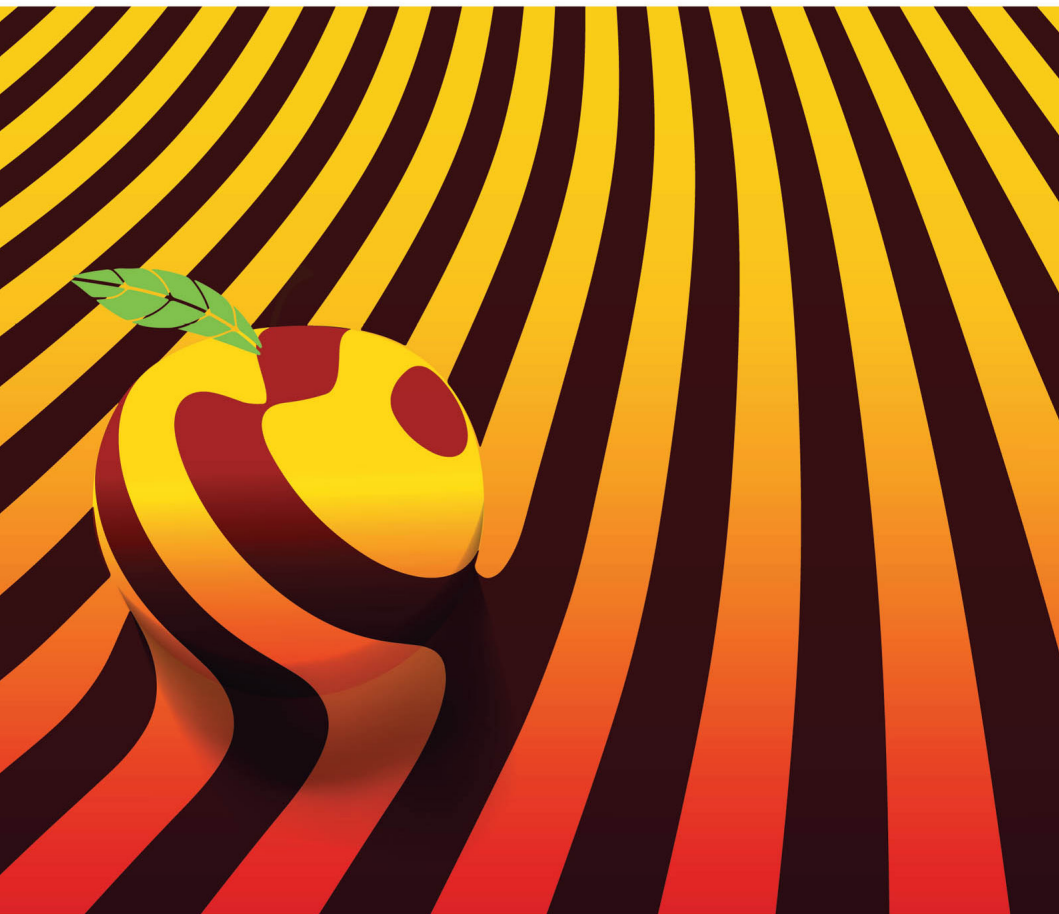


БИБЛИОТЕКА ЖУРНАЛА ДИРЕКТОР ШКОЛЫ

управление

№ 4, 2017



К.М. Ушаков

Как сделать школу лучше,  
или Социальный капитал  
как приоритет



С большим удовольствием  
и наилучшими пожеланиями  
от автора

A stylized handwritten signature in black ink, consisting of several fluid, connected strokes. The signature is positioned below the text and is not clearly legible as a name.

БИБЛИОТЕКА ЖУРНАЛА ДИРЕКТОР ШКОЛЫ

управление

№ 4, 2017

**К.М. Ушаков**

**Как сделать школу лучше,  
или Социальный капитал  
как приоритет**

Ответственный редактор —  
кандидат педагогических наук М.А. Ушакова

Москва • «СЕНТЯБРЬ» •

УДК 37.014  
ББК 74.04  
У93

Библиотека журнала «Директор школы» основана в 1995 году.  
Выходит 8 раз в год.

У93

К.М. Ушаков

Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет.

М.: Сентябрь, 2017. — 160 с.

ISBN 978-5-88753-178-6

Очередная книга известного читателю автора продолжает тему развития образовательных организаций в условиях ограниченных ресурсов. В настоящее время актуальным становится поиск внутренних возможностей школы, работа с ресурсами ее реальной структуры. Опора на такие ресурсы позволяет решить проблему профессионального развития педагогов.

В книге рассмотрены способы решения этой проблемы за счет увеличения социального капитала школ, совершенствования профессионального взаимодействия участников образовательного процесса.

Книга содержит описание созданного автором инструмента измерения социального капитала школы и возможностей его использования в практической деятельности.

УДК 37.014

К.М. Ушаков

© Издательская фирма «Сентябрь», 2017

Москва, 2017

# Содержание

<b>Введение .....</b>	<b>5</b>
<b>Откуда что берется? .....</b>	<b>8</b>
Качество власти .....	10
Кем нас считают и что из этого получается. Модели .....	16
<b>Проблемы школы на фоне индустриализации образования .....</b>	<b>24</b>
Роль педагога .....	24
Индустриализация как основной тренд .....	26
Разделение труда и упрощение работы .....	28
Профессиональное одиночество .....	30
Нормальное распределение как препятствие .....	32
Неоднородность и среднее образование .....	34
Слабые школы .....	36
Удовлетворенность работой .....	37
Мотивация. «Загадка свечи» и материальное поощрение .....	43
<b>Какими ресурсами мы располагаем? .....</b>	<b>48</b>
Почему мотор не заводится? Ложные двигатели изменений .....	50
Капитал организации. Социальный и человеческий .....	54
Реальная профессиональная структура организации .....	57
Почему структура организации — ресурс? .....	59
Сложность организации .....	61
Профессиональное сотрудничество .....	63
Школа как целое .....	66
О сетевом анализе .....	71

Как обнаружить связи? .....	73
Реальная профессиональная структура конкретной школы .....	78
<b>Инструмент оценки социального капитала.....</b>	<b>82</b>
Диагностика реальной структуры образовательной организации .....	83
Кто занимается профессиональным развитием? .....	90
Сетевой анализ в контексте оценки социального капитала .....	92
<b>Кураторская методика.....</b>	<b>99</b>
Основные принципы.....	102
Кураторы, или «третий умный» .....	104
Проблема высоких ожиданий .....	106
<b>Приложение. Анализ уровня социального капитала .....</b>	<b>114</b>

## Введение

**Н**аверное, ключевая идея этой книги заключается в том, что в сложной для российского среднего образования ситуации нет простых и быстрых решений. Причем эти сложные решения будут тем точнее и адекватнее, чем ближе уровень их принятия к «земле», то есть к школе. Кажется, можно сказать, что период институциональных реформ, которые были направлены на систему образования в целом, заканчивается или уже закончился. Одновременно сокращается и объем внешних ресурсов, которые поддерживали ранее развитие системы. В этих обстоятельствах представляется, что наиболее адекватные решения могут приниматься на уровне образовательной организации. Однако для этого руководитель должен обладать широким видением стоящих перед ним и перед системой проблем, хотеть их решить и иметь для этого потенциал.

В менеджменте есть очень интересное упражнение, которое называется «Пять „почему“». Его смысл заключается в том, что если перед группой (руководителем, его управленческой командой) стоит осознаваемая ими проблема, то перед ними ставится вопрос: «почему она существует, в чем ее причина? Если в качестве

причины называются внешние обстоятельства, например отсутствие квалифицированных кадров и пр., то вопрос повторяется по отношению к новой проблеме: «Почему нет квалифицированных кадров?». Если причина снова оказывается внешней (например, вузы плохо готовят специалистов), то вопрос повторяется. Если при следующих аналогичных вопросах («Почему?») называемые причины остаются внешними, то это, как правило, означает, что человек или группа не хотят или не могут решить проблему. А вот если в конце концов, рано или поздно, называются внутренние обстоятельства, причины типа: «Мы (я) этим вплотную не занимались, мы этого не умеем, у нас это не получается, у нас не хватило на это времени и т.д.», то это уже конструктивный ответ, проблема признана внутренней, так или иначе зависящей от нас, мы признали свою ответственность. А раз так, то это означает, что группа или человек готовы взять на себя ответственность за решение, за этим могут последовать и действия.

При этом ситуация последних лет, когда руководители были более ориентированы на внешние ресурсы, на взаимодействие с внешней средой, с руководством более высокого уровня, в условиях непрерывных институциональных реформ, привела во многих случаях к тому, что причина неуспеха конкретной школы ищется руководителем и коллективом школы вовне. Иногда это действительно так, но значительно чаще источники проблемы находятся внутри школы. Но внутренние ресурсы организации, процессы организационного развития оказались вне фокуса внимания первых лиц. В большинстве случаев не очень развит и навык управления непрерывными процессами организационного развития, наращивания потенциала организации. Я имею в виду именно навык конкретной управленческой деятельности, поскольку с теоретическими обоснованиями, планами, отдельными мероприятиями дела обстоят более благополучно.

Если мы считаем работу директора профессией, то ее признаком является существование некоторых знаний, которые нужны только и именно для этой позиции. И к ним, как мне кажется, относится понимание истоков сегодняшних решений и видение возможных альтернативных вариантов развития своих организаций.

В книге нашли отражение мои основные озабоченности. Первая связана с необходимостью оценить ситуацию, в которой находится



российское среднее образование, оценить те управленческие идеи, которые доминируют в управленческой среде, и их истоки. Этот вопрос представляется важным для руководителей, потому что ряд этих идей далеко не однозначны и их правильность была принята на веру, как например, вознаграждение педагога за результат.

Вторая озабоченность связана с убеждением, что важнейший внутренний ресурс, которым располагают образовательные учреждения и их руководители, это ресурс реальной структуры организации, иначе говоря, ресурс взаимодействия, который весьма слабо используется. Ведь сложность задач, которые стоят перед школами, требует адекватной сложности структуры организаций, под которой мы понимаем реально (а не только по должности) существующие профессиональные связи.

Третья связана с проблемой неравных шансов. Дело в том, что в своем нынешнем виде система образования воспроизводит социальное неравенство. Нам удастся создать островки качественного образования для меньшинства, но для большей части учащихся качественное образование не слишком доступно. Этот вопрос тесно связан с предыдущим, поскольку не решается собранием педагогов-одиночек, а может быть решен только скоординированными групповыми непрерывными усилиями.

При этом следует признать, что у меня были серьезные трудности с определением жанра этой книги. Это связано с тем, что основной целевой группой этой книги являются руководители школ и управленческие команды, то есть профессиональные управленцы. Но за прошедшее время удалось сделать некоторые масштабные исследования, методы и результаты которых важны для обоснования, для лучшего понимания текста. Эта часть может оказаться интересной другой аудитории, а именно исследователям, которые, к сожалению, говорят на другом языке. В какой степени мне удалось совместить интересы практиков и теоретиков, будет ясно позже, мне самому судить трудно.

Хочу также заметить, что ни в одной строке этой книги я не претендую на абсолютную истинность высказываемых соображений. Кроме того, я позволил себе использовать смайлики по ходу изложения 😊.

## Откуда что берется?

*Если кто-то первым обнаружил воду,  
так это были не рыбы...  
(Автор неизвестен)*

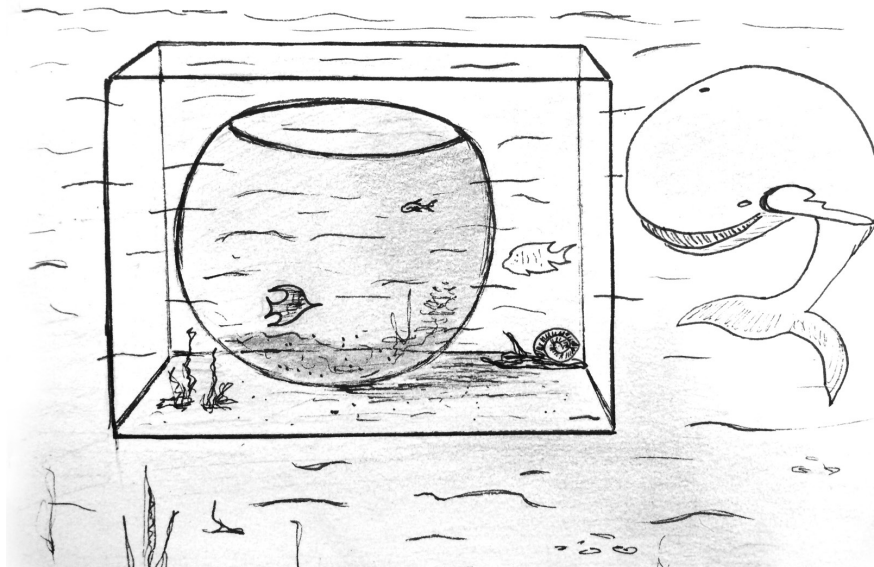
**Д**ля того чтобы понять, что с нами происходит, нужно попробовать взглянуть на себя со стороны. Находясь внутри системы, изо всех сил стараюсь идти в ногу со временем (или с кем-то еще), мы не в состоянии трезво оценить происходящее, нам часто кажется, что мы идем единственно возможным путем. Попробуем посмотреть на наше состояние немного со стороны, как на часть более глобальных процессов. Возможно, что какие-то вещи станут яснее. Для начала разговора я хотел бы использовать метафору аквариума, как на картинке.

Первый, маленький, аквариум — это наша российская система образования. Мы плаваем в нем, окружающая обстановка в нем если не всегда комфортная, то во всяком случае хорошо знакомая и привычная. Однако условия существования внутри зависят не только от того, что происходит в нем, но также и от того, что делается снаружи, во втором аквариуме. Второй аквариум — это мировая система образования, откуда поступают

различные сигналы, информация, которые влияют на обстановку внутри нашего аквариума. Например, в виде результатов PISA, TIMSS, PIRLS и других международных исследований, которые позволяют нам сравнивать результаты образования с иными системами и влияют на принимаемые в нашей системе. Кроме того, оттуда могут приходиться идеи новых методик, результаты исследований, возможных направлений развития, например специальных программ помощи школам, работающим в сложном социальном контексте и пр.

Вспомним, например знаменитые доклады Дж. Колмена или компании «МакКинзи», которые пусть с опозданием, но существенно повлияли на решения, принимаемые в последние годы в нашей системе.

Но есть и нечто большее, это третья «емкость» — океан. Система образования, как наша, так и мировая, является частью экономики, именно оттуда приходят ключевые сигналы, там формулируются потребности и требования и именно там возникают некоторые тренды, управленческие идеи, которые определяют наше настоящее и будущее.



Если мы хотим понять, что с нами в настоящее время происходит, придется начать именно с попытки проанализировать хоть в какой-то небольшой части, что происходит в океане, какие там течения-идеи, какие оттуда исходят угрозы, как строятся взаимоотношения, куда нас «тащит», в конце концов. Ведь именно оттуда приходят основные идеи в области управления.

Помните опыты с лягушкой, которую поместили в сосуд, где она отлично себя чувствовала? Потом сосуд начали очень постепенно нагревать, а лягушка не делала попыток выбраться и продолжала благополучно плавать, она не чувствовала угрозы в постепенном изменении среды, пока... ну, в общем, конец грустный. Именно поэтому мы начнем с океана.

## Качество власти

Сначала о власти. Власть непреходящий атрибут, присущий практически любым человеческим отношениям, человек обладает (или не обладает) ей отнюдь не только на работе.

В связи с этой темой мне хотелось бы опереться на Э. Тоффлера и его работу «Метаморфозы власти»\*. Так вот, Э. Тоффлер полагает, что всякая власть имеет качество, **под качеством власти понимается способность достигать цели с минимальными затратами (издержками)**. Под затратами — затраты времени, сил, денег и т.д.

### Власть закона

Итак, существует власть закона (она же власть насилия). Собственно, закон и есть насилие в чистом виде: он заставляет нас делать или не делать нечто и наказывает любого (в идеале) за совершение незаконных действий.

Можно ли достичь определенных целей, опираясь только на закон или подзаконные акты? В конце концов, можно ли улучшить, например, качество преподавания в школе, опираясь исключительно на Закон об образовании, Устав школы, должностные инструкции и другие локальные акты, которые в изобилии имеются в каждом

---

\* *Метаморфозы власти. Пер. с англ. Э. Тоффлер. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2003.*

образовательном учреждении и на создание которых вы в свое время потратили столько усилий? Наверное, можно, но... это будет очень дорого стоить, возможно, непомерно дорого.



Первая проблема с властью закона заключается в том, что он (закон) в принципе неизбирателен (носит всеобщий характер), как любят говорить: «Закон один для всех». Однако закон, хороший для региона-донора, сулит неприятности для региона дотационного, закон, хороший для некурящих, плох с точки зрения человека курящего, закон, хороший для состоятельных людей, малопримемлем для нуждающихся. И так все время, везде и всегда.

Вторая проблема с властью закона заключается в возможности его несоблюдения. Для того чтобы закон соблюдался всеми, нужны

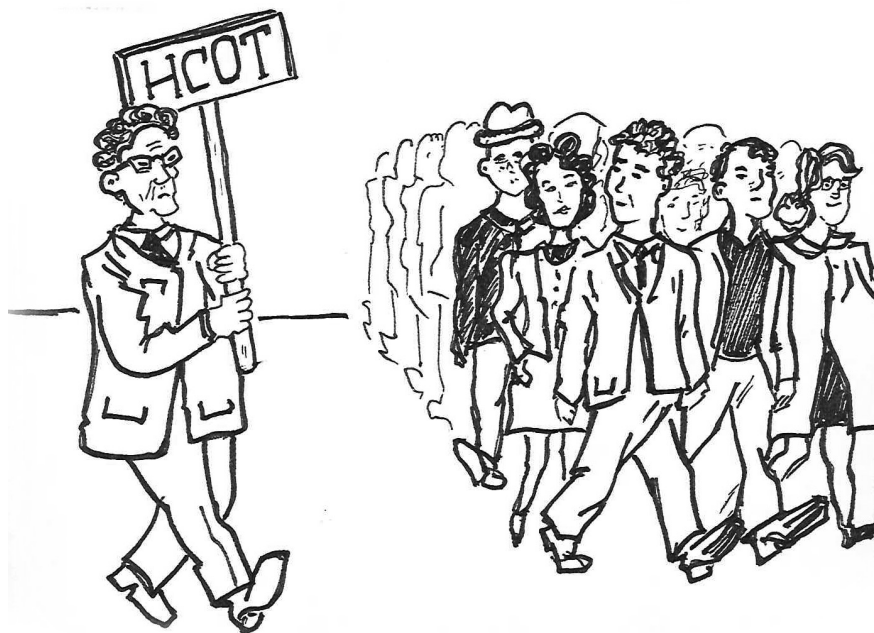
органы, которые будут следить за соблюдением закона, а поскольку и эти органы могут не всегда его соблюдать, то нужны органы, следящие за теми, кто следит... В итоге издержки (затраты), необходимые для того, чтобы обеспечить эффективное действие закона, могут быть (и, собственно, являются) огромными. То есть цель может быть достигнута, но издержки никак нельзя назвать минимальными. И это заставляет считать власть закона властью низкого качества. С одной стороны, без власти закона нельзя, но только с его помощью достигнуть цели трудновато. Собственно, вы, наверное, помните тот период, когда на всех уровнях, включая школьный, энергично занимались законотворчеством. Что произошло потом? Быстро выяснилось, что наличие законов не гарантирует их исполнения, и появилось большое количество надзирающих органов, чье присутствие вы в такой полноте ощущаете. Впрочем, за ними тоже приглядывают, например прокуратура.

К тому же совсем не все области человеческого существования могут регулироваться законом (во всяком случае пока).

## **Власть денег**

Если с помощью закона достичь цели не получается, то тогда в нашем распоряжении есть власть другого типа — власть денег. Можно, пожалуй, достаточно точно сказать, когда эту власть стали использовать в образовании в полной мере. Где-то в начале 2000-х один человек, который тогда был чиновником федерального уровня от образования, сетуя на плохую управляемость системы, учительские забастовки, сказал мне: «Вот погоди, сейчас, когда появляются деньги (а запах нефтяных денег уже стоял в воздухе), мы сможем наконец реально управлять». Сказал он, конечно, немного жестче, но смысл был именно такой. И он был-таки прав. Апогеем этого процесса стало нормативно-подушевое финансирование и введение новой системы оплаты труда (НСОТ) (я имею в виду систему оплаты труда педагогов в том виде, как это было рекомендовано Министерством образования).

Нам, еще новичкам в рыночной экономике, показалось, что именно теперь может быть построено общество и наша отрасль на рациональных и разумных принципах.



Деньги — это значительно более изощренный инструмент достижения целей. И ключевое отличие власти денег от власти закона заключается в том, что власть денег можно использовать избирательно. Кого-то (если вы распоряжаетесь ими) можно поощрить, кого-то наказать.

И первые, кто аплодировал новой власти, еще не чувствуя подвоха, были, конечно, руководители школ. Ведь им в руки был дан простой и понятный инструмент прямого воздействия на рабочее поведение огромной армии педагогов. Вот она, магия простого, глобального решения! Простые решения всегда понятны, очевидны и привлекательны, однако они крайне редко бывают правильными в наше сложное время, увы. Однако, перефразируя известную шутку, если вам кажется, что простое решение существует, значит вы чего-то не заметили. Мы еще поговорим о последствиях этого далее, а сейчас отметим две вещи, которые сейчас стали понятны многим и которые

Э. Тоффлер сформулировал несколько раньше, а именно: «Любой самый толстый кошелек рано или поздно истощается» (кажется, именно это мы сегодня и ощущаем с разной степенью остроты).

Не все можно купить за деньги.

Не удастся купить за деньги энтузиазм, преданность работе, уважение и множество других вещей, которые вначале казались иррациональными, а потому неважными. Но их первостепенная значимость в системе образования стала быстро проявляться. Большое количество крайне значимых образовательных целей оказались связанными именно с тем, чего нельзя достичь с помощью денег. То есть в этом плане не все цели достижимы.

Таким образом, власть денег — это власть, которая может помочь достичь целей с меньшими издержками, а потому ее можно назвать властью среднего качества. К сожалению, мы, как мне кажется, переоценили возможности этой власти, искренне полагая, что власть закона вместе с властью денег могут решить все проблемы. Могут, конечно, но не все, да и издержки великоваты. Кстати, окружающий мир весьма настойчиво объясняет нам, что мы не правы. Международный опыт использования оплаты по результату работы учителя нигде не дал позитивных результатов.

## **Власть знаний**

Это самая качественная власть. Возьмем, к примеру, введенные против нашей страны санкции. Нас лишили доступа к дешевым западным кредитам (деньгам) — это плохо, но как-нибудь можно, наверное, пережить, ведь мы кое-что скопили за время высоких цен на нефть. Однако значительно более серьезными, но не сразу осознанными, стали санкции в области технологий — это есть не что иное, как ограничения на доступ к знаниям, информации. Ибо власть знаний — это и есть самая качественная власть, и знания эти распространены в мире «еще более несправедливо и неравномерно, чем богатство»\*. Если у нас не получается что-либо (например в области качества образования) с помощью власти закона (например разнообразные стандарты) и с помощью денег (НСОТ),

---

\* *Метаморфозы власти. Пер. с англ. Э. Тоффлер. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2003.*



то разумно предположить, что мы не знаем чего-то относительно того, например, почему и когда человек работает хорошо или почему ребенок учится плохо.



А если вы скажете, что знаете, то ответьте себе на вопрос, почему вы это еще не исправили. А если мы поняли это (и многое другое), то не кажется ли вам, что мы смогли бы достичь наших целей значительно более эффективным способом, не тратя столько сил и средств на получение, как потом выясняется, часто никому не нужных результатов.

## Кем нас считают и что из этого получается. Модели

Для того чтобы успешно управлять кем-либо, нужно иметь представление об объекте, о его мотивах, основах поведения. Нам необходимо некоторое усредненное представление о человеке в каком-то конкретном отношении. Например, чтобы что-нибудь продать, важно представить себе целевую группу: возраст, социальное положение, мотивы, активность и пр.

Выше мы обсуждали вопрос о власти, теперь можно поставить вопрос: власть над кем? Мы часто говорим о построении различных моделей, в том числе учителя, ученика...

Однако наши размышления такого рода являются следствием того, какие модели человека вообще сегодня в ходу. Давайте обдумаем «модель человека». Как это ни странно, она существует, причем достаточно давно и отнюдь не в единственном числе. И что важно, возникли эти модели совсем не в образовании, а в экономике. Начнем по порядку. Если мы взялись за руководство организацией, то, хотим мы или нет, у нас возникают представления о том, кто такие наши подчиненные, каковы их интересы, ценности, мотивы... У каждого из руководителей есть подобный набор представлений (пусть не всегда осознанный). Набор представлений о «хорошем, правильном» подчиненном. Отсюда следует логичный вопрос: каковы наилучшие способы управления таким объектом?

### Рациональный (разумный) эгоист

Однако остановимся на представлениях, возникших и у наших предков, причем весьма далеких. Что эта была за модель, которая хорошо работала несколько веков, на основании которой, собственно, и функционировало рыночное капиталистическое хозяйство, причем крайне успешно, и которая, как мне кажется, заимствуется сегодня российской системой образования? Ведь для того, чтобы успешно управлять производством, мы должны понимать, какие рычаги управления имеются в наличии. А рычаги будут эффективными, если они будут упираться в чувствительные точки, и эти точки были определены — **эгоизм и рационализм** человека. То есть

с позиции управления человеческое поведение определялось именно этими двумя ключевыми характеристиками. Эта модель получила название — «человек экономический». При этом эгоизм понимается как поведение, целиком определяемое мыслью о собственной пользе, выгоде, когда человек ставит свои интересы выше интересов других. В данном контексте эгоизм не рассматривается как негативный ярлык, ведь часто негативное отношение часто формируется на следующем основании: «Эгоист — это плохой человек. Это человек, который все время думает не обо мне!»\* ☺

Что касается рационализма, то под этим понимается способность человека различить, что принесет ему пользу, удовлетворение, а что нет.

Такое представление оказалось весьма точным и продуктивным, потому что из него следовали способы управления производством и персоналом. Именно этот взгляд на человека был положен в основу знаменитой книги Ф. Тейлора «Принципы научного менеджмента»\*\*, написанной в 1911 году и определяющей во многом принципы современного производства. Такое же представление о людях, насколько можно судить, лежит в основании многих процессов, запущенных в нашей системе образования сегодня.

Зачем нужна модель человека в производстве? Прежде всего для того, чтобы предсказать его поведение на рабочем месте. Зачем она нужна в торговле, маркетинге, рекламе? Предсказать поведение потребителя, а следовательно, увеличить объемы продаж, потребление. Это реально нужно здесь и сейчас: правильно сконструировал модель, больше и лучше произвел, продал, получил прибыль.

## **Технологии и образование**

Итак, мне снова хочется вернуть вас к мысли о том, что ничто не случается просто так, не возникает на пустом месте, все имеет предшествующую историю. То, что с нами сегодня происходит, имеет свои корни, в частности, идея технологий в педагогике.

---

\* <http://www.psychologos.ru/articles/view/egoizm>.

\*\* Тейлор Ф. *Принципы научного менеджмента*. М., 1991.

Из той же книги Ф. Тейлора, помимо всего прочего, следует вполне очевидная, но совсем не банальная сегодня мысль о том, что главная **задача технологии — уменьшить разнообразие способов достижения результатов**. Тейлор полагал, что на данный момент времени существует один-единственный наиболее эффективный способ выполнения какой-либо операции. В качестве примеров он использовал способ переноски тяжестей, укладывания кирпичей, обработки сыпучих грузов, калибровки шариков и т.д. (обратите внимание, что это исключительно простые операции). Научное управление в его трактовке — это, во-первых, определение единственного наилучшего способа во всех мельчайших деталях, а во-вторых — обучение рабочих выполнению конкретной операции вплоть до отработки и регламентации отдельных движений.

Собственно, это и есть технология. Разработанная технология должна неукоснительно выполняться до тех пор, пока не будет найден еще более эффективный способ, которому все должны обучиться и столь же неукоснительно ему следовать. Иначе говоря, никаких инициатив (инноваций) до тех пор, пока не доказано, что предлагаемое улучшение действительно является таковым. На практике это приводило к увеличению производительности от двух до десяти раз. Технология создается, чтобы творчества не было, чтобы работа требовала меньших интеллектуальных усилий.

Нации (там, где это происходило) более века проходили подобную весьма жестокую школу — школу крайне уважительного отношения к технологии и дисциплине ее соблюдения.

Отметим, что мы такой школы не проходили, просто не успели, поскольку в двадцатом веке были заняты другими вещами. Поэтому на производстве у нас получаются уникальные единичные экземпляры (творчество), а организация массового производства, где крайне важна технологическая дисциплина, — не очень. В образовании у нас получаются островки очень качественного образования, работа с одаренными детьми, а массовое образование — не очень.

В свое время мне приходилось много раз слышать, не без зависти, высказываемые соображения о том, что, например, американские учителя имеют в своем распоряжении детально проработанные дидактические и методические материалы, которые нашим педагогам

чаще всего приходится создавать самим. Дело, однако, в том, что это не просто материалы, это технологии. Они были где-то созданы (в процессе чьей-то творческой работы), проверены и признаны успешными. И если эта технология принята в школе, то от нее нельзя отступать, и за этим будут следить.

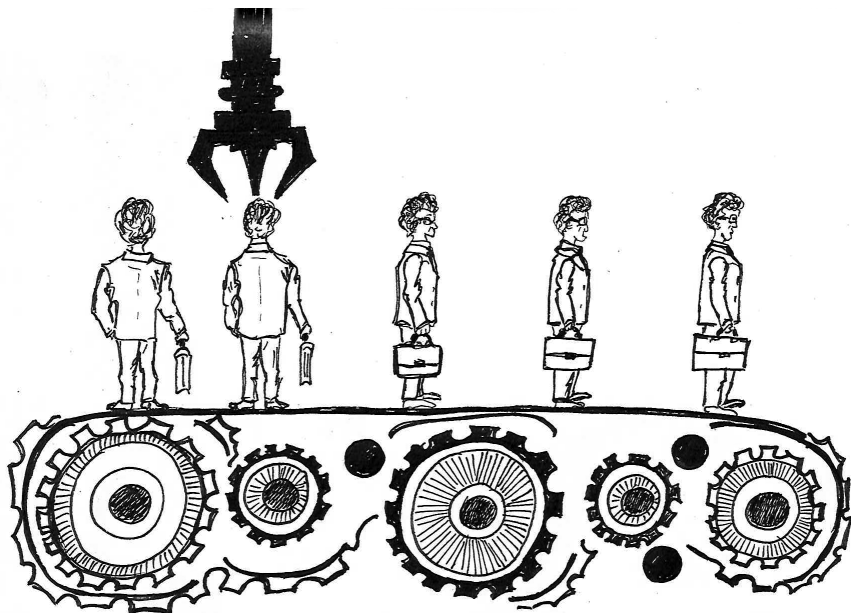
Хорошо разработанные технологии позволяют использовать менее квалифицированную рабочую силу, в образовании — менее квалифицированных педагогов. Это является логичным следствием бизнес-подходов в образовании, ведь в бизнесе «Принципы научного менеджмента» по-прежнему является библией, хотя уже ясно видны и исключения. Исключения эти касаются интеллектуально сложных, плохо технологизируемых работ, к которым, со всей очевидностью, относятся обучение и воспитание.

В российском образовании технологический подход, несмотря на обилие разговоров, прививается с трудом. Мы ведь не зря так часто говорим о творчестве в образовании. Сегодня в педагогической среде говорить о творчестве престижно и практически обязательно, но творчество и технологии мало совместимы. При технологическом подходе творчество имеет место на этапе создания технологии, но когда она создана, то, простите, творчеству конец. В.П. Беспалько отмечает: «Любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все началось сначала. Любое планирование, а без него не обойтись в педагогической деятельности, противоречит экспромту, действиям по наитию, по интуиции, то есть является началом технологии»\*.

«Википедия» дает следующее определение педагогической технологии: «Педагогическая технология — специальный набор форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок, приводящий всегда к достижению прогнозируемого образовательного результата с **допустимой нормой отклонения**». Тут-то и зарыта собака...

---

\* Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. М., 1989.



Что такое допустимая норма отклонений в педагогике? Это ситуация, когда педагогическая технология не сработала по отношению к конкретному ребенку или группе детей. Отклонение говорит о том, по отношению к скольким детям та или иная технология оказалась неэффективной. Что считать допустимой нормой «педагогического брака»? На производстве с этим можно бороться, в том числе и с помощью стандартизации исходного материала, например при переноске грузов (чугунных болванок), что подробно разбирается в книге, форма и вес грузов должны быть всегда одинаковы. А в образовании? Дети, собранные в класс (если применяется определенная технология), должны быть одинаковыми. Для того чтобы технология работала, необходимо иметь как можно более однородную группу детей, то есть производить отбор, селекцию. Это прямое следствие технологического подхода. Ведь замечание педагога «Этот ребенок необучаем!» означает, что исходная «болванка» не стандартна.

При этом важно различать технологию и отдельные приемы, из которых технология складывается. Российский учитель не рассма-

тривает технологию как целостное, он разбивает ее на приемы, затем отбирает из них те, которые, на его взгляд, подходят для него и для обучающихся.

Деятельность как набор индивидуально отобранных приемов — это ремесло или, в высшем своем проявлении, искусство.

Любой человек, занимающийся искусством, для начала обучается отдельным приемам, художник — за какой конец держать кисть и как смешивать краски, актер — технике речи, пластике... Эти приемы в различном соотношении комбинируются и видоизменяются, изобретаются новые, развивается творческая индивидуальность. Если это получается, вырастает творец, если нет — будет ремесленник (что совсем не упрек).

Так уж сложилось, что педагогическая деятельность в российских обстоятельствах рассматривается как искусство. Это весьма укоренившееся представление носит ценностный характер, и любые покушения на него вызывают крайне сильное сопротивление. А потому тотальная технологизация педагогической деятельности маловероятна (что, может быть, и к лучшему). Однако она возможна и целесообразна при условии снижения квалификации педагогов.

Обеспечение эффективной педагогической деятельности, если мы рассматриваем ее как ремесло (искусство), связано с формированием у педагогов общих психолого-педагогических установок и вооружением их максимально большим количеством конкретных приемов. Это возможно только на рабочем месте, в процессе профессиональной деятельности, а потому является важнейшей задачей и головной болью руководителя.

Вернемся однако к обсуждению моделей. Итак, если согласиться с тем, что каждый человек эгоистичен и рационален, пусть и в различной степени, и, следовательно, стремится к увеличению личной пользы, получению удовольствия, отсутствию страданий, то на этом основании можно предположить, что человек работает ради зарплаты, которая позволяет ему это удовольствие получить вне работы, то есть он работает ради досуга. Наверное, вы могли бы привести много примеров подобного рода. В таком случае действия по управлению трудовым поведением такого индивида вполне понятны — это контроль и материальное вознаграждение по результатам. Знакомые всем кнут и пряник. В своем крайнем выражении эти взгляды

реализованы в тейлоровском подходе к управлению, который оказался весьма успешным на крупных конвейерных производствах, при производстве товаров массового спроса. Тут возникает вопрос: является ли общее среднее образование (о котором мы говорим) товаром массового спроса? Вернее, вопроса возникает два: является ли образование товаром и есть ли на него массовый спрос? На второй вопрос можно однозначно уверенно ответить — да, есть. Правда, тут не все так однозначно. Ведь среднее образование по Конституции является обязательным, а потому его массовость кроме осознания населением ценности образования обеспечивается еще и законодательно. А вот на первый... Является ли образование товаром? Наверное, в той степени, в которой товаром является, например, безопасность. Внешнюю безопасность страны обеспечивает армия, внутреннюю — полиция. Безопасность это такая штука, которую получают все, она не может быть разделена: кому-то больше, кому-то меньше. Такого рода продукты называются общественным благом. С этой точки зрения образование, как многим кажется, относится именно к этой категории. Образование воспроизводит культуру, которая в определении Ф. Фукуямы\* является набором наследуемых социальных навыков и привычек, привитием которых мы, собственно, занимаемся. И организации, которые занимаются производством общественных благ, не являются рыночными и, следовательно, управляются иначе.

### **Ограниченно рациональный человек**

Модель человека как рационального эгоиста неплохо работала до середины прошлого века. Однако затем она стала вызывать некоторые подозрения относительно своей эффективности. Особенно тогда, когда роль неквалифицированной рабочей силы стала уменьшаться вследствие автоматизации производства, а количество людей, занимающихся интеллектуальным трудом, — увеличиваться. Наиболее существенный вклад в доказательство неполной корректности этих представлений внес Герберт Саймон, за что и получил Нобелевскую премию. Он утверждал в том числе, что, имея в своем

---

\* Ф. Фукуяма. *Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию*. М., 2004.



распоряжении огромное количество информации для принятия рационального решения, человек обладает ограниченным ресурсом своего внимания, что мы все равно этой информацией в полном объеме не пользуемся, так как просто не в состоянии этого делать...

Итак, в основе решений человека лежит отнюдь не чистый рационализм — человек ограниченно рационален, то есть в своих решениях он чаще опирается на иррациональное — эмоции, интуицию. А там, где включаются эмоции, эгоизм иногда отступает.

Именно на такую модель человека стали опираться те организации и компании, в которых доминировала высокоинтеллектуальная деятельность. Для них учет влияния эмоционального, иррационального отношения к выполняемой работе стал ключевым фактором.

# Проблемы школы на фоне индустриализации образования

## Роль педагога

**Я** уже упоминал доклад компании «МакКинзи»\*, который произвел сильное впечатление на педагогическое сообщество (в том числе и на наше). Ключевой идеей этого доклада было выяснение того, что, собственно, делает систему образования хорошей. Ответ был дан. Главным фактором, определяющим успехи детей, был признан уровень профессионализма педагогов. Фраза «школа не может быть лучше учителей» стала крылатой. Вывод был услышан, об этом стали много говорить, вкладывать деньги в систему повышения квалификации, модернизировать систему педагогического образования. Тем не менее ситуация с качеством образования существенно не изменилась. Во вся-

\* Барбер М., Муришед М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.) // Вопросы образования, 2008, № 3. С. 7–60.

ком случае пока результаты не адекватны усилиям и вложенным средствам.

Насколько верно, что учитель ключевая фигура, а его профессионализм — основной фактор, влияющий на результат обучения? Безусловно, с этим нужно согласиться. Но для того, чтобы профессионал работал, оставался таковым длительное время не выгорая, не деградируя, ему нужны определенные условия. Тут перед нами открываются несколько вариантов развития событий, верные и неверные дороги. Хотелось бы не ошибиться и выбрать верную. Для этого стоит посмотреть, как развиваются события в других странах, потому что трудности в образовании есть отнюдь не только у нас. Тяжелые проблемы не стоят разве что перед восточными провинциями Канады, Сингапуром, Гонконгом, Финляндией, Южной Кореей, да и, пожалуй, все. Все остальные ищут верные дороги, заодно проверяя их на правильность и адекватность своему контексту, своей культуре, своим обстоятельствам.

Что можно считать уже проверенным и неуспешным? Э. Хагривз и М. Фуллан в своей книге *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*\* указывали, на основании анализа мирового опыта, эти неверные пути. К ним они отнесли:

- Страх как способ управления поведением педагогов, в том числе и страх потери работы (увольнение). Нет никаких подтверждений того, что педагог, опасющийся потерять работу, преподает лучше, хотя он, конечно, более дисциплинирован. Я понимаю, что многие, прочтя это, усмехнутся, ведь заметной очереди желающих работать у дверей школы пока нет. Однако это уже не совсем так, в крупных городах найти работу в школе уже очень трудно. А поскольку экономические перспективы пока, мягко говоря, туманны, это скоро почувствуют и все остальные.

- Стимулирование педагогов за достижения их учеников. Это нигде не сработало, то есть не привело к повышению качества преподавания. Зато приводит к разобщению коллектива, создавая сильную внутреннюю конкуренцию. При этом возникает трудно разрешимая проблема оценки вклада различных педагогов в успех конкретного ребенка.

---

\* A. Hargreaves & M. Fullan. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, 2012.

- Упрощение работы учителя, с тем чтобы менее квалифицированные люди могли ее выполнять. Это достигается за счет глубокого разделения педагогического труда, применения технологий (в истинном, тейлоровском понимании этого слова), упрощения программ, опоры на лекционные методы работы в классе, ориентации на результат, понимаемый как результаты тестов и экзаменов (типичный бизнес-подход). Чем глубже разделение труда, тем менее квалифицированных специалистов можно использовать.

Нетрудно видеть, что это основные принципы работы конвейера, работа тяжелая, но относительно простая.

Образовательные системы, которые выбирали эти пути, неуспешны. То есть образовательные результаты в этих системах устойчиво низки, престиж работы учителя тоже низок.

## **Индустриализация как основной тренд**

Теперь уместно посмотреть пристальнее на такое изобретение человечества, как конвейер, которое все громче стучится в двери школы. Это находка человечества, несмотря на общеизвестность, заслуживает более пристального внимания в силу того влияния, которое оно оказывает на нашу жизнь и, что особенно важно в контексте данного разговора, на жизнь и эволюцию педагогического сообщества и системы образования.

Начнем с общеизвестных банальностей.

Изобретателем конвейера, хотя и не вполне справедливо, считается Г. Форд. В основе лежит гениальная и простая идея — изготовление любого, самого сложного изделия можно разбить на ряд простых операций (разделение труда). Собственно, разделение труда не было изобретением Г. Форда. Этот процесс описывался еще А. Смитом, но, пожалуй, именно на заводах Форда это было применено в таких крупных масштабах и для изготовления таких сложных изделий, как автомобили. Тем не менее возможно, что роль Генри Форда не была бы замечена и отмечена человечеством так высоко, если бы не Ф. Тейлор и его ранее упомянутая книга «Принципы научного менеджмента». У Тейлора была очень четкая модель исполнителя.

Для Тейлора рабочий — «экономический человек» — пассивный, разумный, изолированный, который стимулируется преимущественно эгоистическим интересом (Ф. Фукуяма)\*.

Как мне представляется, именно на это была сделана ставка, когда вводилась НСОТ.

Конвейер позволил резко увеличить производительность труда, в случае если производимая продукция являлась товаром массового спроса. На конвейере не производится товар, который нужен в небольших количествах, это просто экономически невыгодно.

Но у конвейера есть еще одно свойство, на которое редко обращают внимание, но которое представляется крайне существенным. Конвейерный способ производства избавляет руководителей от зависимости от квалифицированных людей. Ведь для обучения простой операции нужно всего несколько часов. Поэтому, если работнику что-либо не нравится, его очень легко заменить. Какое облегчение для руководства предприятиями!

На конвейере разделено исполнение и понимание. Для человека, выполняющего одну операцию, совершенно необязательно знать, что в итоге получается.

Конвейер не подразумевает получение удовольствия от работы. Повторим, что на конвейере человек работает ради досуга, качество которого зависит от заработка.

На конвейере всегда низкая вертикальная лояльность (низкое доверие к руководству). Правда, это свойство является скорее результатом искажения тейлоровской модели, потому что ее автор исповедовал в том числе и заботливое, и справедливое отношение к исполнителям.

Научная организация труда (по Тейлору) требует жесточайшей дисциплины и подчинения, иначе говоря — эффективной иерархии.

Вам не кажется, что довольно много признаков конвейера начинает проявляться в сегодняшней массовой школе?

---

\* Ф. Фукуяма. *Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию*. М., 2004.

## Разделение труда и упрощение работы

Это может быть главная проблема, хотя, возможно, читатель со мной не согласится. Проблема появилась не вчера, процесс развивался медленно, и не только в России. Выросла она в том числе и из обманчивого сходства процесса обучения и производства любого другого продукта массового спроса, например автомобиля. А мы в школе в массовом количестве производим обученную и воспитанную личность (во всяком случае, должны производить). Разве не похоже?

Как только мы признаем эту схожесть, начинает доминировать бизнес-подход (М. Фуллан), особенность которого заключается в том, что он всегда очень конкретен. Так, например, должен быть развит какой-либо определенный навык, компетентность. Крайнее выражение этой тенденции заключается в недавно еще таком модном словосочетании — «Модель выпускника». Какая модель, господи? Мы что, знаем, как будет выглядеть наш мир лет через двадцать? Через десять лет Г.О. Греф обещает сократить половину служащих Сбербанка за счет использования высоких технологий. Двадцать лет назад мы еще не имели мобильной связи и интернета, социальных сетей и других вещей, которые почти мгновенно (с исторической точки зрения) стали нормой. Мы же даже не знаем толком, какое, собственно, государство (общество) мы строим. А разный тип государства предъявляет разные требования к уровню образования своих граждан.

Бизнес, как правило, не планирует очень отсроченных результатов, особенно сегодня в России, когда горизонт планирования очень короток. Поэтому бизнес, да и государство, например, декларируют нехватку квалифицированных рабочих. Предположим, мы с этим согласны. Но что будет с этими рабочими через 10–15 лет? Я тут посмотрел пугающие ролики, показывающие работу на автомобильном конвейере. Там человеку, собственно, не остается места. Все делается роботами. Да, ему «доверяют» прикрепить шильдик (обозначение марки) на готовую машину, но, честно говоря, это и все. Причем также понятно, что процесс автоматизации производства сдерживается сознательно, против автоматизации сильно возражают мощные профсоюзы, которые насмерть бьются за сохранение рабочих мест.

Кроме того, есть ряд регионов (в Юго-Восточной Азии), где рабочая сила еще настолько дешева, что применение роботов экономически нецелесообразно. И что будет делать этот подготовленный системой образования рабочий? Когда ему придется переучиваться, тут-то он и оценит полученное им образование, которое есть отсроченное благо, качество которого может быть оценено только в некоторой перспективе. Все форсайты (предсказания будущего) говорят, что потребность в низко- и среднеквалифицированных кадрах будет уменьшаться. В развитых странах она будет уменьшаться катастрофически быстро. Подготовка к специальности актуальна в течение 5–10 лет, потом специальность меняется или исчезает.

Основа массового производства — глубокое разделение труда и использование технологий. В образовании это началось давно. Когда-то, в 1920-х годах, по идеологическим соображениям было разделено обучение и воспитание (чего нет в большинстве стран мира), и тут же появились специалисты в области обучения и в области воспитания.

На тот момент, когда я работал в школе (1970–1980-е годы), оно было уже значительно более глубоким. Мне доверяли преподавать физику в старших классах, среди моих коллег наблюдалось то же самое: кто-то постоянно вел литературу, математику только в старшем звене, а кто-то только в среднем. И, в общем, это всех устраивало, так было проще. Иначе говоря, моя деятельность была достаточно тяжелой (полторы ставки), но специализация делала ее все менее сложной с интеллектуальной точки зрения (к моему удовольствию). Развилка возникает именно тут: просто — сложно. Естественный (в силу природной лени, наверное) выбор в сторону меньшей сложности на первый взгляд не таил никаких угроз: более или менее отобранные классы, многократно обкатанная программа, хорошая подготовка в области физики позволяла получать весьма приличные результаты, а к тому же минимум подготовки... Но было одно маленькое но, а именно: я испытывал почти животный ужас в тех случаях, когда мне приходилось идти на замену, например, в 6-й класс (физика тогда начиналась с шестого). Я вообще не очень понимал, что я буду делать с этим «стадом бешеных огурцов» и зачем им физика вообще. Работая только в старших классах, я терял педагогическую квалификацию 😊.

Сегодняшняя ситуация укрупнения школ открывает еще более широкие возможности для специализации такого рода. Ведь когда классов много, можно вообще сосредоточиться только на выпускных классах, например.

Однако чем глубже разделение педагогического труда, тем меньше собственно педагогики, она тихо и незаметно уходит. Отличный физик еще не является отличным педагогом. Мне кажется, что, плохо относясь к уроководательству, мы глубоким разделением труда и часто запредельной нагрузкой подталкиваем педагога именно к этому.

***При глубоком разделении педагогического труда работа педагога, оставаясь чрезвычайно тяжелой физически и психически, с интеллектуальной точки зрения становится все проще.***

## Профессиональное одиночество

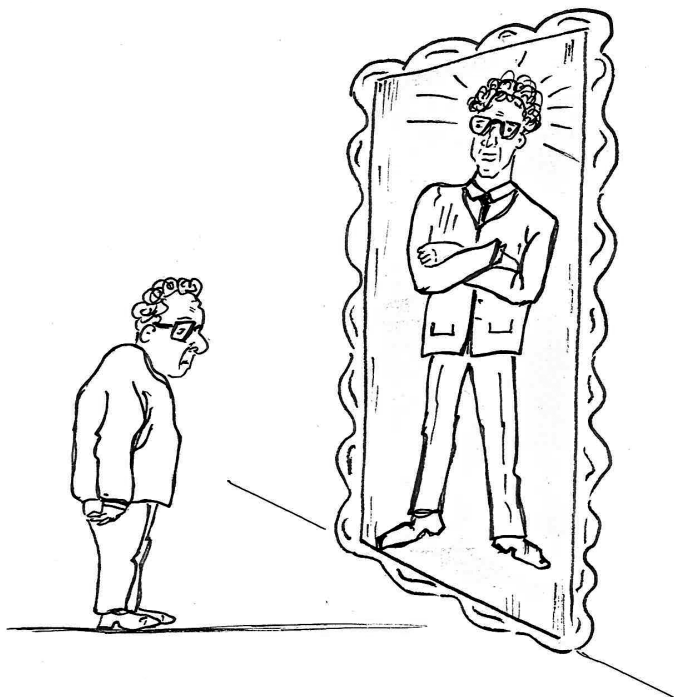
Это некоторая особенность педагогической деятельности.

Я понимаю, что у кого-то из читающих возникнет возражение: «У нас отличный коллектив, дружный, у нас прекрасные взаимоотношения на работе». Это почти наверняка так и есть, но я немного о другом. Позвольте пример... Я работал в школе 12 лет и, как мне кажется, был неплохим учителем физики, к тому же, по молодости, весьма амбициозным. И в большинстве случаев у меня получалось хорошо, но не всегда. Был у меня, например, один 9-й «Б», с которым у меня дело не шло. Но я точно знал, что у моего коллеги Льва Соломоновича Айзермана, блестящего преподавателя литературы, все было отлично и этим классом он был очень доволен. Я никак не мог понять, что он с ними делает. Когда урок физики шел после урока литературы, то с классом некоторое время нельзя было работать: глаза горят, волосы дыбом, как после урока физкультуры. Поскольку с Л.С. Айзерманом у нас были добрые отношения и существовало определенное доверие, я к нему попросился на урок, а он мне разрешил (что важно), и я сходил три раза, посмотрел и кое-что понял. Никакие курсы повышения квалификации не дали мне столько, сколько я получил за несколько часов наблюдений за чужой работой. Но обращаю внимание читателя на то, что за 12 лет работы, осознав собственное неумение, я по собственному желанию сходил на чужой урок ТРИ раза, и все! Более частому посещению уроков



коллег мешала и высокая самооценка, и плохая осведомленность о том, как работают другие. А ко мне за эти двенадцать лет зашли дважды, когда я «заболел» системой В.Ф. Шаталова и у меня что-то начало получаться. Вот и все. При этом у меня были прекрасные отношения с коллегами. Это, собственно, и есть профессиональное одиночество. А у вас это выглядит иначе? При этом я не беру в расчет открытые уроки, их особенности мы обсудим позже.

Профессиональное одиночество, отсутствие «зеркала», в которое можно посмотреться, увидеть себя глазами другого, ведет к постепенной профессиональной деградации, закреплению собственных ошибок, к тому, что сегодня называется профессиональным выгоранием.



Однако работать в одиночестве, как мне кажется, в России — культурная традиция.

## Нормальное распределение как препятствие

Предположим, что вам нужно представить характеристики коллектива вашей школы графически. При этом по горизонтальной оси на графике будем указывать квалификацию учителей (от низкой до высокой), а по вертикальной — количество людей, которые ей обладают. После некоторого размышления, скорее всего, вы нарисуете что-то подобное рисунку ниже.

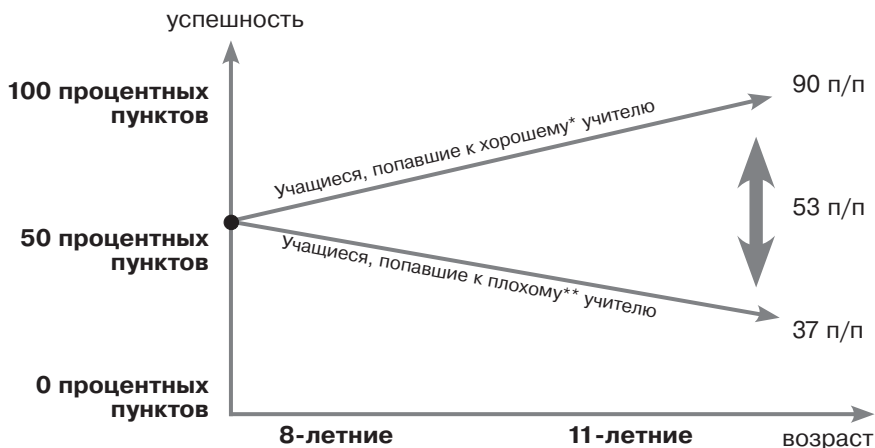


Не очень много очень хороших (это правая часть графика), немного слабых (левая часть графика), большинство — средних.

У кого-то эта кривая, которая называется кривой нормального распределения, будет шире, у кого-то уже, но форма, я думаю, у всех будет примерно одинаковая. Также примерно будут распределены и учащиеся, если вместо квалификации по оси отложить успеваемость.

**Это вполне привычная картина. Однако до тех пор, пока мы с ней миримся, она ставит крест на лозунге «Обеспечить равный доступ к качественному образованию для всех».** Ведь, глядя на эту кривую, понимаешь, что доступ к качественному образованию есть доступ к учителю из правой части графика, а если не повезло попасть к такому, то... Посмотрим на следующий график. На нем представлена драматическая история. Двух детей в возрасте 8 лет, которые совместно учились и имели 50-процентную успешность, разлучили, и один ребенок попал к «хорошему» учителю (входящему

в 20% лучших учителей школы), а второй к «плохому» (входящему в 20% слабых педагогов этой школы). Через три года разница в их успешности стала равна 53 пунктам. Боюсь, что эта разница впоследствии будет очень трудноустранима.



\* Входящему в число лучших 20% учителей.

\*\* Входящему в число худших 20% учителей.

Анализ данных, полученных в штате Теннесси, показал, что качество учителя влияет на успеваемость учащихся сильнее, чем любой другой фактор; в среднем два ученика со средней успеваемостью (50 процентных пунктов) будут отличаться более чем на 50 процентных пунктов через три года в зависимости от того, к какому учителю они попали.

Источники: Sanders & Rivers Cumulative and Residual Effects on Future Student Academic Achievement, McKinsey.

В каждой школе есть учителя, работающие намного лучше других. Разве это не так? И ученики, и родители считают удачей попасть именно к ним. Это достаточно привычно и обычно, но правильно ли? И поскольку мы понимаем, что существует большой разброс профессионализма, и поскольку хочется справедливости (во всех отношениях), то хорошие педагоги, как правило, сильно

перегружены, что значительно увеличивает скорость их профессионального выгорания. Существует ли возможность сделать так, чтобы попадание к хорошему учителю было системой, а не везеньем? И чего можно достичь, если в школе есть учителя, которые преподают на порядок лучше, чем другие? Кроме того, профессионал может оставаться таковым, только если рядом с ним работают такие же профессионалы, иначе он начинает работать хуже.

Ни секунды не сомневаюсь, что вы как директор или завуч прикладываете большие усилия для того, чтобы подтянуть «слабых» педагогов, способы этого хорошо известны, и иногда это удается. Однако мы прекрасно знаем, что если, например, собрать в один класс только отличников, то, как правило, через некоторое время среди них появятся неуспевающие, класс снова разделится по успеваемости на традиционные группы и снова появятся отстающие. Точно так же и с педагогами, даже если в какой-то момент удастся в какой-то степени выравнять профессиональный уровень, то чаще всего это ситуация временная.

Значит ли сказанное выше, что большой разброс в уровне профессионализма внутри отдельной образовательной организации зло неизбежное и неустранимое? И разговоры о качественном образовании для всех — это просто разговоры, не более? Как показывает мировой опыт, есть единственный выход из такой ситуации — резкое увеличение уровня профессионального сотрудничества, увеличение социального капитала организации, повышение уровня реального доверия.

## **Неоднородность и среднее образование**

Как-то один мой знакомый и очень известный директор школы сказал: «В основе успеха любой школы лежит селекция, отбор детей». Действительно, анализ деятельности многих успешных школ показал, что так или иначе в этих школах существует селекция, отбор детей по различным основаниям.

Школа с полным основанием считает себя успешной, если для поступления в нее необходимо пройти конкурс, некоторую процедуру отбора. Наличие такого конкурса есть результат тяжелой и упорной работы школьного коллектива, в результате которой в окружающем

социуме возникло позитивное представление о данном учебном заведении.

Произведенный отбор существенно повышает шансы школы на то, чтобы занять более высокое место в традиционных рейтингах школ, где определяющими являются «олимпийские» достижения учащихся. Ни в коем случае не подвергая сомнению достижения таких школ, их руководителей и коллективов, отметим, что существует высокая корреляция между социально-экономическим статусом семей и академической успеваемостью учащихся.

Многие руководители успешных школ, когда я им это говорил, обижались и утверждали, что никакого отбора нет. Просто кто «первый встал, того и тапки», живая очередь 😊. Один директор рассказывал о палаточных городках возле его Лицея накануне дня записи. Это замечательно, но это и есть отбор. Школе как минимум гарантированы дети из семей, которые **крайне высоко** ценят образование. Чего еще желать?

Однако посмотрим на этот процесс с другой стороны. Любая селекция делает внутришкольную среду более однородной в социальном или интеллектуальном отношении, упрощает ее, уменьшает ее разнообразие, которое является одним из оснований развития организации.

Подобного рода однородность есть существенное улучшение труда педагогов, не будем лукавить. Упрощение школьной среды может таить опасность и для самих педагогов, снижая требования к их квалификации. Работа в однородном классе в педагогическом отношении существенно легче, поскольку сужается разброс поведенческих и когнитивных особенностей детей, а следовательно, не требует многих навыков и умений (большого их разнообразия), которые необходимы для работы в неоднородной детской среде. Тут мы снова возвращаемся к конвейерному способу производства и его естественным требованиям к стандартизации (одинаковости) исходной заготовки.

При этом достаточно быстро выясняется, что хорошие ученики привлекают хороших педагогов. Откуда они, как правило, берутся? В большинстве случаев из других школ, которые оказались не столь успешными. При этом разрыв между успешными школами и остальными только возрастает.

Повышение качества достигается путем простого перераспределения, поляризации человеческих ресурсов внутри системы образования. Реальная конкуренция приводит к тому, что та или иная школа ее проигрывает. В этих обстоятельствах выиграть все не могут, но в отличие от негосударственных организаций проигравшие не исчезают, они продолжают существовать, тиражируя низкий уровень образования, потому что им, естественно, остается более слабый кадровый потенциал и проблемные семьи. По сути, мы воспроизводим неоднородность общества, усиливаем социальную дифференциацию, то есть не выполняем одну из важнейших задач образования.

В итоге мы получаем островки элитного, действительно качественного образования в меньшинстве школ и объективный тренд на его снижение в большинстве. Это правильно?

Причем этот вопрос я адресую совсем не директорам школ. Это не их вопрос, в большинстве своем они стараются как могут в предлагаемых обстоятельствах, по существующим правилам игры, которые они не формируют. Это вопрос именно политики на уровне муниципалитета.

## **Слабые школы**

Некоторое время назад в Общественной палате прошло обсуждение вопроса, который формулировался следующим образом: «Выравнивание шансов детей на качественное образование».

Безобидное на первый взгляд название на самом деле скрывало (как всегда) крайне важный и злободневный вопрос о слабых школах и стратегиях в отношении этих образовательных учреждений. Слава богу, что мы наконец почти на официальном уровне стали говорить о том, что такие есть. Это уже достижение. При этом в обсуждении не было обвинительного уклона, присутствующим было понятно, что «слабые школы» (термин, который устойчиво повторялся в течение всего заседания) есть часто результат совершенно объективных причин, связанных чаще всего с трудным контингентом ребят, которые в них обучаются. Это школы, работающие в сложном социальном контексте: в сообществе с большим количеством неблагополучных семей, высоким уровнем безработицы среди родителей, большим количеством неполных семей и так далее.

Среди выступавших был один московский директор, молодой и очень энергичный, который, получив именно такую школу, смог за относительно короткий срок сделать ее существенно лучше.

Как только это случилось, он с удивлением и тревогой обнаружил, что слабые ребята стали покидать школу, несмотря на попытки коллектива их удерживать. Школа видела свою миссию именно в обучении этих слабых, а уходить они стали потому, что стало **труднее учиться**. Казалось бы, все хорошо, школа стала значительно лучше, существенно поднявшись во всех рейтингах. Однако при этом ясно, что проблема слабых детей не была решена. Куда стали уходить эти дети? В школу, где учиться легче. Значит, какая-то другая близлежащая школа станет более слабой просто потому, что ухудшится «качество» контингента. Если оно ухудшится заметно, через некоторое время из нее будут уходить лучшие учителя (которые не видят смысла в обучении таких детей), что еще более ее ослабит. В итоге в муниципальной системе появляется новое слабое звено. Этот контингент в городе «переливается» как в сообщающихся сосудах, не особенно уменьшаясь в количестве. В конце концов эти дети скапливаются в нескольких учебных заведениях, к которым зачастую относятся как к неизбежному злу. (Конечно, я имею в виду город, когда есть выбор места обучения.) Ситуация динамическая и не имеет, как мне кажется, краткосрочного решения — исправление какой-либо конкретной школы не меняет общее положение дел на данной территории. В существующей структуре взаимоотношений наличие «слабых» школ — постоянная проблема, решение которой следует искать, поскольку ее трудность не может быть оправданием бездействия.

## Удовлетворенность работой

Возможно, я ошибаюсь, но сегодня руководителям все труднее бороться с угнетенностью педагогов, поддерживать в них дух творчества и чувство собственного достоинства. Это не исключает отдельных вспышек энтузиазма, но я имею в виду постоянное состояние. В чем может быть причина невысокой удовлетворенности? При чем я подчеркиваю, что имею в виду не зарплату, а именно работу, ее содержание, миссию, смыслы, цели.



Мне кажется, что многими руководителями разного уровня была допущена управленческая ошибка. Давайте разберемся, мне кажется, ее необходимо обязательно исправить или как минимум осознать.

Итак, рассмотрим ось, на одном конце которой человек находится в неудовлетворенном состоянии, а на другом в удовлетворенном.



**Неудовлетворенность**

**Удовлетворенность**

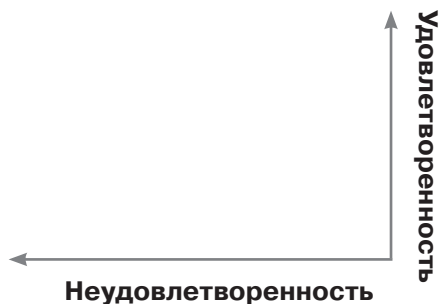
В свое время (2000-е годы) неудовлетворенность педагогов была вызвана низким уровнем оплаты труда и тяжелыми условиями, в которых приходилось работать. Главной заботой руководителей всех уровней было улучшение условий труда и оплаты. Было сделано достаточно много: существенно улучшилась материальная база, в школу пришла современная техника (а это огромные затраты). И хотя повезло не всем и не все полностью получили то, в чем нуждались, улучшение было заметным и существенным.

Получили ли мы удовлетворенного педагога? Похоже, что нет, его нынешнее состояние можно охарактеризовать положением, которое на рисунке обозначено крестом (где-то посередине).



Проблема неудовлетворенности была в большей или меньшей степени снята (хотя в различной степени, в зависимости от региона). Во всяком случае она не выражается сегодня в массовых протестах или забастовках, как это было в 1990-е годы. Какими способами была решена проблема? За счет улучшения условий труда и оплаты. Тут надо отметить, что Ф. Герцберг\* относит факторы оплаты, условий труда, отношения в коллективе и пр. к гигиеническим. Их основная особенность в том, что, будучи реализованными, они снижают уровень неудовлетворенности, но к удовлетворенности не приводят. Грубо говоря, если оплата труда низкая, крыша в кабинете течет, то это очень плохо и педагог раздражен, но если зарплату подняли, крышу починили, то реакция нормального человека через короткий промежуток времени, после краткосрочной эйфории, сводится к следующему: «Это нормально, так и должно быть!» Означает ли это, что человек начал получать удовольствие от работы, стал удовлетворенным ею? Условиями, оплатой — более или менее, но работой — нет, конечно.

Если вам или мне с завтрашнего дня резко увеличат зарплату, мы станем получать от работы больше удовольствия? От зарплаты — безусловно, но от работы?.. Иначе говоря, с помощью указанных ранее инструментов проблему удовлетворенности не решить, а без этого не решить и множества проблем нашей школы. В чем дело? А в том, что на рисунке выше была допущена ошибка. Она заключается в том, что удовлетворенность и неудовлетворенность не антонимы, не два противоположных конца одной оси. Картина выглядит следующим образом:



\* Мескон Майкл Х., Альберт Майкл, Хедоури Ф. Основы менеджмента, 3-е изд.: Пер. с англ. — М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007.

Для того чтобы «двигать» человека по горизонтальной оси, снижая уровень его неудовлетворенности, мы работаем с гигиеническими факторами. И тут используются одни приемы, инструменты, способы. Нужно улучшать условия труда, повышать оплату, улучшать взаимоотношения и т.д. А чтобы «двигать вверх» по вертикальной оси, к удовлетворенности, нужно использовать совсем другие факторы. Ф. Герцберг называет их факторами-мотиваторами, к которым относятся смысл работы, признание... То есть, увлекшись работой с неудовлетворенностью, реализацией гигиенических факторов, мы стали ожидать от них больше, чем они могли дать. В области работы с удовлетворенностью людей наш управленческий арсенал оказался бедноват.

Читая эссе директоров школ, которые они присылают нам на ежегодный конкурс «Директор школы» на протяжении шести лет (а это несколько тысяч работ), должен отметить, что подавляющая часть этих работ (и усилий директоров) посвящена именно проблемам условий и оплаты. При этом ими проявляется во многих случаях фантастическая изобретательность, креативность, и вообще эту деятельность можно без преувеличения назвать героической. Но расчет на то, что в лучших условиях человек работает эффективнее, не оправдан, тут нужны другие средства.

### **Важное уточнение**

3 апреля на секции «Развитие образования» XV Апрельской международной научной конференции «Модернизация экономики и общества» обсуждались результаты международных сравнительных исследований образования и возможности их применения для анализа ситуации в российской школе.

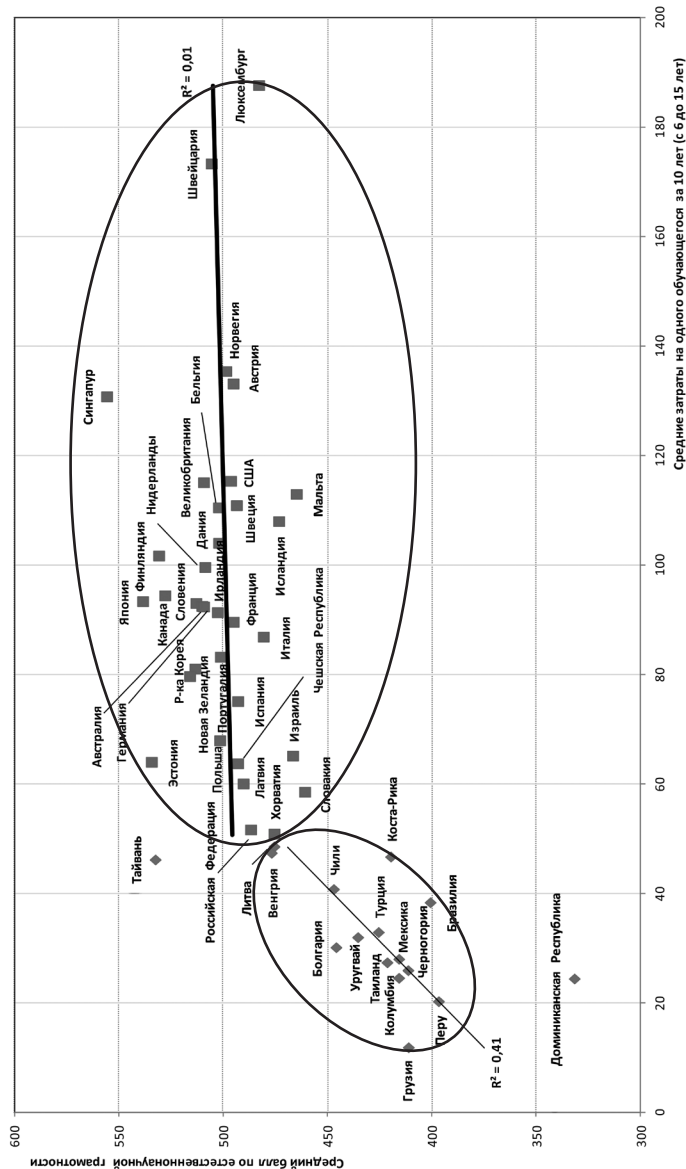
Я бы ни в коем случае не хотел, чтобы читатели подумали, что деньги никак не влияют на качество образования. Это не так. Просто связь эта не линейная (чем больше денег, тем выше качество). В качестве доказательства рассмотрим данные, приведенные Г. Ковалевой\*.

---

\* «Сравнительный анализ результатов международных исследований PISA-2015 TIMSS-2015: что дают полученные результаты исследований для управления качеством образования». Доклад на XV Апрельской международной научной конференции «Модернизация экономики и общества», секция «Развитие образования».

**«Связь между затратами на одного обучающегося за 10 лет (с 6 до 15 лет) и результатами по естественно-научной грамотности»**

- ◆ Страны, чьи затраты на образование одного ребенка в течение 10 лет (с 6 до 15 лет) составляют меньше 50 000 USD
- Страны, чьи затраты на образование одного ребенка в течение 10 лет (с 6 до 15 лет) составляют более 50 000 USD



Источник: OECD, PISA 2015 Database, Tables I.2.3 and II.6.58. 2 <http://dx.doi.org/10.1787/8888933436215>.

Они показывают связь между затратами на систему среднего образования и качеством. Качество рассматривается в аспекте естественно-научной грамотности, так как в этом случае сравнения наиболее корректны. Черные ромбы обозначают страны, которые тратят на одного ребенка в течение 10 лет обучения (с 6 до 15 лет) меньше 50 000 долларов в год. К ним относятся такие страны, как Перу, Мексика, Болгария, Чили, и другие. Для этих стран отчетливо видна зависимость между затратами и результатами. Средняя линия обозначена пунктиром и идет достаточно круто. Следовательно, основной способ добиться более высоких результатов очевиден: это увеличение затрат. Однако из графика видно, что есть некоторое значение (50 000 долларов), после достижения которого зависимость качества от затрат меняется (страны, тратящие больше, обозначены квадратами). Зависимость, оставаясь линейной (сплошная линия), становится значительно менее крутой. Линия близка к горизонтальной. Иначе говоря, зависимость качества от затрат становится все менее заметной, затраты перестают играть существенную роль. Видно: результаты Швейцарии почти не отличаются от результатов, например, Португалии, которая тратит на одного ребенка примерно вдвое меньше.

Что касается России, то она как раз закончила «восхождение» по пунктирной прямой и находится в начале следующего этапа. Иначе говоря, просто увеличение затрат больше не будет приносить ощутимого прироста качества. Если мы для нового этапа не выберем новые приоритеты. Как, например, Эстония, Япония, Финляндия, Корея, Канада, которые нашли точки эффективного вложения средств.

Это не значит, что мы не должны бороться за увеличение финансирования. Должны, конечно. Нужно улучшать условия труда и обучения, нужны молодые кадры и многое другое, но качество образования напрямую от финансирования больше зависеть не будет. Если, повторяю, финансирование выше порогового значения.

При этом, конечно, нужно иметь в виду, что по России (как и по другим странам) рассчитаны средние значения затрат. А это значит, что в каких-то регионах эти затраты еще ниже необходимого значения, а в каких-то (не будем тыкать пальцем ☺) они, к счастью, выше.

## **Мотивация. «Загадка свечи» и материальное поощрение**

Теперь обратимся к волнующей многих проблеме мотивации педагогов.

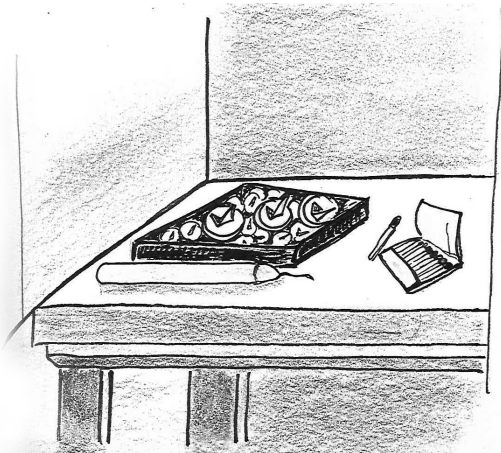
Нет смысла рассматривать традиционные и хорошо известные теории мотивации, гораздо интереснее и важнее посмотреть то новое, что появилось в данной области и что имеет непосредственное отношение к нашей сегодняшней управленческой практике.

Как уже отмечалось, индустриализация школы, глубокое разделение труда, обманчивое сходство процесса образования и изготовления на конвейере продукта массового спроса привели к простому и логичному выводу. А именно: в образовании, как и в массовом производстве XX века (а на дворе XXI!), должны работать те же принципы управления персоналом, тот же «кнут и пряник», что и в промышленном производстве, тем более что подушевое финансирование и новая система оплаты труда открывали для этого широкие возможности. Вот она, магия простых, глобальных решений. Ситуация в образовании однако настолько неоднородна и сложна, что простые и на первый взгляд очевидные решения в виде «надбавок за качество» не работают. Они не просто не работают, они, на мой взгляд, ухудшают ситуацию. Почему? Потому что внутренние стимулы (желание работать лучше, которое свойственно не всем, но большинству педагогов) были заменены на внешние (заработная плата, надбавки). Случилась переоценка роли денег как регулятора рабочего поведения людей. Как отмечалась ранее, с помощью денег можно больше, чем с помощью закона и правил, но далеко не все. Почему те принципы мотивации, которые работали на конвейере (на производстве), не работают в школе? Что, в таком случае, мы не знаем о мотивации?

На самом деле знаем. Только для начала нужно разделить труд на интеллектуально простой и сложный. Хорошо известно и доказано, что для интеллектуально сложных работ, к которым, безусловно, относится обучение, принцип материального вознаграждения не работает. Он реально хорошо работает только для интеллектуально простых работ: больше сделал — больше получил. Доказал это С. Гласберг, используя знаменитую задачу со свечой, которую

сформулировал Карл Дункер в 1945 году, предложив двум группам студентов решить одну и ту же простую, но творческую задачу.

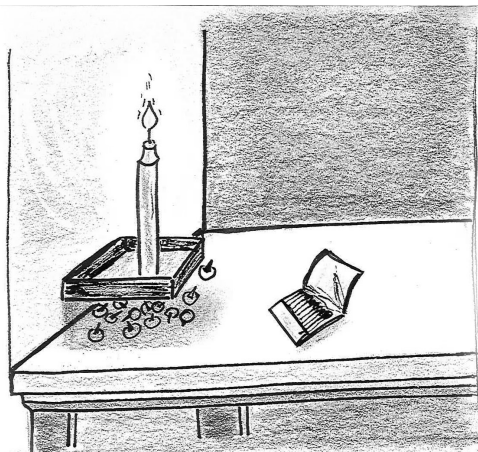
Она выглядела так: на столе, стоящем в углу комнаты, лежало несколько предметов — свеча, кнопки, спички. Нужно было прикрепить свечу к стене, чтобы воск не капал на пол.



При этом одной группе сказали: «Ваше время решения будет служить нормой, которая покажет, сколько в среднем требуется типичному участнику для решения такой задачи». А другой: «Каждый, чье время будет среди лучших 25% результатов, получит 5 долларов. А самый лучший результат дня стоит 20 долларов». Напомню, что в 1962 году это были приличные деньги. Кстати, когда я на лекциях предлагаю решить эту задачу (без материальных стимулов, естественно), то на это уходит 1,5–2 минуты. Я думаю, что у вас ушло не больше. Решение задачи вы видите на следующем рисунке.

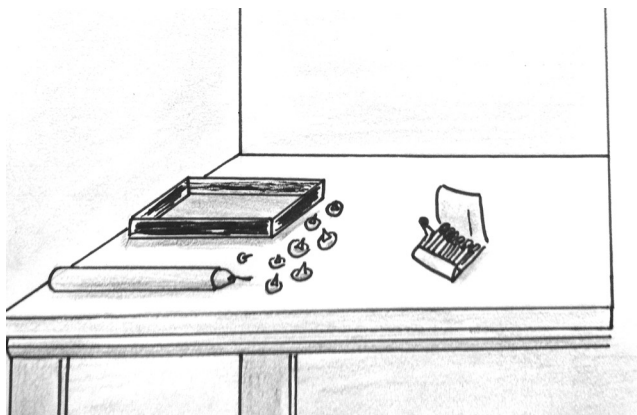
Фокус заключается в том, чтобы рассматривать коробку как отдельный предмет, а не просто вместилище для кнопок. Заметьте, что при перечислении предметов на столе при постановке задачи я коробку не назвал.

Итак, одна группа была стимулирована материально, другая — нет. Итог: группа, которая была материально стимулирована, ВСЕГДА



РЕШАЛА ЗАДАЧУ... МЕДЛЕННЕЕ. Эти эксперименты потом многократно повторялись — всегда с одним и тем же результатом.

А вот если задача ставилась немного иначе — как на рисунке ниже, где коробочка представлена как отдельный предмет, всегда успешнее была материально стимулированная группа. При этом очевидно, что вторая задача была явно проще. (В экспериментах С. Глаксберга нужно было не просто придумать, а реально выполнить задачу с реальными предметами.)



Если мы предполагаем, что работа педагога хоть в какой-то степени (в любой работе есть простая, но тяжелая рутина) творческая, интеллектуально сложная, то, вводя сильную финансовую мотивацию, мы подавляем творческую, интеллектуальную деятельность, поддерживая деятельность интеллектуально простую (хоть и тяжелую).

Подведем итог. Если работа интеллектуально простая (пусть даже тяжелая). Если цель ясна, способы ее достижения — тоже, то материальное стимулирование прекрасно работает. Если работа интеллектуально сложна, имеет творческий характер, то материальное стимулирование ухудшает результаты.

Как рассказывал мне один очень компетентный в школьных делах человек, когда педагогам стали доплачивать, например, за проведение экскурсий, то их количество заметно выросло, и это очень хорошо. Заметно растет качество отчетов педагогов, улучшается их портфолио — возникла новая компетенция. Уж не знаю, хорошо это или плохо, но эта компетентность заметно выросла, отчеты пишутся все профессиональнее и лучше, портфолио не в пример тому, какими они были лет пять назад, правда, эту деятельность трудно отнести к интеллектуально сложной. Возникает вопрос: мы именно этого хотели, вводя надбавку? Можно сказать, что улучшилась (хотя бы в количественном отношении) любая деятельность, для которой удалось в школе создать (придумать) ясный, достаточно простой количественный измеритель (а это всегда простая, хотя и тяжелая работа).

Однако даже на этом простом пути есть свои сложности: попытка оплачивать учительский труд как на массовом производстве основана на предпосылке, что формально педагогический труд можно разделить на отдельные простые операции, но не получается. Те, кто в это поверил, все время слышат возгласы типа: «Вы мне за это не платили!»

Иная простота хуже воровства... Это я о негативных последствиях такого метода материального стимулирования. К ним следует отнести ухудшение климата в педагогическом коллективе, уменьшение доверия и сотрудничества, доминирование личных целей над организационными, уменьшение вероятности возникновения команд в организации и многое другое. Как рассказывал мне все тот же собеседник, который руководит комиссией в школе по распреде-



лению этих самых доплат, работа там — мука... Люди не понимают, обижаются, не считают решения справедливыми, и любые разъяснения не улучшают ситуации.

О командах, как о весьма популярной декларации в устах руководителей, следует сказать особо. Одно из правил управления в отношении команд гласит: ее члены должны за свою работу вознаграждаться одинаково, если это не так, то команда немедленно «умирает» (группа и команда не одно и то же).

В итоге многие школы идут путем укрупнения критериев оценки деятельности учителей, пытаясь оценивать их деятельность в комплексе, что приводит, как правило, к созданию собственной внутренней шкалы профессионализма. Например, школа, интенсивно работающая над проблемой личностно ориентированного обучения (ЛОО), ввела шкалу\*:

учитель;

учитель школы ЛОО;

учитель — мастер ЛОО;

учитель — методист ЛОО.

Этот путь может оказаться более перспективным, так как не носит количественного характера, а ориентирован на уровень и качество педагогической деятельности.

---

\* Пименов А.Ю. *Сестрам по серьгам // Директор школы, 2014, № 3 (186).*

## Какими ресурсами мы располагаем?

**В** настоящее время мы являемся свидетелями того, что внешние (по отношению к школе) ресурсы истощаются. Все меньше всевозможных грантов, конкурсов, ослабел приток новой техники, уменьшились возможности внебюджетного финансирования школы и т.д. Мы имеем кризис, по ряду обстоятельств нештучный. Однако введем рабочее определение кризиса, которое и будем в дальнейшем использовать.

***Кризис — это ситуация, когда ресурсы, за счет которых развивалась система, исчерпаны и нужно искать новые.***

Собственно, в кризисных обстоятельствах искать новые ресурсы — это основная компетенция руководителя. Поскольку раньше руководители в основном занимались, и не без успеха, поиском внешних ресурсов, то, продолжая эту работу, наверное, стоит сместить фокус своего внимания в сторону внутренних ресурсов организации, поскольку период экстенсивного развития закончился.

Есть ли внутренние ресурсы? Каковы они? Их ищем не только мы. Проблемы, которые обсуждались ранее,

касаются очень многих развитых стран. В основном улучшения качества образования пытаются добиться через улучшение качества преподавания на фоне институциональных изменений. На первый взгляд банально. Но, главное, как это сделать? Давайте посмотрим, что происходит у нас. Ведь этот вопрос был на повестке дня всегда. В последнее время особенно много говорится о профессионализме учителя, для чего финансировалась система повышения квалификации, предпринята и потихоньку идет реформа в области педагогического образования. При этом я бы не строил на этом больших ожиданий. Во-первых, это процесс медленный, а во-вторых, даже после реформы педагогического образования мы, как кажется, не получим абсолютно готового к работе на высоком профессиональном уровне педагога. Не могу отказать себе в удовольствии процитировать все того же Ф. Тейлора: «...То, чего мы все ищем, это готовый, обученный человек, которого выучил кто-то другой. Лишь тогда, когда мы в полной мере осознаем, что наша обязанность заключается в систематическом сотрудничестве для того, чтобы выучить и создать этого знающего человека, и что мы имеем полную возможность добиться этого вместо того, чтобы охотиться за человеком, которого выучил кто-то другой, — лишь тогда мы будем на пути к увеличению нашей национальной производительности». Наш собственный опыт подтверждает, что готовых профессионалов-педагогов мы вряд ли получим.

Но использование этих внешних по отношению к школе способов повышения профессионализма не дает существенного результата (во всяком случае пока). Разве от того, что мы, я имею в виду директоров и педагогов, так много учились в последнее время, наши дети стали показывать заметно большие успехи? Почему мы не наблюдаем прямой и очевидной связи между повышением квалификации педагогов, руководителей и качеством обучения? Какого элемента не хватает? Мировой опыт однозначно свидетельствует, что все способы решения этой проблемы основаны на сильном взаимодействии между педагогами, **намного более сильным, чем это нам сегодня представляется необходимым в силу традиции**. Это взаимодействие не на досуге, оно — важнейшая часть работы.

## **Почему мотор не заводится? Ложные двигатели изменений**

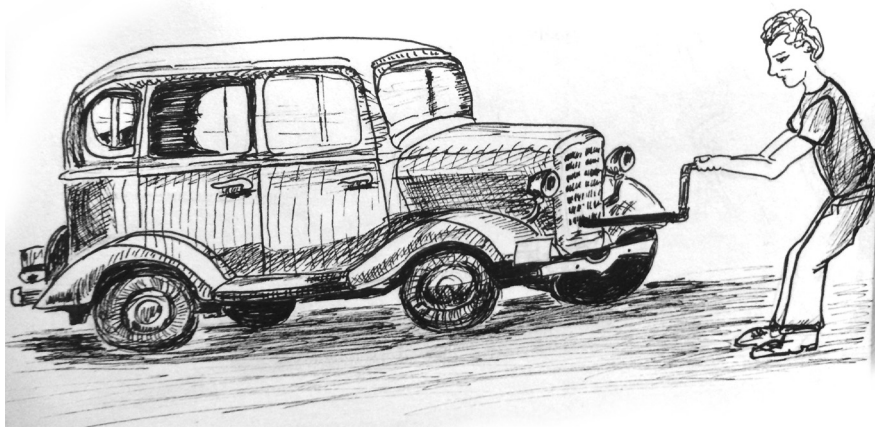
За последнее время мне пришлось побывать в нескольких отдаленных от центра местах и побеседовать с региональными руководителями системы образования. Во всех местах, где я был, я слышал примерно одно и то же: «Все, что можно сделать с точки зрения обеспечения функционирования системы образования (здание, оборудование, заработные платы), мы сделали, теперь надо двигаться дальше». Вопрос куда, тем не менее, явно висел в воздухе. Я прекрасно понимаю, что далеко не во всей огромной России дела обстоят именно так. Более того, в некоторых местах (судя по письмам) это совсем не так. Но по вполне понятным объективным причинам улучшение материальной базы в обозримом будущем не будет происходить такими темпами, как в последнее время.

Некоторая растерянность от того, что значительные усилия и средства, которые тратятся сегодня в системе образования, не дают существенных результатов, заставляют задуматься о причинах столь странного положения.

Встает вопрос: а была ли реформа, если ничего существенно в плане качества образования не изменилось? Да, была, но она была институциональной, то есть изменились способы управления, финансирования, система стала более прозрачной, возможно, лучше управляемой. Но она не имела целью изменить само преподавание, то есть прежде всего урок. Вернее, улучшение качества преподавания казалось естественным следствием предпринятых усилий, что, судя по результатам, совершенно не так. Эти усилия являются необходимым, но недостаточным условием.

Учитывая это, можно сказать, что реформа еще не начиналась ☹. Она начнется тогда, когда реально начнется изменение базового процесса — преподавания, который, несмотря на появление ИКТ, не сильно изменился. И сейчас, как это ни странно, самое время начать эту реформу. Мировой опыт говорит о том, что изменения никому не нужны, если все более-менее благополучно (как это было в предшествующие годы). Реформы начинаются, как правило, тогда, когда ситуация ухудшается. Правда, у них есть шанс и не начаться, если мы все время будем оглядываться назад, ища там совершенные образцы.

У реформ всегда есть двигатели. Двигателями реформы, по М. Фуллану\*, являются предположения (убеждения), разделяемые сторонниками изменений, достаточно простые и понятные, которые должны иметь определенные и ясные всем последствия. Результаты прошедшей реформы говорят, что, возможно, с двигателями что-то не то. Какие двигатели мы имели?



Проблема может заключаться в том, что М. Фуллан называет ложными двигателями реформы.

Приведем примеры наиболее важных ложных двигателей (по М. Фуллану) с указанием правильной, по его мнению, альтернативы.

**Отчетность.** Использование результатов тестирования и оценки преподавателей для поощрения или наказания учителей и школ вместо создания их потенциала. Там, где это использовалось, не наблюдалось никаких позитивных результатов. Добавим к этому

---

\* Выбор ложных движущих сил для реформы целостной системы (пер. с англ. А. Пинской) // Вопросы образования, 2011. № 4. С. 79–105.

колоссальное значение, которое приобрели рейтинги, выстраиваемые на основании этой отчетности. Отметим, что эта отчетность строится по результатам, а процесс в отчетность не попадает.

**Совершенствование профессиональных качеств отдельных руководителей и учителей.** Ориентация на личности вместо опоры на групповые ресурсы. Похоже, что ресурс отдельной личности больше не является двигателем прогресса, его не хватает. Личность в поте лица дает уроки в большом количестве ☺.

**Технологии.** Преимущественное инвестирование в современные технологии обучения и завышенные ожидания в отношении отдачи от них вместо внимания к качеству процесса преподавания. В этом мы уже, кажется, убедились. Технологии пришли, но стали ли наши дети лучше писать, считать, анализировать и прочее от этого?

При этом никто не говорит, что это не нужно делать. Нужно. Но это не двигатели реформы, не то, что придаст новый импульс педагогической деятельности, просто потому, что это не двигатели вообще. Однако именно их кажущаяся очевидность, очевидность их последствий и играет с нами злую шутку. Они слишком просты, чтобы быть правильными. Простого и очевидного решения здесь не существует. А сложные решения требуют других подходов.

О чем, собственно, идет речь? Конечно, ресурсы важны. Однако не последним вопросом является вопрос, **ДЛЯ ЧЕГО** они требуются. Ресурсы — это ведь не только и не столько деньги. Это время, силы, нервы, энтузиазм... На что мы все это тратим?

Вспомним весьма известный принцип Парето (правило 20/80) (20% сотрудников обеспечивают 80% успеха, 20% усилий дают 80% успеха и т.д.). Самое сложное — определить, какие 20% усилий приводят к хорошему результату. На что бросить время, силы, деньги. За последнее время школы проделали огромное количество экспериментов в этой области: пробовались разные методики, развивались ИКТ и многое другое. Они как-то влияли на ситуацию с качеством образования, но в разной степени и не всегда заметно. Для разных школ этот отклик по качеству был разным. В отдельных случаях руководители угадывали те усилия, которые нужно было предпринять, чтобы получить лучший результат с минимальными затратами. Но происходило это далеко не всегда. Иначе говоря, какова эффективность произведенных вложений?

На что направить усилия и средства? Ключевая проблема для образования всего мира... В связи с этим обратимся к метаанализу Д. Хетти\*.

Это работа, достойная, несмотря на критику, самого пристального внимания. Хетти проделал колоссальную работу: он проанализировал (в настоящее время продолжает это делать) более 60 000 научных публикаций, в которых были данные о том, какие факторы влияют на качество образования. Исходя из этой базы данных он выделил 138 факторов и смог оценить количественно вклад этих факторов в улучшение качества, улучшение академических успехов ребенка в школе. Это беспрецедентный случай, когда исследования не пропали втуне ☺ и оказались нужны не только их авторам.

Начнем с самого значимого фактора. Сильнее всего на академические успехи ребенка влияет оценочная деятельность учителя. Значение этого фактора — 1,62, и это самое высокое значение среди всех 138. На втором месте идет групповая коллективная эффективность педагогов, значение фактора — 1,57. Не буду приводить дальнейших данных, чтобы читатель не потерял интереса к самой работе. Но при этом замечу, что использование, например, Power Point на уроке имеет значение 0,26, компьютерная поддержка изложения материала учителем помогает, но на уровне 0,45 — то есть влияние есть, но не слишком большое. Ну а теперь скажите, за что все-таки хвататься? Из этой работы проглядывает логика необходимых изменений. Начинать нужно с того, что влияет сильнее, не правда ли? ☺ Если с первыми, самыми влиятельными факторами у вас все хорошо, переходим к следующим, и далее по списку все 138. Ведь, кажется, не очень целесообразно начинать с конца.

Дальше мы поведем речь о втором по силе факторе — групповой эффективности, и в связи с этим речь пойдет о социальном капитале.

---

\* <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>.

## Капитал организации. Социальный и человеческий

Для того чтобы понять, какую роль он играет, обратимся к некоторым, возможно, знакомым вам понятиям.

Напомню, что организация обладает двумя типами капитала: человеческим и социальным. Первый (человеческий) определяется знаниями, умениями каждого члена организации, и для его увеличения требуется увеличение личного профессионализма каждого человека, то есть ему нужно учиться, совершенствоваться. Общий человеческий капитал организации складывается из суммы индивидуальных.





Второй тип капитала — это несколько иное. Этот капитал есть в той или иной степени у каждого — это связи. Если эти связи есть, то у вас есть доступ к ресурсам иных людей, их знаниям, приемам, авторитету, знакомствам и пр. Чем больше связей у человека, тем больше возможностей перед ним открывается. В контексте этой книги мы говорим о профессиональных связях и о возможностях собственного профессионального развития. При этом, конечно, связи бывают разными: сильными и слабыми, устойчивыми и неустойчивыми. (Еще они бывают коррупционными, но это мы обсуждать не будем ☺.) Создавать устойчивые связи — это социальный навык, требующий усилий, времени, желания в конце концов. Люди, соединенные такими связями, образуют группы.

Способность добровольно объединяться в устойчивые группы для достижения какой-либо цели или решения проблемы, собственно, и есть признак социального капитала. Уже много говорилось о том, что эта способность у нас невелика, как невелика и способность к длительным связям. Причиной этого является низкий уровень доверия. Исключением в данном случае является такой социальный институт, как семья, которая, правда, в этом отношении последнее время слабеет.

Но на практике, если мы говорим об организации, отсутствие таких связей означает, что тому или иному индивиду закрыт доступ к чужому человеческому капиталу, к чужому знанию. Обучение педагогов внутри организации не происходит, а ее ресурсы на используются. Личный человеческий капитал остается частной собственностью, не обобществляется. Для российской школы это большая проблема в силу традиции высокой профессиональной автономии педагогов.

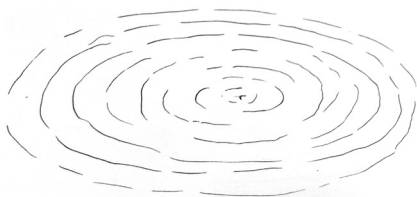
Традиционный способ повышения человеческого капитала школы (знаний, умений, навыков педагогов) — это обучение, повышение квалификации в сторонних организациях, то есть за счет внешних ресурсов. Если я задам риторический вопрос «Удовлетворены ли вы тем, каким образом система повышения квалификации помогла конкретно вам в попытках профессионализации своего персонала?», то, могу предположить, ответы будут самые разные.

Причина достаточно понятна: все педагоги разные, у них разные потребности, и они работают в разных условиях. После получения некоторых базовых навыков в какой-то области каждый из них ищет

свою индивидуальную траекторию в соответствии со своими обстоятельствами жизни и профессионального существования.

Тут следует отметить, что значительно большее влияние на состояние человеческого капитала вашей организации оказывает именно социальный капитал, который является внутренним ресурсом организации. Поскольку социальный капитал определяется наличием устойчивых профессиональных связей между людьми, то его наличие означает активный обмен информацией, взаимообучение. Подчеркиваю, что говорю только о профессиональных связях, оставляя в стороне личные привязанности и симпатии (хотя они и связаны).

Если мы рассматриваем процесс распространения знания в организации, процесс распространения инноваций, то организация весьма напоминает упругую среду. Например, вода очень упругая среда, и если вы бросили в нее камень, то волны (новое знание, инновации) быстро достигают весьма отдаленных участков.



Почему вода упругая? Очень сильные связи между частицами. Бросьте камень на песок: никакой волны (распространения) не будет, в лучшем случае небольшая горка вокруг камня, дальше возмущение не пойдет, — неупругая среда, нет сильных связей между частицами. Человек, обучившийся где-то, подхвативший какую-то идею, возвращается в свою организацию, и если он работает в условиях высокой автономии, то, во-первых, его новые знания принадлежат только ему,

а во-вторых, приобретенная новая компетентность без интереса со стороны коллег постепенно затухает. Проще говоря, есть связи — есть социальный капитал, среда упругая, инновации, информация, знания распространяются на организацию, происходит повышение человеческого капитала. Нет связей — нет социального капитала, среда неупругая — инновации затухают, информация, знания не распространяются, человеческий капитал организации не растёт.

Таким образом, реальное развитие человеческого капитала малоэффективно без наличия капитала социального.

## **Реальная профессиональная структура организации**

На фоне высокой профессиональной автономии важной проблемой современной массовой школы становится отсутствие синергетических эффектов, которые являются следствием групповых усилий. Это признак низкого социального капитала. Отсутствие синергетических эффектов означает, что педагоги большей частью не желают и не умеют кооперироваться.

В большинстве своем педагоги просто не рассматривают возможности такой кооперации. Ну на худой конец они готовы признать, что существует, например, в их школе педагог-математик, у которого остальным математикам стоит поучиться. Однако не более того. Но ведь качество педагога кроме знания предмета определяется, например, его педагогическим репертуаром, теми формами профессионального поведения, которые он использует. И в этом отношении совершенно неважно для меня, для физика, у кого я увижу интересный педагогический ход или взгляд: у литератора или историка.

Кажется, что педагоги в подавляющем большинстве не испытывают никакого профессионального интереса к своим коллегам (из своей школы), искренне полагая, что, за редким исключением, они ничему научиться и ничего узнать у коллеги не могут. Нет пророков в своем отечестве...

Тем не менее ВСЕГДА после каких-нибудь курсов переподготовки, неважно, удачных или не очень, директора и педагоги говорят об одном и том же: самым полезным было общение с коллегами. То есть профессиональное общение крайне ценно, но оно достаточно редко.

Возвращаясь к вопросу кооперации педагогов внутри школы, следует обратить внимание, что связи между членами организации отражают ее реальную профессиональную структуру.

Структуру организации можно разделить на формальную и неформальную. При этом, по выражению А. Пригожина, неформальная структура служит для того, чтобы решать те проблемы, которые не могут быть решены или не решаются эффективно с помощью формальных связей. В обсуждаемом контексте к этим проблемам следует отнести недостаточно эффективно решаемую проблему большого разброса уровня профессионализма, профессионального развития педагогов.

В настоящее время в связи со значительными изменениями в системе среднего образования формальная структура организаций достаточно часто подвергается различным изменениям и, безусловно, контролируется школьным руководством. Но неформальная структура обычно остается вне поля зрения руководителя.

Формальная структура устанавливает властные соотношения в организации: кто кому подчиняется, по каким вопросам, кто несет ответственность, как происходит взаимодействие и т.д. Однако на деле все обстоит несколько иначе. Реальная структура достаточно редко совпадает с формальной, очень часто существенной властью в организации обладают люди, не имеющие формального статуса, а авторитет, который, казалось бы, должен соответствовать должности, имеют совсем другие педагоги. Формальная структура не может, да, наверное, и не должна отражать всего многообразия рабочих отношений, поэтому она в весьма малой степени отражает то, чем на самом деле является ваша организация.

Поскольку устойчивые деловые, профессиональные отношения, которые нас интересуют, осуществляются в обеих типах структур, целесообразно будет использовать понятие **реальной структуры**, которое интегрирует в определенной мере формализованные и неформализованные профессиональные отношения. Реальная структура фиксирует эффективные действующие профессиональные связи, как формальные, так и неформальные. Структура этих отношений проясняет распределение социальных статусов и ролей членов организации, их реальное влияние, а также направление и распределение информационного обмена между ними.

## Почему структура организации — ресурс?

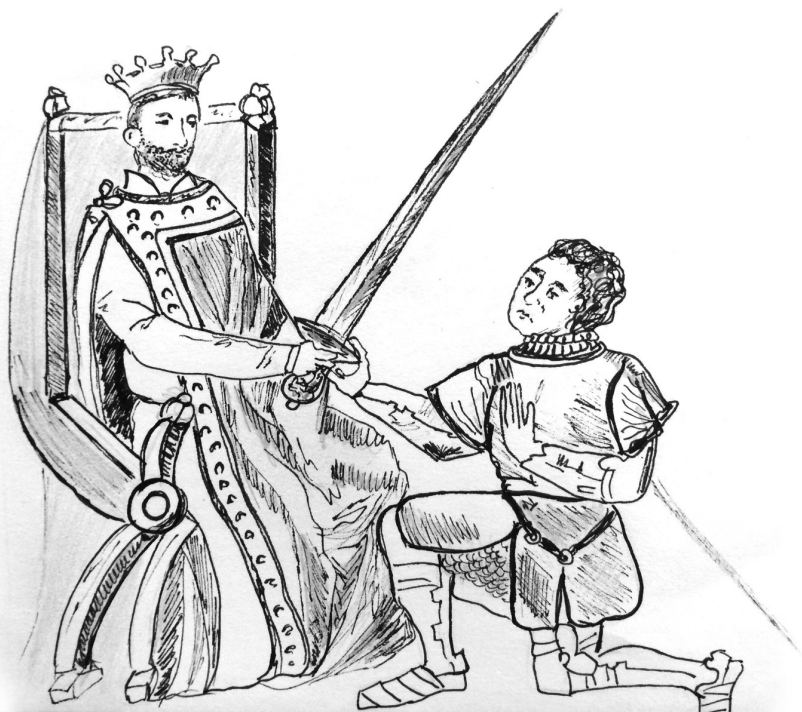
Основное внимание руководителя приковано к действиям формальной структуры и оценке ее эффективности. Он, конечно, осведомлен о наличии неформализованных профессиональных отношений, однако недостаток информации не позволяет ему оценить их реальную значимость для организации, их интенсивность и эффективность. Часто руководитель убежден, что формальная структура может и должна решить все проблемы, в том числе и индивидуальные проблемы профессионального развития. Конечно, в идеале должна, вопрос: может ли? Я бы не преувеличивал в нынешних обстоятельствах роль формальной структуры, ее возможности, очевидно, ограничены.

Мне приходилось сталкиваться с высокой тревожностью руководителей, которые, обнаружив (на основании исследований) в своей организации достаточно разветвленную реальную структуру профессиональных взаимодействий, сильно не совпадающую с формальной структурой, были крайне этим встревожены, причем их тревога была связана с неподконтрольностью таких взаимодействий. При этом, к моему удивлению, их опасения были связаны с потенциальной оппозиционностью этих неформальных структур ☹.

Реальная структура отражает наличие или отсутствие взаимодействия, сотрудничества членов организации внутри нее. Есть ряд задач, как учебных, так и воспитательных, которые не могут быть реально решены в условиях профессиональной изоляции, низкого уровня кооперации.

Желание все контролировать, как правило, является следствием низкого доверия. Чаще всего оно бывает взаимным. На первый взгляд, доверие — это не управленческий и уж точно не экономический термин. Однако это только на первый взгляд. Низкий уровень доверия ведет к большим человеческим и экономическим издержкам. В обществах и организациях с низким уровнем доверия огромные ресурсы тратятся на осуществление контроля и страховки на случай недобросовестности партнера. Недоверие дорого стоит. Элементарный вопрос о том, можно ли доверять незнакомому человеку, в разных культурах и обществах находит разный ответ.

Каждая организация в большей или меньшей степени обладает тем, что мы называем социальным капиталом. Его можно определить как набор неформальных ценностей или норм, которые разделяются членами группы и делают возможным сотрудничество внутри этой группы. Если ее члены смогут рассчитывать на то, что другие будут вести себя профессионально и на них можно будет положиться, то они доверяют друг другу. Доверие делает работу любой группы или организации более эффективной.



Если уровень доверия низок, то реализуется модель «управления с недоверием». В этом случае выстраивается система контроля и мониторинга, причем чем выше уровень недоверия к исполнительской дисциплине, к профессионализму, честности, тем более сложной и разветвленной должна быть эта система контроля. С чисто эко-

номической точки зрения системы контроля и мониторинга **очень затратны**. Чем выше уровень доверия, тем меньше так называемые транзакционные издержки — затраты времени, сил, нервов и денег на поддержание системы контроля, обмена информацией и пр.

Определенный уровень доверия существует в любых организациях, всегда есть некоторые группы людей, доверяющие друг другу, они могут быть больше или меньше, что описывается термином «радиус доверия». Чем он больше у руководителя, тем ниже затраты на контроль и мониторинг. Представьте себе, сколько времени, сил, нервов и денег в конце концов экономят руководители тех организаций, где уровень доверия достаточно высок.

В обществах, в организациях с невысоким уровнем доверия начать доверять страшно, но, к сожалению, нет другого способа проверить, достоин ли человек доверия, кроме как начать ему доверять.

## Сложность организации

Исходя из ощущения первостепенной важности вопросов, связанных с организационной структурой, мы предприняли исследование по диагностике состояния реальной структуры организации и ее социального капитала. Думается, что результаты подобной диагностики могли бы быть полезными для тех руководителей школ, которые пытаются развивать свои организации за счет внутренних ресурсов. В этом отношении ресурсы реальной структуры обладают во многих случаях весьма обнадеживающим потенциалом. Кроме того, исследование, лучшее понимание своей организации оказалось чрезвычайно интересно руководителям. Ведь в этом, собственно, смысл управленческой деятельности. Не все же время директору быть «завхозом», «создавая условия для...». В конце концов в работе директора должно быть еще что-то, кроме хозяйственной рутины.

В основе исследования лежит предположение о том, что реально **эффективная организация — это та, которая обладает большой внутренней сложностью (сложностью реальной структуры)**. Это та организация, в которой существует высокий уровень кооперации между ее членами. Под высоким уровнем кооперации я понимаю большое количество устойчивых профессиональных связей между всеми членами коллектива (я бы при этом обратил внимание на то,

что значение имеют именно профессиональные, а не личные связи и симпатии, потому что они далеко не всегда совпадают). Сложность задач, которые стоят перед школой, требует адекватного усложнения структуры организации, которая является основным управленческим инструментом руководителя. Ведь сложные задачи в условиях большой неопределенности не могут быть успешно решены простой формальной иерархической структурой. Хотя это и противоречит прочному мифу о том, что чем проще структура управления, тем лучше.

Если профессиональных устойчивых связей много, то в организации существует большое количество групп, группировок, объединений. Они могут быть не связаны друг с другом — это один уровень сложности, могут взаимодействовать друг с другом — это иной, более высокий уровень. Наименьший уровень сложности — это ситуация, при которой каждый делает свое дело в силу своего разума и квалификации независимо от того, что делает другой. Если квалификация высокая, то получается приличный результат, если квалификации не хватает, то и результат соответствующий.

Наличие какой-либо устойчивой, постоянно общающейся группы означает, что она вырабатывает некоторый свой взгляд на результаты, процессы, идеи, вырабатывает свои смыслы деятельности, альтернативные решения и взгляды. Здесь уместно задать вопрос: а как же педсоветы, заседания методобъединений? С важностью этих мероприятий можно согласиться, но это чаще всего достаточно редкие события.

Вообще, наличие профессиональных групп, группировок полезно для организации (хотя и не упрощает жизнь руководителю 😊). Любая устойчивая профессиональная группа — источник иных мнений, действий и эмоциональной поддержки своих членов. Это в каком-то смысле конец единомыслия, но, может быть, это и правильно... 😊

Именно там, в этих группах, кто-то еще в состоянии задавать себе и другим, например, такие вопросы:

Мы можем это делать лучше?

Мы зачем это делаем?

Почему мы делаем это так, а не иначе?

Чего мы на самом деле хотим?

Мы хотим это делать лучше?



При этом важно, что руководитель должен к интеллектуальной ошибке относиться терпимо. «Необходимо, чтобы множество плохих идей носилось в воздухе и свободно обсуждалось, и тогда появится единственно хорошая идея» (Э. Тоффлер).

Однако вообще-то люди не ищут для себя лишней нагрузки, а взаимодействие — это дополнительная нагрузка, причем серьезная. Не стоит строить иллюзий, если вы наблюдаете разговоры на профессиональные темы в учительской или за обедом. Это не тот уровень, который я имею в виду.

К тому же этой привычки, социального навыка у нас в достатке нет. Значительно проще и легче работать в рамках, которые четко ограничены должностной инструкцией, которая, как правило, не включает в себя кооперацию с коллегами.

Как уже отмечалось, проблема устойчивых связей — это еще и проблема доверия. По всем социологическим опросам, оно невелико в обществе в целом, невелико оно и в педагогической среде. Однако почти в любой организации можно обнаружить группы с высоким доверием людей друг к другу. Это означает, что члены этой группы не боятся, что будут просто использованы своими коллегами для достижения личных целей, в рамках этой группы предполагается, что если существует договоренность, то она будет честно и добросовестно исполнена.

## **Профессиональное сотрудничество**

Это очень затертое словосочетание, под ним можно понимать и участие в работе педсовета раз в полугодие, посещение открытого урока раз в четверть и участие в работе кафедры (методобъединения) раз в месяц, но этого крайне мало. Речь идет о сотрудничестве как о ежедневной работе педагогов, когда исчезает профессиональная автономия, уменьшается профессиональное одиночество. Собственно, федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) можно выполнить именно на основе глубокой кооперации. Как-то один очень известный педагог, хороший методист сказал мне: «То, что ты говоришь про взаимодействие, — это очень здорово, но для этого нужно время, досуг, а его нет». И это замечание

очень важно. Оно отражает некоторое убеждение: ***взаимодействие не работа. Это убеждение тотально, и это важно, так как оно характерно не только для учителей, но и для руководителей.***

Основной, наиболее массовой формой внутриорганизационного профессионального развития является открытый урок. При этом я отчетливо осознаю, что существуют и другие формы, но они значительно менее распространены. Итак, открытый урок. Традиционно это демонстрация высших достижений, причем, отметим, достижений в области методики. Почему методики, а не педагогики? Просто потому, что когда к тебе на урок (заранее согласованный) приходит группа, часто во главе с членом школьной администрации, то учебная обстановка в классе принципиально отличается от обычной, это понятно каждому педагогу. Все дети знают, как нужно себя вести, камчатка затихает, руки тянутся и пр. Даже условный постоянный нарушитель дисциплины Сидоров готов потерпеть 45 минут. Учитель показывает, как он учит. То есть это отдельный жанр, особая деятельность и особые условия. Здесь царит только учитель, детей могло бы вообще не быть в классе ☺, если это не урок опроса. Демонстрируются способы, приемы профессиональной деятельности. Царит методика.

Открытый урок в традиционной форме не ставит своей задачей ответить на более важный педагогический вопрос, как он (ребенок) учится и учится ли вообще или просто присутствует, а все наши инновационные методы, реально отлично смотрящиеся со стороны, затрагивают крайне незначительную часть учеников. К сожалению, я не знаю исследований, которые показывали бы педагогическую эффективность открытых уроков. Во многих случаях открытый урок напоминает олимпийское достижение, спортсмен полностью выкладывается, и до следующего соревнования он уже с такой скоростью, например, бегать не будет, он будет восстанавливаться. Может и должен ли учитель работать в таком режиме пиковых стрессов? И целесообразно ли это?

Некоторое время назад в качестве формы педагогического взаимодействия практиковались «педагогические консилиумы», но как-то тихо сошли на нет.



Есть ли альтернатива открытому уроку? Реальный учебный процесс диагностируется только в том случае, если посещение уроков другими взрослыми является рутинной как для детей, так и для педагогов. То есть события такого рода должны быть частыми и менее торжественными, что достигается за счет уменьшения количества присутствующих взрослых и изменения целей их пребывания. Зачем? Для того чтобы наблюдать за естественным процессом учения. Наблюдение за реальным процессом, за работой коллеги очень важно. Это та самая наглядность, о которой нам говорили в вузе как о важнейшем принципе обучения детей, но для взрослых она столь же необходима. Ее не в состоянии предоставить система повышения квалификации, это наглядность, насыщенная педагогическим контекстом. (Приходящие на урок с целью наблюдения педагоги в той или иной степени знают и класс, и работающего педагога.)

Тут важно отметить, что просто наблюдение уже хорошо, но в этом разговоре мы имеем в виду направленное наблюдение, это несколько иное. Урок — настолько насыщенный событиями и действиями

процесс, что уследить за всем практически невозможно. Поэтому направленное наблюдение — это наблюдение только за каким-либо узким аспектом урока. (О том, как осуществлять такое наблюдение с максимальной пользой и чем оно отличается от наблюдения открытого урока, очень подробно описывается в отличной книге Е.Н. Куксо\*).

Если мы говорим о частых взаимодействиях такого рода, то, очевидно, возникают управленческие проблемы. К частому, регулярному сотрудничеству люди не привыкли, это тяжело, поэтому придется «давить», пока это не войдет в привычку. Иначе говоря, необходимо перевести новацию в традицию, что непросто, потому что сначала это вызовет естественное сопротивление. Именно непрерывное профессиональное сотрудничество такого рода является наиболее эффективным инструментом устранения разброса в уровнях профессионализма.

Выравнивание профессионализма, которое происходит в рамках таких взаимодействий, — колоссальный ресурс, которым обладает организация. Но при такой постановке вопроса (опора на сотрудничество) рассматривать нужно не отдельных учителей, а школу как целое.

## Школа как целое

Что значит рассматривать школу как целое? Большинство руководителей искренне полагают и часто утверждают, что они управляют системой, что совершенно справедливо. А поскольку школа как система состоит в том числе и из людей, то логичное (вроде бы) следствие заключается в том, что объект управления — люди. Поскольку ресурсы руководителя ограничены, я имею в виду время, внимание, то на деле это превращается в управление **отдельными людьми**, так как на всех сил просто не хватает. Остальным достаются лишь отдельные вспышки внимания, да и то далеко не всем. В реальности все ресурсы времени и внимания, как правило, достаются управленческой команде, что абсолютно правильно. Но для организации этого недостаточно.

---

\* Е.Н. Куксо. *Миссия выполняма: как повысить качество образования в школе*. М.: Сентябрь, 2016.

Проблема, кроме всего прочего, заключается в понимании термина «система». Посмотрим определение из «Википедии»: **«Система** — множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство». В школьной системе элементы — это люди. Но системой это становится, только если между людьми есть связи, тогда образуется та самая целостность, единство — ШКОЛА. Иначе говоря, то, чем мы управляем, это **люди и связи** между ними.

Теперь рассмотрим два крайних случая. Вы руководите организацией, в которой педагоги не связаны между собой, где каждый занят только своим делом. В этом случае управление организацией есть управление людьми, каждым человеком отдельно. Поскольку педагогов много и за всеми вы не уследите, то в организации необходимо создать иерархию, чтобы у каждого был непосредственный руководитель. Ведь наличие такого руководителя означает наличие связи (хотя бы формально).

Но если вы управляете организацией, в которой существует много профессиональных связей, то вы сталкиваетесь с ситуацией, при которой связей больше, чем людей, причем часто намного больше. Если мы действительно руководим системой, то рациональный подход подсказывает, что основное внимание должно быть обращено на то, чего больше, **то есть управлять нужно связями**. Собственно, мы имеем не совсем традиционный объект управления — связи. Любой директор всегда заботится о связях, для этого создаются различные группы, кафедры и иные объединения, но вряд ли у многих создаваемые связи являются основным объектом управления, и вследствие этого они часто были достаточно формальны и слабы.

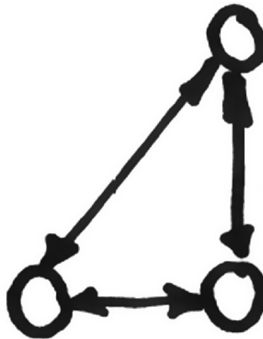
#### СВЯЗИ — ОСНОВНОЙ ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ ©.

Я понимаю возможное недоумение читателя в связи с моими утверждениями относительно слабости профессиональных связей в организации. Мы обычно гордимся хорошим климатом в коллективе, хорошими отношениями, но личные симпатии и связи существенно отличаются от профессиональных. Мы, конечно, можем пожаловаться близкому коллеге на проблемы с каким-либо классом или конкретным учеником, но это еще не профессиональное взаимодействие.

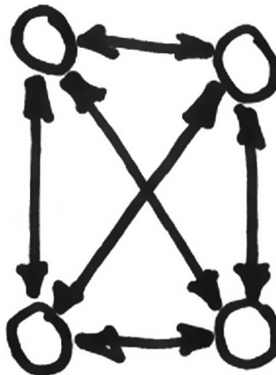
Вернемся к тезису о необходимости управления связями. Представьте себе, что у вас есть два объекта (педагога). Между ними может существовать две связи (туда и обратно).



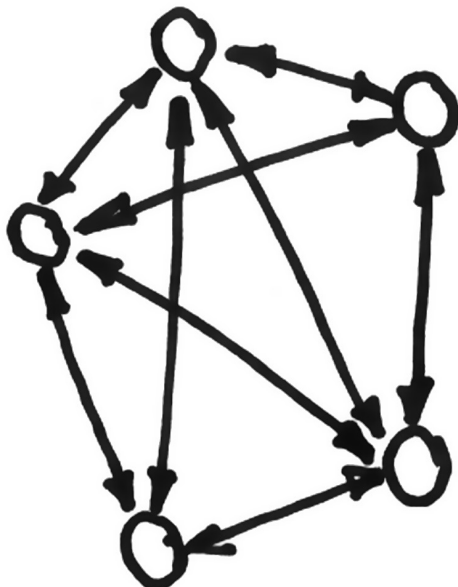
Если их три, то связей уже шесть.



Если четыре, то связей — двенадцать.



Если людей пять, то максимальное число возможных связей — двадцать.



Если объектов десять, то связей уже сорок пять и т.д. Формула подсчета максимального количества связей —  $K(K-1)$ , где  $K$  — количество людей в группе.

Итак, при хорошо поставленном профессиональном взаимодействии связей действительно больше, чем людей. И в таких организациях именно **связи являются основным объектом управления**.

Но как только вы (пусть теоретически) поменяете свой взгляд на основной объект управления, это приводит к тому, что вы начинаете рассматривать свою организацию как целое, как сеть, рассматривая задачу увеличения социального капитала педагогов, увеличения количества и качества их связей как одну из важнейших.

Повторим, что при этом мы говорим о профессиональных, а не личных, основанных на симпатиях, связях. Связи эти возникают и существуют не по приказу, а в силу высокого доверия между этими людьми. Они обсуждают свои профессиональные проблемы,

наблюдают за деятельностью друг друга, вследствие этого неизбежно меняют свою практику работы... Они учатся друг у друга, повышая свой человеческий капитал (без всяких курсов повышения квалификации!). И это самый эффективный способ его наращивания. Если, конечно, эти связи есть и они достаточно сильны, то есть взаимодействия частые...

Маленькое отступление. У меня есть одно наблюдение, касающееся соотношения личных и профессиональных связей. Оно заключается в том, что сильные профессиональные связи достаточно часто превращаются в личные, а вот личные, основанные на симпатиях, связи превращаются в профессиональные значительно реже. Это я к тому, что деятельность руководителя по созданию хорошего социально-психологического климата в коллективе (совместные праздники, выезды на природу и пр.) является деятельностью абсолютно необходимой, но она направлена скорее на создание личных связей, личного доверия, что совсем не обязательно отразится на связях профессиональных.

Возвращаясь к задаче увеличения социального капитала, отметим, что это внутренняя задача организации, в решении которой конкретную внешнюю помощь получить затруднительно. Наиболее очевидный способ решения — организация взаимообучения. И нельзя сказать, что этим не занимаются. Озабоченные директора организуют семинары, распространяют передовой педагогический опыт, но результаты какие-то скромные, согласитесь. Возможно, есть объективные ограничения?

Вообще, массовое распространение передового, как педагогического, так и управленческого, опыта (в смысле его копирование) не очень удается. Практика показывает, что опыт передается только вместе с его носителем. Хотите перенести управленческий опыт из одной школы в другую? Перенос хорошо осуществляется только вместе с директором, что не всегда возможно 😊.

Решение задачи требует увеличения сотрудничества, в основе которого лежит доверие людей друг к другу, уверенность в том, что если они «подставятся», продемонстрируют свою недостаточную квалификацию в каком-либо вопросе, признаются в затруднениях, ошибке, то это не будет использовано против них, не нанесет им ущерба, не уронит в глазах окружающих, а, наоборот, поможет



им стать более высокими профессионалами. И очень важно, чтобы к ошибке люди относились без боязни, как к единственному источнику конструктивного опыта.

Что может этому помешать?

Во-первых, новая система оплаты труда, которая в большей степени ориентирует педагогов на личный, а не групповой успех. Этот способ оплаты стимулирует внутреннюю конкуренцию и скорее разрывает связи, чем способствует их возникновению, подрывая доверие.

Во-вторых, некоторая путаница, которая связана с тем, что многие руководители полагают, что хороший социально-психологический климат (в смысле теплый) и климат эффективный (способствующий достижению целей организации) — это одно и то же.

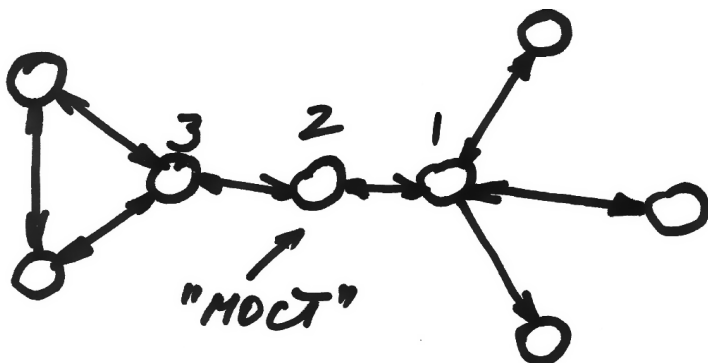
## О сетевом анализе

Еще в прошлом, XX веке, в мире, осознавшем фундаментальное значение связей для развития человека, стала развиваться такая дисциплина, как сетевой анализ. В его основе лежит некоторое важное предположение. Как нам известно, на каждого из нас где-то в отделе кадров или иных подразделениях с подобными функциями лежит досье, папка с личным делом, в котором указано, когда родился, женился, где учился, и прочие данные. На основании этой информации можно примерно представить себе человека, сформировать представление о нем. Это традиционный подход к описанию человека на работе. С точки зрения сетевого анализа **значительно больше о человеке говорит то, с кем и как он связан**, то есть с кем взаимодействует, с кем дружит, насколько плотно и т.д. Иначе говоря, человек оценивается как член некоторой сети взаимодействий, в которую он включен. Анализируя эти взаимодействия, можно сказать, насколько человек влиятелен, насколько он ценен для этой сети, какую роль он играет. Столь популярные сегодня социальные сети дают в этом отношении прекрасные примеры. Если вы член такой сети, то среди ваших друзей есть люди, с которыми вы общаетесь чаще или реже, при этом друзья имеют (или не имеют) такие же связи между собой. Иначе говоря, ваша сеть может быть более или менее развитой и плотной.

Эта сеть в вашей организации имеет свою структуру и особенности. Анализ этой структуры может многое сказать нам о ее состоянии как профессиональной сети.

Итак, в организации, как правило, обычно существуют диады — устойчивые группы, состоящие из двух человек. Диады — строительный кирпичик структуры. Все более сложные конфигурации строятся именно из них. Еще, но значительно реже, как показывает практика, присутствуют триады — группы из трех человек. Встречаются и более сложные конфигурации. Есть люди изолированные, не имеющие связей с остальными членами организации, есть очень важные люди, имеющие много связей, которые пользуются большим авторитетом в организации — они профессионально значимы для большого количества людей. При этом часто обнаруживается, что человек может быть значим в реальной структуре и не занимать никакого места в структуре формальной. Видно также, что есть люди, играющие роль «связных», «мостов». Они связывают различные части (группы) организации, то есть включены в общение в нескольких группах одновременно. Это очень важные люди независимо от того, какую формальную роль они выполняют в организации — их отсутствие, уход, болезнь моментально приводит к тому, что сложность организации падает, некоторые части организации оказываются не связанными между собой.

Например, как на этом рисунке.



На этом рисунке мы видим очень влиятельных людей (1 и 3), у них больше всего связей. Видим «мост» — это номер 2, нескольких изолированных педагогов.

Что дает руководителю только эта информация? Например, если вы затеваете какое-либо изменение, то в группу, которую вам нужно в первую очередь привлечь на свою сторону (потому что это резко увеличит эффективность изменений, уменьшит сопротивление и нагрузку на вас), кроме формально значимых в организации людей необходимо включить и тех, которые, не занимая формальной позиции, имеют высокий профессиональный авторитет у многих педагогов (например, 1 и 3), а также «мосты» (2), а заодно подумать, а что делать с людьми изолированными или слабо связанными с организацией. Это их вина, что они оказались в таком незавидном положении? А может быть, не только их? А что можно сделать в связи с этим?

Заодно обратите внимание на сильных педагогов, на особенности их личных сетей, их конфигурацию. № 3 является членом триады, его коллеги связаны между собой. Это гарантирует равноправие всех членов триады, а сеть первого существенно отличается (так обычно бывает в начальной школе, если № 1 — завуч). Относительно такой конфигурации говорят, что эта часть сети обладает высокой центральностью. В такой ситуации № 1 — главный, вся информация, общение идет через него, члены группы не связаны между собой. Участники группы неравноправны, позиция первого номера дает ему большую власть (независимо от формальной позиции) и в некоторых случаях большие возможности манипуляции членами группы. Такая конфигурация называется «звезда».

В целом такой взгляд на организацию, такой способ ее оценки и описания — это взгляд на нее как на социальную систему, социальную сеть.

## **Как обнаружить связи?**

Если ранее было высказано утверждение, что профессиональные связи есть основной объект управления, то первый вопрос заключается в их обнаружении, фиксации. Конечно, любой руководитель кое-что про это знает, наблюдая за работой педагогов, но, как показало

исследование, которое мы ведем уже несколько лет, далеко не все. Чтобы управлять, нужно иметь более или менее объективные данные.

Метод обнаружения связей хорошо знаком психологам под названием «социометрия», хотя она является частным случаем сетевого анализа. Итак, рассмотрим простой пример.

У вас есть группа из семи человек. Предположим, что вы задаете им вопрос: «Кого из своих коллег вам было бы полезно видеть на своих уроках?» При этом есть условие: педагоги должны сделать не больше трех выборов своих коллег (можно меньше).

Теперь попробуем формализовать их ответы в виде матрицы (не пугайтесь, это несложно). Каждый сделанный выбор обозначим единицей, отсутствие выбора — нулем.

Получили (смотрите горизонтальную строку), что, например, Иванов выбрал Петрова, Сидорова и Умнова.

Петрова выбрала Иванова и Сидорова.

Умнова никого не выбрала (в горизонтальной строке одни нули — наверное, учитель высшей категории?) ☺ и т.д.

Фамилии	Иванов	Петрова	Сидоров	Умнова	Хан	Сонин	Храпова	Кол-во выборов
Иванов (1)		1	1	1	0	0	0	3
Петрова (2)	1		1	0	0	0	0	2
Сидоров (3)	1	1		0	0		0	2
Умнова (4)	0	0	0		0	0	0	0
Хан (5)	1	0	0	0		0	0	1
Сонин (6)	0	0	0	0	0		1	1
Храпова (7)	0	0	0	0	0	1		1
	3	2	2	1	0	1	1	

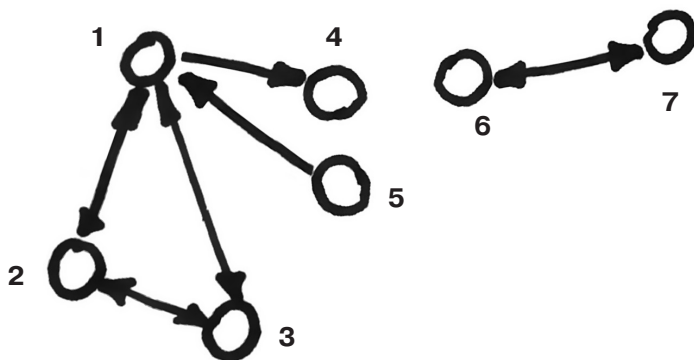
Таким образом, строки описывают нам, кого выбрал данный педагог.

Столбцы дают данные о том, кто выбрал данного педагога.

В крайнем правом столбце посчитано количество выборов, сделанных каждым, а в нижней строке мы получили рейтинг профессиональной значимости каждого участника группы, сделанный их коллегами. О чем это говорит? Что самым значимым педагогом оказался Иванов, его выбрали трое, а вот Хан, к сожалению, не пользуется ни малейшим профессиональным авторитетом.

Однако значительно легче и интереснее те картинки, которые получаются, если эту матрицу нарисовать. Присмотритесь к рисунку ниже, он отражает все связи, которые зафиксированы в матрице.

Перед нами реальная профессиональная структура группы.



Все связи на рисунке, который называется графом, можно разделить на взаимные и односторонние.

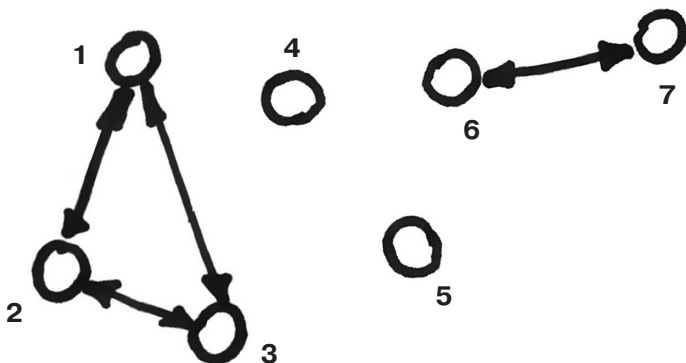
Взаимные связи фиксируют взаимное признание педагогов: например, Петрова выбрала Сидорова, Сидоров — Петрову (взаимные связи обозначаются двусторонними стрелками). Наличие взаимных связей означает двусторонний обмен информацией, то есть реальный процесс взаимообучения в условиях общего доверия и признания.

Односторонние связи (когда один испытывает профессиональный интерес к другому, но без взаимности) фиксируют неравноправие и недоверие. В этих условиях, как правило, обмен информацией между коллегами затруднен. Они краткосрочны, обычно неустойчивы и существуют недолго.

Посмотрим на это с точки зрения социального капитала группы. Как мы отмечали, социальный капитал характеризует способность людей объединяться в группы ради достижения какой-либо цели. (В данном случае — ради профессионального совершенствования, иначе зачем звать человека на свой урок?) Если профессионалы объединяются, значит члены группы связаны друг с другом

взаимными связями. Поэтому основу социального капитала составляют взаимные связи.

На следующем рисунке — та же группа, но оставлены только взаимные связи.



Мы получили структуру социального капитала группы, потому что согласно нашему предположению именно взаимные связи между людьми создают социальный капитал.

Как устроена группа в профессиональном отношении?

Мы имеем двух изолированных педагогов (4 и 5).

Одну пару, или диаду (6 и 7).

Одно объединение трех педагогов, или триаду (1, 2 и 3).

Мы говорили, что диада — основной строительный кирпичик профессиональной структуры, как правило, все начинается с их появления. Все более сложные конфигурации состоят именно из них. Однако у диад есть некоторое свойство, которое не позволяет удовлетвориться только их наличием. Это свойство — относительная неустойчивость.

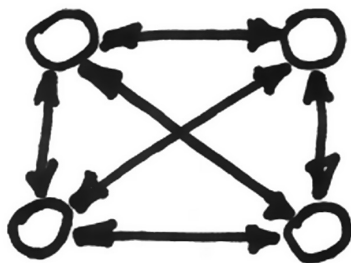
Проблема заключается в том, что если между членами диады возникает разногласие, конфликт и если не будет найден консенсус, то диада может распасться, ведь в диаде нет большинства, невозможно определить, кто прав. В этом случае при распаде оба члена диады чувствуют себя в равной степени выигравшими или проигравшими.

Иное дело **триада**. Во-первых, в триаде всегда есть большинство (всегда можно решить, кто прав), во-вторых, что значительно важ-

нее, в триаде есть «третья сила», третий человек, который в случае конфликта жестом, словом, суждением поможет снять возникшее противоречие. Это делает триаду значительно более устойчивой. Эти устойчивые связи особенно ценны и получили даже специальное название — симмелианские связи (в честь ученого Г. Зиммеля, который предположил их особое значение). Именно они в известном приближении позволяют судить о качестве социального капитала.

Почему еще ценны симмелианские связи? Дело в том, что еще одно важное отличие диады от триады заключается в том, что в последней конфигурации возникают устойчивые групповые нормы, правила поведения и действий (в диаде нормы есть, но устойчивости нет). Члены триады в максимальной степени ограничены этими нормами в своем поведении, что делает деятельность триады весьма предсказуемой. В отличие от изолированного педагога, чьи реакции предугадать бывает достаточно сложно.

Собственно, триады — это первая стадия возникновения команд, о которых мы сегодня так часто говорим. Триады редко бывают изолированными, как правило, к ним тянутся другие члены организации, что создает более сложные конфигурации. Например, «клики» — конфигурация, где все связаны со всеми.



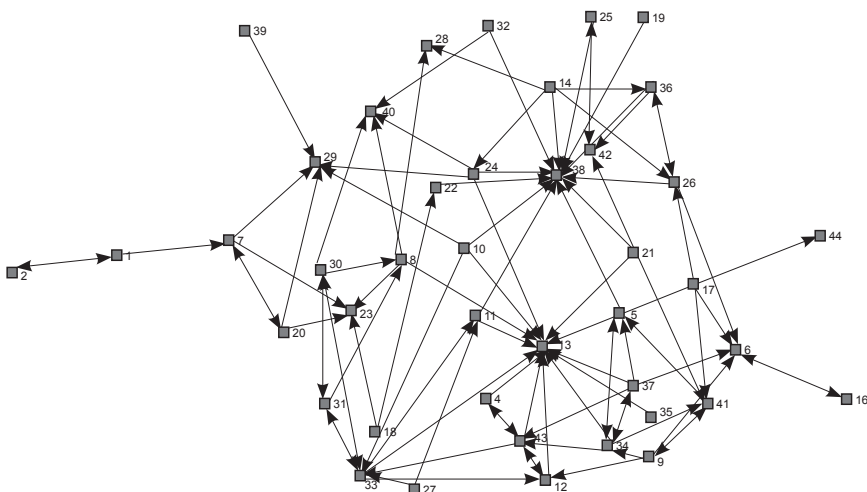
Разделяя взаимные связи на просто взаимные (в диадах) и симмелианские, мы получаем возможность оценивать социальный капитал группы с количественной и качественной точек зрения. Общее количество взаимных связей в группе — количественная характеристика, а качественной характеристикой является количество связей, входящих в триады (если они есть ☺).

## Реальная профессиональная структура конкретной школы

Конечно, обычная школа сегодня значительно больше той группы, которую мы рассматривали в предыдущем примере, и графы получаются значительно более сложными, но от этого не менее интересными.

Итак, в результате этого исследования в одной из хороших (подчеркиваю) школ при ответе на вопрос: «Если у вас возникают профессиональные проблемы (связанные с преподаванием или воспитанием конкретных учеников, с планированием работы и т.д.), то с кем из ваших коллег вы советуетесь, к кому обращаетесь за помощью? Чьи уроки вы чаще наблюдаете?» (отвечающие могли выбрать пять своих коллег или меньше) — мы получили следующий граф. Причем важно, что на этом рисунке даны все связи — и одно-сторонние, и взаимные.

### Граф связей полный



Что означает этот рисунок? Квадратики — это люди, стрелки — связи между ними. Беглый взгляд вызывает удовлетворение. Перед





Еще раз напомним, что в этом случае мы имели дело с весьма благополучной школой. Рисунок дает представление о том, чем она могла бы быть... Какие ресурсы на самом деле не используются. А могла бы она быть, и, возможно, станет, **самообучающимся сообществом** (при условии, если связей станет больше). Само по себе оно не создается. Трудную и медленную работу по усложнению реальной структуры своей организации может делать только директор и его команда. Я бы, например, для начала сосредоточил внимание на создании диад, пар. Не сбрасывая со счетов и попыток создать более сложные конфигурации. Чтобы они (диады) стали устойчивыми, нужно предложить понятную, значимую, не угрожающую им деятельность.

Собственно, это и есть управление организацией — управление связями. **В этом контексте главная задача директора — наращивать социальный капитал каждого члена организации и организации в целом, то есть помогать создавать и развивать профессиональные связи каждого.**

В этом случае перед вами стоят сумасшедшие по трудности задачи. Нужно укреплять имеющиеся связи, создавать новые. Нужно, чтобы профессиональное взаимодействие стало элементом культуры вашей школы, привычкой. И конечно, необходимо, чтобы для этого у педагогов было время. А значит, придется бороться (вопреки общему тренду) с перегрузкой учителей (особенно хороших). Вам будет сильно мешать, как уже говорилось, НСОТ, точнее, ее стимулирующая часть, потому что если деятельность становится в большей степени совместной, то нельзя, чтобы при этом люди вознаграждались по-разному. Оплата за личный успех разобщает людей. В конце концов вам будет мешать привычка педагогов работать автономно (читай — в одиночестве).

Кстати, обсуждая это с директорами, мне приходилось слышать фразу: «Мы стараемся не вмешиваться, мы доверяем своим педагогам». Мысль красивая, но, как представляется, не имеющая под собой серьезных оснований. Ведь в этом случае будет господствовать традиция — традиция профессиональной автономии.

На этом пути не будет очень быстрых результатов: вы решаете стратегическую задачу — создание среды, комфортной для работы профессионалов. Эта комфортность не является следствием

высокой оплаты, хотя я не собираюсь умалять значение денег. И даже успешное взаимодействие с обучаемыми детьми, хотя и приносит педагогу удовлетворение, не является достаточным. Среду для педагога, его рост или апатию формирует наличие или отсутствие постоянной профессиональной поддержки, взаимодействия с коллегами. Именно это взаимодействие, требующее интеллектуальных усилий, уменьшает профессиональное одиночество учителя, расширяет круг профессиональных задач и интересов, дает возможность получить признание коллег-профессионалов, предохраняет от выгорания и усложняет педагогическую деятельность до ныне потерянного уровня высокоинтеллектуальной и ответственной профессии. Именно поэтому, как мне кажется, забота о социальном капитале должна находиться в фокусе внимания первого лица организации. И в дальнейшем мы обсудим, как этим, собственно, можно управлять.

Мы обсуждаем связи внутри организации. Однако несмотря на то, что это не является темой данной книги, кажется важным отметить роль внешних связей.

Помните метафору, которая была использована ранее для иллюстрации процесса распространения инноваций в организации (камень, падающий на песок и в воду)? Итак, упругость среды (сильные связи в вашей организации) позволяет распространяться знанию, выравнивает человеческий капитал педагогов, помогает им справляться с трудностями. Однако возникает вопрос, а откуда берется камень, возмущающий среду, откуда берется новая идея? Конечно, можно сказать, что идеи вырабатываются внутри организации, это в какой-то части справедливо, но большинство идей приходит снаружи: кто-то что-то прочел, где-то на форуме услышал, куда-то съездил и увидел и пр.

Источником идей является внешний по отношению к школе мир. Значит, для развития нужны не только внутренние, но и внешние связи. Именно в этом, как представляется, заключается проблема сельских школ, для которых даже интернет, за редким исключением, не решает проблему малого количества содержательных внешних связей.

## Инструмент оценки социального капитала

**П**оскольку мы занялись измерением социального капитала организации, пришла пора остановиться на инструменте его измерения и предположениях, положенных в его основу.

Исследование социального капитала, о котором мы уже говорили, имеет свою специфику, которая заключается в том, что основной задачей было создание инструмента организационного консультирования руководителей образовательных организаций, с тем чтобы управление организацией в аспекте человеческих ресурсов основывалось на данных, а не на интуиции, обычаях и привычках. При этом руководитель, владея организационным контекстом, получал возможность широкой интерпретации полученных данных. Краткая версия образца отчета, который получает каждый руководитель школы, прошедшей исследование, приведен в Приложении.

Предметом этого нашего исследования была оценка социального капитала организации в том контексте, в котором он обсуждается в работе М. Фуллана

и А. Хагривса\*, в которой социальный капитал трактуется как взаимосвязанность членов организации, что обеспечивает взаимообучение, препятствует профессиональному выгоранию и является условием успешного развития образовательной организации.

Предположение аксиоматического характера (то есть предположение, которое мы не доказывали) заключалось в том, что при таком понимании социальный капитал организации характеризуется устойчивыми взаимными профессиональными связями, которые могут быть обнаружены и оценены методами сетевого анализа.

Исследование стартовало летом 2014 года, и к началу 2017 года в нем приняло участие более 1500 образовательных учреждений. Во всех исследованных организациях количество педагогов было больше 12 человек. При этом полученная база данных оказалась настолько значительной, что позволила начать работу по ее обобщению. В каком-то смысле сами данные являются побочным результатом иной деятельности по организационному консультированию руководителей школ. Исследование проходило и проходит онлайн. Собственно, и сейчас, когда вы читаете эту книгу, кто-то в нем участвует.

## **Диагностика реальной структуры образовательной организации\*\***

Проводимая диагностика образовательных организаций состоит из двух частей. Первая часть содержит вопросы с выбором ответов, эти вопросы позволяют идентифицировать социальную и профессиональную позицию члена организации и некоторые важные аспекты организационной культуры. Ниже приведены те вопросы, на которые отвечали педагоги (вопросы для административной команды были несколько иными).

- С вашей точки зрения, большинству коллег в вашей образовательной организации можно доверять (доверие — уверенность в том, что если вы сказали коллеге о своих проблемах или ошибках, то эта информация не будет использована вам во вред)?

---

\* A. Hargreaves & M. Fullan. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, 2012.

\*\* Диагностика реальной структуры образовательной организации // Вопросы образования, 2013, № 4. С. 247–260.

- Если у вас возникла конфликтная ситуация с коллегой (например, по разделению обязанностей), как вы ее решаете чаще всего?
- Есть ли у вас профессиональные задачи, решение которых требует знакомства с опытом работы других педагогов (преподавателей, воспитателей) вашей образовательной организации?
- Считаете ли вы полезным и правильным посещение педагогами (преподавателями, воспитателями) занятий и мероприятий (не открытых, то есть специально не подготовленных), проводимых другими?
- Как часто за последний учебный год вы посещали открытые уроки (занятия, мероприятия) педагогов (преподавателей) вашей образовательной организации?
- Как часто за последний учебный год вы давали открытые уроки (занятия, мероприятия)?
- Как часто вы лично за последний учебный год по своей инициативе обращались (обсуждали, советовались) по вопросам преподавания и воспитания конкретных обучающихся (воспитанников) или классов (групп) к директору (заведующему)?
- Как часто вы лично за последний учебный год по своей инициативе обращались (обсуждали, советовались) по вопросам преподавания и воспитания конкретных обучающихся (воспитанников) или классов (групп) к зам. директора (заведующего)?
- Как часто вы лично за последний учебный год по своей инициативе обращались (советовались, обсуждали) по вопросам преподавания и воспитания конкретных обучающихся (воспитанников) или классов (групп) к заведующим кафедрами (методобъединениями, отделениями)?
- Как часто за последний учебный год администрация посещала ваши занятия и мероприятия (не открытые, то есть которые вы специально не готовили)?
- Если вам покажется, что коллега-педагог (преподаватель, воспитатель) проявил несправедливость по отношению к обучающемуся (воспитаннику), что вы сделаете?
- Как часто коллеги-педагоги (преподаватели, воспитатели) за последний учебный год посещали ваши занятия и мероприятия (не открытые, то есть которые вы специально не готовили)?

- Как часто за последний учебный год вам приходилось бывать на занятиях и мероприятиях (не открытых, то есть тех, которые они специально не готовили) педагогов (преподавателей, воспитателей) вашей образовательной организации?
- Посещение не открытых, то есть специально не подготовленных занятий и мероприятий, у вас в организации чаще всего осуществляется...
- После посещения занятий и мероприятий (открытых и неоткрытых) в нашей образовательной организации обычно...
- Как вам кажется, нравится ли педагогам (преподавателям, воспитателям) то, что вы посещаете их занятия и мероприятия?
- Нравится ли вам, когда ваши занятия и мероприятия посещают коллеги?
- Являетесь ли вы членом какой-либо постоянной группы, команды, занимающейся вопросами преподавания и воспитания, планирования?
- Насколько часто за последний учебный год встречались члены группы (команды), занимающейся вопросами преподавания и воспитания, планирования?
- Обсуждение вопросов в таких группах (командах) происходит, как правило...
- Выразите ли вы свое отношение к коллеге, который (-ая) опоздал(а) на проводимое им (ей) занятие или мероприятие?
- Спокойно ли вам коллеги предоставляют свой кабинет (группу), оборудование для проведения урока (занятия или мероприятия)?
- Вы считаете, что полностью реализуете свой потенциал на работе?
- Вы считаете, что вас оценивают в коллективе по достоинству?
- Согласны ли вы с тем, что руководство образовательной организации защищает ваши интересы и заботится о вас?

Обсуждая полученные в этой части исследования результаты, необходимо отметить, что исследование в строгом смысле не является репрезентативным, несмотря на большое количество ОУ, которые принимают в нем участие.

Школы не отбирались для участия, а в основном участвовали в нем добровольно, что уже говорит о том, что выборка не случайна.

Это заставляет нас подозревать, что результаты в этих школах могут оказаться выше, чем средние по стране. Тем не менее количество школ столь значительно, что не обсудить некоторые полученные данные мы не можем.

Вопросы первой части позволяют в какой-то степени понять причину высокого или низкого социального капитала школы, диагностировать важные элементы организационной культуры, которая определяет положение дел.

Если вы обратили внимание, то среди предложенных вопросов первой части есть целый ряд, ответы на которые социологи относят к социально ожидаемым, то есть педагоги полагают, что так правильно, так полагается отвечать. Эти ответы достаточно часто являются декларациями, не соответствующими реальности, и не должны вводить в заблуждение руководителя, как бы они ни были приятны ☺.

Рассмотрим содержание этих деклараций.

- На вопрос о необходимости и правильности постоянных взаимодействий, взаимопосещений все категорически отвечают «Да». Доля положительных ответов «Да» и «Скорее да, чем нет» составляет 86,3%.

Ответ	Количество ответов	Процент ответов
Да	12630	54,8%
Скорее да, чем нет	7264	31,5%
Скорее нет, чем да	2450	10,6%
Нет	717	3,1%
Итого	23061	100,0%

- О том, что коллегам в организации можно доверять, заявляют **81,6%** (доверие в данном случае — это уверенность в том, что если вы сказали коллеге о своих проблемах или ошибках, то это не будет использовано вам во вред), и это при том, что новая система оплаты труда во многих случаях поддерживает конкуренцию и, следовательно, такое доверие оказывается рискованным.



Ответ	Количество ответов	Процент ответов
Да	7566	32,8%
Скорее да, чем нет	11264	48,8%
Скорее нет, чем да	3466	15,0%
Нет	765	3,3%
Итого	23061	100,0%

• Столь же дружно педагоги считают, что у них есть задачи, решение которых требует знакомства с чужим опытом, — **84,7%** (на данный вопрос администрация школы не отвечала).

Ответ	Количество ответов	Процент ответов
Да	9050	43,0%
Скорее да, чем нет	8779	41,7%
Скорее нет, чем да	2505	11,9%
Нет	705	3,4%
Итого	21039	100,0%

• На вопрос, являетесь ли вы членом команды (какой-либо), большинство дружно соглашается (**67,4%**).

Однако похоже, что в педагогическом сознании произошла смена понятий, поскольку на вопрос, как часто она (команда) встречается, подавляющее большинство (**73,2%**) из причисливших себя к командам утверждает, что редко (раз в месяц, раз в четверть), что означает, что на самом деле они причисляют себя к команде совершенно напрасно, это просто группа. Реальная команда характеризуется высокой частотой встреч (раз в неделю, несколько раз в неделю).

• Педагоги декларируют глубочайшую удовлетворенность своим положением.

Так, на вопрос «Вы считаете, что вас ценят в коллективе по достоинству?» ответ «Да» и «Скорее да, чем нет» дали **91,9%** опрошенных.

Ответ	Количество ответов	Процент ответов
Да	7108	30,8%
Скорее да, чем нет	14085	61,1%
Скорее нет, чем да	1579	6,8%
Нет	289	1,3%
Итого	23061	100,0

• Также интересен ответ на вопрос «Вы считаете, что полностью реализуете свой потенциал на работе?». Полностью реализуют, по их мнению, свой потенциал на работе **87%** педагогов.

Ответ	Количество ответов	Процент ответов
Да	8723	37,8%
Скорее да, чем нет	11356	49,2%
Скорее нет, чем да	2418	10,5%
Нет	564	2,4%
Итого	23061	100,0%

Положительные ответы на последние два вопроса создают для руководителя тяжелые проблемы, а именно сильное сопротивление персонала в том случае, если он захочет провести какие-либо преобразования. Ведь полностью удовлетворенный своим положением человек совершенно не склонен подвергать его риску, который неизбежен при любых изменениях. К тому же вопрос о реализации потенциала можно переформулировать и иначе: «Можете ли вы работать лучше?». Ответы в этом случае говорят сами за себя ☺. Похоже, они считают, что не могут.

• Реальность начинает проявляться, когда мы выясняем, нравится ли их коллегам (преподавателям, воспитателям), что они посещают их занятия и мероприятия. И вот тут мы обнаруживаем некоторые расхождения с декларациями. **33,3%** считают, что коллегам не нравится, когда их уроки посещают. В то время как о необходимости и правильности взаимонаблюдений не заявляли только 13,7%.

Ответы	Количество ответов	Процент ответов
Да	2212	9,6
Скорее да, чем нет	13167	57,1
Скорее нет, чем да	7134	30,9
Нет	548	2,4
Итого	23061	100,0

Это уже отнюдь не декларативный ответ. Подобного рода профессиональная коммуникация для трети педагогов не является частью организационной культуры, во всяком случае педагогам так кажется, а значит, они так оценивают оргкультуру своей школы и действуют (не посещают) уроки в соответствии с этим своим представлением.

- Что касается посещений открытых уроков, то, несмотря на привычность этого способа профессионального общения, явление это отнюдь не такое распространенное и массовое, как можно бы было ожидать. Например, на вопрос, как часто за последний учебный год вы посещали открытые уроки (занятия, мероприятия) педагогов (преподавателей) вашей образовательной организации, ответы распределились следующим образом.

Ответы	Количество ответивших	Процент ответивших
Раз в неделю	2406	10,4%
Раз в месяц	8987	39,0%
Раз в полгода	9266	40,2%
Еще реже	2402	10,4%
Итого	23061	100,0%

- То же самое относится и к посещению «рабочих уроков». Ответы на вопрос, как часто за последний учебный год вам приходилось бывать на занятиях и мероприятиях (не открытых, то есть которые они специально не готовили) педагогов (преподавателей, воспитателей) вашей образовательной организации, распределились так.

Ответы	Количество ответивших	Процент ответивших
Раз в неделю	2662	11,5
Раз в месяц	7297	31,6
Раз в полгода	8281	35,9
Еще реже	4821	20,9
Итого	23061	100,0

Можно предположить, что в школах, где, по мнению педагогов, коллегам не нравится, когда ходят к ним на уроки, процедура посещения содержит в себе некоторую угрозу, которой, естественно, желательно избегать, что они успешно и делают, пока администрация занимается другими, по ее мнению, значительно более важными и срочными делами ☺.

## Кто занимается профессиональным развитием?

Отдельный вопрос, который хочется осветить, — это вопрос о том, является ли административная команда и в целом формальная структура организации референтной группой специалистов в области педагогики. Референтной не только в смысле знаний, но и в смысле профессиональных коммуникаций. Я имею в виду, что к ним можно обратиться за профессиональным советом, помощью, не испытывая при этом беспокойства и не чувствуя угрозы показаться некомпетентным. Наши данные говорят следующее.

- К директору обращаются по понятным причинам не очень часто, особенно в крупных школах, это вполне понятно. Это человек, сильно загруженный вне школы, а потому часто не очень доступен.

Ответы	Количество ответивших	Процент ответивших
Несколько раз в неделю	1130	5,0
Раз в неделю	2729	12,2
Раз в месяц	7737	34,6
Еще реже	10781	48,2
Итого	22377	100,0

• Но тогда можно предположить, что профессиональную поддержку оказывают завучи, но и этого не случилось, они заняты этим еще меньше, чем директор. К завучам за профессиональной помощью обращается достаточно часто 24% опрошенных. При этом завучей в среднем в 2–3 раза больше, чем директоров (в нашем опросе на 626 руководителей приходилось 1711 заместителей).

Ответы	Количество ответивших	Процент ответивших
Несколько раз в неделю	1308	6,4
Раз в неделю	3587	17,5
Раз в месяц	7855	38,4
Еще реже	7689	37,6
Итого	20439	100,0

• Следующим логичным, на наш взгляд, предположением было то, что, наверное, профессиональная помощь и поддержка сосредоточены в руках руководителей кафедр и методических объединений. Тут нас ждало глубокое разочарование. Эти люди в профессиональном отношении, за достаточно редким исключением, оказались совсем не популярны. Учитывая их количество (3916, то есть в 6 раз больше, чем директоров), они еще меньше втянуты в профессиональные отношения, чем заведующие кафедрами и методическими объединениями.

Ответы	Количество ответивших	Процент ответивших
Несколько раз в неделю	808	4,4
Раз в неделю	2230	12,1
Раз в месяц	5968	32,3
Еще реже	9458	51,2
Итого	18464	100,0

Вывод получается такой: **ни один из уровней управления формальной структуры школы не решает эффективно задачу профессионального развития и помощи педагогам.** Это, пожалуй, было самым важным.

На фоне всех наших пертурбаций проблема профессионального развития, поддержки куда-то ушла из поля зрения руководителей, вытесненная более насущными проблемами и задачами. При этом педагогические лидеры (люди, к которым обращаются за советом и помощью) есть, но они, как правило, не связаны с формальной структурой организации. Это позволяет диагностировать весьма важную вещь — формальная структура организации в той части, которая ответственна за развитие человеческих ресурсов образовательной организации, не совпадает с реальной.

## **Сетевой анализ в контексте оценки социального капитала**

Теперь обратимся ко второй части исследования и рассмотрим некоторые результаты, полученные в рамках сетевого анализа, анализа организации как социальной сети. Целью было выяснение уровня профессионального взаимодействия педагогов, а также характера различного рода устойчивых профессиональных связей и их конфигураций.

В «сетевой» части исследования применялась параметрическая процедура, то есть респондент, отвечая на вопросы, связанные с различного рода взаимодействиями или отношениями, должен был выбрать некоторое количество своих коллег. Количество выборов респондента было ограничено и зависело от размеров организации, то есть от количества педагогов в школе (социометрические ограничения). Выбор этой процедуры диктовался необходимостью уменьшения вероятности случайных выборов.

При этом мы использовали технику двойного выбора. Для определения актуальных профессиональных связей респонденту задавалось два вопроса аналогичного содержания, но различных по своим формулировкам.

Например.

Если у вас возникают профессиональные проблемы, то с кем из коллег вы советуетесь, к кому обращаетесь за помощью?

Назовите тех коллег, к кому по разным причинам (помощь, знакомство с чужим опытом и пр.) вы чаще ходите на занятия в настоящее время.

Респондент должен был сделать и проранжировать по степени предпочтения ограниченное количество выборов. Полученные по каждому из приведенных вопросов матрицы ответов складывались. Эта процедура позволила уменьшить количество случайных выборов, которые неизбежно возникали бы при большом количестве ранжируемых ответов. При этом, по нашим данным, спектр ответов респондентов расширился на 25% при неизменной вероятности случайного выбора. Полученные матрицы содержали как односторонние, так и взаимные выборы.

### **Основные параметры измерения**

Теперь необходимо рассмотреть основные параметры и понятия, которые были использованы для оценки уровня профессионального взаимодействия.

Измеряемые параметры:

$K$  — количество участников (узлов);

$A$  — общее количество связей в системе;

$B$  — количество взаимных связей, количество диад;

$S$  — количество симмелианских связей.

Вычисляемые параметры:

$N = K \times n$  — максимальное количество связей, где  $n$  — количество выборов, которые может сделать респондент при данном социометрическом ограничении;

$D = A : N = A : K \times n$  — плотность всех связей, то есть доля существующих связей от их максимального количества;

$D_r = B : N = B : K \times n$  — плотность взаимных связей, то есть доля взаимных связей от их максимального количества;

$D_s = S : K \times n$  — плотность симмелианских связей (4), под симмелианскими связями мы понимаем связи, входящие в состав триады.

Объем профессионального взаимодействия оценивается количеством имеющихся в организации взаимных связей (иначе говоря, количеством диад, умноженных на два). При этом односторонние связи не учитывались. Качество этих взаимодействий оценивается количеством именно симмелианских связей (то есть связей, входящих в состав триад и клик), которые имеются в организации.

Кроме этих достаточно стандартных величин, используемых при сетевых измерениях, мы вводим еще понятие валентности связей:

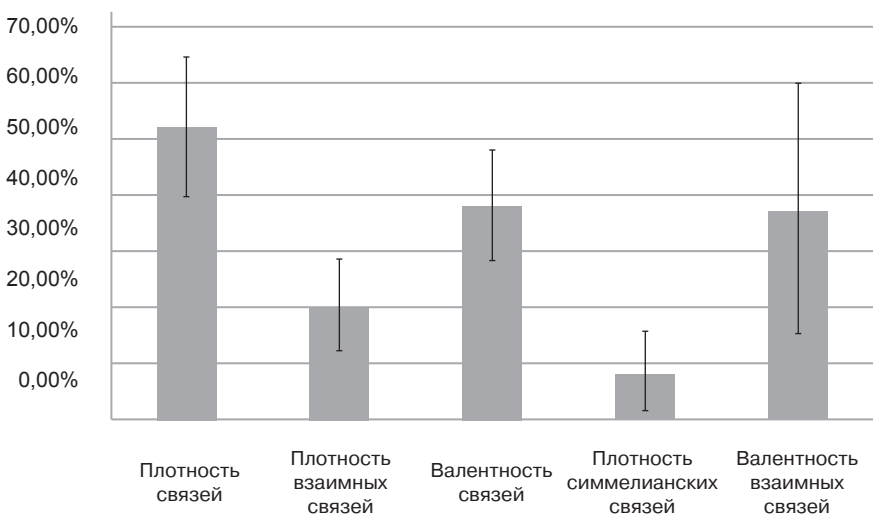
$V = B : A$  — валентность связей.

С одной стороны,  $V$  показывает, какая доля от общего количества связей стала в данной организации взаимной, с другой стороны, эту величину можно интерпретировать как способность связей в данной организации становиться взаимными. Метафора валентности представляется нам для этой интерпретации вполне адекватной.

$Vr = S : B$  — валентность взаимных связей. Аналогичным образом  $Vr$  трактуется как способность взаимных связей в данной организации становиться симметричными.

Ниже представлены данные по вычисляемым параметрам по всей совокупности исследованных школ.

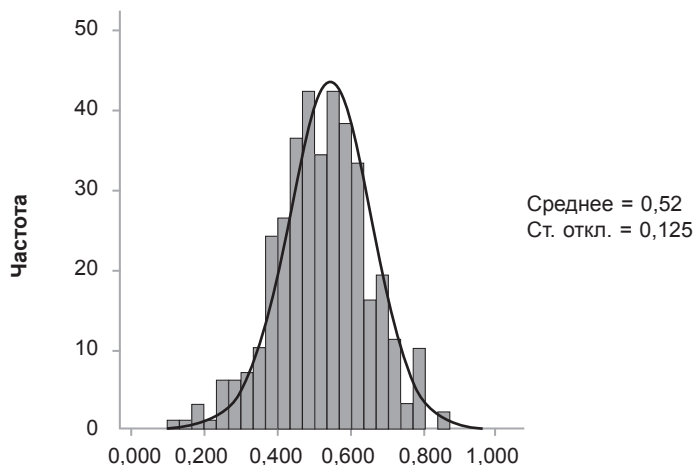
### Стандартные отклонения средних значений



Если подробнее описывать каждый параметр, то можно сказать, что плотность связей (односторонних и взаимных) имеет среднее значение, равное 51,84%, при минимальном значении 11,11% и максимальном — 85,56%.



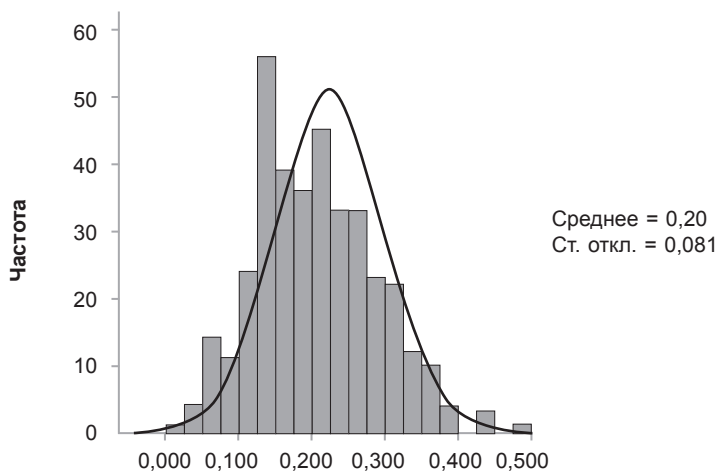
### Плотность связей (Density)



Представленный выше график указывает на то, что данный показатель имеет нормальное распределение среди исследованных нами школ.

Плотность взаимных связей имеет среднее значение, равное 20,3%, при минимальном значении 1,74% и максимальном — 47,62%.

### Плотность взаимных связей (Res. Density)

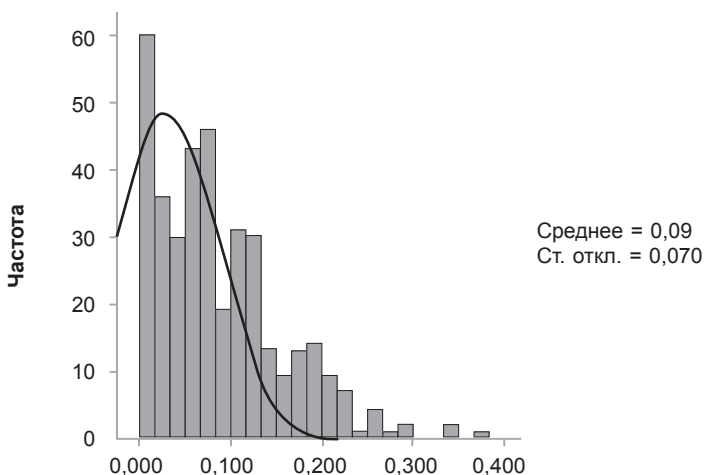


Показатель плотности взаимных связей имеет стандартное отклонение — 8,1%. При этом график довольно ощутимо смещен влево.

Что касается симметричных связей, то их средняя плотность имеет среднее значение 8,57% при минимальном значении 0% и максимальном — 38,10%.

Последнее может означать, что качество социального капитала не связано с его количественными характеристиками.

### Плотность симметричных связей (Sim. Density)



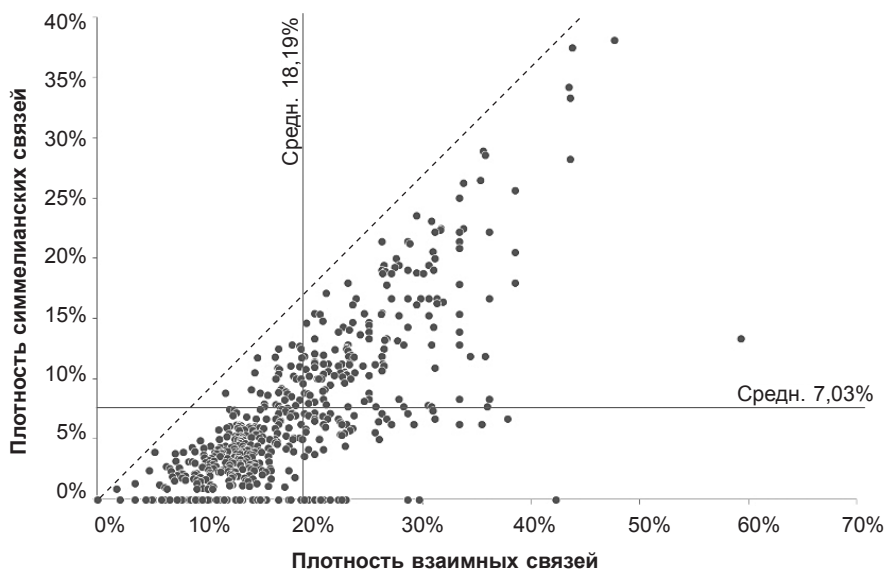
Как и график плотности взаимных связей, график распределения плотности симметричных связей имеет видимое смещение влево. Такой тип распределения дает нам основание полагать, что существуют некоторые внутришкольные факторы, влияющие на обнаруженные феномены. Например, ориентация руководства на эффективную кооперацию педагогов.

Если мы рассмотрим на одном графике, который дан ниже, количество (плотность взаимных связей) и качество (плотность симметричных связей) социального капитала в школах, то обнаружим некоторые особенности.

Основное количество школ сосредоточено в первой области, то есть в области с относительно низким значением как количества, так и качества профессионального социального капитала (отно-

сительно мало как диад, так и триад). При этом есть группа школ, расположенных на оси плотности взаимных связей, иначе говоря, в этих организациях отсутствуют конфигурации сложнее диад.

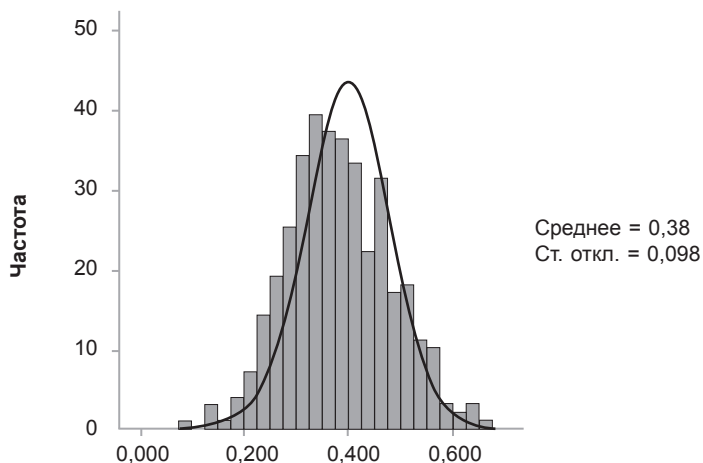
Пунктирная линия — биссектриса угла в школах, если бы такие были, все связи были бы симметричными, то есть социальный капитал обладал бы максимально возможным качеством. Понятно, что выше этой линии организаций быть не может. Чем ближе к ней, тем большая доля взаимных связей являются симметричными, то есть эти школы имеют наиболее сложную структуру имеющихся связей.



В целом можно отметить, что потенциал усложнения структуры достаточно велик.

Рассматривая валентность как способность создавать связи более высокого порядка, мы можем отметить, что применительно к рассмотренным организациям эта способность, например, для взаимных связей никак не связана с количеством членов организации, количеством общих связей, которые в ней существуют.

### Валентность связей (Valency)



При анализе валентности взаимных и симметрических связей мы можем увидеть нормальное распределение. Кроме того, высокая корреляция между количеством взаимных связей (количеством диад) и количеством симметрических связей (0,82) дает основание говорить о том, что работа по созданию пар автоматически приводит к увеличению качества взаимодействия, то есть количества симметрических связей. Поскольку организация парной работы достаточно технологически проработана, то движение в этом направлении может существенным образом улучшить качество социального капитала школы.

Что касается средней нормированной центральности личных сетей (по Фримену), которая может трактоваться как степень иерархичности организации, то среднее значение равняется 13,1, максимальное — 29, минимальное — 1,6.

Полученные данные также свидетельствуют о том, что избранные параметры оценки имеют в сельских школах (коллективы там в среднем меньше) несколько большие значения, включая и средние значения центральности (по Фримену) как личных сетей, так и по организации в целом.

Закончим, однако, со статистикой и вернемся к управлению и педагогике.

## Кураторская методика

**С**делаем небольшое введение в эту тему. Итак, предположим, что вы располагаете данными о социальном капитале своей организации (или сложившимися представлениями о нем). Как его увеличить, иначе говоря, как увеличить сложность своей организации? Какую стратегию при этом выбрать? Сразу хочу предупредить, что сугубо административными методами добиться результата вряд ли удастся. У меня был такой опыт, когда один молодой и весьма амбициозный директор, получив данные измерения социального капитала своей организации, был ими крайне недоволен. После чего приказами создал диады и триады педагогов, подписав им сотрудничать. Результат был весьма плачевен. Исчезли даже те связи, которые были сформированы ранее.

Иначе говоря, я снова возвращаюсь к мысли о том, что налаживание плотного, непрерывного сотрудничества должно стать привычкой, частью культуры организации. Это стратегическая задача, которая не может быть решена быстро. И тут мы сталкиваемся с эффектом

короткого горизонта планирования, который свойственен российским руководителям отнюдь не только в сфере образования ☺. Вся жизнь российских директоров ориентировала их на выполнение краткосрочных проектов, на получение быстрых результатов: в конце четверти, полугодия, года... И это вошло в привычку. Стратегические задачи, требующие больших временных затрат, не рассматриваются, не удерживаются в фокусе внимания.

Прежде чем продолжить тему, должен сделать еще одно важное для меня отступление. Мне кажется, что снова уместно вспомнить про очень известный доклад Дж. Колмена «Образование для всех» (1966 г.). Его основная идея заключалась в очень простой и очень неприятной для педагогов мысли, а именно: школа не имеет особого значения, главное, что определяет академические успехи ребенка, его будущее, — это семья. Если семья ориентирована на образование, если она имеет достаточно высокий социальный статус (что определяется не только доходом, но и образованием обоих родителей), то ребенок будет стараться учиться, будет видеть



в обучении смысл, видя пример родителей, и шансы в дальнейшей жизни у него есть. Если семья имеет низкий социальный статус, неблагополучная, то ребенок не мотивирован на получение образования, не имеет поддержки в семье, не видит в этом смысла, и шансов научить его чему-либо, чтобы продвинуть по социальной лестнице, нет. Разве вам самим не приходилось слышать от своих педагогов слова: «Этот ребенок не способен...», «Его невозможно научить, заставить работать»? И чаще всего эти слова относятся именно к детям из неблагополучных семей.

Реакцией на этот доклад было возникновение движения «Эффективная школа». Его создали те педагоги, для которых сама мысль о том, что школа не имеет значения, а шансы у ребенка отсутствуют просто потому, что он родился не в то время и не в том месте, была неприемлемой и оскорбительной. Движение охватило те школы, которые, определяя цель своего существования, сформулировали ее так: **уменьшить зависимость академической успешности от социального статуса семьи ребенка**. Понятно, что это задача не для тех школ, которые производят отбор именно по социальному статусу семьи. Это задача для других, которых, кстати, намного больше. При этом понятно, что полностью «отвязать» зависимость академической успешности от положения и образования семьи не удастся, но уменьшить... Это действительно стоящая, амбициозная профессиональная задача. Задача такой трудности и масштаба не может быть решена усилиями одиночек.

Как показывает опыт ее решения, во главу угла придется поставить вопрос не о том, **как мы учим, а как ребенок учится**. И как сделать так, чтобы они действительно учились и научились. «Школы должны перестать делать вид, что простое следование учителями стандартам само по себе гарантирует доступ к этим самым стандартам всех учеников. Как следствие, мы должны перейти от поисков ответов на вопросы, как и чему мы будем учить, к ответу на вопрос «Как мы узнаем, что каждый ребенок научился?»\*. Разве такие ответы могут быть найдены в одиночестве? Только при такой постановке вопроса мы можем реально повлиять на будущее страны. И мы полагаем,

---

\* М. Фуллан. Выбор ложных движущих сил для реформы целостной системы // Вопросы образования, 2011, № 4. С. 79–105.

что адресная группа этой книги — это те руководители школ, которые разделяют эту позицию. Сначала ответим себе на вопрос «Зачем мы это делаем?», и если вам эта задача кажется достойной, то потом можно обсуждать вопросы «что?» и «как?». Боюсь, последние годы мы были больше сосредоточены на двух последних. А между тем в ответе на первый вопрос лежит утрачиваемый сегодня смысл педагогической деятельности.

Мы назвали этот подход кураторской методикой\*.

## Основные принципы

В основание методики положены следующие положения.

- Сотрудничество, о котором мы говорили ранее, не должно содержать угрозы для участников и должно быть для них очевидно полезным.
- Наглядность при обучении столь же необходима взрослым, как и детям. Эта наглядность возникает при взаимном наблюдении уроков педагогами.
- Результатом наблюдения должно быть измерение.
- Совместная деятельность педагогов должна быть хорошо структурирована и развиваться постепенно в сторону усложнения.
- Педагогическое мастерство складывается из отдельных мелких деталей, которым педагога никогда специально не учили.

В начале реализации методики необходимо спроектировать будущие пары (диады) взаимодействующих педагогов. Реальное сотрудничество возможно только между равными по **статусу** (я имею в виду реальный профессиональный статус людей в организации) людьми. В этом случае они не представляют угрозы, нет старшего, самого умного. Конечно, этот тезис против правил, ведь у нас в традиции скорее наставничество, взаимодействие людей с подчеркнутым неравным статусом, где один — знающий и опытный, другой — начинающий. Ничего не имея против этой формы, должен заметить, что ее успешность кажется скорее мифологичной. В этой паре молодой бывает не особенно заинтересован, а опытный, и так нагруженный

---

\* Е.Н. Куксо. Миссия выполняема: как повысить качество образования в школе. М.: Сентябрь, 2016.



под завязку, получает дополнительную нагрузку, которую не всегда может вынести. И только в исключительных случаях, когда наставник обладает достаточно редкими психологическими свойствами и имеет глубокую симпатию к своему ученику, ситуация может сложиться, но это бывает не очень часто. Реальный статус, профессиональный авторитет легко определяются по данным исследования социального капитала на основании рейтингов (см. Приложение), или это можно сделать на основании своих представлений. Кандидатами для объединения в диады могут быть либо изолированные педагоги, либо можно взять уже существующие диады, если их взаимодействие не очень интенсивное.

По нашим данным, в группе изолированных педагогов чаще всего встречаются две группы: молодые педагоги и «стажисты». Рекомендуются обратить внимание на первых, ведь это будущее организации.

При этом рассматриваемую инновацию следует локализовать, то есть не стоит устраивать революций: «С завтрашнего дня все и сразу...» Это вполне может скомпрометировать инновацию, вызвать сильное сопротивление и привычную имитацию активности. Стоит для начала спроектировать две-три диады, желательно из молодых педагогов, поскольку в этом случае не будет сильного сопротивления. Поверьте, этого будет достаточно, потому что даже такая небольшая группа в начале потребует вашего серьезного внимания, если такие пары удастся подобрать, то тогда возникает вопрос о деятельности, в рамках которой может образоваться устойчивая профессиональная связь.

Равный статус не единственное условие, которое обеспечивает высокую вероятность успешной совместной работы пары. Вторым желательным условием является **разнопредметность** ☺, то есть крайне желательно, чтобы участники пары преподавали разные предметы в одном классе. Это, возможно, неожиданное условие связано с тем, что если вы ставите в пару педагогов, преподающих один предмет, то их обсуждение урока обязательно сведется к обсуждению методики преподавания, а если в паре оказываются филолог и физик, то у них есть только один общий предмет для профессионального разговора — ученик, особенности его поведения, реакций, восприятия материала и пр. Ведь разговор

о методике — это прежде всего разговор о том, как я учу, а вопрос педагогики — как он (ребенок) учится. И это, согласитесь, разные темы.

Таким образом, рекомендации для начала работы:

- локализация инновации (ограничиться небольшим количеством пар молодых педагогов);
- в пары целесообразно подбирать людей примерно одинакового статуса в организации;
- пары лучше составлять из педагогов, ведущих разные предметы (но в одном классе).

## Кураторы, или «третий умный»

Сама по себе образованная пара (диада) на раннем этапе не в состоянии поставить себе задачи и организовать свою деятельность. Для этого нужен еще один участник — «умный третий», которого мы в дальнейшем будем называть куратором.

У него весьма специфические задачи: во-первых, обеспечить регулярность встреч. Следует иметь в виду, что встреча по обсуждению должна пройти не позже чем через **48 часов** после события (взаимопосещения).

Во-вторых, ставить задачи, обеспечивать протоколами взаимонаблюдений (примеры протоколов — на сайте [direktoria.org](http://direktoria.org) и в книге Е.Н. Куксо).

В-третьих, оценивать прогресс, решать, следует ли продолжить работу над задачей или ставить новую.

В-четвертых... молчать ☺.

Имеется в виду, что он модератор дискуссии, но не более того. Конечно, опытный человек может многое посоветовать и сказать, но надо сдерживаться. Задача — регулировать дискуссию так, чтобы участники не входили в личностный конфликт, что весьма возможно при отсутствии опыта подобного рода обсуждений. Ведь любое замечание к собственной деятельности молодой педагог воспринимает как претензии к собственной личности и начинает защищаться, после чего дискуссия становится неконструктивной. Тут-то и нужен модератор. Вы сами убедитесь, что найти таких кураторов среди опытных педагогов не так-то просто.

В-пятых, увы, собирать отчетность, те самые протоколы. По истечении некоторого времени они будут представлять для вас очень большой интерес.

При этом стоит подумать о возможном поощрении кураторов, на которых ложится дополнительная организационная нагрузка, но не стоит поощрять (во всяком случае материально) членов диады.

Еще представляется разумной конфиденциальность результатов взаимодействия диад. Иначе говоря, в курсе дела должна быть только микрогруппа (куратор и участники). И естественно, результаты не должны быть основанием для административных выводов (похвалы или порицания), только в этом случае мы можем рассчитывать на внутренние стимулы. Объектом вашего (директорского) внимания должна быть работа куратора (не позволять этим опытным людям расширять объекты наблюдения и обсуждения) и регулярность этой работы.

### ***Как наблюдать?***

Наблюдение педагога за деятельностью коллеги должно быть **направленным**. Под направленным наблюдением мы понимаем наблюдение не за всем уроком, а за его определенным, узким аспектом ☺.

Да, в вузе в свое время нас учили комплексному анализу уроков, но урок настолько многоаспектен и сложен, что сделать этот анализ на практике в полном объеме крайне затруднительно. Но даже если это удастся, то количество замечаний, которые можно сделать педагогу, чей урок анализируется, настолько велико, что реально отреагировать на все, что-то изменить он не в состоянии, и тем более не в состоянии выработать у себя несколько отсутствующих у него навыков. А следующий «аналитический» визит будет не скоро (если, конечно, не случился полный провал), поэтому, пережив несколько неприятных минут критики (прямой или скрытой), педагог чаще всего продолжит работать, как он это делал ранее ☺.

По собственному, возможно, устаревшему опыту помню, как ко мне на уроки физики несколько раз приходила директор, которая была филологом (кстати, за 12 лет это случилось три или четыре раза), аккуратно в толстой тетради конспектировала урок (директоров тогда, как я понимаю, проверяли на этот предмет). Обычно

она фиксировала несколько моих «ляпов», типа: «записал домашнее задание после звонка», «сидел на столе» или что-либо связанное с моей неаккуратностью при работе с доской (у меня отвратительный почерк). Обсуждать предмет (физику) она, естественно, избегала, и мы расставались с чувством исполненного долга 😊. Как я теперь понимаю, мне можно было бы указать на очень многое в плане педагогики урока, но этого не случилось.

Для того чтобы убедить педагога что-то изменить, ему нужно предъявить объективные доказательства его дефицитов, неумения. Основой этого доказательства должно быть измерение. Оценивать множество аспектов сразу невозможно. Нужно выбирать что-то одно, именно в этом случае возможен точный анализ, выработка и закрепление навыка. Если получены данные (а не впечатления), то в следующий раз можно оценить прогресс или отсутствие оно.

## Проблема высоких ожиданий

Как показывают последние уже упомянутые исследования Д. Хетти, для академических успехов наших учеников очень важна оценивающая деятельность учителей: как, что и кого мы оцениваем на уроке. При этом на эту деятельность оказывают сильное влияние ожидания педагогов относительно возможностей учащегося.

Действительно, хорошо известен эффект самосбывающихся пророчеств: если вы ожидаете определенного поведения от ваших подчиненных, то рано или поздно они начинают этому соответствовать. С ожиданиями, как представляется, есть проблема: если все так просто, если достаточно просто продемонстрировать (произгласить) высокие ожидания от деятельности педагогов и работы учеников, то почему все-таки редки позитивные эффекты от этого? Кажется, что дело в истинности и искренности этих официальных ожиданий. Откуда вообще могут взяться высокие ожидания и от чего это зависит?

Психологи заметили важную вещь: подсознательно наши ожидания во многом предопределены. От кого-то мы ждем высоких результатов, а от кого-то нет. Есть такое понятие, как «заслуженность» ожиданий. Многое зависит от того, к какой группе я отношу ученика или педагога. Я имею в виду, что у каждого из нас есть группы людей,

которых мы считаем «своими» или близкими по профессиональному, возрастному, социальному или иному признаку (помните это выражение — «наш человек»?). Подсознательно мы предполагаем, что люди, принадлежащие к «нашей» группе, заслуживают того, что в случае их неудачи мы рассматриваем это как случайность, а человека, которого она постигла, как заслуживающего сочувствия и поддержки. А если это не «наш» человек, то его неудача скорее рассматривается как вполне заслуженная и закономерная, а его успех будет рассматриваться как случайный. Ни сочувствия, ни симпатии он не вызывает.

Например, я, учитель, знаю, что в моем классе учится ребенок из «хорошей» семьи (с моей точки зрения — например, его родители врачи). В этом случае предполагаю, что его неудача носит случайный характер. Семья, скорее всего, обратит на это внимание и поддержит, так что ребенок обязательно справится. И это мое внутреннее ощущение легко считывается ребенком, и он старается соответствовать. А если такую же неудачу потерпит ребенок из «трудной» семьи, то я понимаю, что дома этого, возможно, просто никто не заметит, и, хотя ребенок может вызывать у меня сочувствие, его неудачу я рассматриваю как вполне закономерную, и это также легко им «читается» с соответствующими последствиями.

Как осуществляется считывание ожиданий? В первую очередь это происходит за счет восприятия поведения учителя на уроке. Если у меня, у учителя, невысокие ожидания относительно конкретного ребенка, то я реже вызываю, оцениваю его в процессе опроса, я соглашаюсь принять как правильный его не полный, односложный ответ, я хвалю его тогда, когда объективно его ответ того не стоит — я делаю (или не делаю) много мелких педагогических действий, в том числе оценивающих, подчеркивающих его несоответствие высоким требованиям. Ученик это прекрасно понимает. Правда, мы считаем это поддержкой, но на самом деле это чаще всего является консервацией текущего состояния ребенка.

Именно в силу этого важная, может быть, важнейшая часть заданий, которые мы предлагаем, направлена на анализ характера взаимодействия педагога и учеников, на ликвидацию по возможности той дискриминации ☺ (имеете право не согласиться), которая, как мне кажется, существует в отношении детей, находящихся в зоне

риска. Если эта дискриминация в результате измерений обнаруживается, то встает вопрос о том, какими способами организации обучения я владею, чтобы ее уменьшить, тем самым давая шанс «слабым» детям.

Если вы полагаете, что в вашей школе подобной дискриминации нет, проведите несложную, но весьма опасную для самооценки руководителя и педагога анкету. Мы назвали ее «Зеркало для героя».

Анкета позволяет выяснить, как учебный процесс выглядит со стороны того, ради кого он, собственно, и организуется — ученика, понять особенности восприятия деятельности педагога ребенком. Посмотреть в глаза реальности, потому что наше (учительское) видение — это одно, а видение обучаемого может оказаться немного другим ☺.

Для того чтобы ее провести, нужно выбрать учителя, уроки которого являются предметом анкеты. Итак, вы имеете первую проблему — как его выбрать. Как вы считаете, много ли найдется добровольцев, которые захотят «подставиться» под такой опрос? Само согласие на участие в таком эксперименте однозначно указывает на желание что-то улучшить в своей работе. Как вы думаете, многие ли педагоги в вашем коллективе захотят посмотреть в такое «зеркало»? Если предположить, что немногие, если вы испытываете опасения по поводу количества желающих, задайте себе вопрос почему. Чего они опасаются и чего хотят избежать? Итак.

**Анкета для учащегося\***  
**«Что я делал чаще всего на уроках»**

Что я делал на уроке	В V–VII классе			
	На каждом уроке	1–2 раза в неделю	Реже	Никогда
Выполнял самостоятельное задание в библиотеке				
Списывал с доски				
Участвовал в обсуждении				
Молча слушал учителя				
Конспектировал слова учителя				
Записывал под диктовку учителя				
Работал в группе над каким-либо заданием				
Ничего не делал, проводил время, думая о своем				
Обсуждал свою работу с учителем				
Работал на компьютере, выполняя учебное задание				
Выполнял задание, которое имело отношение к жизни				
Занимался своими делами				

Если вы после проведения этого опроса не обнаружили проблем, то для вас разговор про кураторскую методику представляет чисто академический интерес ☺.

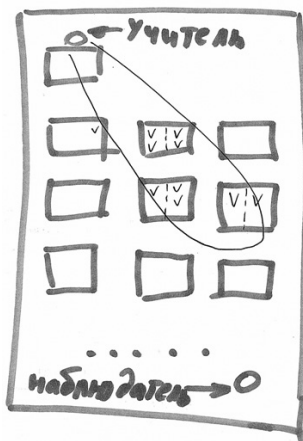
А если вы сделали для себя некоторые открытия, то тогда вам, возможно, будет интересно посмотреть на тип заданий, которые можно ставить перед диадой в целях профессионального развития педагогов.

\* М. Пинская, К. Ушаков. Эффективная школа // Директор школы, 2014, № 7. С. 18–23.

### Пример. «Видение класса»

Известно, что начинающий учитель (впрочем, не только такой) видит не весь класс, а короткую диагональ. При этом редко отходит от своего стола (ведь там лежит раскрытый учебник). И вы ему этого не докажете, он будет утверждать, что видит весь класс.

Куратор предлагает одному члену из созданной микрогруппы (диады) посидеть на уроке другого и фиксировать все вербальные (можно и невербальные) взаимодействия педагога и ученика. Для этого наблюдатель получает пустографку с планом класса, где он отмечает все обращения учителя к ученикам. Получится что-то вроде того, что есть на рисунке.



После этого нужно достаточно быстро (в течение одного-двух дней) провести обмен ролями, то есть нужно еще одно посещение урока. Только теперь наблюдатель становится объектом наблюдения коллеги. После этого, не позднее чем через 48 часов, куратору необходимо организовать обсуждение.

Затем упражнение стоит провести повторно, задача — расширить зону видения. Куратор должен зафиксировать прогресс или отсутствие оно, что в этом достаточно простом упражнении маловероятно. Однако решение этой простой задачи очевидно для людей опытных, для начинающих же педагогов в этом есть проблема.



Это упражнение может и должно быть усложнено на следующем этапе (при следующем взаимном посещении), после чего оно представляется уже не таким тривиальным. Суть усложнения заключается в следующем: учитель, дающий урок, делит класс на три (условно) группы — «сильные», «средние», «слабые» и отмечает их на пустографке с планом класса. Наблюдатель с этим листом оценивает все взаимодействия (как и ранее). Теперь (кроме проблемы пространственного распределения внимания педагога) члены микрогруппы получают для обсуждения еще один результат — персональное распределение своего внимания и педагогических усилий среди трех групп учеников. Вот тут-то часто становится очевидной проблема, которую мы обсуждали ранее, — проблема высоких и низких ожиданий. Обычно результат выполнения этого упражнения фиксирует, что дети из группы «высоких ожиданий» педагога значительно сильнее включены педагогом в процесс обучения, как минимум чаще оцениваются. На этапе этого усложнения происходит переход от ответа на вопрос «Как мы учим?» (как видим класс, как задаем вопросы и пр.) к поиску ответа на крайне важный вопрос «Как он (ученик) учится?».

На этом простом примере видно, насколько последнее упражнение (да и более 30 других, которые имеются в нашем и вашем распоряжении на портале «Директории»\*) идеологично. Как педагоги видят миссию своей школы и свою собственную? Если миссия в том, **чтобы учить тех, кто может и хочет**, — это одно. И в каждом городе, большом или маленьком, столице или районном центре, есть школы, которые собирают таких детей, а эти дети притягивают соответствующих педагогов. А есть и другое понимание своей миссии и миссии своей школы — давать шансы тем, кто принадлежит к группе риска. Помните, как у Д. Сэлинджера в «Над пропастью во ржи»: *«Понимаешь, я себе представил, как маленькие ребяташки играют вечером в огромном поле, во ржи. Тысячи малышей, и кругом — ни души, ни одного взрослого, кроме меня. А я стою на самом краю скалы, над пропастью, понимаешь? И мое дело — ловить ребяташек, чтобы они не сорвались в пропасть. Понимаешь, они играют и не видят, куда бегут, а тут я подбегаю и ловлю их, чтобы*

.....  
\* <http://direktoria.org>.

*они не сорвались. Вот и вся моя работа. Стеречь ребят над пропастью во ржи. Знаю, это глупости, но это единственное, чего мне хочется по-настоящему. Наверно, я дурак».*

После этой цитаты трудно продолжать, однако еще раз вернемся к процессу...

Если образованные диады были спроектированы правильно, если куратор правильно выполнял свою роль, если руководство не ослабляло внимание к этой деятельности, если эта деятельность стала рутинной, то есть инновация стала традицией, если, если...

То существует высокая вероятность того, что созданная конфигурация станет устойчивой и организация (с точки зрения социального капитала) станет немного сложнее.

На сегодняшний день мы имеем опыт организации подобной работы в рамках дистанционного курса «Стодневка для директора»\*.

С какими проблемами директор может столкнуться при организации работы такого рода?

1. Первоначальное ощущение оскорбительной для дипломированного специалиста простоты задач.
2. Ощущение конечности проекта у всех участников.
3. Нетерпение руководителя (в том случае, если идея кураторской методики оказалась для него привлекательной), желание получить как можно более быстрый результат. В терминах матрицы Эйзенхауэра это помещение этой задачи в квадрат «Важно и срочно».
4. Неготовность к сопротивлению. Причем руководители, как правило, ожидают сопротивления в начале этой работы, и к этому они так или иначе готовы, но наиболее сильное сопротивление возникает не в начале, а когда он пытается перевести инновацию в традицию, сделать взаимодействие такого рода привычкой, частью культуры организации.
5. Вовлечение слишком большого количества людей, вследствие чего возникает невозможность контролировать процесс, который начинает идти с отклонениями (имитация активности).

---

\* <http://pro.direktoria.org/100days>.

6. Избыточная вовлеченность в процесс руководителя. Я имею в виду, что многие руководители пытались брать на себя роль кураторов, но, увы, их загруженность не позволяла осуществлять роль куратора регулярно.

Только после того, как вам удалось наладить процесс с двумя-тремя диадами (это минимум полгода), можно рассматривать вопрос о масштабировании, о расширении группы вовлеченных. Ведь для реального внедрения любой инновации руководителю нужно набрать не меньше 25% сторонников. За два года этой цели можно добиться, дальше будет легче. Это стратегическая инновация, игра в долгую... В чем я искренне желаю вам успеха, если это вам, конечно, нужно 😊.

# Приложение

## Анализ уровня социального капитала

**П**ричиной появления этого исследования был отнюдь не научный интерес, а желание придать вкус управленческой деятельности первых лиц и управленческих команд образовательных организаций как деятельности профессиональной. Профессиональное управление в первую очередь базируется на данных, их анализе и интерпретации. Мне кажется, что этого сильно не хватает в директорской деятельности в последнее время. Уровень интереса директорского корпуса к этому исследованию показывает, что это ощущение разделяется не только нами.

Перед вами несколько упрощенная версия стандартного отчета, который получает каждый руководитель школы после того, как исследование завершено. Исследование делается онлайн, на выполнение работы каждому отдельному участнику требуется от 15 до 25 минут. В целом школа выполняет эту работу за 10–15 дней. Такое время требуется для того, чтобы это сделали все

(или почти все) члены организации. Если количество людей, принявших участие в исследовании, будет меньше 90–95% от количества педагогов в школе, то ценность сетевой (самой важной и интересной) части исследования будет резко снижена. Анализ — процесс непростой, поэтому при необходимости мы оказываем помощь. Этот отчет один из шагов, которые мы предпринимаем в направлении организации управленческого консультирования руководителей в рамках проекта «Директория» (<http://direktoria.org>).

Надеюсь, вам будет так же интересно, как и авторам ☺.

Команда проекта:

- **Ушаков Константин Михайлович**, д.п.н., профессор Института образования НИУ ВШЭ, главный редактор журнала «Директор школы»;

- **Драмбян Марина Геннадьевна** – заместитель генерального директора Издательской фирмы «Сентябрь»;

- **Кухарев Антон Иванович**, магистр образования, руководитель системы «Директория»;

- **Антошкин Павел Александрович**, программист Издательской фирмы «Сентябрь».

К вашим услугам ☺.

---

## Образец отчета

*Самые важные ученики в школе —  
это учителя.*

### **Данные анкетирования административных и педагогических работников**

**Название организации: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение — СОШ № 333 г. Энска**

Полученный вами отчет состоит из двух частей:

1. Пункты № 1 и № 2 в содержании отчета — это результаты социологического опроса, которые позволят скорректировать ваши представления об организации, основных установках ее членов.

Это может оказаться полезным, так как руководителям свойственны профессиональные абберрации, искажения, при которых мы часто выдаем желаемое за действительное.

2. Пункт № 3 содержания — отчет, в котором представлены данные по сетевому анализу, что представляет максимальный интерес. Именно эти данные могут служить основанием для проектирования изменений в вашей организации. Анализ этого раздела требует некоторой подготовки (ознакомления с рекомендованными материалами, ссылки на которые представлены в соответствующих разделах отчета), тем не менее отчет содержит минимально необходимые для понимания соображения.

Надеемся, что отчет будет вам интересен.

*Рекомендуем в первый раз посмотреть отчет в одиночестве. Познакомившись с данными, вы должны будете решить, кому и что показывать.*

## **Содержание**

1. Состав группы анкетированных.
  - 1.1. Список сотрудников.
  2. Статистический анализ.
    - 2.1. Признание ценности сотрудничества и доверия.
      - 2.1.1. Декларируемый уровень доверия.
      - 2.2. Регламентированный и нерегламентированный обмен опытом.
        - 2.2.1. Данные по вопросам, включенным в блок «Регламентированный и нерегламентированный обмен опытом».
        - 2.2.2. Принятые в организации процедуры, связанные с взаимопосещением уроков.
        - 2.2.3. Наличие групп, команд, совместной деятельности.
      - 2.3. Вертикальное профессиональное взаимодействие.
      - 2.4. Важные элементы организационной культуры.
        - 2.4.1. Представления о способах решения конфликтных ситуаций.
        - 2.4.2. Представления о «правильных» реакциях на поведение коллег.
        - 2.4.3. Представления о предполагаемой реакции на посещение урока коллегой.

- 2.5. Уровень удовлетворенности работой.
- 3. Сетевой анализ. Краткое введение.
  - 3.1. Уровень сложности профессиональных связей.
    - 3.1.1. Актуальные профессиональные связи.
    - 3.1.2. Граф «Актуальные профессиональные связи в организации».
    - 3.1.3. Граф «Взаимные актуальные профессиональные связи в организации».
    - 3.1.4. Рейтинг актуального профессионального лидерства.
  - 3.2. Потенциальные профессиональные связи.
    - 3.2.1. Граф «Потенциальные профессиональные связи в организации».
    - 3.2.2. Граф «Взаимные потенциальные профессиональные связи в организации».
    - 3.2.3. Рейтинг потенциального профессионального лидерства.
- 3.3. Рейтинг профессионального признания.
- 3.4. Профессиональное лидерство.
- 3.5. Личные связи.
- 3.6. Граф «Личные связи в организации».
- 3.7. Граф «Взаимные личные связи в организации».
- 3.8. Рейтинг личного лидерства.
- 4. Заключение, выводы, рекомендации.

## 1. Состав группы анкетирруемых

Количество административных и педагогических работников — 70.

Количество заполнивших анкету — 69.

Административные работники — 11.

Педагогические работники — 59.

Пол

Мужчины	Женщины
10	59

Возраст

до 25 лет	25–35 лет	36–55 лет	свыше 55 лет
4	20	39	6

### Образование

Среднее специальное (педагог.)	Среднее специальное (непедагог.)	Высшее педагогическое (спец., маг., бак.)	Иное высшее	Послевузовское (аспирантура, докторантура)
10	3	45, 4, 4	11	0

### Педагогический стаж

до 5 лет	6–10 лет	11–20 лет	больше 20 лет
17	15	14	23

### Стаж работы в данном образовательном учреждении

до 5 лет	6–10 лет	11–20 лет	больше 20 лет
53	5	2	9

### Квалификационная категория

Не проходил аттестацию	Аттестован на соотв.	2-я категория	1-я категория	Высшая категория
20	5	0	32	11

## 1.1. Список сотрудников

Обратите внимание, те сотрудники, которые были внесены в список, но не заполнили анкету, выделяются подчеркиванием.

№	Ф.И.О.	Должность
1	Руководитель	Руководитель (директор, заведующий) образовательного учреждения
2	Администратор 1	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по административно-хозяйственной части
3	Администратор 2	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе
4	Администратор 3	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по информационно-компьютерным технологиям
5	Администратор 4	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе
6	Администратор 5	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе
7	Администратор 6	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе
8	Администратор 7	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе
9	Администратор 8	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по административно-хозяйственной части



10	Администратор 9	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе
11	Администратор 10	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе
12	Сотрудник 1	Учитель
13	Сотрудник 2	Учитель
14	Сотрудник 3	Учитель
15	Сотрудник 4	Учитель
16	Сотрудник 5	Учитель
17	Сотрудник 6	Учитель
18	Сотрудник 7	Учитель
19	Сотрудник 8	Учитель
20	Сотрудник 9	Учитель
21	Сотрудник 10	Учитель
22	Сотрудник 11	Учитель
23	Сотрудник 12	Учитель
24	Сотрудник 13	Учитель
25	Сотрудник 14	Учитель
26	Сотрудник 15	Учитель
27	Сотрудник 16	Учитель
28	Сотрудник 17	Учитель
29	Сотрудник 18	Учитель
30	Сотрудник 19	Учитель
31	Сотрудник 20	Учитель
32	Сотрудник 21	Учитель
33	Сотрудник 22	Учитель
34	Сотрудник 23	Учитель
35	Сотрудник 24	Учитель
36	Сотрудник 25	Учитель
37	Сотрудник 26	Педагог-организатор
38	Сотрудник 27	Учитель
39	Сотрудник 28	Учитель
40	Сотрудник 29	Учитель
41	Сотрудник 30	Учитель
42	Сотрудник 31	Учитель
43	Сотрудник 32	Учитель
44	Сотрудник 33	Социальный педагог
45	Сотрудник 34	Учитель
46	Сотрудник 35	Учитель
47	Сотрудник 59	Учитель
48	Сотрудник 36	Заведующий библиотекой
49	Сотрудник 37	Учитель
50	Сотрудник 38	Учитель
51	Сотрудник 39	Учитель
52	Сотрудник 40	Учитель
53	Сотрудник 41	Учитель
54	Сотрудник 42	Учитель
55	Сотрудник 43	Учитель
56	Сотрудник 44	Педагог-организатор
57	Сотрудник 45	Учитель
58	Сотрудник 46	Учитель

59	Сотрудник 47	Учитель
60	Сотрудник 48	Учитель
61	Сотрудник 49	Учитель
62	Сотрудник 50	Учитель
63	Сотрудник 51	Учитель
64	Сотрудник 52	Учитель
65	Сотрудник 53	Учитель
66	Сотрудник 54	Учитель
67	Сотрудник 55	Педагог-психолог
68	Сотрудник 56	Учитель
69	Сотрудник 57	Учитель
70	Сотрудник 58	Учитель

## **2. Статистический анализ**

### **2.1. Признание ценности сотрудничества и доверия**

Ответы на некоторые вопросы первой части исследования социологи называют социально ожидаемыми. Это те ответы, которые респонденты считают правильным давать, потому что так принято. Эти ответы — скорее декларации, чем реальность. Действовать они, возможно, будут по-другому. Поэтому относитесь к анализу этих вопросов с осторожностью. Часто вы будете получать удовлетворяющие вас ответы на эти вопросы, однако не очень этому доверяйте. В процессе анализа остальных вопросов вы либо обнаружите разницу между декларациями и реальностью, либо нет (в последнем случае ваше удовлетворение будет вполне обоснованным). Разница (если она существенна) между декларациями и реальными действиями сама по себе — диагноз.

В этом разделе представлены данные, касающиеся декларируемого доверия, то есть насколько ваши коллеги в целом (можно сказать, теоретически) признают важность доверия, сотрудничества и обмена опытом. Это не означает, что они руководствуются этими принципами в своем повседневном профессиональном поведении: они считают правильным декларировать именно такую позицию.

Под доверием в данном контексте мы понимаем уверенность в том, что, открывая коллеге свои профессиональные проблемы, мы уверены в его порядочности, не боимся, что полученная информация может быть использована во вред, что это понизит наш статус в организации, уменьшит заработанный профессиональный авторитет. Такое доверие проявляется в сотрудничестве, совместной деятельности, в принятии ценности доверительных отношений.

### 2.1.1. Декларируемый уровень доверия

В данном разделе анализируются ответы на вопросы Б10, Б13, Б14, Б18.

[Б10] С вашей точки зрения, большинству коллег в вашей образовательной организации можно доверять (доверие — уверенность в том, что если вы сказали коллеге о своих проблемах или ошибках, то эта информация не будет использована вам во вред)?

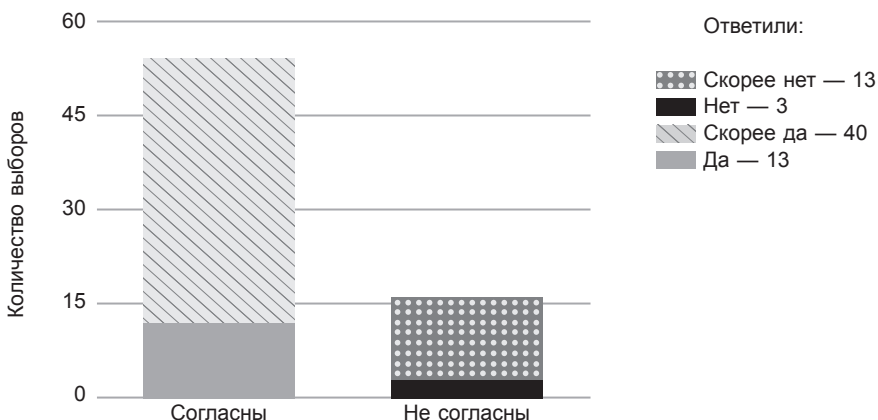
[Б13] Есть ли у вас профессиональные задачи, решение которых требует знакомства с опытом работы других педагогов (преподавателей, воспитателей) вашей образовательной организации?

[Б14] Считаете ли вы полезным и правильным посещение педагогами (преподавателями, воспитателями) занятий и мероприятий (не открытых, то есть специально не подготовленных), проводимых другими?

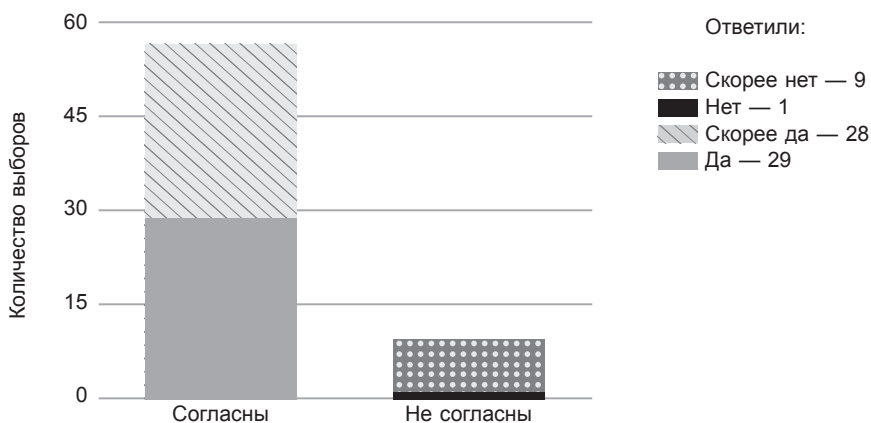
[Б18] Согласны ли вы с тем, что руководство образовательной организации защищает ваши интересы и заботится о вас?

#### Итак:

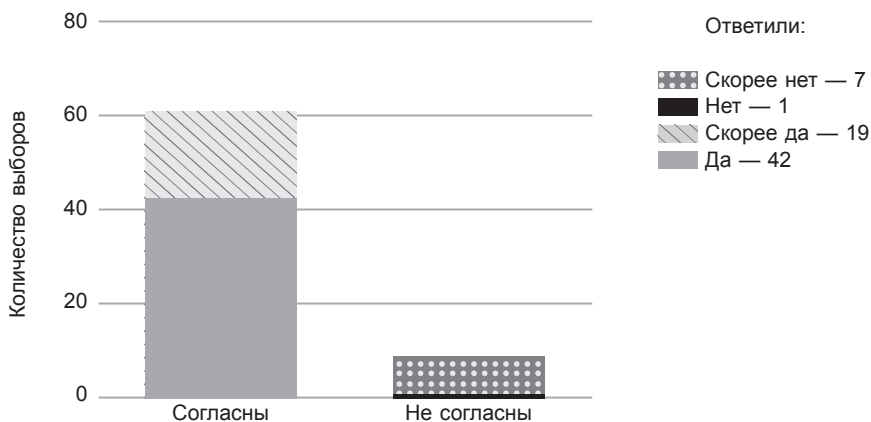
[Б10] С вашей точки зрения, большинству коллег в вашей образовательной организации можно доверять (доверие — уверенность в том, что если вы сказали коллеге о своих проблемах или ошибках, то эта информация не будет использована вам во вред)?



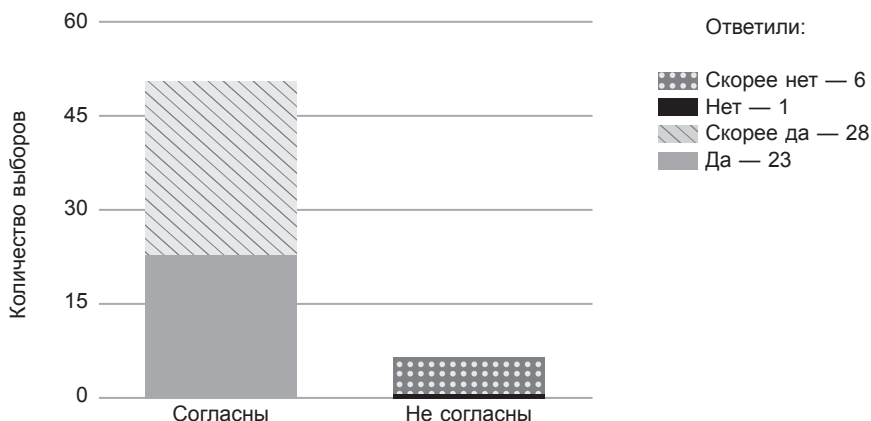
[Б13] Есть ли у вас профессиональные задачи, решение которых требует знакомства с опытом работы других педагогов (преподавателей, воспитателей) вашей образовательной организации?



[Б14] Считаете ли вы полезным и правильным посещение педагогами (преподавателями, воспитателями) занятий и мероприятий (не открытых, то есть специально не подготовленных), проводимых другими?



[B18] Согласны ли вы с тем, что руководство образовательной организации защищает ваши интересы и заботится о вас?



Несмотря на то что почти наверняка количество согласных преобладает, следует помнить, что это может быть просто декларацией. Насколько результаты отражают истинное положение дел, будет видно из дальнейшего.

## 2.2. Регламентированный и нерегламентированный обмен опытом

В исследовании мы больше сосредоточены на обмене опытом и взаимообучении через наблюдение за работой другого. При определенных условиях это самое эффективное повышение педагогической квалификации.

Под регламентированным обменом опытом мы понимаем наиболее распространенную практику — открытые уроки (мероприятия), заранее объявленные и согласованные.

Под нерегламентированным мы понимаем спонтанное взаимодействие (взаимопосещение) педагогов, основанное на осознании своих профессиональных проблем и доверии, которое испытывает педагог к своему коллеге (коллегам), которое происходит без согласования с администрацией ОУ.

### 2.2.1. Данные по вопросам, включенным в блок «Регламентированный и нерегламентированный обмен опытом»

Мы отнесли к этому блоку следующие вопросы:

[Б3] Как часто за последний учебный год вы посещали открытые уроки (занятия, мероприятия) педагогов (преподавателей) вашей образовательной организации?

[Б4] Как часто за последний учебный год вы давали открытые уроки (занятия, мероприятия)?

[Б21] Как часто коллеги-педагоги (преподаватели, воспитатели) за последний учебный год посещали ваши занятия и мероприятия (не открытые, то есть которые вы специально не готовили)?

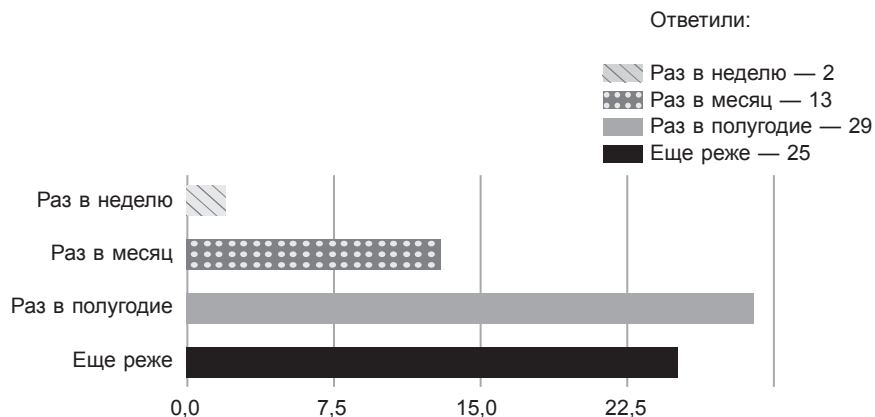
[Б22] Как часто за последний учебный год вам приходилось бывать на занятиях и мероприятиях (не открытых, то есть которые они специально не готовили) педагогов (преподавателей, воспитателей) вашей образовательной организации?

[Б8] Как часто за последний учебный год вы посещали занятия (мероприятия), которые в вашем классе (группе) проводили другие педагоги (преподаватели, воспитатели)?

*(На этот вопрос отвечали только классные руководители).*

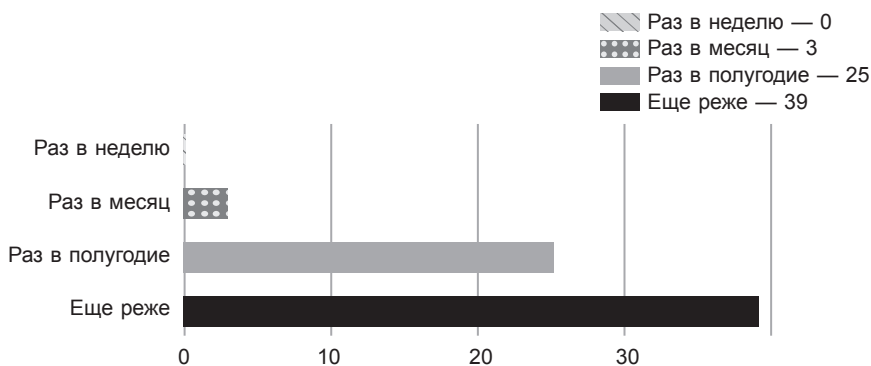
#### Итак:

[Б3] Как часто за последний учебный год вы посещали открытые уроки (занятия, мероприятия) педагогов (преподавателей) вашей образовательной организации?



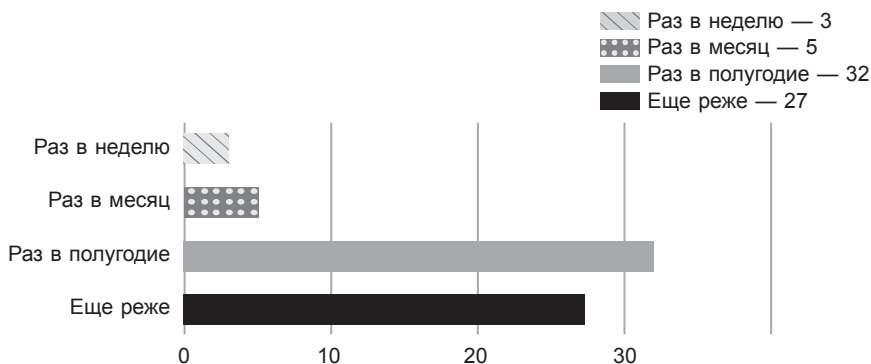
[Б4] Как часто за последний учебный год вы давали открытые уроки (занятия, мероприятия)?

Ответили:

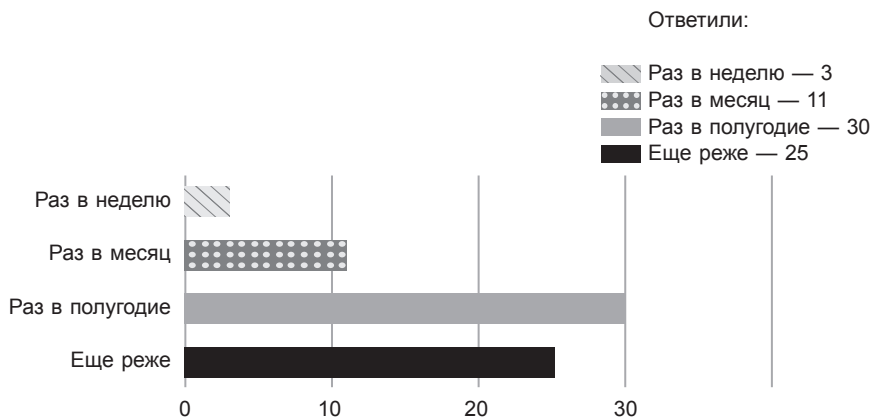


[Б21] Как часто коллеги-педагоги (преподаватели, воспитатели) за последний учебный год посещали ваши занятия и мероприятия (не открытые, то есть которые вы специально не готовили)?

Ответили:

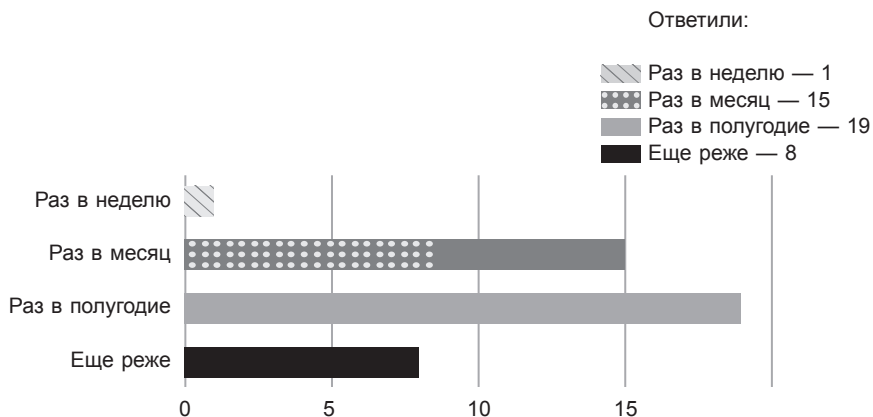


[Б22] Как часто за последний учебный год вам приходилось бывать на занятиях и мероприятиях (не открытых, то есть которые они специально не готовили) педагогов (преподавателей, воспитателей) вашей образовательной организации?



[Б8] Как часто за последний учебный год вы посещали занятия (мероприятия), которые в вашем классе (группе) проводили другие педагоги (преподаватели, воспитатели)?

*На этот вопрос отвечали только классные руководители.*



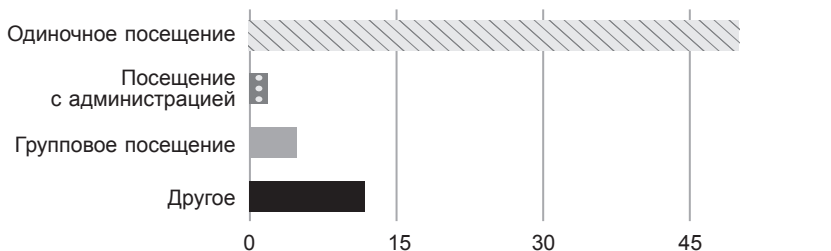


### 2.2.2. Принятые в организации процедуры, связанные с взаимопосещением уроков

[Б23] Посещение не открытых, то есть специально не подготовленных занятий и мероприятий, у вас в организации чаще всего осуществляется...

Ответили:

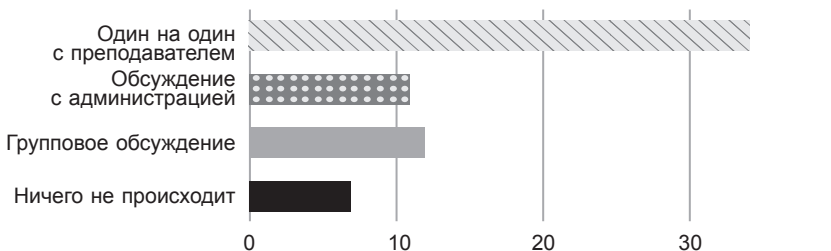
- ▨ Одиночное посещение по личной договоренности — 50
- ▣ Посещение совместно с членами администрации — 2
- ▤ Посещение совместно с группой педагогов (преподавателей, воспитателей) — 5
- Другое — 12



[Б24] После посещения занятий и мероприятий (открытых и не открытых) в нашей образовательной организации обычно...

Ответили:

- ▨ Занятие (мероприятие) обсуждается один на один с преподавателем — 34
- ▣ Занятие (мероприятие) анализируется с администрацией — 11
- ▤ Организуется групповое обсуждение занятия (мероприятия) всеми — 12
- Ничего не происходит — 7



Вам представлены данные о том, как чаще всего реально осуществляется обмен опытом. Хотите ли вы изменить соотношение указанных способов? В каких случаях эффективно будет групповое обсуждение, а когда индивидуальный разговор? Какую степень задействованности администрации вы считаете оптимальной?

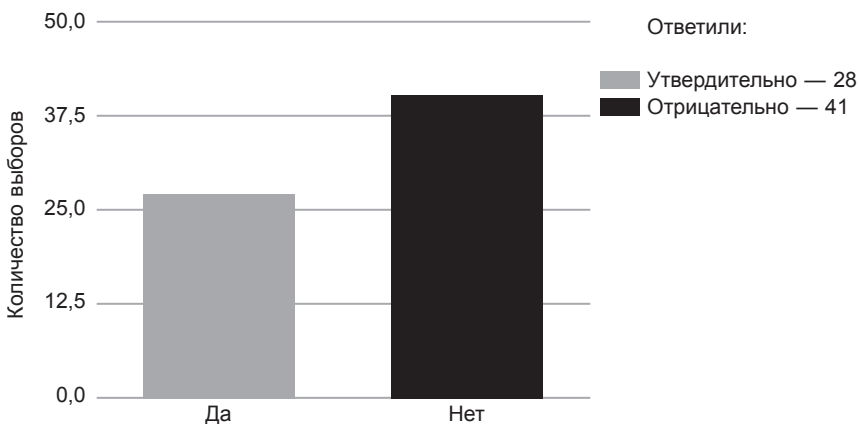
Попробуйте соотнести данные этого раздела с данными раздела 2.2.1 (частотность взаимодействий). Насколько принятые процедуры могут быть полезны организации?

### 2.2.3. Наличие групп, команд, совместной деятельности

В этом блоке вам представлены данные ответов на вопросы, касающиеся второго аспекта фактического доверия — деятельности групп педагогов и команд.

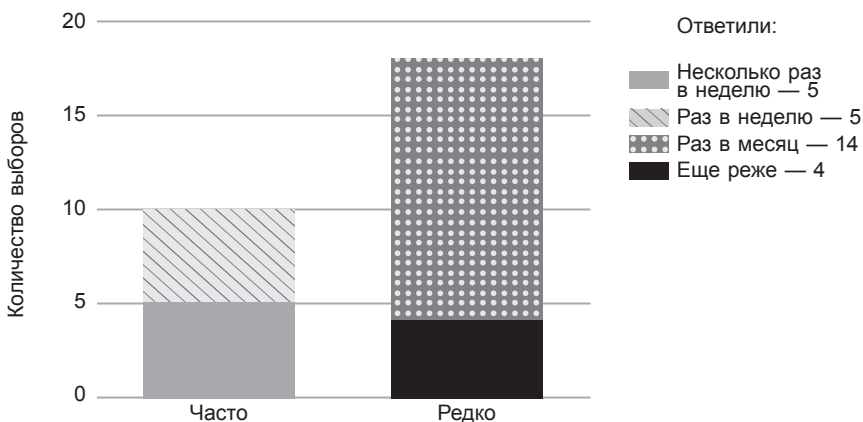
В данном разделе анализируются ответы на вопросы К4, Б27, Б28, Б5.

[К4] Являетесь ли вы членом какой-либо постоянной группы, команды, занимающейся вопросами преподавания и воспитания, планирования?



[Б27] Насколько часто за последний учебный год встречались члены группы (команды), занимающейся вопросами преподавания и воспитания, планирования?

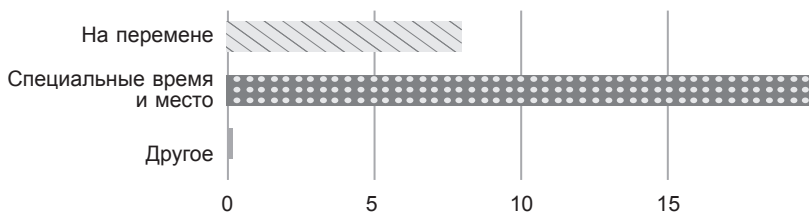
Обратите внимание, что на этот вопрос отвечали только те педагоги, которые считают себя членами команды.



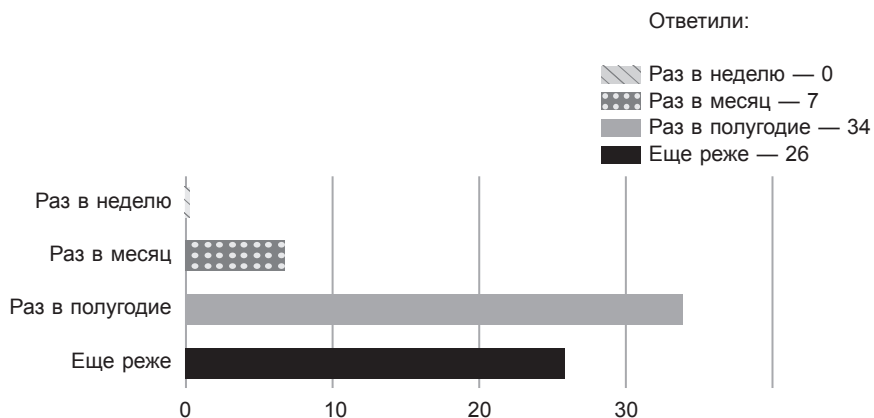
[Б28] Обсуждение вопросов в таких группах (командах) происходит, как правило:

Отвечали:

- ▨ На перемене (в перерывах между занятиями) — 8
- ▤ Для этого есть специальное время и место — 20
- Другое — 0



[Б5] Как часто за последний учебный год вы проводили с другими педагогами (преподавателями, воспитателями) интегрированные занятия или иные совместные мероприятия?



### 2.3. Вертикальное профессиональное взаимодействие

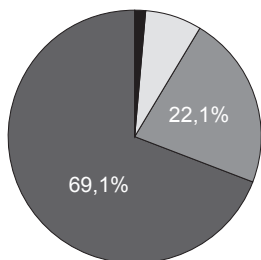
Под вертикальным взаимодействием мы понимаем взаимодействие с руководством ОУ разного уровня.

Данный раздел посвящен выяснению вопроса, в какой степени формальная структура организации вовлечена в процесс профессиональной поддержки педагогов, на ком лежит основная тяжесть этой деятельности.

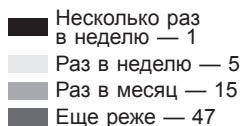
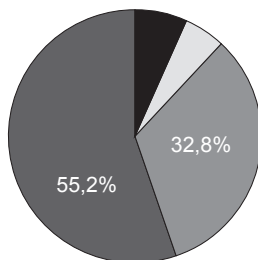
А также вы сможете судить о степени автономности педагогов в профессиональной деятельности.

На данных диаграммах представлены ответы на вопросы Б15, Б16 и Б17 относительно трех уровней организационной иерархии.

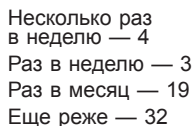
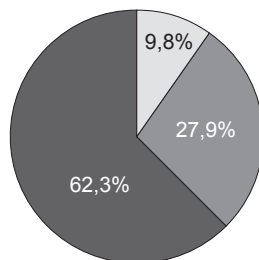
Как часто вы лично за последний учебный год по своей инициативе обращались (обсуждали, советовались) по вопросам преподавания и воспитания конкретных обучающихся (воспитанников) или классов (групп) к:

**Директору**

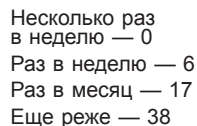
Ответили:

**Зам. директора (заведующего)**

Ответили:

**Заведующим кафедрами (методобъединениями, отделениями)**

Ответили:



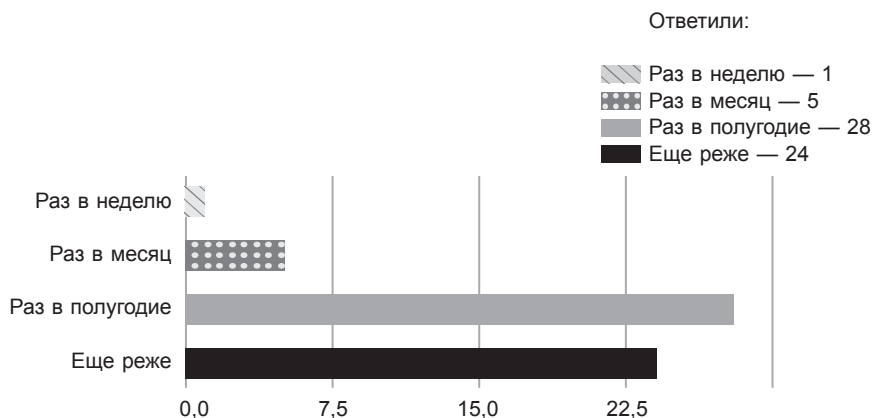
При оценке данных стоит учесть, что директор — один, завучей, как правило, в 3–4 раза больше, а руководителей методических объединений...

О принципах формирования управленческой команды, а также инструменте «Оценка распределения управленческих функций» смотрите в «Директории».

Также, вероятно, вам стоит ознакомиться с современными подходами к проблеме лидерства.

Еще один вопрос, который даст вам представление о направлении деятельности управленческой команды.

[Б19] Как часто за последний учебный год администрация посещала ваши занятия и мероприятия (не открытые, то есть которые вы специально не готовили)?



## 2.4. Важные элементы организационной культуры

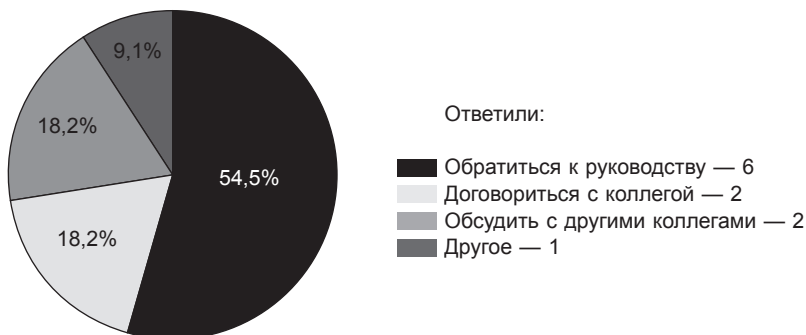
Этот раздел позволит вам оценить различные аспекты организационной культуры школы, которые могут оказывать влияние на социальный капитал ОУ. Под **организационной культурой** мы понимаем набор осознанных и неосознанных представлений о «правильном» поведении, которые разделяются большинством членов организации.

Организационная культура ни хороша, ни плоха сама по себе. Но она может либо способствовать, либо препятствовать достижению поставленных вами целей. Еще следует помнить, что в основе любого сопротивления лежит именно организационная культура.

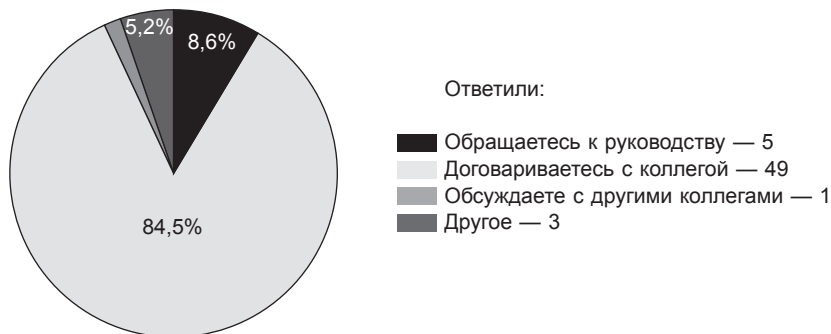
### 2.4.1. Представления о способах решения конфликтных ситуаций

Начнем с вопросов о том, насколько отличаются взгляды администрации и педагогов, например, на такую проблему, как способ решения конфликтных ситуаций.

[Б11] Если у педагогов (преподавателей, воспитателей) возникла конфликтная ситуация (например, по разделению обязанностей), какие пути ее урегулирования они должны использовать прежде всего?  
*На данный вопрос отвечали только члены администрации.*



[Б12] Если у вас возникла конфликтная ситуация с коллегой (например, по разделению обязанностей), как вы ее решаете чаще всего?



Различаются ли взгляды администрации и педагогов на этот вопрос?

Существуют ли в организации какие-либо процедуры решения вопросов подобного рода?






### 2.4.2. Представления о «правильных» реакциях на поведение коллег

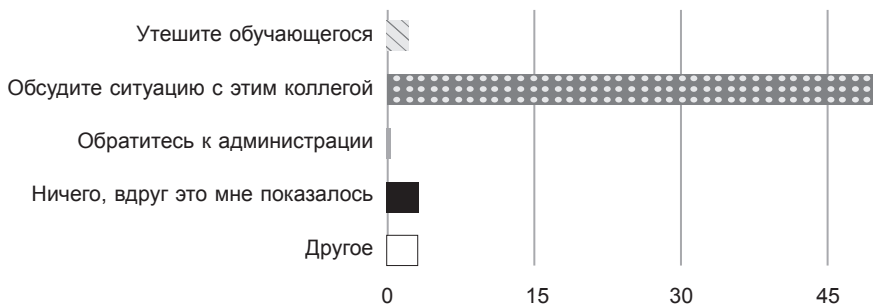
Посмотрим на позицию сотрудников по вопросу взаимодействия друг с другом. Принято ли в принципе выражать свое мнение по отношению к поступкам коллег, или это, по мнению сотрудников, дело администрации? Оба вопроса этого раздела отражают готовность педагогов брать на себя ответственность не только за свою деятельность, но и за организацию в целом.

В данном разделе анализируются ответы на вопросы Б20, Б29.

[Б20] Если вам покажется, что коллега-педагог (преподаватель, воспитатель) проявил несправедливость по отношению к обучающемуся (воспитаннику), что вы сделаете?

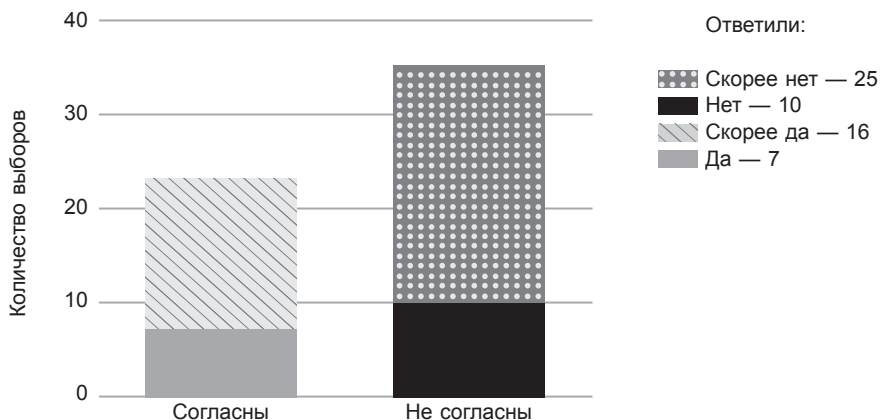
Ответили:

-  Утешите обучающегося (воспитанника) — 2
-  Обсудите ситуацию с этим коллегой — 50
-  Обратитесь к администрации — 0
-  Ничего, вдруг это мне просто показалось — 3
-  Другое — 3





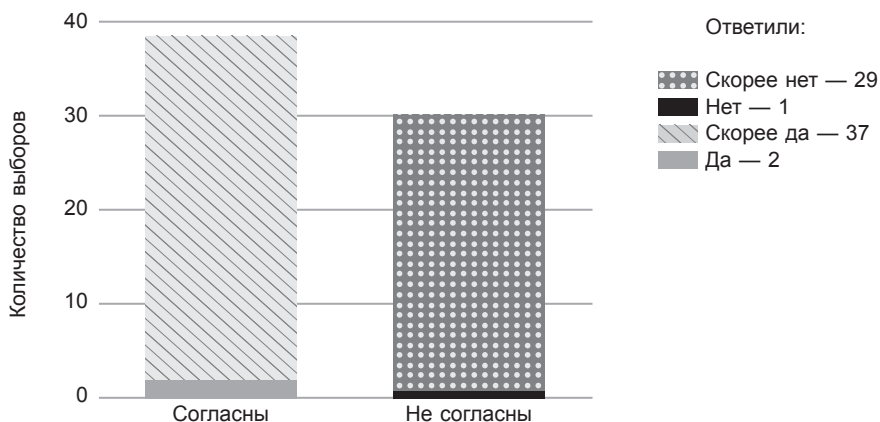
[Б29] Выразите ли вы свое отношение к коллеге, который (-ая) опоздал(а) на проводимое им (ей) занятие или мероприятие?



### 2.4.3. Представления о предполагаемой реакции на посещение урока коллегой

**Теперь очень важный вопрос:**

[Б25] Как вам кажется, нравится ли педагогам (преподавателям, воспитателям), что вы посещаете их занятия и мероприятия?



Обратите особое внимание на ответы на этот вопрос. Они говорят вам о том, как реально педагоги относятся к взаимопосещению,

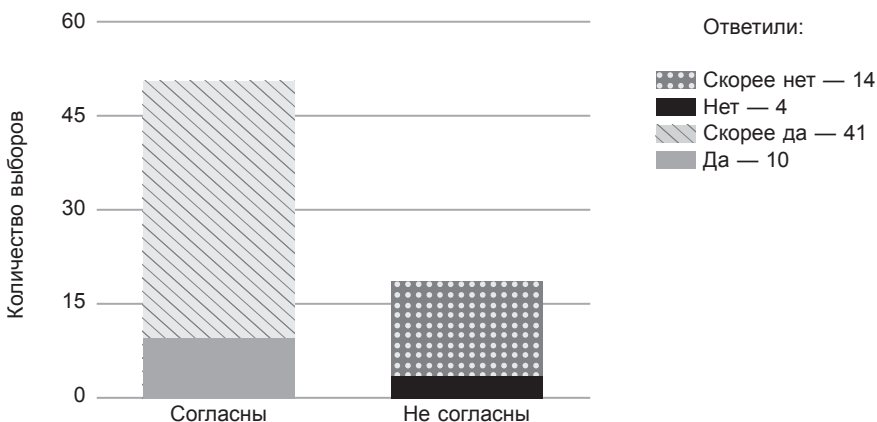
насколько им кажутся такие действия нормальными, то есть соответствующими организационной культуре школы. Если достаточно большая группа людей ответила, что чувствует отрицательные отношения коллег к появлению на своем уроке других педагогов, то все утверждения относительно доверия, ориентации на сотрудничество (раздел 2.1.1) являются декларацией.

## 2.5. Уровень удовлетворенности работой

Под удовлетворенностью работой мы понимаем эмоциональное отношение сотрудника к условиям, процессу и результатам своей трудовой деятельности. На удовлетворенность, вероятнее всего, влияют оценка сотрудником уровня профессиональной самореализации и признания в коллективе. Проще говоря, это аспекты того, как сотрудники оценивают, устраивает ли их работа, с какой степенью удовольствия они утром идут в свою организацию.

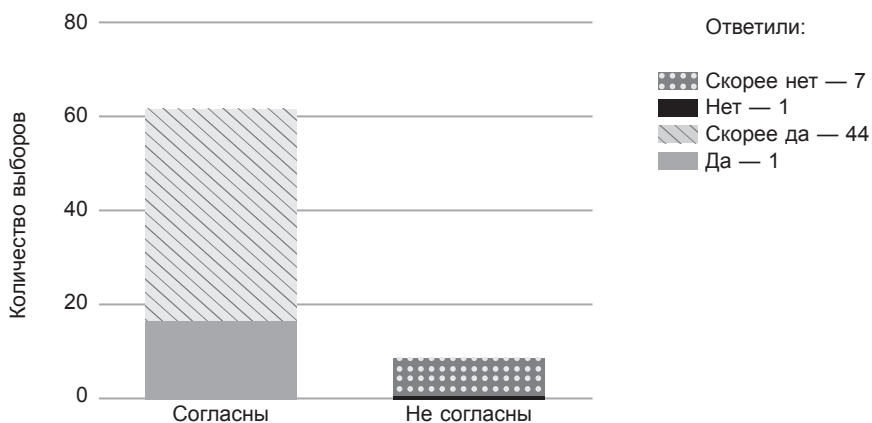
В данном разделе анализируются ответы на вопросы Б31, Б32.

[Б31] Вы считаете, что полностью реализуете свой потенциал на работе?



Большинство полностью выкладывается на работе? Отлично, но ведь вопрос можно переформулировать и так: «Можете ли вы работать лучше, чем сейчас?». Ведь если я реализуюсь полностью, то лучше работать я уже не могу, не так ли?

[Б32] Вы считаете, что вас оценивают в коллективе по достоинству?



С высокой долей вероятности вы получите в основном положительные ответы на этот вопрос. С одной стороны, это очень хорошо и приятно, с другой стороны, если люди довольны своим положением, то при любой попытке что-либо изменить вам гарантировано большое сопротивление. При таком взгляде на ситуацию, возможно, стоит обратить внимание на группу педагогов, которые считают, что они могут работать лучше, и которые не удовлетворены своим статусом (положением) в организации. Они еще чего-то хотят и могут оказаться вашей опорой в изменениях, которые вы, возможно, инициируете в будущем.

### 3. Сетевой анализ. Краткое введение

Мы приступаем к самому интересному. Сначала небольшое введение-напоминание (тезисно).

Итак, мы рассматриваем организацию как профессиональную сеть. Эта сеть и есть реальная структура вашей организации. Сеть может быть более редкой и более плотной. Она состоит из узлов (людей) и связей между ними (взаимодействий), то есть сеть — это система.

#### О людях

О людях больше говорит не их личное дело (родился, учился, женился), а то, с кем и как человек связан.

Педагоги могут иметь много связей, соответственно, быть более

значимыми в сети, или иметь мало связей (или совсем не иметь, их мы будем называть изолятами).

Каждый человек (и организация в целом) имеет то, что называется человеческим капиталом (сумма знаний, умений, навыков). Этот капитал может быть только личной «собственностью» самого педагога или принадлежать организации в целом. Принадлежать организации в целом он будет только в том случае, если в организации есть социальный капитал, то есть связи между людьми, основанные на доверии. Таким образом, социальный капитал есть ключ к чужому человеческому капиталу.

Обратите внимание на педагогов, которые играют роль «мостов». «Мосты» — это педагоги, исчезновение которых из сложившейся сети (уход, падение активности взаимодействия) приводит к исчезновению связей между группами, распаду имеющихся конфигураций на независимые, несвязанные группы.

Какие проблемы решает большой социальный капитал организации?

- Эффективное выравнивание уровня профессионализма. Люди, если есть возможность, лучше всего обучаются на рабочем месте.
- Замедляется или даже прекращается профессиональное выгорание (в условиях изоляции профессиональная деградация неизбежна и протекает достаточно быстро).
- Снижается уровень профессиональной автономии педагогов, что позволяет решить проблемы ФГОС.

### **О связях**

Связи между людьми могут быть односторонними (ты мне интересен, я тебе нет) и двусторонними (взаимными).

Односторонние связи неустойчивы, легко рвутся. Ценностью с точки зрения социального капитала обладают двусторонние связи, которые значительно более устойчивы. Их и будем искать.

Основные конфигурации

Связи объединяют людей в группы. Основные типы групп:

- **Диады** — два человека, объединенные взаимными связями, — основной строительный кирпич реальной структуры вашей организации.
- **Цепочки**, обнаруженные вами, следует рассматривать как набор диад.

- **Звезды** — группы педагогов, где один из них является центром. Все взаимодействия проходят через него, вследствие чего он имеет большое влияние на членов группы. Иерархическая структура.
  - **Триады** — три человека, объединенные взаимными связями (особенно их цените, если обнаружите). Связи, входящие в состав триад, называются симмелианскими.
  - **Клики** — группы более трех человек, где все связаны со всеми (редкая удача). Понятно, что клики состоят из триад.
- Более подробно читайте: Сетевой анализ, Внутренний ресурс («Директория»).

## **Итак, приступаем...**

### **3.1. Уровень сложности профессиональных связей**

Профессиональные связи и уровень их сложности — основное поле нашего интереса, так как именно эти взаимодействия непосредственно определяют социальный капитал организации. Профессиональные связи возникают в связи с общими задачами (совместной работой) людей. Обращаем ваше внимание на то, что социальный капитал формируют взаимные связи.

Картина, изображающая узлы и связи, называется графом.

#### **3.1.1. Актуальные профессиональные связи**

Под актуальными связями мы понимаем связи между членами организации, существующие в настоящее время. Эти связи отражают реальную структуру профессиональных взаимодействий.

Ниже мы сделали граф в 3D (больше для красоты, чем для анализа), тем не менее... На графе показаны все связи (односторонние и двусторонние).

#### **3.1.2. Граф «Актуальные профессиональные связи в организации»**

К сожалению, в бумажной версии отчета мы не можем воспроизвести 3D-графику!

Граф построен по ответам на вопросы С6 и С8.

[С6] Если у вас возникают профессиональные проблемы, то с кем из коллег вы советуетесь, к кому обращаетесь за помощью?

[С8] Назовите тех коллег, к кому по разным причинам (помощь, знакомство с чужим опытом и пр.) вы чаще ходите на занятия в настоящее время.

Всего связей — 267.

### 3.1.3. Граф «Взаимные актуальные профессиональные связи в организации»

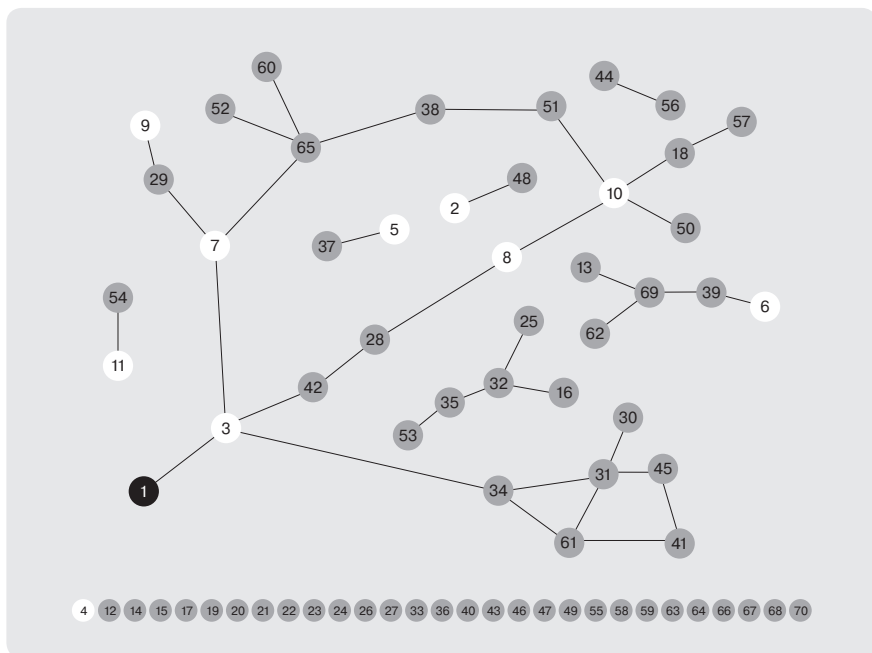
Граф строится на основании тех же вопросов, но на нем оставлены только взаимные связи (основа социального капитала), и теперь он построен на плоскости и удобен для анализа.

Граф построен по ответам на вопросы С6 и С8.

Количество взаимных связей — 37.

Размер узла пропорционален количеству взаимных связей: чем больше «входящих» связей, тем больше размер кружочка.

Изолированные узлы (те, у которых нет взаимных связей) зафиксированы в нижней части графа. Черным кружочком обозначен руководитель организации, белым — сотрудники администрации.



Технические возможности позволяют вам поработать с данным графом, «распутывая» получившуюся картинку. Для этого нужно навести курсор мыши на любой узел и нажать левую клавишу мыши. Не отпуская эту клавишу, вы можете переместить узел в любое удобное для вас место. Таким же образом можно «подвигать» все узлы графа.

Попробуйте так разместить узлы, чтобы вам были видны группы сотрудников. Взаимные профессиональные связи создают устойчивые группы сотрудников. Какие вы обнаружили конфигурации? Обратите внимание, номера каких сотрудников зафиксированы внизу как профессиональные одиночки. Это группа риска. Они легче всех покидают организацию, быстрее выгорают, медленнее совершенствуются (если вообще это с ними происходит).



В исследовании мы не измеряли силу этих связей. Поэтому даже обнаруженные вами связи могут быть недостаточно сильными, и их следует укреплять. Косвенно о силе связей можно судить по данным, представленным в разделе 2.2.1, о частотности взаимодействий по профессиональным вопросам.

### **3.1.4. Рейтинг актуального профессионального лидерства**

Ниже представлен рейтинг актуального профессионального лидерства, который построен по ответам на вопросы С6 и С8. Это список профессиональных лидеров (и не очень) на сегодняшний день вашей организации. Рейтинг построен на основании количества выборов, который получил конкретный человек. Чем больше людей выбрало человека при ответе на вышеуказанные вопросы, тем выше он в рейтинге.

Педагоги из верхней части рейтинга максимально вовлечены в профессиональные коммуникации и наиболее ценны.

№	Ф.И.О.	Должность	Кол-во связей
8	Администратор 7	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	19
3	Администратор 2	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	17
6	Администратор 5	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе	11
51	Сотрудник 39	Учитель	10
7	Администратор 6	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	10
1	Руководитель	Руководитель (директор, заведующий) образовательного учреждения	10
31	Сотрудник 20	Учитель	9
65	Сотрудник 53	Учитель	8
10	Администратор 9	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	8
15	Сотрудник 4	Учитель	7
40	Сотрудник 29	Учитель	7
61	Сотрудник 49	Учитель	7
36	Сотрудник 25	Учитель	7
45	Сотрудник 34	Учитель	7
42	Сотрудник 31	Учитель	7
69	Сотрудник 57	Учитель	6
41	Сотрудник 30	Учитель	6
54	Сотрудник 42	Учитель	6
9	Администратор 8	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по административно-хозяйственной части	5
34	Сотрудник 23	Учитель	5
62	Сотрудник 50	Учитель	5
13	Сотрудник 2	Учитель	5
32	Сотрудник 21	Учитель	4
39	Сотрудник 28	Учитель	4
29	Сотрудник 18	Учитель	4
30	Сотрудник 19	Учитель	3
2	Администратор 1	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по административно-хозяйственной части	3
23	Сотрудник 12	Учитель	3
58	Сотрудник 46	Учитель	3
44	Сотрудник 33	Социальный педагог	3



38	Сотрудник 27	Учитель	3
21	Сотрудник 10	Учитель	3
27	Сотрудник 16	Учитель	2
28	Сотрудник 17	Учитель	2
37	Сотрудник 26	Педагог-организатор	2
5	Администратор 4	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе	2
35	Сотрудник 24	Учитель	2
43	Сотрудник 32	Учитель	2
24	Сотрудник 13	Учитель	2
18	Сотрудник 7	Учитель	2
12	Сотрудник 1	Учитель	2
48	Сотрудник 36	Заведующий библиотекой	2
46	Сотрудник 35	Учитель	2
49	Сотрудник 37	Учитель	2
60	Сотрудник 48	Учитель	2
14	Сотрудник 3	Учитель	2
52	Сотрудник 40	Учитель	2
67	Сотрудник 55	Педагог-психолог	2
11	Администратор 10	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе	2
70	Сотрудник 58	Учитель	2
63	Сотрудник 51	Учитель	2
59	Сотрудник 47	Учитель	2
57	Сотрудник 45	Учитель	2
50	Сотрудник 38	Учитель	1
53	Сотрудник 41	Учитель	1
16	Сотрудник 5	Учитель	1
56	Сотрудник 44	Педагог-организатор	1
17	Сотрудник 6	Учитель	1
25	Сотрудник 14	Учитель	1
20	Сотрудник 9	Учитель	1
22	Сотрудник 11	Учитель	1
64	Сотрудник 52	Учитель	1
68	Сотрудник 56	Учитель	1
19	Сотрудник 8	Учитель	0
55	Сотрудник 43	Учитель	0
26	Сотрудник 15	Учитель	0
4	Администратор 3	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по информационно-компьютерным технологиям	0
66	Сотрудник 54	Учитель	0
47	Сотрудник 59	Учитель	0
33	Сотрудник 22	Учитель	0

При анализе рейтинга обратите внимание на:

- положение завучей (все ли на своем месте?);
- положение заведующих кафедрами, методобъединениями (все ли на своем месте?);
- разрыв между первыми и последними, а также процент педагогов с нулевым количеством выборов;
- не огорчайтесь, если вы (директор) в рейтинге невысоко — у руководителя много других задач ☺.

### **3.2. Потенциальные профессиональные связи**

Под потенциальными профессиональными связями мы понимаем те, которые желательны для членов организации и которые могут быть реализованы при соответствующих условиях (актуальные задачи, расписание, наличие времени). Если вы посмотрите на вопросы, входящие в этот подраздел, вам станет понятна суть данного пункта.

В данном разделе анализируются ответы на вопросы С4, С7.

[С4] Кого из коллег вы хотели бы видеть в составе вновь организованной группы для решения какой-либо проблемы в области преподавания и воспитания?

[С7] Как вы считаете, кого из коллег вам было бы полезно видеть на своих уроках, занятиях и мероприятиях?

#### **3.2.1. Граф «Потенциальные профессиональные связи в организации»**

Ниже вы видите граф в 3D. На графе даны все связи (односторонние и двусторонние).

К сожалению, в бумажной версии отчета мы не можем воспроизвести 3D-графику.

Всего связей — 306.

#### **3.2.2. Граф «Взаимные потенциальные профессиональные связи в организации»**

Здесь дан граф взаимных потенциальных профессиональных связей, которые могут возникнуть в вашей организации. Анализируя этот рисунок, вы сможете определить, кто с кем будет охотнее работать и создание какой группы не вызовет большого сопротивления сотрудников (которым, впрочем, можно и пренебречь в интересах дела).

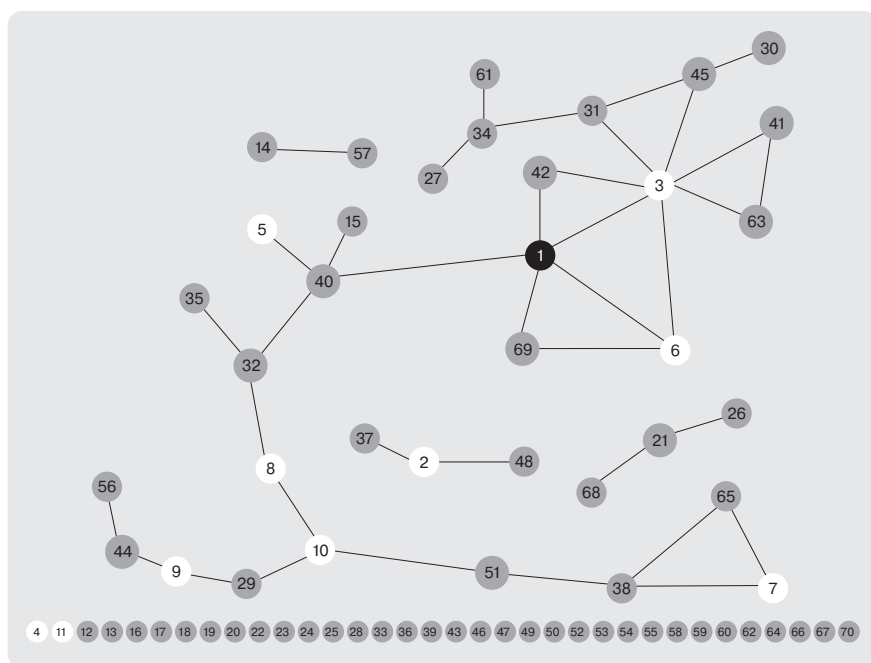
Граф строится на основании тех же вопросов (С4, С7), но теперь на нем оставлены только взаимные связи.

Количество взаимных связей — 39.

Размер узла пропорционален количеству взаимных связей: чем больше «входящих» связей, тем больше размер кружочка.

Черным кружочком обозначен руководитель организации, белым — сотрудники администрации.

Изолированные узлы (то есть те, у которых нет взаимных связей) зафиксированы в нижней части графа.



Технические возможности позволяют вам поработать с данным графом, «распутывая» получившуюся картинку. Для этого нужно навести курсор мыши на любой узел и нажать левую клавишу мыши. Не отпуская эту клавишу, вы можете переместить узел в любое удобное для вас место. Таким же образом можно «подвигать» все узлы графа.

### 3.2.3. Рейтинг потенциального профессионального лидерства

Ниже представлен рейтинг потенциального профессионального лидерства, который построен по ответам на вопросы С4 и С7. Это список потенциальных лидеров. Рейтинг построен на основании количества выборов, который получил конкретный человек. Чем больше людей выбрало человека при ответе на вышеуказанные вопросы, тем выше он в рейтинге.

#### Сводный результат по вопросам С4 и С7

№	Ф.И.О.	Должность	Кол-во связей
3	Администратор 2	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	24
8	Администратор 7	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	22
1	Руководитель	Руководитель (директор, заведующий) образовательного учреждения	22
6	Администратор 5	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе	20
15	Сотрудник 4	Учитель	12
69	Сотрудник 57	Учитель	11
42	Сотрудник 31	Учитель	11
40	Сотрудник 29	Учитель	10
10	Администратор 9	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	9
45	Сотрудник 34	Учитель	8
51	Сотрудник 39	Учитель	8
7	Администратор 6	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	8
36	Сотрудник 25	Учитель	8
5	Администратор 4	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе	8
29	Сотрудник 18	Учитель	7
31	Сотрудник 20	Учитель	7
21	Сотрудник 10	Учитель	6
2	Администратор 1	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по административно-хозяйственной части	6
65	Сотрудник 53	Учитель	5
61	Сотрудник 49	Учитель	5
41	Сотрудник 30	Учитель	5
67	Сотрудник 55	Педагог-психолог	5

32	Сотрудник 21	Учитель	5
38	Сотрудник 27	Учитель	4
39	Сотрудник 28	Учитель	4
30	Сотрудник 19	Учитель	4
34	Сотрудник 23	Учитель	4
24	Сотрудник 13	Учитель	3
44	Сотрудник 33	Социальный педагог	3
54	Сотрудник 42	Учитель	3
59	Сотрудник 47	Учитель	3
9	Администратор 8	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по административно-хозяйственной части	3
62	Сотрудник 50	Учитель	3
27	Сотрудник 16	Учитель	2
33	Сотрудник 22	Учитель	2
35	Сотрудник 24	Учитель	2
43	Сотрудник 32	Учитель	2
50	Сотрудник 38	Учитель	2
13	Сотрудник 2	Учитель	2
68	Сотрудник 56	Учитель	2
60	Сотрудник 48	Учитель	2
58	Сотрудник 46	Учитель	2
19	Сотрудник 8	Учитель	2
63	Сотрудник 51	Учитель	2
48	Сотрудник 36	Заведующий библиотекой	1
26	Сотрудник 15	Учитель	1
49	Сотрудник 37	Учитель	1
46	Сотрудник 35	Учитель	1
23	Сотрудник 12	Учитель	1
14	Сотрудник 3	Учитель	1
47	Сотрудник 59	Учитель	1
55	Сотрудник 43	Учитель	1
17	Сотрудник 6	Учитель	1
57	Сотрудник 45	Учитель	1
52	Сотрудник 40	Учитель	1
12	Сотрудник 1	Учитель	1
56	Сотрудник 44	Педагог-организатор	1
66	Сотрудник 54	Учитель	1
37	Сотрудник 26	Педагог-организатор	1
20	Сотрудник 9	Учитель	1
64	Сотрудник 52	Учитель	1
11	Администратор 10	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе	1
53	Сотрудник 41	Учитель	0
25	Сотрудник 14	Учитель	0
16	Сотрудник 5	Учитель	0
18	Сотрудник 7	Учитель	0
28	Сотрудник 17	Учитель	0
4	Администратор 3	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по информационно-компьютерным технологиям	0
22	Сотрудник 11	Учитель	0
70	Сотрудник 58	Учитель	0

На что обратить внимание:

- на положение завучей;
- на положение заведующих кафедрами, методобъединениями;
- насколько данный рейтинг отличается от рейтинга актуального профессионального лидерства.

### 3.3. Рейтинг профессионального признания

Этот рейтинг немного особенный. Он отражает профессиональное признание коллегами уровня профессионализма друг друга. Этот рейтинг построен по ответам на вопрос **[С1] «Кто из коллег, по вашему мнению, являются лучшими педагогами (преподавателями, воспитателями) вашей образовательной организации?»**.

Рейтинг построен на основании количества выборов, который получил конкретный человек. Чем больше людей выбрало человека при ответе на вышеуказанные вопросы, тем выше он в рейтинге.

№	Ф.И.О.	Должность	Кол-во связей
42	Сотрудник 31	Учитель	22
15	Сотрудник 4	Учитель	18
3	Администратор 2	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	17
45	Сотрудник 34	Учитель	15
40	Сотрудник 29	Учитель	13
8	Администратор 7	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	13
51	Сотрудник 39	Учитель	12
69	Сотрудник 57	Учитель	9
1	Руководитель	Руководитель (директор, заведующий) образовательного учреждения	8
21	Сотрудник 10	Учитель	8
62	Сотрудник 50	Учитель	8
65	Сотрудник 53	Учитель	7
31	Сотрудник 20	Учитель	7
36	Сотрудник 25	Учитель	6
30	Сотрудник 19	Учитель	6
6	Администратор 5	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе	6
14	Сотрудник 3	Учитель	5

13	Сотрудник 2	Учитель	4
38	Сотрудник 27	Учитель	4
34	Сотрудник 23	Учитель	4
29	Сотрудник 18	Учитель	4
27	Сотрудник 16	Учитель	3
7	Администратор 6	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	3
46	Сотрудник 35	Учитель	3
11	Администратор 10	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе	3
54	Сотрудник 42	Учитель	3
64	Сотрудник 52	Учитель	2
10	Администратор 9	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	2
67	Сотрудник 55	Педагог-психолог	2
26	Сотрудник 15	Учитель	2
33	Сотрудник 22	Учитель	2
44	Сотрудник 33	Социальный педагог	2
61	Сотрудник 49	Учитель	2
39	Сотрудник 28	Учитель	2
2	Администратор 1	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по административно-хозяйственной части	2
47	Сотрудник 59	Учитель	2
56	Сотрудник 44	Педагог-организатор	2
59	Сотрудник 47	Учитель	2
41	Сотрудник 30	Учитель	1
22	Сотрудник 11	Учитель	1
25	Сотрудник 14	Учитель	1
50	Сотрудник 38	Учитель	1
5	Администратор 4	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе	1
24	Сотрудник 13	Учитель	1
49	Сотрудник 37	Учитель	1
35	Сотрудник 24	Учитель	1
20	Сотрудник 9	Учитель	1
23	Сотрудник 12	Учитель	1
17	Сотрудник 6	Учитель	1
43	Сотрудник 32	Учитель	1
9	Администратор 8	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по административно-хозяйственной части	1

60	Сотрудник 48	Учитель	1
57	Сотрудник 45	Учитель	1
58	Сотрудник 46	Учитель	1
52	Сотрудник 40	Учитель	0
68	Сотрудник 56	Учитель	0
55	Сотрудник 43	Учитель	0
19	Сотрудник 8	Учитель	0
48	Сотрудник 36	Заведующий библиотекой	0
16	Сотрудник 5	Учитель	0
28	Сотрудник 17	Учитель	0
32	Сотрудник 21	Учитель	0
12	Сотрудник 1	Учитель	0
66	Сотрудник 54	Учитель	0
37	Сотрудник 26	Педагог-организатор	0
4	Администратор 3	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по информационно-компьютерным технологиям	0
53	Сотрудник 41	Учитель	0
18	Сотрудник 7	Учитель	0
63	Сотрудник 51	Учитель	0
70	Сотрудник 58	Учитель	0

При анализе рейтинга обратите внимание:

- Положение педагога в этом рейтинге может не совпадать с рейтингом актуального профессионального лидерства или с рейтингом потенциального лидерства. Почему?
- На разрыв между первыми и последними.

### **3.4. Профессиональное лидерство**

Это просто обобщенный профессиональный рейтинг. Возможно, что вам будет легче с ним работать, чем с каждым из приведенных рейтингов в отдельности. Под профессиональным лидерством мы понимаем то, в какой мере данный сотрудник значим (следовательно, и наиболее часто выбираем) для других членов коллектива в контекстах, напрямую связанных с работой.

В данном разделе анализируются ответы на вопросы С1, С4, С6, С7, С8.

[С1] Кто из коллег, по вашему мнению, являются лучшими педагогами (преподавателями, воспитателями) вашей образовательной организации?

[С4] Кого из коллег вы хотели бы видеть в составе вновь орга-



низованной группы для решения какой-либо проблемы в области преподавания и воспитания?

[С6] Если у вас возникают профессиональные проблемы, то с кем из коллег вы советуетесь, к кому обращаетесь за помощью?

[С7] Как вы считаете, кого из коллег вам было бы полезно видеть на своих уроках, занятиях и мероприятиях?

[С8] Назовите тех коллег, к кому по разным причинам (помощь, знакомство с чужим опытом и пр.) вы чаще ходите на занятия в настоящее время?

№	Ф.И.О.	Должность	Кол-во связей
3	Администратор 2	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	28
8	Администратор 7	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	27
1	Руководитель	Руководитель (директор, заведующий) образовательного учреждения	25
6	Администратор 5	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе	24
42	Сотрудник 31	Учитель	24
15	Сотрудник 4	Учитель	22
40	Сотрудник 29	Учитель	21
51	Сотрудник 39	Учитель	19
45	Сотрудник 34	Учитель	17
7	Администратор 6	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	15
69	Сотрудник 57	Учитель	14
21	Сотрудник 10	Учитель	14
65	Сотрудник 53	Учитель	14
36	Сотрудник 25	Учитель	14
29	Сотрудник 18	Учитель	13
62	Сотрудник 50	Учитель	12
31	Сотрудник 20	Учитель	12
10	Администратор 9	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	12
54	Сотрудник 42	Учитель	10
34	Сотрудник 23	Учитель	9
61	Сотрудник 49	Учитель	9

13	Сотрудник 2	Учитель	8
2	Администратор 1	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по административно-хозяйственной части	8
67	Сотрудник 55	Педагог-психолог	8
5	Администратор 4	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе	8
32	Сотрудник 21	Учитель	7
30	Сотрудник 19	Учитель	7
38	Сотрудник 27	Учитель	7
14	Сотрудник 3	Учитель	7
39	Сотрудник 28	Учитель	7
41	Сотрудник 30	Учитель	6
9	Администратор 8	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по административно-хозяйственной части	6
23	Сотрудник 12	Учитель	5
59	Сотрудник 47	Учитель	5
24	Сотрудник 13	Учитель	5
27	Сотрудник 16	Учитель	4
35	Сотрудник 24	Учитель	4
43	Сотрудник 32	Учитель	4
44	Сотрудник 33	Социальный педагог	4
58	Сотрудник 46	Учитель	4
60	Сотрудник 48	Учитель	4
50	Сотрудник 38	Учитель	4
57	Сотрудник 45	Учитель	4
49	Сотрудник 37	Учитель	4
47	Сотрудник 59	Учитель	3
68	Сотрудник 56	Учитель	3
11	Администратор 10	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе	3
17	Сотрудник 6	Учитель	3
37	Сотрудник 26	Педагог-организатор	3
33	Сотрудник 22	Учитель	3
20	Сотрудник 9	Учитель	3
46	Сотрудник 35	Учитель	3
64	Сотрудник 52	Учитель	3
63	Сотрудник 51	Учитель	3
26	Сотрудник 15	Учитель	3
52	Сотрудник 40	Учитель	2
56	Сотрудник 44	Педагог-организатор	2
28	Сотрудник 17	Учитель	2
48	Сотрудник 36	Заведующий библиотекой	2

25	Сотрудник 14	Учитель	2
22	Сотрудник 11	Учитель	2
12	Сотрудник 1	Учитель	2
18	Сотрудник 7	Учитель	2
19	Сотрудник 8	Учитель	2
70	Сотрудник 58	Учитель	2
55	Сотрудник 43	Учитель	1
66	Сотрудник 54	Учитель	1
53	Сотрудник 41	Учитель	1
16	Сотрудник 5	Учитель	1
4	Администратор 3	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по информационно-компьютерным технологиям	0

### 3.5. Личные связи

Это дополнительная информация, но может пригодиться в дальнейшем.

***Мы, как вы уже поняли, разделяем личные и профессиональные связи, которые часто не совпадают.***

Личные связи — это отношения между сотрудниками, которые складываются помимо их совместной деятельности. Это отношения уважения, взаимной симпатии, дружеские отношения или наоборот. В основе личных отношений лежат чувства и эмоции, которые люди испытывают по отношению друг к другу.

Личные связи обеспечивают сотруднику чувство защищенности и возможность получить поддержку в трудной ситуации. Также они дают возможность обсудить конфиденциальную или негативную информацию без риска ее утечки. И наконец, именно личные связи усиливают чувство солидарности и причастности к коллективу.

Важным для данного блока является понятие «личное лидерство», под которым мы понимаем то, в какой мере член коллектива значим (следовательно, и выбираем) для других членов коллектива в контекстах, не связанных напрямую с работой.

В данном разделе анализируются ответы на вопросы С5, С9.

[С5] Если у вас возникнет сложная / тяжелая жизненная ситуация и вам нужна будет помощь, к кому из коллег вы обратитесь?

[С9] Кого из коллег вы пригласите на свой день рождения к себе домой?

### 3.6. Граф «Личные связи в организации»

Ниже вы видите граф в 3D. На графе даны все связи (односторонние и двусторонние).

К сожалению, в бумажной версии отчета мы не можем воспроизвести 3D-графику.

Всего связей — 260.

### 3.7. Граф «Взаимные личные связи в организации»

Количество взаимных связей — 45.

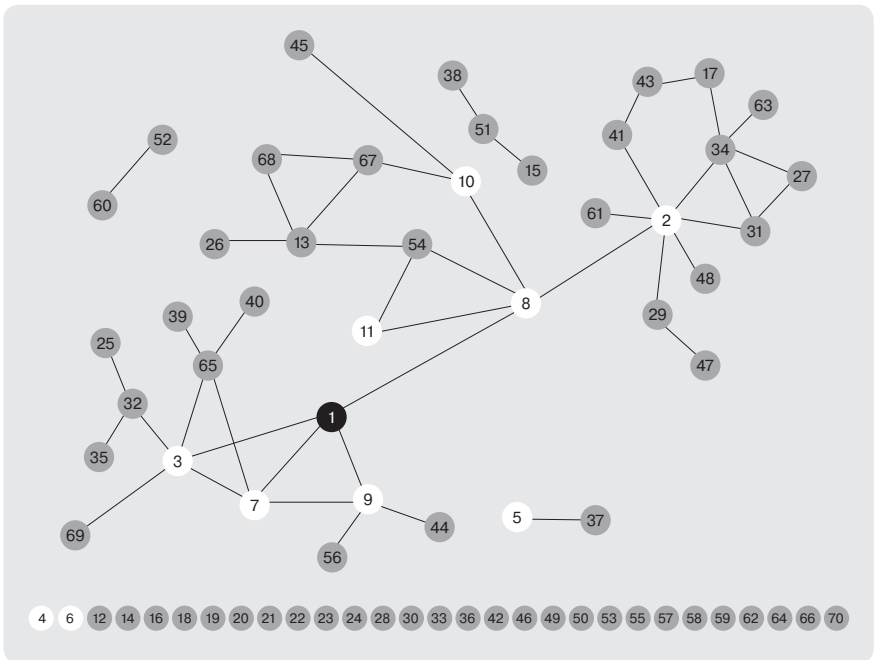
Граф построен по ответам на вопросы С5 и С9.

На диаграмме отображены только взаимные связи.

Размер узла пропорционален количеству связей.

Черным кружочком обозначен руководитель организации, белым — члены администрации.

Изолированные узлы (то есть те, у которых нет взаимных личных связей) зафиксированы в нижней части графа.



Технические возможности позволяют вам поработать с данным графом, «распутывая» получившуюся картинку. Для этого нужно навести курсор мыши на любой узел и нажать левую клавишу мыши. Не отпуская эту клавишу, вы можете переместить узел в любое удобное для вас место. Таким же образом можно «подвигать» все узлы графа.

Попробуйте так разместить узлы, чтобы вам были видны группы сотрудников. Проанализируйте, почему именно так составились группы. Какие конфигурации вы видите? Какие люди являются связующими звеньями (мостами)? Кто те сотрудники, что не имеют взаимных связей? Какие выводы вы можете сделать?



Обратите внимание на тех сотрудников, которые являются одиночками: если они являются таковыми и в профессиональном отношении, то перед вами педагоги, находящиеся в зоне риска.

### 3.8. Рейтинг личного лидерства

Ниже представлен рейтинг личного лидерства, который построен по ответам на вопросы С5 и С9. Это рейтинг личной популярности. Наверху списка те люди, личная значимость которых для других сотрудников очень высока. В некотором отношении это влиятельные люди, что стоит принимать во внимание. Их влияние еще более значимо, если они стоят достаточно высоко в остальных рейтингах.

№	Ф.И.О.	Должность	Кол-во связей
1	Руководитель	Руководитель (директор, заведующий) образовательного учреждения	26
7	Администратор 6	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	13
3	Администратор 2	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	13
6	Администратор 5	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе	13

10	Администратор 9	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	12
2	Администратор 1	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по административно-хозяйственной части	12
69	Сотрудник 57	Учитель	10
67	Сотрудник 55	Педагог-психолог	10
8	Администратор 7	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе	9
65	Сотрудник 53	Учитель	9
13	Сотрудник 2	Учитель	8
31	Сотрудник 20	Учитель	8
61	Сотрудник 49	Учитель	6
9	Администратор 8	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по административно-хозяйственной части	6
41	Сотрудник 30	Учитель	5
34	Сотрудник 23	Учитель	5
43	Сотрудник 32	Учитель	4
26	Сотрудник 15	Учитель	4
32	Сотрудник 21	Учитель	4
15	Сотрудник 4	Учитель	3
23	Сотрудник 12	Учитель	3
14	Сотрудник 3	Учитель	3
24	Сотрудник 13	Учитель	3
30	Сотрудник 19	Учитель	3
40	Сотрудник 29	Учитель	3
59	Сотрудник 47	Учитель	3
45	Сотрудник 34	Учитель	3
56	Сотрудник 44	Педагог-организатор	3
44	Сотрудник 33	Социальный педагог	3
54	Сотрудник 42	Учитель	3
39	Сотрудник 28	Учитель	3
68	Сотрудник 56	Учитель	3
36	Сотрудник 25	Учитель	2
35	Сотрудник 24	Учитель	2
27	Сотрудник 16	Учитель	2
33	Сотрудник 22	Учитель	2
11	Администратор 10	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе	2
5	Администратор 4	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по воспитательной работе	2
17	Сотрудник 6	Учитель	2
60	Сотрудник 48	Учитель	2

29	Сотрудник 18	Учитель	2
63	Сотрудник 51	Учитель	2
48	Сотрудник 36	Заведующий библиотекой	2
53	Сотрудник 41	Учитель	2
58	Сотрудник 46	Учитель	2
51	Сотрудник 39	Учитель	2
62	Сотрудник 50	Учитель	2
21	Сотрудник 10	Учитель	2
19	Сотрудник 8	Учитель	2
42	Сотрудник 31	Учитель	1
50	Сотрудник 38	Учитель	1
49	Сотрудник 37	Учитель	1
38	Сотрудник 27	Учитель	1
47	Сотрудник 59	Учитель	1
25	Сотрудник 14	Учитель	1
37	Сотрудник 26	Педагог-организатор	1
52	Сотрудник 40	Учитель	1
66	Сотрудник 54	Учитель	1
16	Сотрудник 5	Учитель	1
57	Сотрудник 45	Учитель	0
55	Сотрудник 43	Учитель	0
46	Сотрудник 35	Учитель	0
22	Сотрудник 11	Учитель	0
64	Сотрудник 52	Учитель	0
18	Сотрудник 7	Учитель	0
28	Сотрудник 17	Учитель	0
12	Сотрудник 1	Учитель	0
4	Администратор 3	Заместитель руководителя (директора, заведующего) образовательного учреждения по информационно-компьютерным технологиям	0
20	Сотрудник 9	Учитель	0
70	Сотрудник 58	Учитель	0

#### 4. Заключение, выводы, рекомендации

Как оценивать социальный капитал своей организации?

Его можно оценить с количественной и качественной точки зрения.

**С количественной точки зрения** это просто количество диад (взаимных связей), умноженное на два (ведь диада — это две связи), а любые конфигурации состоят именно из диад. Если в этом отношении капитал большой (много взаимных связей), это уже хорошо, но это первый этап.

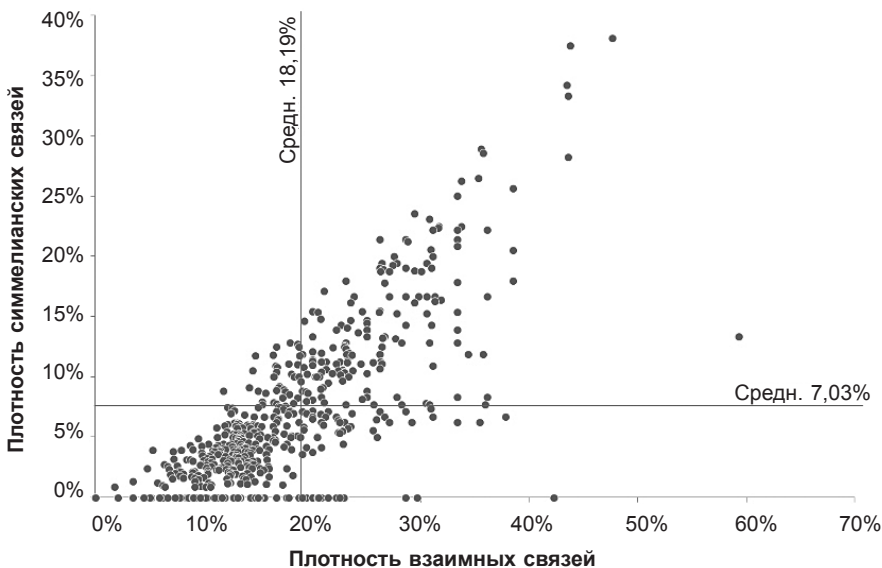
**Качество социального капитала** оценивается по количеству симметричных связей. Симметричные связи — это взаимные

связи, входящие в состав триад. Чем их больше, тем он (соцкап) качественнее (много больших, хорошо связанных групп).

Если вы хотите сравниться по размеру социального капитала с другими школами, в которых другое количество учителей, то целесообразно использовать понятие «плотность взаимных связей». Аналогичным образом вводим понятие «плотность симметричных связей». Эти величины не зависят от количества педагогов в школе. Чтобы не загружать вас формулами вычислений, мы подсчитали плотность связей в вашей организации:

- плотность взаимных связей — 11%;
- плотность симметричных связей — 1%.

Сами по себе эти числа мало что говорят. Чтобы дать оценку этим значениям, нам представляется целесообразным дать вам возможность сравнить их с другими образовательными организациями. На рисунке представлено распределение более 600 школ по двум параметрам: по горизонтальной оси — плотность взаимных связей (количество социального капитала), по вертикальной оси — плотность симметричных связей (качество социального капитала).





Вне зависимости от того, удовлетворены ли вы результатами или нет, следует иметь в виду, что это просто точка отсчета (если вы, конечно, собираетесь заниматься этим в дальнейшем). По нашим данным, социальный капитал российских школ (даже лучших) невелик, всем есть куда двигаться.

Еще. Полученные в отчете рейтинги профессионального и личного лидерства отражают реальный статус человека в вашей организации. Знание этого может весьма пригодиться, в том числе и при проектировании дальнейших действий.

***Будьте крайне осторожными с оглашением рейтингов. Нам кажется, что можно знакомить коллег только с верхними их четвертями.***

Следует принимать во внимание, что, как и всякое исследование, основанное на опросе, это отнюдь не претендует на то, чтобы поставить окончательный диагноз. Объективность полученных данных сильно зависит от условий, в которых они были получены (насколько тревожны были отвечающие, как они были проинструктированы и т.д.). Но если кто-то и осведомлен об этом, то это именно вы. Вы лучше всех знаете, можно ли этим данным доверять.

И если информация в отчете покажется вам значимой, то она может быть основанием для принятия решений, основанных не только на интуиции, но и на данных. Надеемся, что это исследование принесет пользу вам и организации.

После того как вы обдумаете полученные данные, возможно, перед вами встанет вопрос, что с ними делать. По этому поводу у нас есть некоторые соображения. Перейдите в соответствующую подборку\*, там вы найдете подробные описания и инструкции по дальнейшим действиям.

---

\* Имеется в виду подборка материалов по кураторской методике в «Директории».

**К.М. Ушаков**

**Как сделать школу лучше,  
или Социальный капитал как приоритет**

Редактор **М.А. Ушакова**

Ответственный за выпуск **Е.А. Чистякова**

Художник **Джамамедова О.Ю.**

Корректоры: **Л.А. Тронина, Д.П. Рысаков**

Учредитель и издатель — ООО «Издательская фирма „Сентябрь“»  
Зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство  
о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-61013.  
Сдано в набор 02.03.2017. Подписано в печать 25.04.2017. Формат 60\*90/16.  
Усл. печ. л. 10. Уч.-изд. л. 9,6. Печать офсетная. Бумага офсетная.

Тираж 800 экз. Заказ №

Компьютерный набор и верстка — ООО «Издательская фирма „Сентябрь“».  
115280, Москва, а/я 99, тел. 710-30-01.

Отпечатано в АО «ИПК „Чувашия“»  
428019, г. Чебоксары, пр. И. Яковлева, 13.

**Адрес редакции:** Москва, 1-й Автозаводский пр-д, д. 4, стр. 1.

**Адрес для писем:** 115280, Москва, а/я 99.

Тел. (495) 710-30-01. Тел./факс 710-30-02

E-mail: [septem@direktor.ru](mailto:septem@direktor.ru)

Адрес в интернете: <http://www.direktor.ru>

Со всеми претензиями по поводу доставки журнала следует обращаться  
в местное отделение связи.

**Подписка через интернет:** [www.pressa.apr.ru](http://www.pressa.apr.ru)