост., предисл. В.А. Степиховой. — СПб.: СПбГУПМ, 1997. — 83 с.
2. *Степихова В.А.* Мастерская «Мои ассоциации» // Педагогические мастерские: теория и практика. — СПб.: СПбГУПМ, 1998. — С. 132—143.

3. *Степихова В.А.* Педагогические мастерские // Начальная школа. — 1999. — № 1. — С. 57—60.

4. *Степихова В.А.* Мастерская как интегративная социально-педагогическая технология // Современные технологии в образовании. Сб. науч. тр. / Под ред. Н.В. Сергеевой. — Магнитогорск: МаГУ, 2001. — С. 85-90.

5. *Степихова В. А.* Диалог как форма рефлексивной деятельности педагога // Диалог в образовании. — СПб.: СПбГУ, 2002. — С. 235—238.

6. *Степихова В.А.* Педагогические мастерские в опыте учителей: Методическое пособие. Изд. 3-е, доп. — СПб.: СПбГУПМ, 2002. — 119 с.

7. *Степихова В.А.* Директору школы о власти и властных отношениях: Пособие для руководителя школы. — СПб.: СПбГУПМ, 2002. — 80 с.



Подписано в печать 15.03.03. Печать офсетная. Формат бумаги 60х84/16.
Бумага типографская. Объем 1,5 печ. л. Тираж 100 экз. Заказ № 188.

191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11
Типография Санкт-Петербургского государственного университета
педагогического мастерства



№ . 7 1 2 9

2003-A

7129