

37
Канн

Уільям Г. Каннінгем
Донн В. Грессо

**Культурне
провідництво**
Культура успіху
в освіті

*William G. Cunningham,
Donn W. Gresso*

*Cultural
Leadership:
The Culture of Excellence
in Education*

Allyn and Bacon
Boston • London • Toronto • Sydney • Tokyo • Singapore

Уільям Г. Каннінгем
Донн В. Грессо

**Культурне
провідництво:**
культура успіху
в освіті

Харків
«Каравела»
2003

ББК 74.03(3)
К 19



**ЦЕ ВИДАННЯ ЗДІЙСНЕНО ЗА ФІНАНСОВОЇ ТА ЕКСПЕРТНОЇ
SPONSORED BY THE INTERNATIONAL RENAISSANCE FOUNDATION
ПІДТРИМКИ МІЖНАРОДНОГО ФОНДУ "ВІДРОДЖЕННЯ" В РАМКАХ
IN THE FRAMES OF JOINT PROGRAM WITH THE CENTER FOR PUBLISHING
СПІЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ЦЕНТРОМ РОЗВИТКУ ВИДАВНИЧОЇ
DEVELOPMENT OF THE OPEN SOCIETY INSTITUTE - BUDAPEST
СПРАВИ ІНСТИТУТУ ВІДКРИТОГО СУСПІЛЬСТВА - БУДАПЕШТ**



Видання здійснено за сприяння Харківського єврейського культурно-спортивного клубу «Маккабі».

Надруковано за домовленістю з видавництвом Allyn & Bacon,
a Person Education Company

Переклад з англійської *О. Б. Кагановського*

Науковий редактор *Б. С. Елькін*

Каннінгем У.Г., Грессо Д.В.

К19 Культурне провідництво: культура успіху в освіті.—
Харків: Каравела, 2003.— 304 с.

ISBN 966-586-104-2.

Автори на багатому фактичному матеріалі показують шляхи, якими здійснюється шкільна реформа у Сполучених Штатах Америки. Перед читачем проходить ціла низка заходів, що мають підвищити ефективність навчання, забезпечити зростання кваліфікації викладацького складу. Наголос робиться на найголовніших чинниках — культурі майстерності, новій культурі моделі школи, культурі взаємовідносин. Усе це, як переконливо показують автори, сприяє культурі успіху в освіті.

ББК 74.03(3)

© Allyn & Bacon, 1993,
All Right Reserved

© Переклад з англійської,
«Каравела», 2003

ISBN 966-586-104-2

Присвячується нашим батькам:

Маргарет М., Жерарду Дж. Каннінгемам,
Алмі й Елмеру Ватсон Грессо,

а також нашим дружинам і нашим дітям:

Сандрі А., Майклу С. та Керрі Б. Каннінгемам,
а також

Марші Б., Джону В., Енн Р., Девіду С. і Тому Б. Грессо.

Подяки

«Не існує нічого більш важливого, більш ризикованого і більш непевного, ніж змінювати усталений порядок речей».
Макіавеллі

Ця книга — паросток основної програми, що називається Програма Організації шкільних адміністраторів, яку з 1973 року підтримує фонд Данфорта. Доктор Донн В. Грессо, колишній віцепрезидент цього фонду, нині ад'юнкт-професор Адміністрації освіти Університету Східного Теннесі, і доктор Уільям Каннінгем, професор Управління освітою та консультування в Університеті Старого Домініона, учасник програми фонду Данфорта з 1988, прагнули проаналізувати і задокументувати чинники, що лягли в основу успіху цієї популярної та ефективної програми. Автори глибоко вдячні фонду Данфорта за цю програму і за те, що велика кількість адміністраторів освіти були ознайомлені з її результатами.

Особливу вдячність автори висловлюють докторові Джину Швияку, колишньому президентові фонду Данфорта, і докторові Брюсу Дж. Андерсону, нинішньому президентові фонду, за постійну підтримку таких ініціатив. Доктор Джин Швияк надавав дружню підтримку, а доктор Брюс Дж. Андерсон — колега і друг обох авторів. Учасники фонду Данфорта частково надали матеріал для дослідження фундаментальних принципів ефективної організації, а також ряд кумедних історій і прикладів, якими автори ілюструють і обґрунтовують багато принципів ефективності. Слід відзначити особливі заслуги фонду Данфорта в створенні особливої атмосфери підтримки та заохочення до створення статей, книг і практик, які сприяли удосконаленню якості американської освіти. Містер і міс Вільям Х. Данфорт, а також їхня родина довели, що одна організація може внести істотні зміни в професійний розвиток фахівців-практиків по всій Америці.

Наскільки можливо, імена професіоналів освіти, чії ідеї стали центральними при створенні цієї книги, з'являються на сторінках. Назви їх посад наведено на момент їхньої участі в програмі фонду Данформа. В роботі брали участь такі керівники:

Сан-Дієго, Каліфорнія — Том Пейзант;
Сіетл, Вашингтон — Роберт Л. Нельсон;
Остін, Штат Техас — Джон Елліс;
Колорадо-Спрінгс, Колорадо — Кеннет С. Бернлі;
Денвер, Колорадо — Джеймс П. Скамман;
Ель-Пасо, Штат Техас — Рональд К. МакЛеод;
Форт-Уорт, Штат Техас — Дон Р. Робертс;
Лас-Вегас, Штат Невада — Роберт Е. Венц;
Оклахома-Ситі, Штат Оклахома — Артур В. Стеллер;
Токсон, Арізона — Пол Д. Хьюстон;
Уейко, Штат Техас — Джим Б. Хенслей;
Уічіто, Штат Канзас — Стюарт Бергер;
Шарлотт, Північна Кароліна — Пітер Д. Релік;
Шарлоттсвілл, Вірджінія — Вінсент П. Сібареллі;
Джексон, Міссісіпі — Роберт Н. Фортенберрі;
Джексонвілл, Флорида — Херб Сенг;
Маямі, Флорида — Джозеф А. Фернандес;
Монтгомері, Штат Алабама — Томас Бобо;
Норфолк, Вірджінія — Ген Р. Картер;
Річмонд, Вірджінія — Луїс Харіссон-Джонс;
Принц Джордж Коунті, Штат Меріленд — Джон А. Мерфі;
Алтон, Штат Іллінойс — Девід Б. Ван Вінкл;
Амарилло, Штат Техас — Джон Вілсон;
Атланта, Джорджія — Джером Харріс;
Бомонт, Штат Техас — Джозеф Остін;
Вашингтон, округ Колумбія — Ендрю Д. Дженкінс III;
Лексингтон, Штат Кентуккі — Рональд Е. Валтон;
Спрінгфілд, Штат Іллінойс — Дональд Міедема;
Гранд-Рапіс, Мічиган — Роберт Дж. Феррера;
Флінт, Мічиган — Джозеф Ф. Поллак;
Мілуокі, Вісконсін — Лі Р. Мак Муррін;
Сент-Луїс, Міссурі — Гері Фрайт;
Дейтон, Штат Огайо — Френклін Л. Сміт;
Чаттануга, Штат Теннесі — Джеймс Д. МакКуллоуг;
Сідар-Рапідс, Штат Айова — Ньюел С. Леш;
Спрінгфілд, Міссурі — Пол Дж. Хагерті;
Янгстаун, Штат Огайо — Е. Н. Катсулес;
Кірквуд, Міссурі — Том Кітінг;
Річардсон, Штат Техас — Арзел Л. Бол;
Спрінг-Бренч, Штат Техас — Гарольд Д. Гутрі;
Вікторія, Штат Техас — Леррі Р. Ваунг;
Уічіто-Фолс, Штат Техас — Леслі Карнін.

Особлива вдячність Теренсові Ділу та Джозефові Мерфі — Університет Вандербілта; Денові Дуку — Університет Віргінії, Полеві Херсей — Національна асоціація директорів середніх шкіл; Джонови Падену, Джонови Бонеру та Джимові Лапланту — Інститут розвитку освітніх програм; Карлові Ашбауху — Університет Північної Кароліни в Шарлотт; Чарльзові Буркетту, Флойдові Едвардсу і Халові Найту — Університет Східного Теннесі; Морісові Берубу, Уліссові Ван Співа та Донові Маерсу — Університет Старого Домініону; Джонови Гудледу — Університет Вашингтона; Генові Картеру — Асоціація з нагляду і розвитку навчальних планів, за цінний внесок на різних етапах створення цього тексту. Важко перелічити всіх, хто вплинув на цю працю, але в їх числі можна назвати кращих членів рад управління школами, директорів шкіл, адміністраторів центральних служб, учителів, професорів коледжів, дослідників, які сьогодні працюють по всій Америці. Також велика вдячність Реві Шорту за його мудрість у визнанні важливості цієї книги та за підтримку в ході її створення. Шеріл Тен Ейк заслуговує визнання за технічні та видавничі виправлення.

Хоч ідеї, викладені в цій книзі, беруть початок у досвіді успішної роботи багатьох людей, організацій і шкільних округів, вся відповідальність за зміст книги лежить на її авторах, зміст не обов'язково відбиває точку зору спеціалістів, які цитуються або чий ідеї обговорюються в книзі.

Особлива вдячність Сандрі Еванс, випускниці Університету Старого Домініону, яка провела всебічне дослідження, що стало основою для чотирьох глав цієї книги. Вона також зробила значний внесок, створивши таблиці характеристик, наведені в даній книзі. Рукопис був вичитаний і набраний Доном Холлом і Маршею Грессо, які зробили цю книгу реальністю. Ми також висловлюємо вдячність Памелі Хопкінс, Стефані Грегг, Шарон Барнетт, Пенні Сміт та Чарльзові Баркету — всі з Університету Східного Теннесі. Та більше за все ми вдячні нашим родинам — Санді, Майкові, Керрі, Марші, Джонови, Енн, Девідові і Томові — за підтримку й корективи, які вони завжди вносили в роботу. Величезна вдячність Гейлові Пенну — зразковому педагогові й людині.

Ми сподіваємося, що ви вважатимете цю книгу гідною величчю людей, які здійснили на нас такий вплив. У цій праці частина кожного з нас.

Передмова

Чітке бачення цілей, персональна відповідальність, орієнтація на результат, прагнення до нового і більш досконалого, гнучкість у використанні часу, людей та інших ресурсів, забезпечення підвищення кваліфікації і підтримки персоналу — суттєві компоненти всебічного підходу до шкільної реформи. Внесення змін у систему правил, ролей, відношень, що визначають реалізацію цих компонентів, є завданням, яке постає перед кожним, хто хоче створити культуру майстерності в наших школах.

У своїй книзі «Культурне провідництво: культура успіху в освіті» Каннінгем і Грессо чітко показують шляхи, якими люди мають йти, щоб забезпечити розв'язання складних питань, які неминуче виникнуть, якщо шкільна реформа з риторики почне ставати реальністю. Приклади культури майстерності дібрані в ході ретельного вивчення досвіду, здобутого великою кількістю шкільних установ по всій країні, в роботі із великою кількістю вчителів та інших лідерів шкільної освіти. Їхній труд переконливо демонструє потребу в фундаментальній реформі, водночас підтверджуючи, що люди, які в наш час беруть участь у освітніх ініціативах, можуть провести цю реформу без тотальної заміни кадрів на адміністративному рівні чи на рівні викладацького складу.

Як показують автори, багато американських і зарубіжних комерційних фірм було реструктуризовано за допомогою інноваційного лідерства на всіх рівнях організації, а також шляхом внесення змін у корпоративну культуру. Чому тоді критики культури вимагають заміни викладачів і директорів шкіл, хіба педагоги самі не є жертвами структурно-поведінської моделі освіти, яку їм нав'язували протягом століття?

Для соціолога-початківця, який, однак, ніколи не втрачав соціологічної перспективи, феномен культури майстерності в школах здається безнадійно застарілим. Точка зору авторів полягає в тому, що саме культура, а не структура є ефективним компонентом орга-

нізації освіти, до того досить переконливою. Порівняння універсальних моделей в сфері освіти із вторгненням мікробів у тіло людини знаходить відгук у будь-кого, хто коли-небудь стикався з вимогами, наприклад, «певної кількості хвилин на тиждень», відведених на вивчення математики чи іншого предмету. Організм оточує чужорідне тіло антитілами, щоб запобігти завданню шкоди і в кінцевому підсумку знищити його. Однак... «бій з чужорідними тілами віднімає надто багато енергії, і насущні справи залишаються без належної уваги» (с. 48). Результатом цього стає відволікання уваги від навчання дітей на користь задоволення федеральних чи місцевих правозастосувальних команд. Шкільні системи мають достатній досвід боротьби з «інфекціями» та повернення до звичного порядку речей не тому, що в них працюють самі опортуністи, а тому, що шкільна культура придушує будь-які зміни, не спрямовані на перетворення самої культури.

Автори вважають, що шкільна реформа буде нелегкою справою. Вони досить докладно аналізують поточний стан реформи в історичному, соціологічному та політичному аспекті. Фундаментальне культурне перетворення виключає швидкі рішення і чарівну паличку. Незважаючи на терміновість введення ключових елементів культури майстерності, Каннінгем і Грессо уникають спокуси запропонувати формулу перетворення, придатну для всіх випадків. Таке рішення, мабуть, було б хибним, небажання авторів пропонувати його — ще одна особливість, що виділяє дану книгу з множини нових коментарів і рекомендацій, що лягають на полиці крамниць щомісяця. Оскільки культура в кожному шкільному окрузі унікальна, зусилля, спрямовані на забезпечення кожного учня гідною освітою, також будуть унікальні для кожного округу.

Відмінність між структурно-поведінською і культурною моделлю організації, як підкреслюють автори, очевидна і свідчить про віддання переваги соціологічному підходові, вони також не заперечують цінності індивіда. Вони підкреслюють, що «культура має виділяти цінності, які дають можливість класу, школі і шкільному округу проявити свою велич. Культура майстерності сприяє виробленню персональних якостей успіху, таких як я—образ, навичка, знання, повага, впевненість, достовірність, гідність, особистісний розвиток, ентузіазм, гордість, мудрість, втягнутість».

Якщо серцем цієї книги є розвиток і опис культурної моделі організації, то плоттю і кісткою — описи елементів культури майстерності. Звернувшись до змісту книги, читач може виявити назви цих елементів у назвах глав з третьої по сьому. Будь-яка думка про те, що ці елементи — ще просто один список «ключових ідей» для запам'ятовування учнями-випускниками, відразу виявляє свою неспроможність, як тільки ви починаєте знайомитися з деталями аналізу й неймовірною кількістю даних досліджень, на які посилаються автори. Після переконливого показу Каннін-

гемом і Грессо важливості цілісного бачення і колегіальності, наприклад, прибічникам строго поведінського підходу до перетворень буде набагато складніше довести свою правоту. І знову підкреслимо, що, незважаючи на переконливість наведених доказів, автори відмовляються від опису перспективи, проте використовуючи непопулярне твердження, що велика кількість праці передуватиме видимим змінам на національному рівні.

Автори стверджують, що для досягнення успіху необхідні великі зміни на національному рівні. Вони зробили значний внесок у розвиток державної освіти в Америці. Щодо прибічників існуючого стану в галузі освіти, то вони знайдуть для себе у праці мало втішного.

*Філіп Флетчі,
Луїсвілл, штат Кентуккі*

Вступ

Сутність доброї організації становить не влада, а надання влади

Ці слова передають ідею майстерності в сучасній Америці. Лідерство допомагає у пошукові нових шляхів використання «колективного генію» в школі та зосередженню його зусиль на удосконаленні американської освіти. Зусилля цього генію підтримуються через культуру, в якій цінують розвиток індивідуальних здібностей, зусиль і ефективності. Пітер М. Сендж (1990 р.) писав: «Старі часи, коли вивчали Генрі Форда, Альфреда Слоана чи Тома Уотсона, минули. В постійно змінюваному взаємозалежному і непередбачуваному світі більше просто неможливо приймати всі рішення нагорі. Стара модель — нагорі думають, внизу діють — зараз має поступитися місцем моделі прийняття рішень, ідей на всіх рівнях. Труднощі, пов'язані із впровадженням цієї моделі, цілком окупаються її перевагами».

Досвід засвідчує, що програми, розроблені для досягнення майстерності, не можуть бути механічно перенесені в інший заклад. Доктор Карл Д. Глікмен (1990 р.) стверджував: люди мають розуміти, що ці програми працюють не тому, що вони ретельно розроблені, а тому, що викладачі в цих школах просто не дадуть цим програмам погано працювати... Коли школа, наділена повноваженнями виробляти свою політику, процвітає, значить, у ній приймають навчальні програми, унікальні для її учнів, викладачів та історії. Сам процес, у ході якого школа розробляє такі програми, легше перенести до іншої школи, ніж програми. Я здригаюсь при думці про директора коледжу чи школи, що намагається впровадити в манері «згоди донизу» програму, розроблену шляхом колективної участі. Діяти таким чином, значить, повторювати помилки, зроблені «захищеними від вчителів» навчальними планами. Тільки спільна ідея інформованого, представницького процесу прийняття рішення може бути легко перенесена з однієї

установи до іншої. І навіть конкретна модель прийняття рішення, прийнята в конкретній школі, не має сприйматися як єдино можлива.

Культури, які спираються на владу, часто створюють авторитетних лідерів і особливий тип горизонтальних зв'язків, що призводять до ізоляції. Кожному рівневі такого типу організацій не вистачає можливості здійснювати вплив на інші рівні. Вони входять у конфлікти один з одним. Така культура влади, авторитаризму й ізоляції має зазнати змін, якщо ми хочемо поліпшити освіту в американських школах. Шкільна культура мусить вивільнити свій талант і енергію для того, щоб школа могла реалізувати свій повний потенціал. Доктор Джон Гудлед (1987 р.) відзначав: «Одностороннім директивам приходять на зміну колективні взаємодії, влада авторитету змінюється владою знання; наслідування правил змінюється наданням великої свободи для прийняття рішень; регламентована поведінка змінюється великими сподіваннями, відповідальністю та високим рівнем довіри, що допускає свободу робити помилки, і іншого».

Америка вже більше не може відкладати реформування і реструктуризацію шкіл. Це стало ясно в 1989 році, коли Національна комісія з удосконалення освіти подала звіт під заголовком «Нація під загрозою». Понад 1000 звітів, книг і документів, які закликають до тих чи інших форм реструктуризації та реформування, були опубліковані відтоді. Законодавчі органи і департаменти освіти штатів підготували накази, що відбивають їхнє бачення реформи. Виникла також потреба, що постійно зростає, розробки програм, пов'язаних зі школою, і таких, що надають комплексні послуги всім дітям.

Не існує єдиної «чарівної палички», за допомогою якої можна було б реформувати всі школи. Запорукою успіху реструктуризації стане праця кожного американця. Томас Джефферсон запропонував штатам створювати «громадські лабораторії», які вирішували б складні проблеми, з якими стикається суспільство. Великим завданням є створення культури, яка могла б утворити такі «лабораторії», які б її постійно удосконалювали. В результаті виникнення таких змін як освіта, так і бізнес почали б просуватися в напрямку нової парадигми організаційного лідерства.

Нова парадигма майстерності визнає, розвиває, підтримує й заохочує використання кожним своїх знань, здібностей та досвіду для удосконалення своєї організації. Керівники не повинні ліквідувати загрозу з боку мудрості і знань своїх підлеглих. Вони мають розвивати культуру, яка б підтримувала та заохочувала активну участь персоналу в поліпшенні наших шкіл. Кінцевим виміром успіху в цьому напрямку буде якість освіти, яку отримають наші діти.

Ця книга виникла завдяки великій кількості індивідуальних зусиль, спрямованих на вдосконалення американської освіти.

І ній наведено результати аналізу успіхів, досягнутих більш як у 42 шкільних округах по всій Америці. Книга — результат спільних зусиль Програм Організації шкільних адміністраторів при фонді Данфорта (Danfort Foundation's School Administrators Fellowship Program), Американської асоціації шкільних адміністраторів (American Association of School Administrators) та Програми регіональної групи лідерства в освіті при Інституті розробки освітніх програм (Institute for the Development of Education Activities, Inc.'s District Leadership Team program).

Програма фонду Данфорт внесла важливе удосконалення, що значно поліпшило її роботу. Початковою стратегією фонду Данфорта було формування команди професійного зростання, в якій брали участь викладачі університету як фасилітатори і директори середніх шкіл. Їх заохочували ділитися один з одним ідеями, відвідувати школи та обмінюватися ефективними педагогічними практиками. Директорів було запрошено відвідати школи один одного, щоб порівняти і протиставити їх своїм школам. Для багатьох це був перший досвід відвідання інших шкіл, взаємодії з керівними особами управління освітою, а обговорення проблем і потреб, а також переваг своєї школи.

Учасники зрозуміли, що програми не можуть бути перенесені з однієї школи до іншої. Формування ефективних педагогічних практик у школі вимагало абсолютно нового підходу до дизайну. Реформована програма Організації шкільних адміністраторів дійсно почала працювати зі складними процесами, необхідними для удосконалення американських шкіл. Реформування програми ґрунтувалося на переконанні, що всі сторони, які беруть участь у освітньому процесі, мають важливі ідеї і повинні брати участь в удосконаленні школи. Кожен повинен брати на себе індивідуальну відповідальність за свій розвиток, за спільну роботу в шкільній системі та за просування в напрямку загального бачення поліпшення освіти. Саме такий механізм удосконалення організації навчання передбачила Програма Організації шкільних адміністраторів при створенні Програми регіональної групи лідерства в освіті.

Перші дві глави цієї книги присвячені обговоренню змісту американської освіти і культури систем шкіл, які успішно удосконалили свої програми. В наступних дев'яти главах аналізуються атрибути культури, які сприяють і підтримують безперервний розвиток. Червоною ниткою в усіх главах книги проходять елементи культури ефективності. В останній главі обговорюється значення культури у підвищенні ефективності діяльності організацій.

Досягнення успіху в американських школах

Освіта в наш час нагадує тканину, кожна нитка якої надає їй нового кольору та форми. Економіка, політика, цінності, культура, спадок, екологія є деякими нитками, що створюють текстуру цього гобелену. Чим краще ми розуміємо цю текстуру, тим більше шансів реформувати американську освіту, яка вступає в постіндустріальну добу. Розуміння тканини американської освіти змушує глибоко цінувати її культуру і тих, хто в ній працює.

Стан американської освіти становить історичний базис для виконання завдання створення шкіл світового класу. Трансформації, що відбуваються, зокрема останнім часом, дозволили як теоретикам, так і практикам краще оволодіти майстерністю. Знання того, як ми прийшли туди, де ми є, конче важливе для розуміння, де ж ми і, що важливіше, де ми хочемо бути, щоб зберегти благополуччя нашої нації. Більшість, напевно, проігнорують такий ностальгічний огляд історії і прагнутимуть перейти до наступної глави — що робить організацію освіти успішною. Однак це входить у суперечність з одним з базових компонентів успіху — цінувати і поважати різні перспективи, з яких складається наша культура. Ці перспективи надають кольору, текстури та звучання тканині, витканій поколіннями американців, які вірять у рівні права на освіту для своїх дітей. Хоч з плином часу нитки стали складнішими і склалися в «мозаїчне» суспільство, яке визнає етнічну, культурну і расову унікальність, в останні десятиріччя громадяни спостерігають зворотний бік теорії «плавильного котла».

Уільям Дж. Кук (1990 р.) стверджує, що злиття поступається місцем консолідації. В ефективних культурах люди приділяють час тому, щоб краще пізнати й оцінити унікальний стиль мислення один одного раніше, ніж вони візьмуться за виконання якогонебудь завдання. Це дозволяє знизити роль захисних механізмів, щоб краще чути один одного і бути відкритими. Розуміючи контекст освіти, ми можемо краще зрозуміти і більше довіряти один

одному, разом спрямувати свої зусилля на втілення нашої спільної мрії в шкільних системах. Це може статися в результаті взаємного розкриття того, що знаходиться всередині нас, наших історій. Успіх ґрунтується на взаєморозумінні.

Необхідність реформи освіти

Необхідність шкільної реформи продовжує оволодівати думками в усій Америці. Кожне значне національне дослідження освіти, проведене останнім часом, містить заклик до глобальної «реформи і реструктуризації» американської освіти. Мабуть, найпереконливіше з таких досліджень почалося в 1981 році, коли міністр освіти Террел Х. Белл створив Національну комісію якості освіти з метою перевірки якості освіти в Сполучених Штатах. Шкільна реформа народилася в 1983 році, коли Комісія оприлюднила звіт «Нація під загрозою: крайня необхідність реформування шкіл». Звіт був не тільки обвинувальним актом минулому, але й обнадійливим рішенням для майбутнього. «Нація під загрозою» за своїм тоном документ, що навмисно стривожував. Він починався словами: «Наша нація під загрозою. Наша раніше непохитна перевага в торгівлі, виробництві, науці, технологічних інноваціях підірвана конкурентами в усьому світі... Освітній фундамент нашого суспільства в даний час підточений водами, що піднімаються до середини, а це загрожує нашому майбутньому — як народу і нації... Якщо б яка-небудь зворотна сила зробила спробу ввести таку посередню освіту, яка у нас сьогодні, ми цілком могли б оцінити це як оголошення війни».

Пізніше це зазнало критики письменників і істориків, як заява, «наповнена апокаліптичною риторикою і воєнними аналогіями». Однак звіт справив помітне враження на педагогічне співтовариство і націю, інтересам якої покликана служити освіта.

Основні моменти полягали в тому, що американські студенти програють порівняно з іноземними, знизився рівень наукових досягнень, а також існує національна програма безграмотності. Було розроблено рекомендації створити основний курс навчання, підняти академічні стандарти, подовжити шкільний день і рік, підвищити якість підготовки вчителів і залучати здібних викладачів. Звіт завершувався словами: «В наших руках прийняти цей виклик і вирішити, чи буде місце Америці в світі серед перших чині. Америка перемагала раніше, і ми мусимо перемогти зараз».

Звіт пішов далі, ніж просто перевірити якість освіти з метою видання розпорядження про те, що необхідно зробити для поліпшення цієї якості.

В той же час з'явилася велика кількість інших звітів поважних дослідників, таких як Джон Гудлед, Ернест Бойер, Мортимер Адлер,

Теодор Сайзер, Честер Фінн молодший та інших, у яких лунали подібні висновки. Ці дані привели до нинішнього пошуку ефективною школи в Америці. Існувала надія, що дослідження ефективних шкіл дозволять розв'язати проблему школи в принципі. Багато вчених і груп прийняли цей заклик і провели фундаментальні дослідження, присвячені ефективності школи. Серед дослідників були імена Рона Едмондса, Лоуренса Лезотте, Майкла Раттера, Вільбура Бруковера, Джеймса Комера, Генрі Левіна та багатьох інших.

В результаті досліджень виникли набори конкретних пропозицій, завдяки яким Сполучені Штати могли б поліпшити шкільну освіту. Так, дослідження з оптимізації шкіл проаналізувало роботу понад 200 зразкових громадських навчальних шкіл та виявило деякі спільні чинники. Такими чинниками були:

- прагнення давати учням максимум знань,
- наявність у навчальних програмах базових знань і навичок,
- директор генерує перспективу й енергію,
- вчителі володіють і передають цінності і стандарти своєї школи,
- стандарти й очікування високі,
- вчителі володіють необхідними ресурсами,
- у шкіл є конкретні освітні цілі.

Потік програм для шкільних округів, заснованих на досвіді ефективних шкіл, наростав катастрофічно. Вони зачіпали практично кожний шкільний округ в Америці, включаючи найбільші, такі як Чикаго, Нью-Йорк, Детройт, Вашингтон, округ Колумбія, Сан-Дієго, Мемфіс. Лоуренс Лезотте (1988 р.), спираючись на працю Рона Едмондса, створив список прийомів, які найширше застосовуються в ефективних школах. Доктор Лезотте вважає, що якщо їх втілити в життя, ці прийоми поліпшать якість роботи школи. До числа таких прийомів входять:

- врахування результатів навчання у подальшій роботі,
- звітність шкіл за вимірювані результати,
- із збільшенням пропорції малозаможних учнів і викладачів меншин зростає розуміння рівності в отриманні освіти,
- в міру становлення школи як стратегічної одиниці спланованих перетворень процес прийняття рішень стає все більше децентралізованим,
- підвищення співробітництва та залучення до нього всього персоналу школи,
- впровадження результатів досліджень та ефективних практик,
- використання технічних засобів для зростання зворотного зв'язку між викладачами і адміністрацією,
- шкільні адміністратори є ефективними менеджерами і лідерами прогресивних думок,
- результати навчання учнів підсумовуються та використовуються у практичній роботі.

Ці заходи були прийняті великою кількістю шкіл по всій Америці і використані при розробці «Програм поліпшення шкіл», а також як ключові принципи реформи освіти.

Одне з основних відкриттів з точки зору поліпшення якості американської освіти зробив Джеймс П. Комер (1980 р.). Він дійшов висновку, що

1) ...упор на зовнішнє по відношенню до школи середовище є короткозорим і може призвести до хибних припущень і висновків, а також те, що основний каталізатор освіти, шкільний персонал, є тією критичною змінною, яку до цього моменту ігнорували;

2) дослідження довели, що персонал шкіл прагне до успіху. Однак оскільки адміністратори і викладачі не підготовлені у сфері соціального і психологічного розвитку дитини, персонал часто виявляється фрустрованим — знаючи, що треба зробити, він неспроможний це зробити. Викладачі — такі ж жертви системи освіти, як і самі учні: ми ділилися своїми навичками, і в процесі такого взаємобміну навчалися принципам управління соціальними системами, навичкам виховання дітей та міжособистісного спілкування.

Школи можуть досягти успіху через залучення, взаємодію й довіру. Доктор Комер наголосив, що педагоги мають спільно працювати для того, щоб школи стали ефективнішими і досягли успіху у навчанні.

Доктор Уільям Дж. Беннет змінив Террела Белла на посту міністра освіти в 1985 році і підтримав реформу освіти. Доктор Моріс Беруб (1991 р.) у своїй книзі «Американські президенти й освіта» стверджував: «Ключовим документом перебування Беннета на посаді стала його оцінка реформи освіти, озаглавлена «Американська освіта та підвищення її ефективності», у якій він стверджував: «Невтримний рух униз, що мав місце в минулі десятиліття, зупинено, і ми почали тривалий підйом назад до розумних стандартів. Наші студенти домоглися величезних успіхів... ми знаходимося в кращому становищі, ніж те, у якому ми були в 1983... Але ми, звичайно, як і раніше, працюємо недостатньо. Ми, як і раніше, — нація під загрозою».

Беннет переформулював рекомендації звіту «Нація під загрозою» та додав деякі концепції, наприклад, диференційована оплата вчителям і вибір у відвідуванні шкіл. Загальний тон звіту був таким, що тепер, коли ми знаємо, що робить школи ефективними, нам не вистачає бажання створювати такі школи. Це переконання значною мірою було продиктоване дослідженнями ефективності шкільної освіти, таким як перший звіт, поданий Честером Е. Фінном, помічником міністра з досліджень і реформування, озаглавлений «Що ефективно? Дослідження викладання і навчання».

Національна оцінка прогресу в освіті (NAEP), Академічне тестування здібностей (SAT), Тестування американських коледжів (ACT) та інші державні тестові програми мінімальних стандартів

були використані для фіксування академічних успіхів учнів на національному рівні. У даний час NAEP більше відома під назвою «карта звітів національних досліджень». 1988 року поправками Хокінса—Стаффорда було створено керівну раду Національної оцінки прогресу в освіті, відповідальну за вибір сфер предметів, з яких проводитиметься оцінка, визначення цілей і завдань оцінки, вироблення специфікації тестів і методології оцінки. Створені стандарти аналізу даних у різних штатах показали, що деякі поліпшення в досягненнях спостерігаються, однак тон звіту був гранично критичним по відношенню до освіти.

Після тривалого періоду падіння показники вирівнялися або дещо поліпшилися, що було охарактеризовано як «невтішно повільний темп». Тривають дебати з приводу випадків, коли деякі показники вказують на погіршення, що триває, тоді як інші фіксують стабілізацію або й деяке поліпшення. В цілому концепція національного тестування виявилася доволі суперечливою.

Доктор Улліс Ван Співа, президент Ради міських управлінь освіти, вважає: «Тестування не робить дітей розумнішими, так само, як зважування свиней не робить їх важчими». Місцеві працівники освітніх установ зазначають, що високі показники за стандартними тестовими методиками зовсім не означають, що діти будуть високоосвіченими або добре підготовленими для того, щоб відповідати вимогам американського суспільства.

Серйозні суперечки точаться між спеціалістами та керівною радою Національної оцінки з приводу процедур і використання даних Національної оцінки прогресу в освіті. В звіті Деніела Л. Стафлбіма, Річарда М. Джегера та Майкла Скрайвена від 1 серпня 1991 року було висловлено пропозицію, щоб результати оцінки 1990 року не використовувалися для визначення якості освіти у Сполучених Штатах в сфері математики для учнів четвертого, восьмого та дванадцятого класів. Вони вважали, що в звітах містяться незрілі й неконкретні висновки, прийняті під інтенсивним політичним тиском. Автори цього звіту стверджували: «Ми вже помітили, що зовсім не обов'язково мати інформацію про рівень досягнень, щоб поінформувати Америку, що її учні мають вкрай погані знання з математики. Це повідомлення вже було відіслано й отримано поза залежністю від вимірювання рівня досягнень... Політичне прагнення вийти на певний рівень на момент, коли настає пора в червні 1991 публікувати результати національної та експериментальної по штатах оцінки, призвело до коригування початково спланованих термінів проекту та до серії пресумних скорочень у дизайні, реалізації проекту та оцінці його результатів».

Інші висловлюють припущення, що весь процес тестування на національному рівні є першим кроком на шляху до державних навчальних програм — момент, якого незмінно боялися всі від укладачів конституції до пересічних американських громадян.

Керівна рада Національної оцінки висловила різку незгоду зі звітом Стафлбіма, Джегера і Скрайвена і розірвала субконтракт з цими трьома консультантами. В своєму висновку на проект підсумкового звіту з оцінки вона стверджувала: «Цей проект підсумкового звіту не можна розглядати як чесну й ефективну оцінку вимірювання рівня досягнень, відповідно до чого субконтракт, у межах якого виконувалася ця оцінка, було розірвано. Ретельний аналіз його змісту та рекомендацій показав, що Проект підсумкового звіту являє собою політичну заяву авторів, а не технічну оцінку, зазначену в контракті. Це рівнозначно полеміці та характеризується повною відсутністю об'єктивності».

Дебати і розбіжності з приводу тестування і багатьох інших сфер у освіті наводять на думку про існування широкого спектру точок зору і конфліктних переконань.

У той же час фонд Данфорта, діючи згідно зі звітами, в яких йшлося про те, що співробітники сфери освіти виявилися значною мірою обдуреними в процесі реформування, вніс зміни до своєї давно працюючої Програми організацій шкільних адміністраторів. Вони полягали у збільшенні учасників — представників різних рівнів у межах шкільного округу. Основний наголос було зроблено на професійне зростання, колегіальність, поліпшення шкільної освіти та її розвиток. Понад 42 міських і шкільних округи працювали в цій змінений програмі над поліпшенням культури шкільного округу та підвищенням ефективності роботи шкіл. Учасники отримали можливість взяти участь у роботі національної конференції, де вони разом зі своїми колегами обговорювали цілі фонду Данфорта і необхідність реформування освіти.

Американська асоціація шкільних адміністраторів (AASA) вже тривалий час бере участь у поліпшенні шкільної освіти, сприяючи розвиткові навичок і розширенню знань, вирішенню питань на урядовому рівні, а також розв'язанню проблем, пов'язаних із меншинами. Доктор Люїс Родс, помічник виконавчого директора асоціації, працював разом із доктором Джоном Банером, президентом Інституту розробки освітніх програм (I/D/E/A/), та доктором Джоном Паденом, віце-президентом Інституту розробки освітніх програм, над розробкою програм реформування і реструктуризації Американської школи.

Ця програма була створена на зразок Програми організації шкільних адміністраторів при фонді Данфорта і названа Програмою регіональної групи лідерства й освіти. Інститут брав активну участь у тренінгу, який проводила програма фонду Данфорта, і близькій за ідеологією Програмі удосконалення школи (SIP)). Його партнером виступила асоціація шкільних адміністраторів. Програму регіональної групи лідерства в освіті було розроблено для того, щоб допомогти школам всієї країни залучити потенціал місцевих шкільних округів до постійного удосконалення шкільного процесу.

В той же час доктор Скотт Томпсон, виконавчий директор, і Пол Херсі, керівник професійного сприяння при Національній асоціації директорів середніх шкіл (NASSP), почали низку робіт з вивчення характеристик ефективних адміністраторів шкіл. Ці дослідження виросли в програму відбору та підготовки адміністраторів у сфері освіти в усіх Сполучених Штатах. До числа виконуваних ними програм входили центр оцінки і лідерство 1, 2, 3; тренінг наставника і комунікативний тренінг та інші. Вони були певним чином пов'язані з процесом реформування і реструктуризації шкіл, удосконалюючи практику відбору і підготовки керівної ланки. Вони отримали також фінансування від фонду Данфорта для роботи з технологічним університетом штату Вірджинія, університетом штату Східний Теннессі та університетом штату Флорида, а також ряду інших, які брали участь у програмі фонду Данфорта з підготовки шкіл. Вони будуть розробляти, впроваджувати й апробувати та оцінювати сучасні моделі підготовки шкільних адміністраторів. Національна асоціація директорів середніх шкіл, Національна асоціація директорів початкових шкіл (NAESP) і Асоціація директорів шкіл другого ступеня брали активну участь у проведенні реформи, пропонуючи тренінги навичок, організовуючи центри, конференції та лобіруючи інтереси на національному рівні.

Національна асоціація рад шкіл (NSBA), що представляє майже 97 000 членів шкільних рад, спрямовує зусилля шкіл на реформу, реструктуризацію. У доповіді, озаглавленій «Національний імператив: освіта у XXI столітті», Національна асоціація рад шкіл визнає, що цільова і загальна допомога з боку федерального уряду цілком слушні, але застерігають, що місцеві школи не повинні керуватися з центру, щоб вони мали свободу експериментувати і апробувати нові ідеї.

Національна асоціація освіти (NEA) поставилася до реформ досить обережно. Вже заклик до реформи пролунав скоріше як безжальна критика, якої трудівники-вчителі зазнавали всі останні десять років. Національна асоціація освіти вирішила досягти мінімальних стандартів, проголошених нацією найголовнішими, включаючи зменшення вживання наркотичних речовин, надання допомоги всім дітям і освіти — інвалідам. Вони не були підготовлені до нової зміни національних орієнтирів.

Американська федерація вчителів (AFT), навпаки, була більш підготовленою до того, щоб прийняти рух за реформу і реструктуризацію школи, хоч у ній висловлювалося занепокоєння в зв'язку з тим, що гравці, зовнішні по відношенню до кіл педагогічного істеблшменту, вказували вчителям, як працювати. Багато бізнесменів, докторів, адвокатів, політиків та інших відреагували б так само, якби вчителі почали б говорити їм, як виконувати їх роботу. До того часу профспілки вчителів відчували суспільний тиск і перебували під загрозою втрати контролю в своїй сфері.

Наші національні цілі

У 1989 році шкільна реформа почала розвиватися на основі найконсервативніших ідеологічних процесів нашого часу. За цих умов президент Джордж Буш і національна еліта зібралися на історичний самміт, присвячений питанням освіти, який відбувся в Шарлотсвіллі, штат Вірджинія. Всі погодилися з тим, що «прийшов час вперше в історії Сполучених Штатів встановити чіткі національні цілі, цілі, які зроблять нас конкурентноспроможними на міжнародній арені». Серед всіх присутніх було кинуте заклик «відродження освіти», розбіжності виникли з приводу ролі, яку відіграватимуть американці у втіленні цього «відродження» в життя до 2000 року. Цілі були прийнято такі:

- всі діти мають прийти до школи готовими навчатися;
- частка тих, хто закінчив середню школу, збільшиться принаймні на 90 відсотків;
- школярі Сполучених Штатів будуть першими в світі за досягненнями в галузі математики і природничих наук;
- американські школярі будуть завершувати четвертий, восьмий і дванадцятий роки навчання, демонструючи компетентність у складних предметах, включаючи англійську мову, математику, природничі науки, історію й географію; кожна школа в Америці гарантуватиме, що всі учні здатні думати і готові стати відповідальними громадянами, готові проходити подальше навчання та ефективно виконувати професійні обов'язки в сучасних умовах;
- кожний дорослий американець буде письменним і матиме знання і навички, необхідні для того, щоб конкурувати в глобальній економіці, а також для того, щоб реалізувати права й обов'язки громадянина;
- в усіх школах Америки не буде наркотиків і насильства, кожна школа запропонує дисциплінарне середовище, яке сприяє навчанню.

Всі визнали, що державна освіта має бути реформована і реструктуризована для того, щоб усі учні відповідали вищим стандартам. Школи мають отримати потужні стимули для ефективної роботи і реальні уроки з постійних невдач.

9 лютого 1990 року «Уолт-Стріт Джорнел» вийшов зі спеціальним додатком, присвяченим освіті і необхідності реформи. Додаток починався словами: «Робота висуває все більше вимог, стає все складнішою. Але наші школи не справляються зі своїми завданнями. Вони випускають учнів, яким невістачає навичок, яких так гостро потребує бізнес, щоб успішно конкурувати в умовах сучасної глобальної економіки. Цим самим вони прирікають учня на життя, позбавлене осмисленого професійного вибору. Поліпшений корпоративний тренінг може служити деякою компенсацією.

Але в кінцевому підсумку вся повнота відповідальності за зміни лежить на нашій школі. В той час як дебати відбуваються навколо того, як мають проходити зміни, всі погоджуються з тим, що треба щось робити. І швидко».

Менше як за рік адміністрація президента Буша представила перспективний план «Америка — 2000: стратегія освіти». На відміну від попередніх федеральних програм пропозиція Буша є комплексною стратегією. Представляючи програму, президент Буш сказав лідерам бізнесу, керівникам, законодавцям та працівникам сфери освіти: «Заради майбутнього наших дітей і нашої нації ми повинні реформувати американські школи. Існуюча система більше не ефективна». Він додав: «Тим, хто хоче бачити реальне поліпшення в американській освіті, я скажу: без революції не буде відродження».

«Америка — 2000: стратегія освіти» — цей звіт був дев'ятирічним планом, спрямованим на удосконалення освіти шляхом реформування державних і приватних шкіл, внесення змін у кожну громаду, кожний американський дім, а також трансформацію наших уявлень про навчання. Ядро плану склали такі ініціативи:

• *більш досконали і відповідальні школи*

- світові стандарти;
 - американські тести досягнень (заохочувати використання тестів коледжами, університетами та роботодавцями);
 - складання президентських списків тих, хто відзначався в сфері освіти;
 - президентські премії за досягнення в освіті;
 - звіти шкіл, округів, штатів;
 - школа як база реформування;
 - програми заохочення шкіл, які просунулися на шляху досягнення національних цілей;
 - урядові академії для шкільних лідерів;
 - урядові академії для викладачів;
 - диференційована заробітна плата вчителям,
 - альтернативна система сертифікації викладачів і директорів шкіл;
 - відзначення видатних учителів з п'яти плюсових предметів;
- *нова генерація американських шкіл*
- дослідження та підтримка розвитку через бізнес структурами корпорації розвитку школи;
 - нові американські школи, орієнтовані на досягнення світових стандартів (для початку близько 535 шкіл з обмеженою федеральною і корпоративною підтримкою);
 - зміна застарілих форм планування;
 - забезпечення американських шкіл оперативним надходженням сучасної інформації;

- *нація студентів*

- стандарти навичок, орієнтовані на вимоги приватного сектора зайнятості,
- семінари підвищення кваліфікації;
- федеральні ініціативи, спрямовані на підвищення кваліфікації;
- перевірка грамотності;
- Національна конференція з освіти для дорослих американців;

- *громади, в яких може існувати навчання*

- громади «Америка 2000»;
- Рада з внутрішньої політики для керування програмами та послугами;
- індивідуальна відповідальність за дітей, родину і громаду.

Працівники сфери освіти по всій країні вітали комплексність і сміливість запропонованого плану, його широту і високі стандарти, які він задавав для поліпшення якості освіти. Хоч занепокоєність проблемами освіти, висловлена в доповіді, була сприйнята в цілому позитивно, окремі моменти плану було піддано гострій критиці та обговорено серед працівників освіти. Існувало заперечення, що національне тестування та інші аспекти запропонованого плану входять у суперечку з потужними традиціями локального контролю і підходами до управління, які довели свою успішність у середовищі місцевого бізнесу. Солідні грошові витрати на нові моделі освіти, які вводяться замість тільки-но впроваджених моделей, також стали предметом заперечень. Під сумнів було взято також доцільність наділення великою кількістю повноважень у ході реформації людей, які знаходяться поза сферою освіти, подальше усунення практиків освіти від участі в реформах. Таке усунення було причиною поразок американського бізнесу в освіті в минулому.

Висувалось також припущення, що зразкові моделі менше ніж у одному відсотку шкіл Америки практично не матимуть значення, якщо не зможуть здійснити вплив на більшість американських шкіл. Ранні прототипи таких інновацій не змінили ландшафт американських шкіл, ефект примноження практично не виникав.

Висловлювалась також занепокоєність з приводу валідності оцінок, які будуть використовуватися для вимірювання ефективності діяльності в будь-якому плані «заохочення за заслуги», американському тесті досягнень чи національному звіті. Мабуть, найсуперечливішим аспектом плану був вибір батьками школи. Особливе занепокоєння було пов'язане з тим, що цей компонент продовжуватиме ділити націю на багатих, середній клас і бідних, залишивши державну освіту в повному безладі. План може призвести до хаотичного переносу від державної освіти на користь приватної, не вносячи ніяких змін в освіту американських дітей.

В цілому в запереченнях пролунало дві основні теми: план ще далі відсуває експертів-учителів від процесу, ігноруючи при цьому реальні проблеми, що існують у співтоваристві. Джон Гудлед (1992 р.) висловлював серйозну занепокоєність ініціативами, викладеними в «Америці — 2000», та говорив про необхідність серйозніших підходів до реформи. Він стверджував: «Спочатку «Америка — 2000» була оголошена «дев'ятирічною кампанією. Кампанія передбачає наявність місії. Але не може існувати успішної місії без морального імперативу створення умов, необхідних для її успіху. Беручи до уваги той факт, що високі стандарти та система оцінок можуть витримуватися тільки в тому випадку, якщо сприймаються раціональними і чесними, а також беручи до уваги наше сучасне розуміння неправильного розподілу перешкод, націю закликають до проведення масивної кампанії з усунення перешкод, що за своєю складністю і витратами набагато перевищує операцію «Буря в пустелі».

Моральні імперативи нації зосереджені навколо конкуренції на міжнародній арені й економічних умов як основних рушійних сил освітньої реформи. Однак навіть це ставиться під сумнів. Економічний акцент призвів до того, що школи оцінюють на основі того, наскільки добре вони готують молодь, щоб вона зайняла свої робочі місця і, в кінцевому підсумку, наскільки ефективною вона виявляється на цих місцях. З виникненням нового економічного порядку освіта не стала більш успішною в межах цієї системи звітності. Загальне переконання початку 1990-х полягало в тому, що погана освіта призводить до поганих трудових навичок, а отже до безробіття, а це, в свою чергу, веде до низьких прибутків для всіх, окрім 30—40 % найзаможніших людей, що створює бідність, спричиняє допомоги, розпади родин, злочинність та спад національної економіки. Менеджмент абсолютної якості обстоює позицію, в яку вірять деякі люди, що все це породжується не освітою, а слабим менеджментом. З цим новим акцентом, що Джеймс Колман назвав «економічним капіталом», політика і місія шкіл мають бути спрямовані на отримання американською молоддю кращої роботи і вищих прибутків, а школам має надаватися тверда політична підтримка.

Багато хто вважає, що школи не повинні виступати як додатки корпорацій. Анрі А. Жиро (1992 р.) твердить: «Образ американської освіти не повинен обмежуватися тим, щоб вивести Сполучені Штати на перше місце на міжнародному ринку або більш грандіозних мрій установа контролю над новим світовим ладом».

Джон Гудлед був залучений до дебатів з приводу зміщення акценту в американській освіті на економічний капітал нації в 1986 році. Його було запрошено взяти участь у загальнонаціональних дебатах з приводу недавно опублікованого Національною

асоціацією звіту «Час для результатів» разом з губернатором Нью-Джерсі Томасом Кеаном та губернатором Арканзасу Біллом Клінтоном. Джон Гудлед висловив свої міркування з приводу вузького фокуса звіту на збільшення економічного капіталу і необхідності ширшого погляду на освіту.

Описуючи зміст дискусії, доктор Гудлед процитував відповідь Білла Клінтона: «Ми брали філософський дискурс... У нас не було часу на курс філософії освіти. Ми просто хотіли викласти деякі практичні речі, які ми, губернатори, могли б здійснити, щоб поліпшити американську освіту».

Гудлед заперечив: «Але ви зайняли саме ціннісну позицію. Раніше у звіті стверджувалося, що «кращі школи означають кращі робочі місця». Не може бути ходу назад після того, як було заявлено, для чого потрібні наші школи».

Дебати з приводу визначення і ролі освіти тривають, у деяких моментах звужуючи фокус до ринкових визначень, в інших — розширюючи його до всебічного розвитку дитини.

Освіта була головним пріоритетом Білла Клінтона на посту губернатора Арканзасу, оскільки він вбачав у освіті найсерйозніший камінь спотикання для економічного розвитку. Зі своєю дружиною він виступав з передвиборчими промовама по всьому штату, проповідуючи переваги якісної освіти, і що має бути для цього зроблено.

Асоціація освіти Арканзасу і вищий орган — Національна асоціація освіти з ентузіазмом підтримали Білла Клінтона на президентських виборах 1992 року, як і Американська федерація вчителів. Точка зору Білла Клінтона, що освіта відіграє важливу роль у підвищенні продуктивності, рівноправності та удосконаленні професійних навичок нації, знайшла підтримку. Його акцент на безпеці шкіл і виборі державних шкіл також отримав широку підтримку. Останні публікації стверджують, що високотехнологічний ринок праці потребує різкого стрибка якості освіти для підготовки освіченішої робочої сили. Однак обмеженість ринкового підходу до освітньої реформи обговорюється, як і раніше.

Тенісні черевики за 100 доларів

У 1990-х роках з'явилася велика кількість молодих людей, залишених напризволяще, з мінімальними шансами на успіх, для яких дорослення виявилось ризикованою справою. Ми часто звертаємося до цього зростаючого шару студентів як «групи ризику». Насильство, яке раніше стрясало суспільство в цілому, почало проникати у школи. Інші проблеми, притаманні сучасній школі, це поганий батьківський і медичний догляд, вживання наркотиків, фізичне та сексуальне насильство, вбивство, бідність, емоційні

розлади, занедбаність, недостатнє харчування, СНІД, розумові розлади, безробіття, дезорієнтація, відсутність мотивації, безнадія, суїцид, неспроможність. Ці та інші зростаючі складності роблять роботу педагогів значно важчою, оскільки вони виводять освіту за традиційні рамки.

Основна тканина життя дитини піддається ерозії. Діти, як бідні, так і багаті, зазнають численних негативних впливів, які придушують їх соціальний, психологічний та когнітивний розвиток. Хоч це значною мірою проблема дітей з бідних шарів міського населення, проте це стає і проблемою молоді середнього і багатого класів. Наприклад, 50 відсотків наших учнів — вихідці з розлучених родин.

Існують незлічені статистичні дані, а також дані досліджень і аналізів, які підтверджують, що сучасні діти зазнають набагато більше труднощів на своєму життєвому шляху, ніж їх ровесники в минулі часи. Ось деякі дані:

- кожна п'ята дитина живе в бідності;
- вбивство як причина смерті вийшло на друге місце для молоді 15—24 років, тоді як на першому місці знаходяться дорожньо-транспортні пригоди, на третьому — суїцид;
- здоров'я 8,4 мільйона дітей не застраховано;
- матері з наркотичного залежністю народжують майже 500 000 дітей щороку;
- зафіксовано 2,4 мільйона випадків насильства над дітьми;
- 37 з 1000 дівчаток-підлітків народжують у віці від 15 до 19 років;
- у Чикаго 26 відсотків дітей були свідками, як кого-небудь застрелили, а 29 відсотків — вбивства ножом,
- щодня майже 135 000 учнів приносять вогнепальну зброю в клас;
- кожен 13 секунд підліток заражується захворюванням, яке передається статевим шляхом;
- хлопчики з антисоціальною поведінкою у п'ятому класі скоріше за все будуть втягнуті в серйозні кримінальні злочини, коли виростуть;
- приблизно 1 з 5 дітей потерпає від одного чи більше емоціональних когнітивних розладів або порушень розвитку;
- 12 відсотків дітей страждають на порушення, які заважають процесові навчання.

Найбільше шокує в цих даних те, що кожен результат підтверджує деяке погіршення порівняно з попередніми роками. Діти, вбиті за куртки і за тенісні черевики за 100 доларів. Восьмирічні дівчатка, що надівають високі підбори, використовують парфуми і губну помаду. Дехто характеризує умови існування дітей як ганебні, до того ж ці тенденції зберігаються.

Нашу націю охарактеризували як таку, що сформуvala дітей «із задніх сидінь», коли в 90-х акцент змістився на економіку.

В звіті «За межами риторики» (1991 р.) 32 відомі діячі Національної комісії з питань дитинства так описали стан американських дітей: «В усіх расових групах і соціальних шарах багато дітей знаходяться у небезпеці. Вони живуть у родинях, чие життя перебуває в безладі. Їхні батьки зазнають впливу високих емоційних навантажень, надто виснажені, щоб забезпечити дітей харчуванням, орієнтирами і безпекою, які б захистили їх і підготували до дорослого життя. Деяким дітям не вистачає батьківської любові. Інші не почувують себе в безпеці вдома або в своєму районі. Багато дітей — бідні, інші — без домівки і голодні. Зростання жорстокості життя цих дітей і їх незначний вплив на завтра не може заохочуватися багатою нацією, дбайливим народом чи поміркованим суспільством. Майбутнє Америки залежить від цих дітей теж».

Проблеми неповних сімей, напруженої кар'єри, батьків, що не піклуються про дітей, бідності і насильства в середовищі бідних вносять додаткову гостроту і без того в нелегке завдання виховання дітей.

Визнаючи зростаючу кількість проблем, з якими стикаються наші діти, багато шкільних округів беруть на себе все активнішу роль у координації та наданні допомоги дітям і їх родинам. Таким чином, учні можуть отримати від школи необхідну допомогу. Національна асоціація губернаторів заявила: «Штати повинні стимулювати тих, хто може інтегрувати свої послуги і створювати централізовану мережу таких послуг. Закони штатів, що перешкоджають співробітництву на рівні штату або на місцевому рівні, мають бути усунені, а постачальники послуг мають звітувати про якість послуг, які надають учням».

Закон про реформу освіти в штаті Кентуккі 1990 року спрямований на розв'язання проблеми координування послуг для дітей з проблемами розвитку. Закон закликає до тіснішої співробітництва шкіл і соціальних агентств у поліпшенні соціальних умов, які утруднюють навчання. Зразкові програми, що існують у Лос-Анджелесі, окрузі Фресно, Сан-Франциско, окрузі Вентура, були ініційовані координуючою системою соціального забезпечення, прийнятою в законодавстві штату Каліфорнія в 1984 році. В грудні 1988 штат Коннектікут у законодавчому порядку створив три демонстраційних ресурсних центри з метою надавати комплексні послуги по догляду за дітьми, підтримку сімей студентів та сімей, які проживають у районах охоплення обслуговуванням трьох шкільних округів. У Каліфорнії в 1991 році було створено посаду на рівні уряду — секретар з питань розвитку дитини та освіти. До 1992 року існувала низка таких програм по всій країні, здійснювався контроль за наданням такого роду послуг та передача з федерального рівня на рівень штату чи місцевий рівень, а також самим клієнтам. Послуги, пов'язані зі школами, було не так легко створити, і на даний момент вони ще тільки дійсно зайняли своє

місце в суспільстві. Вони виконують нові ролі і обов'язки, які ще не знайшли широкої підтримки. Вони здійснюють контроль за тим, щоб шкільний персонал працював з іншими організаціями і розширяють сферу надання послуг дітям. Практика показала, що встановлення співробітництва між сферами освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, поліції та сферами інших послуг досить складно поєднувати з економічним акцентом на підготовці більш освіченої робочої сили.

Сучасна ситуація

В Америці знайдеться небагато людей, які б не вважали, що американська освіта потребує кардинального реформування і реструктуризації. Директори шкіл по всій країні усвідомили цю необхідність та успішно здійснили поліпшення якості шкільної освіти. Існує багато місцевих досліджень можливих шляхів поліпшення освіти, наприклад, «Наші діти — наше майбутнє: оживляючи державну школу в Окрузі Колумбія», подане Комітетом державної освіти округу Колумбія; «Імператив освіти: суспільство на порозі», подане Спеціальною комісією з вивчення проблем державних шкіл. Комітет бізнесу Цинциннаті, Американська Асоціація коледжів для навчання вчителів, Рада університетів з управління освітою і Національна рада вироблення політики в сфері управління освітою були залучені до «критичного показу традиційних поглядів» і визначення шляхів поліпшення американської освіти шляхом реформ та реструктуризації.

Департаменти освіти штатів по всій країні прийняли також нові правила сертифікації й акредитації. І що найважливіше — «донорські» організації по всій Америці надали ресурси, необхідні для завершення досліджень, спрямованих на пошук нових моделей удосконалення американської освіти. Террел Белл, колишній міністр освіти Сполучених Штатів, узагальнив існуючі настрої. Він сказав: «Ми почали реалізацію плану Маршалла щодо перебудови спустошеної європейської економіки, оскільки ми знали, що це в інтересах стабільності і процвітання не тільки Америки, а й всього вільного світу. Наш власний інтерес, зацікавленість усього світу має керувати нашим прагненням реформувати і оновити американську освіту.

Працівники сфери освіти, батьки і громадськість повинні об'єднати свої зусилля для надання американській освіті такої форми, яка б працювала в інтересах співтовариства, штату, нації і всього світу, готуючи учнів до їх майбутнього. Ми всі побачили потребу в реформі та реструктуризації освіти, тепер ми повинні знайти шляхи дати можливість викладачам створити інноваційні практики в американських школах.

Вчителів необхідно заохочувати до експериментування і апробування нових ідей у контрольованих умовах. Ми маємо спрямувати зусилля громадськості на удосконалення американської освіти — школа за школою. Це відбуватиметься разом з кращим розумінням «культури успіху» в американських школах.

Бібліографія

- Alexander, Lamar. *America 2000: An Education Strategy*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1991.
- Bennett, William J. *American Education: Making It Work*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1988.
- Bennett, William J. *What Works: Research About Teaching and Learning*. Washington, D.C.: U.S. Office of Education Information Office, 1986.
- Berube, Maurice R. *American Presidents and Education*. Westport, CT: Greenwood Press, 1991.
- Berube, Maurice R. *Teacher Politics: The Influence of Unions*. Westport, CT: Greenwood Press, 1978.
- Center for the Future of Children. *The Future of Children*. Los Altos, CA: The David and Lucile Packard Foundation, 1992.
- Charlotte Task Force on Education and Employment. *Educational Imperatives: A Community at the Threshold*. Charlotte, NC: Charlotte-Mecklenburg Chamber of Commerce, 1989.
- Cincinnati Business Committee Task Force. *The Cincinnati Business Committee Task Force on Public Schools*. Cincinnati, Ohio: Cincinnati Public Schools, September 5, 1991.
- Comer, James P. *School Power*. New York: The Free Press, 1980.
- Cook, William J. *Strategic Planning for American Schools*. Arlington, VA: American Association of School Administrators, 1990.
- Giroux, Henry A. "Educational Leadership and the Crisis of Democratic Government." *Educational Researcher* (May, 1992).
- Glickman, Carl D. "Pushing School Reform to a New Edge: The Seven Ironies of School Empowerment." *Phi Delta Kappan* (September, 1990).
- Coodlad, John I. (ed.). *The Ecology of School Renewal*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press, 1987.
- Goodlad, John I. "On Taking School Reform Seriously." *Phi Delta Kappan* (November 1992).
- Lezotte, Lawrence W., and Bancroft, Beverly A. "Growing Use of the Effective Schools Model for School Improvement." *Educational Leadership* (March, 1985).
- Lezotte, Lawrence. "Strategic Assumptions of the Effective Schools Process." In *Monographs of Effective Schools*. New York: New York State Council of Educational Associations. Research and Development Committee, 1988.

- National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk: The Imperative for School Reform*. Washington, D.C.: U.S. Office of Education, 1983.
- National Assessment Governing Board. *Response to the Draft Summative Evaluation Report on the National Assessments Governing Board's Inaugural Effort to Set Achievement Levels on the National Assessment of Educational Progress*. Washington, D.C.: National Assessment Governing Board, August 14, 1991.
- National Commission on Children. *Beyond Rhetoric: A New American Agenda for Children and Families*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1991.
- National School Board Association. *National Imperative: Educating for the 21st Century*. Washington, D.C.: National School Board Association, 1989.
- Senge, Peter M. "The Leader's New Work: Building Learning Organizations." *Sloan Management Review* (Fall, 1990). Reprinted by permission of the publisher. Copyright © 1990 by Sloan Management Review Association. All Rights reserved.
- Stedman, Lawrence C. "It's Time We Changed the Effective Schools Formula." *Phi Delta Kappan* (November, 1987).
- Stufflebeam, Daniel L., Jaeger, Richard M., and Scriven, Michael. *Summative Evaluation of the National Assessments Governing Board's Inaugural Effort to Set Achievement Levels on the National Assessment of Educational Progress*. Kalamazoo, MI: Western Michigan University, August, 1991.
- Task Force on Teaching as a Profession. *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*. Washington, D.C.: Carnegie Forum on Education, 1986.
- Washington, D.C. Committee on Public Education. *Our Children, Our Future: Revitalizing the District of Columbia Public Schools*. Washington, D.C.: Washington D.C. City Schools, 1989.

Культура, а не структура

Освітняни, що домагаються успіхів у професійній діяльності, витрачають багато часу і зусиль для створення результативної шкільної культури, оскільки розбудова і підтримка сильної і дієвої культури навчально-виховного закладу, центром уваги якої є поліпшення академічної діяльності і підвищення ефективності, вимагають наполегливої праці.

Ми не стверджуємо, що формальна структура організації і засоби офіційного контролю втратили свою ефективність і продуктивність. Ми вважаємо, що повинен існувати певний рівень, який розмежовує функції організаційної структури й організаційної культури, що дозволить краще зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки і взаємини між працівниками навчально-виховних установ. Формальна структура дає можливість працівникам навчальних закладів здобути спеціалізовані професійні навички й уміння, виробити критерії оцінки своєї діяльності, створити ієрархію повноважень і відповідальності та одержати напрямок для вдосконалювання своєї професійної діяльності. Однак якщо увага адміністратора зосереджена на формальній структурі організації та офіційних методах контролю за своїми підлеглими, то каталізатор продуктивності — культура організації — позбавлений можливості сприятливо впливати. У цьому випадку домінують інтереси організаційної структури і з'являється тенденція підмінювати оригінальні навчально-виховні цілі завданнями офіційної структури організації.

Люди складаються з душі і тіла, а не з металу і дротів. Ні біологічно, ні психологічно вони не запрограмовані на виконання конкретної роботи. Кожній групі доводиться виробляти свої власні рішення залежно від наявних ресурсів, талантів, здібностей, потреб «клієнтів» чи користувачів організації, до сучасного стану знань. Працівники організації створюють її культуру і забезпечують адекватну соціалізацію у свою культуру нових членів, що вступають у цю організацію.

Культура організації — могутній (але такий, що важко піддається словесному визначенню) спосіб внутріорганізаційного концептуального мислення, що виражає організаційні ідеали, цінності, відносини, переконання і вірування. Культура — це стратегічна база засвоєної поведінки, що надає реального змісту її носіям. Едгар Х. Шейн (1991 р.) запропонував три постулати для опису природи культури:

1. *Набір алгоритмів для розв'язання зовнішніх і внутрішніх проблем, що тривалий час безвідмовно працює для групи, тому нові члени групи повинні вивчити його, щоб «правильно сприймати, осмислювати і вирішувати виникаючі проблеми.*

2. *Звичні способи (алгоритми) вирішень поступово стають базовими положеннями про природу простору, часу, реальності, людини, людської діяльності і людських стосунків.*

3. *Згодом ці базові положення починають сприйматися, як такі, що самі собою розуміються, і, зрештою, стають підсвідомими.*

Прояви культури організації, побудованої на таких твердженнях, виявляються через загальні цінності і вірування, звичаї і ритуали, міфи і легенди, героїв і героїнь, символіку й одяг, правила і традиції, норми і практику, а також через спільні поняття. Члени організації прилучаються до робочої групи за допомогою проявів її робочої культури. Отже, процес групової соціалізації відбувається шляхом вивчення і сприйняття символіки організаційної культури. Таким чином, виходить, що людина свідомо і підсвідомо живе, працює і мислить за допомогою певної системи символів.

Лі Дж. Болмен і Терренс Е. Діл (1991 р.) вважають, що: «Культура являє собою і продукт, і процес. Як продукт вона містить у собі акумульовану мудрість тих, хто складав дану організацію до нас. Як процес вона постійно обновляється і розширюється; новачки, яких ще недавно навчали «старим, перевіреним способом», раптом самі стають учителями.

...Ми вважаємо, що з часом кожна організація виробляє чіткі системи вірувань і переконань. Багато з цих переконань стають базовими положеннями і йдуть у підсвідомість або сприймаються як такі, що самі собою розуміються. Вони відбиваються в міфах, легендах, ритуалах, церемоніях та інших символічних формах. Менеджери, які розуміють владу символів, мають більше шансів впливати на організацію, ніж керівники, котрі зосереджують свою увагу тільки на формальній організаційній структурі».

Культура для нас дуже важлива, оскільки формує способи сприйняття подій у нашому повсякденному житті і те, як ми реагуємо на них. Вона також формує життєвий досвід людини, нагромаджений нею на робочому місці, дає можливість виразити зміст, покладений нею у свою професійну діяльність. Структура надає професійному життю організованості, а культура забезпечує зворотний зв'язок. Те, як ми підходимо до ситуації, формується нашою робо-

чою структурою, але робоча культура впливає на наші реакції, відповіді і вибори, які ми робимо. Успіх або провал організації залежить від реакцій-відповідей працівників.

Професори Бет Б. Гесс, Елізабет В. Марксон і Пітер Дж. Стейн (1990 р.) писали, що «...культуру часто визначали, як схематичне вираження життя групи, члени якої мають територіальну і мовну спільність, відчувають взаємне почуття відповідальності і називають себе таким самим ім'ям. ...Люди стають дійсними членами групи в міру вивчення ними її культури й участі в культурній творчості даної групи».

Професор антропології Вендел Х. Осволт (1985 р.) визначає культуру, як «засвоєні всіма членами групи норми поведінки. ...Культура поведінки переймається новими членами групи від попередників, і вони поступово починають поділяти групові цінності. Велика частина того, що ви думаєте і робите, базується на засвоєних і сприйнятих поведінкових традиціях».

Культура змушує людей ставитися до своєї роботи за принципом подібності. Внаслідок цього вони асимілюються групою і стають складовою частиною взаємодоповнюючої і продуктивної робочої команди.

Культура передається через традиції, звичаї, ритуали, символіку, одяг, міфи, казки, мистецтво, ігри, вірування, способи фізичного й емоційного спілкування і навіть через звички харчування. Усе це допомагає людині повною мірою сприйняти значення робочої групи. Процес формування культури відбувається, коли ми бачимо, чуємо, розмовляємо і взаємодіємо з іншими людьми в нашій організації.

Середня школа імені Вашингтона

Ральф, директор середньої школи імені Вашингтона, працює в тому самому шкільному районі вже двадцять два роки. Він був викладачем природничих наук і спортивним тренером у неповній середній школі, директором початкової школи, помічником директора середньої школи, і от тепер він став директором середньої школи. Він керує прекрасним, молодим, яскравим, талановитим, повним ентузіазму педагогічним колективом. Хоча батьки і громадськість задоволені роботою Ральфа і його школи, Роберт, суперінтендант районного відділу освіти, якому підкоряється Ральф, одержав низку скарг від викладачів школи.

Викладачі стурбовані тим, що Ральф постійно перевіряє і контролює їх, особливо відтоді, коли шкільний округ перейшов до політики шкільного самоврядування і надав учителям велику волю дій. Викладачі керованої Ральфом школи вважають, що він перевіряє їх не з бажання підтримати їхню експериментальну роботу

з новими ідеями. На їхню думку, Ральф не допомагає їм у вирішенні навчальних, поведінкових і дисциплінарних проблем. Вони говорять: «Ральф контролює все, що ми робимо, з раннього ранку, коли приходять на роботу, і до кінця робочого дня. Він постійно критикує нашу діяльність і не вірить у наші здібності. Він поводить себе скоріше як «сторож», а не як менеджер».

Далі викладачі скаржаться, що в них майже немає можливості обговорити проблеми, які їх турбують. Члени педагогічного колективу весь час борються поміж собою за підтримку з боку Ральфа, і серед них відбуваються постійні суперечки про те, яким способом варто вирішувати будь-яку, навіть найпростішу, проблему. У викладачів є багато ідей, що вони хотіли б спробувати застосувати в шкільній практиці, але вони бояться оприлюднити свої прагнення, ідеї і думки. Вони запитують, чи є в шкільному районі здібні адміністратори, під керівництвом яких вони змогли б одержувати більше задоволення від своєї професійної діяльності, а якщо таких нема, то, імовірно, їм доведеться змінювати спеціальність.

Стурбований усім цим Роберт розповів Ральфу про скарги вчителів, не називаючи їхніх імен. Ральф пояснив, що вважає процес навчання і виховання дітей дуже важливою справою і що професійна поведінка викладачів має в цьому процесі занадто велике значення, щоб проводити ризиковані експерименти. Він сказав: «Викладачі в моїй школі намагаються поводитися, як «примадонни», особливо наймолодші. А вони не настільки мудрі і досвідчені, як їм здається. Набуття педагогічних здібностей і вмінь вимагає тривалого часу, а деякі викладачі все намагаються зробити знаскоку, хочуть змінити прийнятий порядок речей і шукають легких шляхів».

Роберт зрозумів, що Ральф дуже розгніваний тим, що ця проблема вийшла за стіни його школи, і відчув побоювання, що він може навіть зробити свій стиль керівництва ще більш суворим, щоб не допустити подібного в майбутньому.

Ситуація, що виникла в школі імені Вашингтона, знайома багатьом працівникам системи державної освіти, подібні ситуації не рідкісні в останні п'ятнадцять років. Вони докладно викладені в таких документах, як «Нація в небезпеці», «Нація готова», «Час підводити підсумки», «Керівники для американських шкіл» і в сотнях інших доповідей, що описують існуюче у сфері освіти положення речей. «Америка — 2000: стратегія освіти» — інформаційний звіт про результати історичної конференції з питань освіти, на якій був присутній президент Буш і губернатори всіх штатів США, прямо закликає до ширококомаштабної реформи системи освіти.

На думку Джона Гудледа (1984 р.), за останні двадцять років культура освіти змінилася дуже мало. Він стверджує, що «викладачі поганої думки про своїх учнів; учні виконують письмові за-

вдання або відповідають на вузькоспеціальні запитання; керівництво з боку викладачів недостатнє; між учнями і викладачами відсутній зворотний зв'язок; учні працюють з підручниками і виконують письмові домашні завдання; успішність учнів оцінюється за допомогою тестів».

Єдиний спосіб поліпшити якість освіти в тому, щоб залучити до процесу реформування ідеї людей, що працюють у школах. Тільки люди, що безпосередньо трудяться у цій культурі, знають, які зміни необхідні і можуть бути успішно проведені. І тільки такі зміни позитивно вплинуть на наші школи. Коли менеджера багаторазових чемпіонів світу з бейсболу «Цинциннаті Редс» Спаркі Андерсона запитали, у чому полягає секрет його успіху, він відповів: «Якщо ваша команда хоче перемогти, не заважайте». Іншими словами, необхідно створити культуру, що сприяє перемозі, а потім нехай педагоги творять свої чудеса.

Для того, щоб виправити ситуацію в школі імені Вашингтона, є багато структурних механізмів, які можна застосувати в даному випадку. Ральфу можна запропонувати пройти курс навчання ефективному менеджменту або звільнити його з посади директора школи. Молодих учителів варто виховувати «в дусі школи імені Вашингтона». У самій школі необхідно провести реорганізацію таким чином, щоб обеззброїти або нейтралізувати порушників спокою. Процес прийому нових викладачів у дану школу і їхньої адаптації в колективі організувати так, щоб вони усвідомили, що повинні слідувати встановленій практиці. Школі потрібна така система заохочень і оцінки заслуг, що не дозволить Ральфу і новим педагогам поводитися неналежним чином. Батькам варто добре подумати про те, що в них є й інші варіанти вибору навчальних закладів, перш ніж віддавати своїх дітей у школу імені Вашингтона, принаймні, доти, поки ситуація в ній не зміниться на краще. Можливо, настав час перевести Ральфа в іншу школу, а замість нього призначити на директорську посаду адміністратора з більш широкими поглядами. Навчально-методичні програми, застосовувані в школі імені Вашингтона, необхідно переглянути і, ймовірно, змінити. Лідери громадськості і бізнесу, безумовно, можуть своїми ідеями допомогти середній школі імені Вашингтона.

Структурні аспекти, які можна використовувати для поліпшення цієї ситуації в нашій освіті, містять у собі нову систему підготовки і підвищення кваліфікації педагогів і шкільних адміністраторів, систему заохочень і оцінювання професійної діяльності, систему окладів і зарплат, методи селекції персоналу, організаційну структуру, механізми планування і контролю, процедури звітності, систему розподілу влади і повноважень. І якщо продовжити розмову про структуру, то саме уявлення про посаду керівника повинне бути переглянуте теж.

Структура, поведінка, культура і професійна діяльність

Цілком очевидно, що структура впливає на співробітників організації. Якщо ви зміните структуру, то зміниться і поведінка людей. Людам доведеться рухатися іншими маршрутами, тому що нова структура змінить направляючі їх паттерни. Змінюючи структуру, ми сподіваємося одержати бажану людську поведінку. Змінюємо структуру, щоб змінити ситуацію.

Але сумна іронія полягає в тому, що це не спрацьовує. І цьому навчив нас весь довгий досвід структурних змін. Цей процес, що впливає непрямым чином, йде занадто повільно, і результати його погано піддаються точному прогнозуванню, щоб він міг бути успішним у сучасному, що так швидко міняється, світі. Людській поведінці властива дуже могутня сила інерції, щоб її можна було швидко змінити зовнішніми факторами. Структура не може змінити людських відносин, інтересів, здібностей і духовності. І, що більш важливо для нашої дискусії, структурні зміни не змінюють культуру і дуже рідко позитивно впливають на підвищення ефективності роботи навчально-виховних закладів.

Отже, структуру неможливо використовувати для підвищення ефективності організаційної діяльності. Навпаки, ми повинні зосередити увагу на створенні досконалої культури, а структуру розвивати таким чином, щоб вона стала підтримкою для такої культури. Саме шкільна культура і є наш наймогутніший шанс підвищити рівень освіти наших дітей. Алекс Де Токвіль усвідомив це ще двісті років тому. Він стверджував: «Здається, що правителі нашого часу прагнуть використовувати людей лише для того, щоб чинити великі справи. Я б хотів, щоб вони спробували спрямувати хоч невеликі зусилля на те, щоб зробити великими людей; щоб вони надавали меншого значення роботі і більше цінували працівників; щоб вони ніколи не забували про те, що нація не може бути сильною, якщо кожний з її складових людей індивідуально слабкий».

Повертаючись до прикладу школи імені Вашингтона, ми бачимо, що Роберт повинен сприяти процесу вироблення в персоналі школи спільних поглядів. Цей процес потребує розвитку колегіальних відносин; довіри, взаєморозуміння і взаємної підтримки. Він також вимагає тривалого часу (може, навіть усього життя), знань і умінь, постійного вдосконалювання. І, крім усього названого вище, буде необхідна свідома участь усіх працівників і педагогів школи, для цього їх потрібно наділити досить широкими повноваженнями. Це завдання не з легких, але керівники системи освіти, які прагнуть підвищити ефективність шкіл і рівень освіти учнів, зобов'язані взяти на себе таку відповідальність.

Структура і поведінка — дві головні теми, що досліджувалися в літературі, присвяченій проблемам керівництва в минулому, і зараз вони домінують практично в усіх формах навчання і підготовки адміністраторів. Недостатнє знання сил, що впливають на структуру і поведінку, позбавляє нас можливості цілком розкрити й адекватно використовувати величезний потенціал, яким володіють люди, які професійно займаються навчально-виховною діяльністю. Неefективна робота шкіл спричинена факторами, безпосередньо пов'язаними з культурою, несприятливою стосовно ініціатив, спрямованих на підвищення ефективності, і людей, які намагаються втілити їх у життя. Символіка, традиції, міфи і легенди навчальних закладів втратили здатність надихати. Сучасна культура школи набула самодостатнього характеру і служить протидією ефективності. Наприклад, культура, що склалася в школі імені Вашингтона, припускає, що адміністратори повинні бути старими, безініціативними, нетовариськими людьми. У свою чергу, адміністратори вважають педагогів молодими, недосвідченими, що потребують суворого нагляду. Усі традиції, символи і легенди будуть підкріплювати ці переконання, незалежно від проведених структурних і поведінкових змін.

Процес створення культури вимагає, щоб шкільні керівники приділяли увагу тонким, символічним і неформальним аспектам життя школи, що формують вірування, переконання і вчинки кожного працівника даної організації. Завдання керівника полягає в створенні і підтримці такої культури, що сприятиме ефективності всього, що робиться в школі. Якщо таке відношення до ефективності буде досягнуте і закріплене в шкільній культурі, всі інші організаційні аспекти стануть на свої місця. Саме тому побудова культури є ключем до успіху організації.

Перше, на що варто звернути увагу в школі імені Вашингтона, — це її робоча культура. Якщо вона не буде змінена, ніякі структурні чи поведінкові зміни, запропоновані керівниками системи освіти, політиками, лідерами сфери бізнесу чи іншими експертами, не матимуть тривалого ефекту.

Нам здається, що дотепер досвід працівників системи освіти дуже мало використовувався для вирішення важливих проблем, що стоять перед нами сьогодні. В американській системі освіти назріла необхідність перемістити центр уваги від традиційної структури й ординарних методів роботи до енергії людського духу, що генерує відмінну якість, і вдосконалення процесу навчання. Ми не зможемо створити навчально-виховні заклади, що забезпечують вищу якість освіти, зосередивши увагу на вдосконаленні структури і технічних прийомів навчання, але ми зможемо зробити це за допомогою організаційної культури й організаційного клімату, що сповнюють сенсом життя людей, які належать до цієї організації. Учні, педагоги, працівники і громадськість відчувають гордість,

якщо їхні загальні зусилля по досягненню високого рівня освіти, увінчуються успіхом. Керівники системи державних шкіл повинні звернути пильну увагу на ці прості людські цінності, щоб привести свої школи до високоефективної діяльності.

Прекрасні приклади впливу атмосфери успішності на особистість наводить Делла Буррус, викладач з Лексингтона (штат Кентуккі), яка в 1986—1987 роках була членом вертикальної команди фахівців, що проводила роботу в шкільному районі графства Файетт під егідою фонду Данфорта. Вона часто зустрічалася з учасниками своєї вертикальної команди і перейнялася культурною атмосферою очікування великих перетворень від кожного працівника команди. Вона повірила в те, що її колеги і вона сама приречені на успіх, за що б вони не взялися. Культура, властива цьому колективу, дала їй упевненість у тому, що вона має сили і здібності, про які сама і не підозрювала раніше, і забезпечила їй можливості для їхнього застосування.

Найбільш вражаючий із наведених Деллою Буррус прикладів — опис її участі в конференції, на якій були присутні кілька сот працюючих у школах даного району викладачів. Вона чудово описує, як професор Ван Мітер, який очолював команду, працював з її членами над удосконаленням навичок і вмінь, необхідних керівнику, основою для цього служить особистісний і професійний ріст. Міссіс Буррус пише: «У той день, коли мала відбутися конференція за участю декількох сот викладачів з різних шкіл району, нам раптом оголосили, що офіційний доповідач, якого ми всі так терпляче чекали, не зміг приїхати. І отут я, зовсім несподівано для самої себе, без будь-якої ініціативи з боку адміністрації, підвелася зі свого місця, вийшла на середину зали і сказала: «Розбийтеся на невеликі групи; у нас мало часу, а нам необхідно узнати один одного ближче. Ми повинні створити і зміцнити наше професійне об'єднання в цьому шкільному районі». Дотепер я не помічала за собою здібностей вести за собою таку величезну аудиторію. Регулярне спілкування з людьми, що працюють на різних рівнях нашого шкільного району і створило в нашій команді культуру довіри і підтримки, додало мені впевненості у своїх силах. До цього я можу додати лише те, що моя спонтанна діяльність на конференції була оцінена переважною більшістю її учасників вище, ніж мова офіційно заявленого оратора».

Справжній керівник повинен сприяти прояву таких особистісних цінностей, що змушують викладача і клас, директора і школу, і навіть весь шкільний район час від часу показувати у всій красі свої найкращі можливості. У центрі уваги справжнього керівника мають знаходитися якості, за допомогою яких особистість домагається успішного вирішення завдань, що стоять перед нею, таких як самоповага і повага інших, ідеальний образ і прагнення його наслідувати, ентузіазм, упевненість у собі і довіра до інших,

мудрість, бажання реалізувати себе і прагнення до співробітництва. Щоб створити ефективну робочу культуру, необхідно дбайливо розвивати вертикальну інтеграцію; оптимізм і спрямованість у майбутнє; колегіальність; цінності й інтереси; бачення перспективи; прагнення до особистого і професійного росту; співробітництво й обмін інформацією; взаємну довіру, підтримку і турботу; здатність до сміливих і розумних дій; прагнення до досконалості й уміння піти на виправданий ризик.

Ті керівники, яким подобається спокійна і безтурботна кабінетна робота, котрі звикли оцінювати роботу підлеглих за їхніми звітами, а приймати рішення винятково відповідно до планів і директив, спущених вищими інстанціями, навряд чи зможуть провести серйозну шкільну реформу; не зможуть цього зробити і ті керівники, які роблять ставку на структурні і процесуальні зміни в системі державної освіти нашої країни. Але і тим керівникам, котрі готові відмовитися від старих, що не виправдали себе, методів керівництва, доведеться нелегко. Їм, можливо, доведеться змінювати свої переконання, вислуховувати думки різних людей, співробітничати з ними, підтримувати ризиковану діяльність і брати на себе відповідальність за її результати. Робота адміністраторів завжди на виду у співробітників усього шкільного району. Такі особистісні цінності, як самоповага і повага інших людей, упевненість у своїх силах і довіра своїм колегам і підлеглим, придуть до керівника, коли він усвідомить, що інші люди можуть мати ідеї не менш, а, можливо, і більш ефективні, ніж його власні; коли він зрозуміє, що приємні чи неприємні відгуки про його роботу — це не найголовніше. І якщо керівник навчально-виховного закладу стане у своїй діяльності керуватися засадами вищої майстерності, він буде винагороджений відкриттям сутності всіх великих досягнень, тому що вона полягає в співробітництві, взаєморозумінні, уважному і турботливому ставленні людей поміж собою, дружельності й ентузіазмі, гордості за загальні успіхи; і все це, разом узяте, може зробити переворот у системі державної освіти.

Майбутні успіхи школи імені Вашингтона залежать від того, чи вдасться їй створити культуру, основною цінністю якої стане прагнення до досконалості, і чи зуміє вона відбити це прагнення в усіх аспектах своєї навчально-виховної програми. Ральф не може нав'язати або започаткувати ефективну робочу культуру. Він може тільки створювати і розвивати її, надаючи членам свого педагогічного колективу можливість краще зрозуміти один одного; підтримуючи їхній особистісний і професійний ріст; спрямовувати їхні таланти, енергію та ентузіазм на вдосконалення якості роботи школи; даючи їм досить повноважень для прийняття професійних рішень; створюючи серед співробітників атмосферу підтримки і довіри; збуджуючи в них прагнення до постійного розвитку й удосконалення; надихаючи їх на експерименти, розуміючи,

що вони пов'язані з певним ризиком; і, нарешті, даючи оцінку результатам їхньої діяльності. Саме цим варто займатися Ральфу, якщо його дійсно хвилює рівень освіти дітей у середній школі імені Вашингтона.

Впровадження культури в адміністративну теорію

Елтон Майо (робота опублікована у видавництві «Бендикс і Фішер» у 1961 році) був одним із перших учених, який узяв під сумнів раціональний, структуралістичний підхід до практики адміністрування, що домінував у науці протягом довгого часу. Його колега по Гарвардському університету Честер Барнард (1968 р.) продовжив і розвинув його положення про роль керівника організації. Він стверджував: «Найважливішими функціями (керівника) є: по-перше, забезпечити систему організаційних комунікацій; по-друге, створити режим найбільшого сприяння для роботи з повною віддачею і, по-третє, сформулювати і визначити чіткі цілі і завдання діяльності організації».

І Елтон Майо, і Честер Барнард займалися вивченням якостей людської особистості і шукали способи поєднання здібностей і енергетичних потенціалів співробітників організації в єдину позитивну творчу силу.

Філіп Селзник у своїй дослідницькій роботі з вивчення мистецтва керування і створення організацій (1957 р.) писав: «Організувати — означає здійснити технічні прийоми, необхідні для вирішення майбутнього завдання, значимого з погляду людських цінностей. Отже, керівник організації насамперед повинен бути експертом з визначення захисту цінностей».

Селзник висунув також припущення, що ці цінності закріплюються і пропагуються робочою (організаційною) культурою.

Чарльз Ліндблум (1980 р.) вважає, що індивідуальні цінності, вірування, переконання і поведінка насправді не є проявами окремої людської особистості, а являють собою спільну творчість людей, які створюють організаційну культуру. Уоррен Бенніс (1989 р.), автор низки книг і нарисів, присвячених вивченню проблем керівництва, вважає, що: «В американських організаціях існує надлишок менеджерів і нестача керівників». Іншими словами, адміністраторів багато, а справжніх лідерів не вистачає. Прихильники комплексного керування якістю (ККЯ) дотримуються іншої точки зору. Вони вважають, що всі проблеми американської освіти і бізнесу є результатом «неправильного» керівництва. Керівництво стає ефективним у тому разі, якщо воно вивільняє потенційну енергію індивідуумів, які складають організацію, і спрямовує її на досягнення цілей, які вони сприймають, як свої власні.

Томас Дж. Пітерс, який опублікував три книги, що стали бестселерами (перша вийшла в 1982 році в співавторстві з Робертом Х. Ватерманом під назвою «У пошуках досконалості», друга була написана в співавторстві з Ненсі Остін у 1985 році, вона називалася «Прагнення до досконалості», і в 1988 році вийшла його монографія під назвою «Боротьба з хаосом»), наводить серйозні докази на користь своєї гіпотези про те, що успішні організації досягли високої ефективності у своїй діяльності значною мірою завдяки тому, що у фокусі уваги їхніх керівників знаходилися люди, а не структура. На думку Пітерса «мотивацією для великих звершень служать такі прості і прекрасні людські цінності». Найважливішими факторами успішної роботи організації є індивідуальні і групові новаторські ініціативи і творча енергія працівників, а не її структурні аспекти, коротше кажучи, неформальне спілкування і відношення до будь-якої проблеми в дусі «я можу з цим справитися». Для керівників ефективних організацій люди, які працюють у них, важливіші, ніж структура, інструкції, меморандуми і плани. Загальною характерною рисою таких керівників є непереможна віра в те, що, коли вам удалося знайти організацію, члени якої хочуть, щоб вона жила і процвітала, вони знайдуть спосіб зробити її успішною і створять структуру, яка щонайкраще допоможе їм у цій справі.

Пітерс і Ватерман у своїй книзі «У пошуках досконалості» розповідають про одного керівника відділу, під керівництвом якого перебувають десять інженерів. Він освічений і прекрасно справляється зі своєю роботою у фірмі, структура якої не дозволяє йому самостійно купити навіть необхідний для роботи прилад вартістю всього вісім доларів дев'яносто п'ять центів. І хоча такі співробітники можуть не бути експертами в питаннях структури і не розуміти, навіщо потрібні всі ці обмежуючі правила, вони добре розуміють значення слова «довіра». А саме довіра, на думку авторів, є фундаментом організації. Вони переконані, що «найпоширенішою характеристикою успішних компаній є повага особистості кожного співробітника. Менеджери, які працюють у таких компаніях, заохочують співробітництво і колегіальність у роботі. Процес керівництва відбувається і тоді, коли керівники просто розмовляють зі своїми підлеглими, тобто застосовується метод прямого спілкування вищих і нижчих інстанцій організації. Організації повинні забезпечувати своїм співробітникам підтримку і сприяти їхньому розвитку. Філософія, культура і клімат організації більше впливають на її досягнення, ніж її структура, технологічні й економічні ресурси».

Томас Серджіованні (1991 р.) вказував на величезний вплив культури на рольову діяльність і почуття відповідальності адміністраторів у системі освіти. Він стверджує: «Ефективні школи характеризуються наявністю спільних для всіх працівників культур

них цінностей і переконань, що межують зі священними віруваннями. Мені навіть здається, що це можна назвати офіційною «релігією», яка спрямовує діяльність усієї організації і визначає її зміст. Прилучення до цього джерела об'єднує педагогів та учнів і робить значимим їхнє життя в школі. Грунтуючись на цьому, можна зробити висновок, що керівники успішних шкіл зуміли створити таку організаційну культуру, яка стала фундаментом для норм поведінки, що забезпечують максимальну ефективність діяльності цих навчальних закладів».

Карл Е. Уейч (1982 р.) також визнавав вплив нематеріальних аспектів культури на ефективність діяльності організації. На його думку: «Людам необхідне почуття причетності до чогось масштабного. Вони діють більш упевнено, їхня діяльність набуває більш продуктивного характеру і вони одержують більше задоволення від своєї діяльності, якщо в її основі лежать важливі для них цінності, переконання і вірування ... адміністратори повинні звертати дуже пильну увагу на цей «клей», що з'єднує в єдине ціле вільно зв'язані системи».

Незважаючи на те, що Терренс Діл і Аллан Кеннеді (1982 р.) у своїй дослідницькій роботі головним чином займалися корпоративною культурою, вони приділили досить велику увагу вивченню культури навчально-виховних закладів і дійшли такого висновку: «Ідея про важливість культури аж ніяк не нова. Вона давно відома великим лідерам у світі бізнесу. Багато директорів шкіл теж витрачають чимало зусиль і часу на створення об'єднуючої організаційної культури. Вони, можливо, і не вживають цей термін, але займаються саме цим. Мудрість їхньої діяльності в цьому напрямку підтверджують учені, які досліджують культуру і її вплив на ефективність навчально-виховних організацій. Сарасон переконливо показав, який опір нововведенням може вчинити шкільна культура. Якщо культура працює проти вас, ви практично нічого не зможете зробити. ... Наше загальне завдання полягає в тому, щоб показати, що побудова сильної організаційної культури безпосередньо добродійно вплине на підвищення ефективності роботи навчальних закладів».

Функціональна парадигма адміністрації

Більшість моделей адміністративного процесу складаються з однакових базових компонентів. Цими основними організаційними компонентами звичайно називають структуру, поведінку, культуру і діяльність. Під *структурою* мають на увазі побудову організації, спрямовану на досягнення її цілей і виконання завдань, що стоять перед нею. На думку Томаса Серджіованні (1991 р.): «За допомогою таких концепцій, як планування і технічні методи

керівництва, теорія випадковостей у керівництві, теорія організаційної структури, керівник забезпечує організацію, планування, координування і розклад шкільного життя».

Адміністратор, який вмє керувати структурою, здатний маніпулювати стратегіями і ситуаціями, щоб забезпечити оптимальну ефективність.

Поведінка являє собою підхід до виконання посадових ролей та обов'язків усередині організації і форми, яких набувають у ній робочі процеси. Серджіованні (1991 р.) стверджує: «За допомогою таких концепцій, як людські взаємини, мотивація, міжособистісні взаємодії, керівник забезпечує і підтримує зростання можливостей людського фактора шкільної організації».

Адміністратор, що розуміє принципи людської поведінки, вмє створювати і підтримувати мораль організації і залучати її працівників до процесу колективного прийняття рішень.

Культура визначає способи реакції-відповіді індивідуумів відносно один одного, а також надії і сподівання, що вони покладають на свою роботу в організації. Культура — це система неформальних правил, що регулюють поведінку колег на роботі. Той, хто виступає в ролі культурного лідера, подібний до «священника», тому що він вмє визначити, підсилити і виразити нетлінні цінності, вірування і культурні норми, що надають школі унікальної індивідуальності. Серджіованні про це говорив так: «Діяльність керівника, що асоціюється з культурними силами, містить у собі визначення і вираження цілей і місії школи; залучення нових членів до її культури; уміння пояснити новим працівникам, як прийнято поводитися і чинити в даній організації; уміння створювати і розповідати надихаючі міфи і легенди; здатність підтримувати традиції і вірування; уміння розробити систему символів і пояснити їхнє значення, а також захочувати яскравих виразників організаційної культури».

Діяльність — це результат створених комбінацією структури поведінки і культури організації. Про неї найчастіше говорять, як про найголовнішу причину існування організацій, у яких люди працюють. Проблеми з діяльністю сигналізують про те, що організації варто вжити коригувальних заходів. А успішна діяльність — показник того, що процес досягнення організаційних цілей іде ефективно і продуктивно.

Структурна модель

Деякі вчені, що досліджують процес адміністрування, думають, що структура, поведінка, культура і діяльність — фактори, які підсилюють один одного. Вони також вважають, що культура і діяльність впливають зі структури і поведінки. Погодившись з ними, ми повинні дійти висновку, що відповідним чином сформовані

структура і поведінка створюють ефективну і продуктивну робочу культуру, у результаті чого виникне бажана робоча діяльність. На думку учених, структура і поведінка організації формують її культуру. Головні положення адміністративної теорії і практики, засновані на цих гіпотезах, показані на рис. 2.1. У цій парадигмі коригувальні дії базуються на переконаності в тому, що зміни в культурі і діяльності організації варто проводити непрямими методами, модифікуючи такі компоненти структури і поведінки, як складання посадових обов'язків або стилю керівництва. Однак інші вчені переконливо доводять, що такий підхід має дуже довгу історію і незначні успіхи. У 1984 році Серджіованні писав, що «структурні і поведінкові компоненти дуже істотні для навчально-виховної організації, а їхня відсутність призведе до неефективної роботи». Але він вважає, що ці фактори «не зможуть привести до того, що якість освіти стане відмінною. ... Чим більше організація керується культурою, тим менше нею потрібно керувати за допомогою структури».



Рис. 2.1. Структурний підхід до керування організацією.

Культура має величезну силу інерції, і ця сила діє завжди, навіть у тих випадках, коли це вже нікому не вигідно. Професор Скотт Томпсон (1988 р.) вважає, що «культура — це думки, слова, вчинки і сердечні устремління всіх, хто вчиться і працює в школі. Її зовсім не просто змінити за допомогою державних постанов, інструкцій та доповідей і навіть за допомогою новітніх технічних і методичних прийомів навчання». Пройшовши інтенсивний курс

підвищення кваліфікації, викладачі на якийсь час змінюють свою поведінку, але дослідницькі роботи свідчать про те, що незабаром вони знову повертаються до традиційних моделей поведінки, якщо культура школи, у якій вони працюють, залишається незмінною. Коли сильний адміністратор застосовує щодо підлеглих йому викладачів новий стиль керівництва, вони можуть демонструвати відповідну поведінку, але це аж ніяк не свідчить про те, що вони змінили цінності, вірування і переконання, які домінують у культурі школи.

Саме культура визначає спосіб дій, прийнятих у конкретній робочій групі, саме вона є основою нашого життя і діяльності. Культура формує моделі людського мислення і сприйняття, на ній ґрунтується наше ставлення до роботи, до того, як нами керують, і до самих себе. Культура організації визначає значення і зміст професійної діяльності своїх працівників і дає їм відчуття причетності до неї.

Культурна модель

Хоч поняття організаційної культури все частіше зустрічається в літературі, ще зроблено дуже мало для того, щоб вона стала головним моментом в діяльності адміністрації з удосконалення організації роботи. Але саме це необхідно зробити для підвищення якості освіти, здобутого американською молоддю в школах. Доктор Джон Гудлед (1984 р.) у своїй книзі «Місце, яке називається школою» пише: «У кожній школі існує унікальне середовище. Ця унікальність найбільш визначає якість освіти в школах, ніж навчальний план чи метод викладання».

Саме це середовище, ця культура має бути центральним фокусом практикуючих адміністраторів. Мері Енн Райвід, Чарльз А. Тесконі та Дональд П. Уоррен (1984 р.) у книзі «Гордість і Надія: Школа успіху для всіх людей» стверджують, що найдужче лякає той факт, що загальна стратегія, якої дотримуються у більшості класів Управління освітою, прийнята в більшості освітніх доповідей і впроваджувана у більшості штатів, може мати чітке розкозження із розвитком культури успіху.

Останні дослідження ефективності шкіл виявили багато спільних рис у ефективній шкільній культурі. Це, зокрема, робота фонду Данфорта за програмою підготовки шкільних адміністраторів із 42 шкільними округами протягом шести років зробила помітний внесок у цей масив досліджень. Інші дослідження, такі як вивчення ефективності шкіл і робота Інституту розробки освітніх програм, Інс., Американської асоціації шкільних адміністраторів, Національної асоціації директорів середніх шкіл, Національної асоціації директорів початкових шкіл, Ради університетів з управління освітою також зробили свій внесок в культуру

успіху в освіті. Загальний висновок цих досліджень полягає в тому, що саме спільна культура забезпечує згуртованість, необхідну для підтримки індивідуальної майстерності і професії вчителя.

Культура має постійно перебувати в центрі адміністративної опіки, якщо ми сподіваємося безперервно поліпшувати ефективність організації і культури школи. Поведінка в ній, структура і діяльність — усе виходить з культури, як показано на рис. 2.2. Культура створює продуктивність і формує структуру та поведінку організації. Механізмом підвищення продуктивності є організаційна культура. Поведінка і структура виникають природним способом і підтримують відповідну культуру. І навпаки, зміни безпосередньо поведінки і структури здійснюють принаймні випадковий вплив на продуктивність, якщо відповідна підтримуюча зміна не виникне в самій культурі.

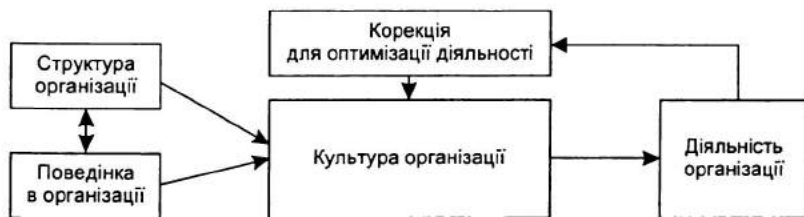


Рис. 2.2. Культурний підхід

Доктор Харрісон Оуен (1987 р.), консультант з питань менеджменту з Вашингтона, округ Колумбія, використовує термін «трансформація організації» для опису культурного підходу. Культура формує робочу енергію і спрямовує її на виконання цілей і завдань. Енергія і дух організації, як і продуктивність її роботи, породжуються культурою організації. Однак більшість дослідників і практиків управління мають те, що Харрісон називає «мілководний погляд на організацію», зосереджуючи всю увагу на структурі, меті, технології та поведінці в організації. Харрісон виявив, що існує дещо дуже важливе під усім цим, що він називає «глибини», або культура організації. Глибини надають організації форми, кольору, підходу до роботи, а також найбезпосереднішим чином впливають на продуктивність роботи. Сучасні адміністратори повинні перш за все «досліджувати глибини» і тільки потім змінювати культуру організації для підтримки ефективності її роботи.

Культурні сили залежать від ситуації і контексту, беруть свої унікальні якості від специфічних моментів освіти, шкільного округу та самої школи. Ці якості розділяють управління в одній сфері,

наприклад, освіти, від управління в іншій сфері, наприклад, бізнесі. Культура заповнює всю організацію в формі міфів, ритуалів, звичаїв, переконань, героїв, навіть того, що Харрісон називає «літургією», скріплюючи організацію воедино.

Нові люди проходять ініціацію, посвячуються в члени організації не через структурований процес посвяти, а через саму культуру, в якій вони працюють. Саме культура, а не поведінка чи структура надають підтримку в разі виникнення проблем. Не керівництво, правила чи директиви підтримують дух організації, а культура. І, що найважливіше, не практика управління чи організаційна структура приводить до ефективності роботи організації, а культура, яка виростає з тих, хто присвятив своє життя роботі в організації.

Культуру треба розуміти, дбати про неї і змінювати її, якщо ми хочемо коли-небудь домогтися підвищення продуктивності діяльності організації. При виникненні яких-небудь проблем треба бути обережним, щоб не зруйнувати її, не дозволити їй трансформуватися в міру зміни організації і підживлювати її енергією всіх співробітників організації. Дозвольте культурі створювати нові оповідки і, якщо вони виявляться руйнівними для цілей організації, допоможіть тим, хто працює в цій культурі, знайти історії, які приведуть до ефективних результатів. Історії об'єднують людей, а культура створює ці історії.

Ніхто не може впровадити підхід, який показав свою ефективність у одній школі, очікуючи, що він виявиться ефективним і в іншій. Його результати в кращому випадку будуть випадковими, оскільки на новому місці культура і відповідь середовища будуть абсолютно різними. Звичайно, можна багато дізнатися, вивчаючи те, що ефективно працює в інших культурах, але кожна організація мусить розв'язувати свої власні проблеми через свою культуру. На жаль, багато людей з добрими намірами неправильно розуміють цей базовий принцип функціональної організації, намагаючись знайти універсальне вирішення проблем. Ці універсальні рішення стають фокусом культури і відбирають у неї дорогоцінний час, необхідний для розв'язання своїх власних проблем.

Такі універсальні рішення сприймаються культурою значною мірою як мікроорганізми, віруси чи бактерії — людським тілом. Антитіла збираються навколо чужорідного тіла, щоб пронести його крізь організм, завдавши найменшу кількість шкоди і, в кінцевому підсумку, виділити його з системи. Звичайно, боротьба з чужорідними тілами відбирає енергію, і поточні проблеми отримують менше уваги.

Чим більше розуміють і приймають культуру школи, тим більш здатною стає школа до просування до ідеалу.

Приклади структурної і культурної моделей

Відмінності між структурними і культурними підходами до управління можуть бути яскраво продемонстровані на прикладі шкільних округів — системи державної школи Віргінія Біч у Віргінії і самокерованого шкільного округу Амарилло в Техасі. Початкові плани керівників даних округів було вражающе схожими. Обидва керівники — доктор Е. Карлтон Бойер і доктор Джон Уїлсон — прагнули знизити відсоток низької успішності, підняти тестові показники роботи з учнями групи ризику та знизити кількість учнів, що кидають школу. Обидва вважали, що розвиток навичок мислення, писання, комплексний мовний підхід та партнерське навчання є пріоритетними напрямками, якими повинні йти організації, щоб досягти своїх цілей; обидва також мали високі ідеали, сподівання і бачення перспективи успіху свого округу.

Однак обидва директори відрізнялися своїми підходами до проведення цих змін. Доктору Бойєру запропонували внести основні зміни в навчальний план протягом одного року. Він був дещо занепокоєний таким завданням і говорив: «Ми намагаємося зробити протягом року те, що потребує п'яти років». Доктор Бойєр застосовував структурний і поведінський стиль керівництва, щоб досягти погоджених цілей. Його залучили до перебудови, оскільки він мав рішучий стиль керівництва, активний підхід і провів на попередніх місцях роботи низку успішних ініціатив. Він створив комітети з перегляду плану і методик навчання спочатку для початкової школи, потім — для середньої. Робочі комітети мали використати комплексну мовну програму, об'єднавши словниковий запас, літературу, інформаційні ресурси, мову, слухання, фонетику, чистопис, структурний аналіз, письмо й граматику за допомогою мовних програм. Навчальний план включав:

- 1) заміну груп читання більш гнучким підходом;
- 2) використання практичного підходу з уникненням повторів;
- 3) навчання навичкам мислення на всіх заняттях.

Особливий наголос було зроблено на навчання і формування навичок лідерства, комунікативних навичок, навичок створення атмосфери взаємної довіри і співробітництва в середовищі учнів. Враховуючи ці компоненти, інспектори школи і шкільні лідери створили низку керівництв та інформаційних програм для вчителів. Доступ до цих керівництв міг отримати кожний викладач у межах шкільної системи.

Для забезпечення цих змін було проведено ряд заходів з підвищення кваліфікації і ретренінгу персоналу шкільної системи округу. Спочатку всі класні керівники і провідні викладачі були запрошені на тренінг у межах нових програм, щоб потім повер-

нутися й діяти як інструктори нових програм і джерела інформації для решти персоналу своїх шкіл. Потім практично всі викладачі шкільного округу відвідали семінари, присвячені навчальному плану і новим педагогічним технологіям. У процесі тренінгу викладачі навчалися впроваджувати новий навчальний план, ґрунтуючись на існуючих перевагах системи. Система тренінгу й оцінки викладачів базувалися на «погодженій стратегії, пов'язаній з новим навчальним планом». Керівництва для викладачів були створені комплексними, в них давалися пояснення, як проводити навчання за новим планом і навіть наводився ряд практичних завдань, які вчитель міг вибрати для досягнення різних цілей в межах навчального плану. Це був комплексний, систематичний і структурний підхід до професіонального розвитку вчителів.

Доктор Бойєр добре розумів, як складно охопити 4000 викладачів, щоб змінити їхній підхід до викладання, і відчував, що знадобиться деякий адміністративний тиск. Він сказав: «Не можна зсувати з місця 4000 викладачів без того, щоб не підштовхнути декого з них. Будь ласка, зрозумійте мене правильно. У нас відмінні викладачі. Я б не побоявся порівняти наших учителів з персоналом будь-якої іншої школи штату і країни. Але зміни даються тяжко».

Він планував, що він сам і директори шкіл будуть здійснювати особистий контроль над учителями, дотримуючись коректності впровадження нової програми.

Було проведено ряд адміністративних нарад з директорами шкіл, на яких перш за все він покладався у питаннях контролю введення змін у їх школах. Він знав, що адміністративна підтримка є істотним компонентом успіху плану, і прагнув заручитися активною підтримкою плану серед директорів. До того досить рішуче дав зрозуміти адміністраторам свої плани. На основі нового навчального плану було розроблено систему оцінки для того, щоб оцінювати роботу викладачів і директорів крізь призму нових завдань. Впроваджено також інші структурні підходи, включаючи інформаційні бюлетені, телефонні «гарячі лінії», інформаційні ресурси та служби підтримки для викладачів.

Через рік після впровадження комплексного ретельно продуманого структурного підходу керівник отримав вотум недовіри від учителів округу. Найсерйозніші аналітики дійшли б висновку, що саме стиль проведення змін привів до такого результату. Насправді опитування, проведене Асоціацією освіти Віргінія Біч, показало, що понад 50 відсотків учителів підтримують новий навчальний план, але не підтримують керівника, відповідального за його впровадження. У даний час існує ціла низка ознак, які свідчать, що підтримка запропонованого навчального плану продовжує зростати.

Понад 70 відсотків з більш як 3000 опитаних викладачів, які заповнили бланки опитування, відзначили, що тиск з боку адміністрації, спрямований на впровадження плану, призвів до негативних наслідків у школах, і що центральна адміністрація намагалася зробити надто багато протягом короткого проміжку часу.

Вчителі характеризували стиль керівництва адміністрації, як деспотичний, позбавлений підтримки, такий, що використовує загрози. Вісімдесят чотири відсотки вчителів вважали, що мало місце порушення каналів комунікації в структурі управління школами.

Невдовзі після опитування, проведеного Асоціацією освіти, рада директорів шкіл, яка підтримувала доктора Бойєра, також втратила довіру до доктора Бойєра. Рада наполягала на продовженні впровадження нового навчального плану, але не під керівництвом доктора Бойєра. Керівника було звільнено вісьмома голосами при двох проти із таким обґрунтуванням: «відсутність ефективної комунікації з персоналом. Для нейтралізації негативних наслідків ситуації, що виникла, всім керівникам шкіл було запропоновано відкинути політику і розпочати нову добу без “жовчності”».

Працівників Вірджинія Біч повідомили: «Ми пройшли час жовчності. Ми хочемо залишити усе це позаду... ми надто багато думали про себе. Насправді нам треба думати про 70 000 дітей».

В усій цій ситуації справжнім винуватцем є не керівник, а традиційний структурний підхід, обраний для впровадження того, що багато хто вважає потрібними та корисними змінами.

На протилежність цьому доктор Джон Уїлсон, керівник самокерованого шкільного округу Амарилло в Техасі, з більшим успіхом застосував культурний підхід. Плани доктора Уїлсона були аналогічні тим, що існували у Вірджинія Біч: знизити відсоток невстигаючих, підняти результати тестів, знизити кількість відрахованих учнів. Він також розраховував на розвиток навичок мислення, писання, комплексний мовний підхід, партнерське навчання, як засоби досягнення цих цілей. Однак на цьому подібність закінчується, оскільки доктор Уїлсон вибрав культурний підхід для підвищення ефективності роботи шкільної системи. Хоч цілі були схожими, методи вироблення стратегії і впровадження змін значно відрізнялися.

Доктор Уїлсон вирішив застосувати вертикальну і горизонтальну командні стратегії як метод досягнення цілей шкільного округу, підвищення ефективності процесу прийняття рішень і поліпшення комунікації в межах округу. Метою команд було надання допомоги у створенні культури в окрузі, необхідної для досягнення погоджених результатів. Доктор Уїлсон хотів, щоб культура надавала підтримку поліпшенню комунікації, колегіальності, довіри, підвищенню повноважень пересічних викладачів і коман-

дному духові. Він розраховував на вироблення спільного бачення цілей в масштабах усього шкільного округу. Потім він розраховував надати цій культурі свободу змінювати організаційні структури і способи поведінки для підтримання бажаного рівня ефективності.

Реалізацію цих завдань значно полегшив той факт, що самокерований шкільний округ Амарилло був частиною Програми Організації шкільних адміністраторів при фонді Данфорта протягом того ж року.

Спочатку в шкільному окрузі було створено вертикальну команду, що складалася з члена шкільної ради, директора округу, адміністратора центрального офісу, чотирьох директорів шкіл та трьох вчителів. Окрім цього, були створені розгалужені групи, що склалися з адміністраторів і вчителів з кожного району шкільного округу. Доктор Уїлсон зазначав: «Я зустрічався з групою з кожного району якомога частіше для того, щоб переконатися, що в нас спільне бачення ситуації, і що ми рухаємося в напрямку реалізації цього бачення».

Початковою метою цих груп був розвиток робочої культури, який сприяє виникненню колегіальності, довіри, підтримки і залучення до справи персоналу на різних рівнях керівництва. Доктор Уїлсон сказав: «У мене є глибока невдоволеність сегментованим характером персоналу сфери освіти і бажанням цих людей до спільної роботи для досягнення цілей, що були поставлені на рівні округу. Нам треба поліпшити розуміння і комунікацію в межах системи, тобто між початковою школою і середньою, між адміністративними працівниками центрального рівня і на рівні окремих шкіл. Нам треба створити культуру, яка допоможе виробити, втілити та підтримати ті зміни, які необхідні в межах шкільної системи».

Кожна значуща зміна в шкільній системі має рости з культури і групових процесів у межах цієї культури.

Директорів шкіл заохочували надавати можливість персоналові брати участь у шкільному управлінні. В системі формувалося переконання, що разом зі свободою втілення професійної думки вчителів приходить відповідальність за спільну роботу в напрямку реалізації спільної ідеї і цілей шкільного округу. Ключовою думкою, що поширювалася в середовищі персоналу, була ідея «відповідальності» за майбутнє шкільного округу. В школах часто створювалися команди, що включали членів вертикальних і розгалужених груп, для втілення програм, спрямованих на реалізацію загальних планів округу. Шкільні комітети розробляли тактики та процедури для різних шкільних програм.

Ребекка Харрісон, директор середньої школи в окрузі Амарилло, заявляла: «Комітет стратегічного планування в Капрок аналізував напрямок розвитку, розглядав показники шкіл, обговорював ініціативи на національному рівні і т. ін., розповсюджував результати».

тати своєї роботи серед педагогів, направляв розробку й впровадження програм для досягнення трьох основних цілей шкільної системи Капрок. Цілі полягали в утриманні учнів у школах, збільшенні кількості учнів, що склали групи, зростанні кількості учнів, визнаних національними заслуженими стипендіатами. Шляхом залучення персоналу до процесу прийняття рішень було створено атмосферу відповідальності. Спільна робота, інтеграція працівників, колегіальність, довіра в межах ініціатив щодо оптимізації шкільної освіти привели до того, що наші вчителі прийняли і підтримали нові шкільні програми».

Вертикальні і кластерні групи використовували для визначення пріоритетів у системі підвищення кваліфікації викладачів округу, які були безпосередньо пов'язані зі стратегічним планом округу. Важливий акцент робили на концепції тренінгу «вчитель для вчителя» на рівні шкіл. Члени команд часто ставали відмінними тренерами, бо вони брали активну участь у дискусіях на різних рівнях системи шкільного управління. Такі заходи передбачали зустрічі, на яких вчителі ділилися своїми ідеями з приводу організації освіти; проведення форуму, на якому можна було б обговорити впровадження нового стратегічного плану розвитку школи. Доктор Уїлсон говорив: «Питання, які обговорюються на зустрічах, спонукають людей не боятися ризикувати, застосовувати нові методи для досягнення цілей, поставлених перед округом».

Сандра Блекстен, викладачка початкової школи в Емерсоні, стверджує, що завдяки діяльності комітету, зустрічам персоналу, а також відношенню адміністрації і колег вона відчула, що готова втілювати ідеї, які вона пізнала про комплексний мовний підхід. У дискусії з приводу результатів своєї роботи вона сказала: «До лютого я була вражена тому прогресу, який зробили мої учні в оволодінні навичками письма і читання. Я була під таким сильним враженням від результатів стратегій комплексного мовного підходу партнерського навчання, що вирішила провести презентацію для інших вчителів. Я вже провела такі презентації для шести початкових шкіл мого округу. Зараз беру участь у підготовці конференції, яка проводитиметься в Амарилло у серпні».

Впровадження плану не пройшло абсолютно гладко в усіх школах. Для деяких знадобився дещо більший проміжок часу, щоб включитися в процес. У деяких випадках виникли проблеми, що потребують нагального розв'язання. Однак у даний час існує потужна база і незгасний імпульс впровадження культури освіти в шкільну систему. Доктор Уїлсон сповнений бажання допомогти вчителям досягти успіхів у своїх індивідуальних зусиллях, спрямованих на поліпшення процесу навчання в межах цілей і завдань округу. Він не лише слідкує за дотриманням структури і правил, але й підтримує вчителів округу.

Як відзначає директор Уїлсон, перші звіти дуже позитивні. Вони показали, що перетворення в системі школи є життєздатним засобом для досягнення результатів у шкільному окрузі.

Хоч програма проходить лише ранні стадії реалізації, кількість учнів у середній школі. Капрока, які не пройшли тестування, знизилася в середньому на два відсотки. Зросло розуміння співробітниками цілей школи, поліпшилися комунікація і делегування повноважень у межах шкільної системи, показник загального стану організації. Існує спільна заява, що персонал досяг прогресу в такій потрібній роботі з поліпшення освітнього середовища. Доктор Харрісон каже: «Мої спроби залучити вчителів до процесу прийняття рішення виявилися плідними. Я спостерігала, як вчителі беруть активну участь у перетвореннях, отримують задоволення від того, що поліпшення відбуваються завдяки їх тяжкій праці. Разом із вчителями ми працювали над розвитком навичок партнерського навчання, етнічним кодексом та створенням консультативного комітету. Створюється враження, що в школі виник більш високий рівень взаємної довіри».

Один вчитель сказав: «Розуміння того, що стоїть за прийнятими рішеннями, викликало ряд дійсно цінних пропозицій з боку персоналу». В цілому програма сприймається як успішна і стрімко вдосконалюється».

Нещодавно доктор Уїлсон доповідав: «Я думаю, вам було б приємно почути, що після трьох років ми продовжили використовувати фундаментальний метод вертикальних команд, про який ми дізналися через Програму фонду Данфорта. Ми дещо змінили склад нашої команди, щоб залучити більше адміністраторів з нашого кола, але по суті вона залишилася тією ж. Після першого дослідження ми підтримали нашу команду місцевим фінансуванням і назвали її «Директорською лідерською командою». Я поширив дію принципу в окрузі, створивши вертикальні команди в різних групах середніх шкіл. У нас є чотири середні школи, отже, чотири групи. Результати, які ми отримали завдяки роботі в командах, створенню атмосфери довіри, колегіальному розв'язанню проблем, базовому моделюванню концепції вертикальної команди, виявилися неоціненними в просуванні нашого округу вперед».

Ознаки ефективної культури

Тепер виникає питання, як люди працюють над піднесенням культури і в той же час трансформуючи її для оптимізації роботи організації? Коротка відповідь: дотримуючись культури успіху. Для опису цих ознак можна використати такі терміни: «вертикальний сегмент», бачення недоліків; «колегіальні відносини», «довіра і підтримка», «цінності й інтереси», а не «влада і посада», «широка

участь», «зростання протягом усього життя», «жити в сьогодні, але з далекою перспективою», «доступ до якісної інформації», «постійне і стабільне удосконалювання», «наділення повноваженнями».

Взяті разом, ці ознаки дозволяють сформувати найефективнішу робочу культуру. Вони стають базовими принципами, якими керується адміністрація незалежно від рівня, на якому вона працює. Вони є гранично простими формами і методами, за допомогою яких повинна працювати адміністрація над підвищенням якості праці.

Культура може змінюватися, але менеджери мусять знати, як створити ситуації, в яких можуть відбуватися ці зміни. Нижче описано ознаки культури, ефективність яких було доведено. Ці ознаки сприяли виникненню ефективних змін в освіті шкіл і службах шкільного управління округів по всій Америці. Багато з них становлять основну частину Програми Організації шкільних адміністраторів при фонді Данфорта, програми Американської асоціації шкільних адміністраторів, що отримала назву «Регіональна група лідерства в освіті», а також є основною складовою Програми поліпшення школи Інституту розробки освітніх програм. Ці компоненти — необхідна культурна основа для прийняття рішень, роботи місцевого самоуправління і програм повного менеджменту якості.

Вертикальний сегмент

Важливо, щоб впливовим людям, які належать до різних рівнів управління, надавалася можливість регулярно збиратися разом, щоб обговорити свої надбання і цілі. Працівники різних рівнів повинні мати можливість періодично зустрічатися віч-на-віч. Люди, які працюють в організації, не підтримають директиви інших людей, незважаючи на їх владні повноваження, доти, доки не отримають чіткого розуміння цінностей, переконань і традицій кожної людини, а також не отримають можливості обговорити ті положення, які, на їх думку, є важливими. Це потребує встановлення вертикальної культури, яка перетинає всі горизонтальні культури в організації.

У програмі фонду Данфорта вертикальна чи діагональна команда зустрічається принаймні один раз на місяць на цілий день. Коли зустрічаються працівники одного рівня, ми говоримо про горизонтальну культуру, а коли зустрічаються працівники різних рівнів, культура стає вертикальною. В шкільній системі вертикальний сегмент включає члена шкільної ради, директора округу, помічника директора або керівника відділу, директорів шкіл та вчителів. Інший тип команди можна назвати «впроваджувальною командою», командою з оптимізації школи або реструктуризаційною командою. Цей тип команди може охоплювати адміні-

страторів центрального офісу, директора та його помічника, вчителів, секретарів, конторських службовців (вахтерів), батьків та учнів. Основна функція цієї команди — перетворення своєї вертикальної сутності у відношення, що існують у горизонтальній команді, де кожен почувається вільним і відкритим для спілкування. Кожна вертикальна команда функціонує з висококваліфікованим фасилітатором. Незалежно від застосовуваного методу ефективна робоча культура надає можливість працівникам усіх рівнів збиратися разом, щоб краще пізнати один одного і встановити довірчі стосунки.

Сила команди полягає в тому, що кожен її член має можливість почути і дізнатися про різні погляди інших її членів, створюючи культуру в межах організації. У вертикальній команді усі її члени приходять до кращого розуміння всієї організації та довіри до працівників різних рівнів. Вони стають вертикальним культурним каталізатором діяльності своїх колег.

Коли зацікавлені всі учасники організації, то вони отримують можливість обговорити свої погляди і почути думку інших працівників і зможуть краще зрозуміти напрямок руху організації та влитися у більш широку культуру, яка підтримує їх рух. Цей момент важливий для всіх сучасних організацій, функціонування яких досягає такого рівня складності, що потребує підтримки культури набагато ширшої, ніж група людей на якому-небудь одному рівні організації.

Перспектива, а не пошуки недоліків

За цією ознакою персонал школи має працювати над виробленням спільного бачення майбутнього школи. Як тільки довготермінову перспективу окреслено, вона стає досяжною. Це особливо важливо для того, щоб групова динаміка й енергетичні процеси підтримували ефективність діяльності школи.

Ефективна групова динаміка не може виникнути, якщо команда зосереджена на проблемах чи усуненні дефектів. Це настільки ж справедливо для роботи у вертикальній команді, як і для роботи в класі з учнями. Команда не повинна використовувати те, що доктор Паден з Інституту розробки освітніх програм, Inc., називає «дефіцитною моделлю». Така модель більш відома, певно, як підхід до розв'язання проблем, у межах якого людина збирає інформацію щодо проблем у організації, зосереджуючись на виправленні цих недоліків. Дефіцитна модель становить особливу проблему в вертикальній команді.

Модель перспективного бачення необхідна для розвитку потрібної групової динаміки і мінімізації непродуктивних проявів страху. Вона фокусується на колективному баченні ідеалу, і зусилля кожної людини зосереджені на втіленні цього ідеалу. Модель перспективного бачення дозволяє членам команди почувати-

ся комфортно в ситуації, коли зусилля кожного потрібні для реалізації спільних планів. Основний наголос робиться на ті специфічні сфери, з якими необхідно працювати, щоб реалізувати плани, а не суперечити і руйнувати те, що вже зроблено. Модель перспективного бачення надихає людей на досягнення ідеалу.

Колегіальні відношення

Учасники приходять у групу з великою кількістю ідей і різноманітних талантів. Шляхом колегіальності команда навчається довіряти, цінувати й зрозуміти ідентичність окремих членів групи, що складається з індивідуумів з різноманітними талантами й ідеями, потребує особливої чутливості, щоб дати кожній людині відчуття себе цінним вкладником у спільну справу. Група повинна виробити почуття спільної взаємної відповідальності. Члени групи не можуть працювати на результат, доки не сформували «відчуття ліктя» або командний дух і не навчилися довіряти та підтримувати один одного.

Співробітництво дозволяє людям виробити спільне розуміння і мову, на яких може виникнути спільна культура. Воно стимулює діалог і передачу цінностей, знань, досвіду, ідей натхнень, планів і труднощів у позитивному й середовищі, яке переймає. Люди не можуть ефективно працювати разом, якщо вони не пізнали один одного і того, що цінує кожен з них, як він думає і чому думає саме так. Це приводить до розуміння і взаємної довіри. Слова «колегіальний» і «спільний» часто використовують як синоніми, тому що вони обидва означають роботу разом в умовах взаємної підтримки й інтересу. Перш, ніж робоча група чи вертикальна команда почнуть ефективно діяти, вони повинні інституціоналізувати колегіальні відношення.

Ефективні колегіальні відносини розвиваються в межах організації тільки в тому випадку, якщо всі рівні керування можуть зустрітися перед початком проекту. Колегіальні відношення підкреслюють пріоритет спільного інтересу і блага, а особливо інтересу кожної людини. Кеннет Сиротник і Джон Гудлед (1988 р.) у книзі «Партнерство школа — університет у дії» висловлюють думку, що типові відношення в організації виражаються словами: «Я допоможу тобі з твоїми проблемами, а ти мені — з моїми». В колегіальних відношеннях проблеми є спільними, вони — наші проблеми. Як тільки проблеми визначаються в контексті якої-небудь певної групи, всім партнерам стає гранично складно, якщо можливо взагалі вважати їх спільними. Перспективи в межах організації не можуть бути створені якою-небудь однією стороною за рахунок іншої, в протилежному випадку не виникнуть співробітництво і колегіальність. Якщо йдеться про розвиток колегіальних відношень, жодна зі сторін не може мати монополії.

Довіра й підтримка

Ефективна робоча група має бути залучена для цілеспрямованої активності, яка створюється і будується на взаєморозумінні, довірі, відданості один одному і організації. Довіра й підтримка мають тенденцію полегшувати побоювання людини відносно можливих наслідків та незручних ситуацій, які виникають в результаті діяльності групи. Мрія має належати всій групі, щоб їй судилося коли-небудь здійснитися, а це станеться тільки в тому випадку, якщо члени групи навчаться довіряти і підтримувати один одного. Члени групи повинні цінувати достоїнства один одного, в той же час, звертаючись один до одного як колеги, гідні довіри. В міру зростання співробітництва і колегіальності зростає й довіра та підтримка. Довіра важлива для спільної діяльності, вона приходить в результаті розуміння і пізнання один одного.

Недовіра знесилює робочу групу і знижує якість виконуваної роботи, команда не може зібратися разом доти, доки її члени не отримають шанс виробити взаєморозуміння і взаємну довіру. В діях, символах та оповідках групи має вільно виражатися довіра кожному її членові. Без довіри і підтримки робоча команда не спроможна буде розвинути групову динаміку і синергетичні відношення, необхідні для того, щоб організація рухалася до нових перспектив ефективної роботи. Культура протидіятиме індивідуальним і колективним зусиллям доти, доки не виникнуть довіра і підтримка.

Цінності й інтереси, а не влада і посада

Групи повинні проробляти, обговорювати і розв'язувати свої власні міжособові і внутрігрупові проблеми. Останні виникають, коли люди займають різні позиції стосовно якого-небудь питання. Майже в кожному конкретному випадку спільні або принаймні сумісні інтереси лежать поза точками зору, що протиборствують. Тому група повинна зосередитися на погодженні інтересів, а не точок зору. Роджер Фішер і Уільям Урі (1981 р.) у праці «Приходячи до згоди» стверджують: «Чим більше ти визначаєш свою позицію і захищаєш їх від атак, тим більше відданим їй ти стаєш. Чим більше ти намагаєшся переконати протилежну сторону в неможливості змінити свою точку зору, тим складніше для тебе стає зробити це. Твоє его ототожнюється з твоєю точкою зору. Тепер у тебе з'являється новий інтерес у «збереженні свого обличчя» — у погодженні майбутніх дій з минулими точками зору — роблячи погодження початкових інтересів сторін з допомогою мудрого рішення все менш і менш ймовірними».

Інтереси служать мотивації та направленню дій людей. Твоя точка зору — це те, що ти вирішив, твої інтереси — це те, що при-

вело до цього рішення. Роль лідера полягає в погодженні інтересів, а не у виробленні компромісів між точками зору.

Необхідно, щоб рішення базувалися на погодженому інтересі, а не на зіткненні воль. У битві точок зору чиновник найвищого в команді рангу майже напевне використає тиск для того, щоб зберегти обличчя і змусити прийняти свою точку зору. Як виявив Джеймс Маккуллоуг, директор державних шкіл м. Чаттануга, «члени команди залишали остронь ранги, посади і функціональні обов'язки і знов нагадували, що люди можуть спілкуватися на основі своєї компетентності і особистої цінності, незважаючи на титули і підпорядкованість».

Саме тому робоча команда завжди має зосереджуватися на інтересах своїх членів. У протилежному випадку вузькоспрямовані і просто помилкові рішення можуть бути прийняті на підставі особистої влади однієї людини.

Доступ до якості інформації

Основне джерело влади в будь-якій організації — інформація. Якщо працівники організації не мають вільного і відкритого доступу до важливої інформації, вони не зможуть ефективно використати свої здібності. Інформація стимулює думку і живить майбутні інновації. Інформація зв'язує робочу групу і дозволяє їй виробити спільну культуру. Якість знань і рішень, які приймає група, не може бути кращою якості доступної інформації. Тому просто необхідно, щоб якомога більше інформації було доступно всім членам групи в лаконічному і зрозумілому вигляді. Ми живемо у «вік інформації», і організації мусять освоювати інформацію, якщо вони сподіваються досягти успіху. Інформація — паливо розвитку.

Кожен в організації повинен мати доступ до інформації про якість своєї роботи. Працівники, природно, прагнуть бути ефективними і автоматично внесуть корективи у свою роботу, якщо знатимуть, де знаходяться відносно того, де вони мають знаходитися. Ніхто не намагається виконувати роботу посередньо чи погано. Відсутність точного і своєчасного зворотного зв'язку відносно виконаної роботи дозволяє існувати поганій якості роботи. Дані використовуються не для масового накопичення результатів, а для того, щоб допомогти кожному працівникові постійно поліпшувати якість його роботи.

Вчителі щотижня мають отримувати відомості, наскільки високих результатів домагаються їхні учні. Важливі результати, а не плани занять. Підтримка вчителями перспектив і програм значно збільшується в міру того, як їх ефективність підтверджується в їх власних класах. Немає більшої винагороди, ніж усвідомлення того, що твої ідеї вносять позитивні зміни у виконання роботи та якість навчання учнів. Однак поліпшення відбуваються

найчастіше поступово, з наростанням і в довготерміновій перспективі, тому системи вимірювань мають бути здатні вловити ці поступові зміни.

Широка участь

Група цінує і заохочує різноманіття і спільність досвіду, інтересів, талантів, здібностей і знань своїх членів. Сила групи полягає в різноманітті перспектив її членів на різних рівнях організації. Успіх розвивається в результаті того, що люди діляться один з одним баченням проблем і шукають нитку, що зв'язує воедино всі рівні організації, дозволяючи кожному довіряти та підтримувати інших людей.

Кожний член групи здатний дати унікальний досвід, що ґрунтується на його знаннях і професійному досвіді. Директор, наприклад, може бачити необхідність у системній взаємодії учня (школи) співтовариства для задоволення його потреб, тоді як вчитель думає над тим, що робити з учнем у класі завтра. Обидва починають краще розуміти, що необхідно зробити кожному на своєму уроці, обмінюючись знаннями і досвідом відносно спільних проблем. Прийняте таким шляхом рішення не є необачним. Люди, що працюють в організації, усвідомлюють можливості для зростання із врахуванням усіх можливих факторів.

Старий афоризм, що «одна голова добре, а дві — краще» або точніше «кілька голів краще, ніж одна», має солідну підставу. Групи притаманний більший обсяг знань, інформації та досвіду, ніж кожному окремо взятому її члену. Таланти цих людей можуть бути зібрані в спільній роботі, щоб досягти значно більшого, ніж досягли б вони окремо один від одного (синергічний ефект). В міру того, як люди краще розуміють цінності, переконання, інтереси, ідеї та погляди інших співробітників організації, їм стає легше розробляти і розуміти загальний план.

Зростання протягом всього життя

Успіх організації сприяє персональному і професійному зростанню її членів. Група дає позитивну підтримку індивідові, відшукуючи шляхи надання йому допомоги в досягненні нових високих цілей індивідуального розвитку. Люди, які перебувають у тій же групі, використовуються як ресурс і підтримка, коли кожна людина розробляє річний план особистого/професійного розвитку, виконує цей план і переконується в тому, що ефективно зростання дійсно мало місце. Доктор Уільям Г. Каннінгем стверджує, що «не зростати все життя аморально». Без зростання людина постійно буде застосовувати старі стратегії до розв'язання нових проблем з гранично низькою ймовірністю успіху.

Доктор Малколм Ноулз (1984 р.), якого вважають популяризатором терміну «навчання протягом усього життя», стверджує, що в основі цього лежить посилення, що «у світі з наростаючим темпом змін навчання має бути справою всього життя». Тому головну функцію організації становить надання ресурсів, ініціювання та підтримка для пошуку себе й особистісного зростання її членів. Практично всі теоретики розвитку вважають, що розвиток — це процес довжиною в життя, і що індивіди будуть стагнувати, виснажуватися та регресувати, якщо не будуть постійно зростати, навчатися і розвиватися.

Сьогодні проміжок часу, протягом якого нова інформація залишається актуальною, значно коротший за людське життя, тому людина має бути готова постійно оновлювати інформацію, яка надходить. Половина інформації, доступної в будь-який момент часу, застаріває протягом десяти років. Тому природа сучасної організації вимагає, щоб людина постійно розвивалася і збагачувалася новою інформацією.

Наділення повноваженнями

Кожна людина має унікальний потенціал та унікальний історичний контекст, що включає особливі можливості й обов'язки, призначені тільки для неї. Це означає, що кожна людина володіє потенціалом, який вона може використати в межах організації. Це не завжди легко для людини, чие становлення постійно контролювалося і спрямовується ззовні. Людина починає шукати зовнішні показники напрямку і може недооцінити свої власні навички та здібності.

Парадокс полягає в тому, що людина зростає в міру того, як стає все впевненішою в своїх здібностях і знаннях, але в той же час процес становлення людини вимагає, щоб вона навчалася під впливом зовнішніх стимулів. Проблема в тому, що ми навчаємося йти напрямками, вказаними іншими, замість того, щоб навчатися самостійно скеровувати своє життя. Ми не можемо повністю реалізувати свій потенціал на роботі. Такі люди не можуть працювати в повну силу, і загальна сума втрат від цього складає різницю між ефективною і неефективною організацією. На передачі громадського мовлення Тома Пітерса «Альянс лідерства» Пет Карінгтон сказав, що більшість працівників підготовлені до того, щоб «залишити свої мізки за дверима, коли вони входять». З такими працівниками можна розділити керівництва, але поки вони не вироблять у собі впевненість і відповідні знання, вони не зможуть взяти в ньому участь. Саме тому такі концепції, як розділене керівництво, локальний менеджмент і парцитарне прийняття рішень не аналогічні довірі працівникам. Спочатку необхідно довіряти їм, якщо вони здат-

ні скористатися перевагою, яку дають різні форми розділеного керівництва.

Культура організації має підтримувати унікальність особистості, щоб природний індивід у працівникові розгортався і розквітнув. В результаті цього працівники звільняються і підтримуються для того, щоб взяти на себе ризик бути відмінним і створювати відмінність, людина зростає в міру становлення тим, чим вона є, не тим, чим її бажать бачити інші. Довіра — це здатність пережити свої відчуття, аналізувати свої думки та підтримувати свою поведінку. Як припускає Е. Камінгс, «найтяжча битва відбувається за те, щоб бути не кимось іншим, а самим собою в цьому світі, тоді як інші докладають усіх зусиль, день і ніч, щоб зробити тебе схожим на всіх інших».

Постійне і стабільне удосконалювання

Дослідження ефективних шкіл показують, що істотного поліпшення в шкільній практиці можна домогтися протягом 3—7 років. Планування є фундаментом цього процесу і для того, щоб воно було ефективним, планування має спиратися на довготермінову перспективу. Підходи на зразок «терміновий ремонт» або «рішення року» довели свою конче низьку ефективність. Термінові ремонти не продемонстрували ніякого тривалого ефекту. Ідеї, що виявила свою високу ефективність в інших шкільних системах, має бути приділено належну увагу, але початковий акцент робоча група мусить зробити на виробленні загальної перспективи. Це потребує тривалих погоджених зусиль, включаючи оцінку та відслідковування результатів. Тому ефективна робоча група прагне довготермінових досягнень, а не швидких косметичних змін чи «показового проекту» року для політиків або адміністрації.

Ми використовуємо спільне бачення для створення напрямків і цілей, а не для того, щоб стати одержимими якими-небудь конкретними досягненнями. Ми використовуємо бачення майбутнього для того, щоб вибудувати пріоритети, продумати дії та отримати уявлення, як ми хочемо прожити наше життя в сьогодні. Довготермінове бачення допомагає нам прийняти рішення і брати на себе обов'язки сьогодні. Вдивляючись і передбачаючи майбутнє з усіма можливостями, які воно з собою несе, ми можемо краще підготуватися до змін, які готує нам наше сьогодні. Ми не відсуваємо його на задній план, ми не приймаємо рішення з образом майбутнього в голові. Ми вдивляємося в майбутнє, щоб бути краще підготовленими сьогодні.

Ефективні культури вітають і підтримують постійне удосконалювання, що йде зсередини, а не запропоновані ззовні реформи і реструктурування. Постійне удосконалювання створює довготер-

мінове систематичне поліпшення освітніх практик на протилежність послідовності незв'язаних між собою програм. Часто саме це становить відмінність між обдуманною, перевіреною відповіддю практика і реакційними, зовнішньо сконструйованими «терміновими ремонтами», які пропонують ті, хто «не на передовій». Удосконалення школи — культурний, постійний, кумулятивний процес, а не впровадження новомодних підходів. Проблеми часто призводять до відмови від реформ, ослаблення позицій в результаті нападок критики, але в той же час несуть інформацію та супроводжуються критичним аналізом, спрямованим на поліпшення. Ідея постійного удосконалювання має плануватися як довготерміновий процес, поліпшення виникають як дорожні віхи — одне за одним.

Проблема Ральфа

Серджіованні (1991 р.) стверджує, що «всі школи мають культуру: сильну чи слабу, функціональну або дисфункціональну. Успішним школам притаманна сильна і функціональна культура, що поєднується з баченням успіху в шкільній освіті».

Сильні функціональні культури мають створюватися і підтримуватися через ознаки розвитку культури. Ознаки успіху взаємозалежні. Всім їм необхідно приділяти певну увагу, якщо ми хочемо, щоб культура підтримувала бажані перспективи й ефективність роботи.

У середній школі Вашингтона Ральф має сформувати культуру успіху, якщо він сподівається поліпшити існуючий стан справ. Учителі, адміністратори і обслуговуючий персонал сформували субкультури навколо свого ставлення один до одного та своїх приватних інтересів, які розривають школу в протилежних напрямках. Субкультури агресивно протидіють одна одній. В результаті потерпають саме учні Вашингтона, їхнє місто, штат і країна. Культура має бути доведена до стану внутрішньої узгодженості, яка б підтримувала максимальну ефективність роботи школи.

Ральфові насамперед доведеться зіткнутися з цінностями, героями, героїнями, історіями та міфами, обрядами і ритуалами, загальними значеннями і пропозиціями, а також мережею неформальних комунікацій, які є центральною частиною школи. І він повинен визначити, якою мірою ця культура сприяє чи перешкоджає ефективній роботі школи. Нарешті, йому потрібно буде втілити в життя ознаки ефективної культури.

Напевно, потрібні будуть і структурні зміни, але більшість з них випливають з необхідності поліпшеної культури. Стиль керівництва Ральфа може зазнати змін, або він може змінити те, як оцінюються, тренуються або навіть наймаються працівники. Процес прийняття рішень, структура школи, зміст навчальних планів

також можуть зазнати змін. А важливо те, що жодну з цих змін Ральфові не доведеться здійснювати особисто. Він просто дозволить культурі, що впливає із загальної ситуації, здійснювати ці зміни, які він підтримує. Він навчиться не боятися й не чинити опір культурі, а підтримувати ефективну культуру. Він допоможе прийти до спільного бачення, успіху для середньої школи м. Вашингтона. Він сприятиме професійному зростанню свого персоналу. Це той шлях, яким мусить пройти Ральф і всі адміністратори шкіл, якщо вони бажають поліпшити умови, які існують на даний момент у наших школах, і досягти ідеалу системи шкільної освіти, який виробила Америка.

Бібліографія

- Barnard, Chester I. *The Function of the Executive*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1968.
- Bendix, Reinhard and Fisher, Lloyd H. "The Perspectives of Elton Mayo." Amatai Etzioni (Ed.). *Complex Organizations: A Sociological Reader*. New York: Holt, Rinehart, Winston, 1961.
- Bennis, Warren G. *On Becoming a Leader*. Reading, Ma: Addison-Wesley, 1989.
- Bolman, Lee G. and Deal, Terrence E. *Reframing Organizations*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass Inc., 1991.
- Chandler, Alfred. *Strategy and Structure*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1962.
- Deal, Terrence E. and Kennedy, Allan A. *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Company, Inc., 1982. Copyright by Addison-Wesley Publishing Company, Inc. Reprinted with permission of the publisher.
- Deal, Terrence E. and Kennedy, Allan A. "Culture and School Performance." *Educational Leadership* (February, 1983).
- Fisher, Roger and Ury, William. *Getting to Yes*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1981. Copyright by Roger Fisher and William Ury. Reprinted by permission of Houghton Mifflin Company. All rights reserved.
- Fullan, Michael. *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, 1982.
- Goodlad, John I. *A Place Called School* New York: McGraw-Hill Book Company, 1984.
- Hess, Beth B. and Markson, Elizabeth W., (Eds.) *Growing Old In America*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1990.
- Knowles, Malcolm. *Androgyny in Action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
- Lindblom, Charles E. *The Policy Making Process*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Inc., 1980.
- Litskey, Dennis and Fried, Robby. "The Challenge to Make Good Schools Great." *Today's Education* (January, 1988).

- Miles, Matthew B. and Louis, Karen Seashore. "Mustering the Will and Skill for Change." *Educational Leadership* (May, 1990).
- Owen, Harrison. *Spirit, Transformation and Development in Organization*. Potomac, MD.: Abbott Publishing, 1987.
- Owen, Harrison. *Leadership*. Potomac, MD.: Abbott Publishing, 1990.
- Oswalt, Wendel H. *Life Cycles and Lifeways: An Introduction to Cultural Anthropology*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing, 1985.
- Peters, Thomas J. and Waterman, Robert H. *In Search of Excellence*. New York: Harper & Row Publishers, 1982.
- Peters, Tom and Austin, Nancy. *A Passion for Excellence*. New York: Random House, 1985.
- Peters, Tom. *Thriving on Chaos*. New York: Alfred A. Knopf, 1988.
- Quinby, Nelson. "Improving the Place Called School: A Conversation with John Goodlad." *Educational Leadership* (March, 1985).
- Raywid, Mary Anne, Tesconi, Charles A. and Warren, Donald P. *Pride and Promise: Schools of Excellence for all the People*. Washington, D.C.: American Education Studies Association, 1984.
- Sarason, Seymour. *The Culture of Schools and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon, 1971.
- Schein, Edgar H. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Selznick, Philip. *Leadership in Administration*. New York: Harper & Row, 1957.
- Sergiovanni, Thomas. "Leadership and Excellence in Schooling." *Educational Leadership* (February, 1984).
- Sergiovanni, Thomas. *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon, 1991.
- Sirotnik, Kenneth A. and Goodlad, John I. (Ed.). *School-University Partnerships in Action: Concepts, Cases and Concerns*. New York: Teachers College Press, © 1988 by Teachers College, Columbia University. All rights reserved. Selected quotes from sections by Sirotnik/Goodlad and Schlechty/Whitford. Reprinted by permission of the publisher.
- Thompson, Scott D. "The Principalship: Ingredients of Programs to Prepare Effective Leaders." *The NASSP Bulletin* (May, 1988).
- Weich, Karl E. "Administering Education in Loosely Coupled Schools." *Phi Delta Kappan* (June, 1982).

Вертикальні команди

Всім організаціям властива своя культура, бо кожна організація — це система людей, які поділяють загальний напрямок і методи роботи. Деякі особливості культури організації впливають із ясності завдань і цілей, відданості членів організації цим цілям, а також нормам і стандартам поведінки, дотримання яких кожен очікує від інших. Інші аспекти культури включають спосіб координування спільних зусиль, стиль розв'язання суперечностей та конфліктів, спосіб прийняття рішень, ступінь прямоти, з якою всі висловлюють свої переконання.

Освіту можна істотно поліпшити шляхом простого зміщення зв'язків між людьми, що працюють на різних рівнях керівництва в цій організації. Саме так можуть сформуватися спільні переконання й норми, зрозуміла система рішень та правил і, що найважливіше, загальна прихильність до справи. Корпорація RAND (1980 р.) у звіті, що називається «Стабільна робота. Політика, практика і реформа американської освіти» заявила, що «...помилки минулого можуть бути виправлені шляхом посилення зв'язку між процесом прийняття рішень політиками, адміністраторами й практиками ..., в результаті чого нове знання транслювалося б безпосередньо в досвід директорів, викладачів і керівництва округу».

У звіті підкреслюється, що процес прийняття рішень взаємозалежний. Рішення, які приймають на кожному рівні, створюють умови й межі для рішень наступного рівня, але не можуть визначати наперед, як вони будуть прийняті. Люди, які виробляють політику, адміністратори та вчителі мають покладатися один на одного в отриманні інформації, щоб реалізовувати спільну мету — допомагати дітям учитися. На жаль, процес менеджменту, який би підтримував взаємодію в групі, не є загальноприйнятою практикою.

Концепція вертикальної команди була створена для того, щоб задовольнити потребу у взаємозв'язку та взаємодії різних рівнів всередині організації. Мета вертикальної команди полягає в тому,

щоб дати можливість обмінятися важливою інформацією людям, у яких спільна мета, але які знаходяться на різних рівнях і тому мають різні організаційні можливості. Саме шляхом вертикальної інтеграції організація починає розвивати спільну культуру, яка підтримує формування довготермінової програми ефективності школи. Без підтримки культури організації програма ефективності школи або ніколи не буде втілена, або зникне відразу після впровадження.

В Програмі Організації шкільних адміністраторів фонд Данфорта проводив експерименти з програмою вертикальних команд протягом 5 років у 42 різних міських і сільських школах округів Сполучених Штатів. У 1985 р. фонд переорієнтував програму, ввівши в неї концепцію вертикальної команди. У новому викладі багато уваги приділялося спільній роботі працівників сфери освіти різних рівнів у межах шкільного округу. Команда зосереджувала свої зусилля на досягненні колегіальності, особистісного професійного розвитку її учасників, ефективності школи та переході від однієї програми до іншої.

Програма працювала з ефективними перетвореннями, підкреслюючи, що вони можуть залучати всі групи у межах шкільної системи, включаючи всіх, кого стосуються ці зміни. До того ж зміни мають ґрунтуватися на відданості специфічним цілям і принципам, вести до безперервного особистісного професійного розвитку педагогів і базуватися на їхніх знаннях та досвіді концепції вертикальної команди, формувати робочу культуру, в якій учасники різного рівня ясно виражають відданість спільній роботі і підтримують удосконалення школи. Основним посиленням програми стало положення, що ефективна зміна з великою ймовірністю відбудеться в школі, де зацікавлені сторони мають можливість спілкуватися між собою, отримують доступ до моніторингу ефективності програми, прийняття рішень для вироблення і реалізації програми.

Загальні висновки, зроблені учасниками Програми вертикальних команд фонду Данфорта, полягали в тому, що даний підхід досить ефективний і базові переконання, покладені в основу програми, солідно обґрунтовані. Програма показала свою особливу ефективність у створенні колегіальності, умов для особистого професійного розвитку та удосконалення школи. Концепція вертикальної команди виявилася потужним інструментом створення продуктивної, підтримуючої та інтегрованої робочої культури в межах шкільної системи. Члени команди вважали, що взаємодія людей на різних рівнях організації є важливою як для рішень, що приймаються, так і для того, щоб їх дотримували в шкільному окрузі.

Ці результати були обґрунтовані в дисертаційній роботі Мері Льюїс Хенслі (1989 р.) в університеті Бейлор. У комплексному

дослідженні десяти шкіл, що брали участь у Програмі вертикальної команди фонду Данфорта, доктор Хенслі (1989 р.) дійшла висновку, що як для окреслених індивідів, так і ефективності роботи організації в цілому було важливо, щоб члени команди могли тісно спілкуватися з ключовими лідерами на різних рівнях управління в шкільному окрузі. Вона стверджувала, що «кожна з десяти команд позитивно відгукувалася про ефективність вертикальної команди як методу розвитку персоналу для особистісного та професійного зростання. Підхід вертикальної команди розчинив двері для комунікації, які раніше були зачинені, але з тих чи інших причин ніхто не подумав відкрити їх».

Американська асоціація шкільних адміністраторів у співробітництві з Інститутом розробки освітніх програм, Inc. (/I/D/E/A/), нині впроваджують вертикальний підхід за програмою, що отримала назву «Програма регіональної групи лідерства в освіті». В анонсі до цієї програми Асоціація шкільних адміністраторів заявляє: «В міру того, як освітній заклад як ціле став комплексом, фрагментація комунікації і наступних дій виявила той факт, що система перебуває в стані розгубленості. Кожен прагне допомогти, але більшість пропозицій щодо поліпшення, законодавчих актів та реформаторських ініціатив, хоч і прийнятих з кращими намірами, як правило, не здатні привести до широких і суттєвих змін. Між тим вчителі, адміністратори і члени рад, що захопилися, залишаються у відносній ізоляції один від одного, хоч докладають свій досвід і майстерність до потреб дітей, чиїх життів вони торкаються».

Американська асоціація шкільних адміністраторів у співробітництві з Інститутом розробки освітніх програм, Inc. (/I/D/E/A/), та неприбутковим фондом, що підтримує освіту, допомагають шкільним системам в усій країні впровадити стратегію, що має реально вплинути і залучити людей до постійного поліпшення освіти. Програма регіональної групи лідерства в освіті, Асоціація шкільних адміністраторів представляють тренінг і підтримку вертикальній команді, яка долає ієрархічні бар'єри в окрузі та громаді.

Як Американська асоціація шкільних адміністраторів, так і Інститут розробки освітніх програм, Inc., вважають, що багато шкіл впроваджують командні структури у вигляді команд з удосконалення шкіл, рад викладачів і рад планування груп патронажу та груп підтримки, забезпечуючи обмін інформацією в середовищі працівників. На жаль, ці командні структури складаються з людей, обмежених у доступі до інформації і, як правило, зосереджуються на встановленні відношень та обміні знаннями через горизонтальні зв'язки з колегами. Це може призвести до утворення згуртованих груп чи субкультур у школі або на факультеті, однак не вистачає бачення загальної перспективи — культури шкільного округу. Існує не так багато можливостей для працівників різно-

го рівня в шкільній системі спілкуватися між собою та обмінюватися інформацією.

Як Американська асоціація шкільних адміністраторів, так і Інститут розробки освітніх програм, Inc., виявили, що стратегії вертикальних команд компенсували ці недоліки в шкільних округах, які впровадили дані стратегії. Вони стверджують: «Ці стратегії поєднують вертикальний «окраєць» окружної структури прийняття рішень для того, щоб допомогти людям, чий рішення впливають на якість навчальних матеріалів і навчання, краще зрозуміти пріоритети, визначити настрої, розділити перспективи та виробити підтримку для рішень, пов'язаних із деяким ступенем ризику».

Горизонтальні команди, які не були вертикально інтегровані, схильні чинити опір і боротися одна з одною, знижуючи тим самим ефективність роботи організації.

Стратегія вертикальних команд була включена корпорацією «Motorola» як частина програми поліпшення американської освіти. Посадові особи корпорації виявили, що Програма регіональної групи лідерства в освіті є ефективним компонентом, що допомагає школам домогтися системних змін. Програма виявилася також досить ефективною при створенні «організацій, що навчають». В результаті корпорація «Motorola» взяла активну участь у впровадженні цієї програми у штатах Іллінойс та Массачусетс.

Едвард В. Бейлс, директор університету «Моторола», сказав: «Корпорація «Моторола» як клієнт системи освіти виявила, що робота системи більше не задовольняє потреб ринку праці, який перейшов з індустріальної інформаційної моделі функціонування. Тому корпорація «Моторола» вважає за необхідне допомогти визначити, які вимоги висувуються студентам системою освіти, щоб вони могли успішно знайти своє місце на ринку праці, ніяк не вказуючи працівникам освіти, як виконувати свою роботу. Роль освіти полягає в тому, щоб трансформувати систему для задоволення потреб сучасного ринку праці. Наш досвід перетворення корпорації на глобального лідера показав, що найпотужнішим рушієм змін є залучення до трансформаційного процесу усіх структур. Концепція регіональної групи лідерства подібна до наших напрацювань у тому, що виключає всі сторони, які роблять внесок у освіту».

Корпорація «Моторола» в даний час є партнером Інституту розробки освітніх програм, Inc., та Академії математики і природничих наук штату Іллінойс і почала роботу з 32 шкільними округами штату Іллінойс і 2 округами штату Массачусетс. Корпорація планує розширити співробітництво зі штатами Техас, Арізона і Флорида, в яких у даний час розташовані філії компанії.

Вертикальна команда допомагає усунути культурну ізоляцію, яка виникає у зв'язку між конфліктуєчими і дезінтегрованими субкультурами, сформувати зв'язки між підгрупами, підняти згуртованість організації і в кінцевому підсумку сприяє сформуван-

ню чуття спільної вертикальної культури. Програма Американської асоціації шкільних адміністраторів та Інституту розробки освітніх програм, Інс., акцентує свою діяльність на комунікаційних зв'язках, спонукає до прийняття рішень і вимагає від учасників відкритого спілкування для вироблення нових перспектив та ідей. Програма підвищує інформованість і розширює базу для прийняття рішень, до залучення працівників як частини культури шкільного округу до співробітництва.

Формування зв'язків і згуртованість

Формальні і неформальні групи, як правило, утворюються в будь-якій ситуації при тісному спілкуванні. Із формуванням команди в них виникає певна культура. Чим довше група перебуває разом, тим інтенсивніші командне чуття і культура, що формує почуття згуртованості. Емоційні зв'язки — необхідна умова об'єднання людей. Згуртованість допомагає їм зробити набагато більше, ніж вони досягли б поодиночки, створюючи синергетичний ефект.

Конче важливим аспектом культурного підходу до лідерства є формування робочих груп, які переконані у важливості ефективної роботи школи. Як тільки сформована ефективна робоча культура, заходи набувають більш рівномірного перебігу, зусилля щодо впровадження змін отримують більшу підтримку і починають вживатися необхідні коригувальні дії. Культура дозволяє учасникам спільно працювати для досягнення мети, яку всі розуміють і приймають. У працівників, між якими виникли емоційні зв'язки, формується захопленість, ентузіазм, залучення до команди нових членів. Кожен отримує повагу в міру того, як стає частиною ідеологічної системи, спрямованої на виконання майже священної місії. Саме через формування команди, виникнення емоційних зв'язків та прилучення до культури у працівника формується почуття власної значущості.

Прагнення до утворення емоційних зв'язків — інстинктивний природний процес, характерний для всіх людей, його існування неможливо заперечувати. У культурі утворення емоційних зв'язків робота набуває особливого змісту, супроводжується інтенсивнішим задоволенням і формуванням більш розвиненої ідентичності і почуття прилученості до чогось значного. Після аналізу утворення емоційних зв'язків у культурі організації Карл Е. Уейч (1982 р.) дійшов висновку: «Їх дії стають все більш насиченими, впевненими, приносять більше задоволення, коли виникає зв'язок зі значущими базовими темами і цінностями, адміністратори повинні бути уважними до «клею», що зв'язує вільно сформовані системи між собою, тому що самі по собі такі форми навряд чи є системами».

Люди з готовністю віддають свій час, знання, здібності, енергію команді, з якою вони відчувають культурний зв'язок. Формування й стимулювання таких зв'язків часто лідери груп ігнорують.

Якщо лідер здатний зрозуміти і підтримати емоційні зв'язки та інші сили культури, він виявить їх визначальний вплив на ефективність роботи школи. Томас Г. Серджіованні (1991 р.) стверджує: «Символічні і культурні сили є дуже потужними породженням думки і поведінки людини. Люди реагують на ці фактори, інтегруючись у згуртовану нормативну групу, яка, в свою чергу, практично ірраціонально формує зв'язки зі шкільною культурою. Метафора «культ» добре передає природу і ефект вкрай інтенсивних міжособистісних зв'язків».

Культурні зв'язки допомагають команді досягти задовільного рівня згуртованості і довіри. Згуртованість — це відчуття єдності чи співтовариства в групі.

Згуртована група — це група, в якій існують стимули для того, щоб залишатися разом, чуття приналежності і зв'язаності між членами групи. Маріан і Джеральд Корі (1987 р.) стверджують: «Ми переконані, що згуртованість значною мірою є результатом вибору групою спільної роботи по формуванню інтегруючих зв'язків. Члени групи роблять це, відкриваючись, головним чином, іншим, дозволяючи формуватися підтримці, ініціюючи осмислену роботу, а також надаючи зворотний зв'язок іншим членам групи».

Дослідження свідчать, що згуртовані групи значно ефективніші у впровадженні запланованих змін і набагато позитивніші щодо змін незапланованих. І. Д. Ялом (1985 р.) стверджує, що дослідження показують наявні інтенсивні причинно-наслідкові зв'язки між згуртованістю і позитивними результатами роботи команди. Неспроможність групи сформувати зв'язки і розвинути згуртованість може мати довготермінові негативні наслідки для всіх етапів спільної роботи групи.

Культурні зв'язки вимірюються інтенсивністю відношень, які об'єднують членів групи один з одним і з групою в цілому. Курт Левін (1954 р.) вважає, що в основі зв'язків лежить привабливість, вона може спиратися на симпатію, повагу, довіру або розуміння. Сила й потенціал команди починають формуватися з того моменту, як люди об'єдналися, щоб сформувати єдину і згуртовану культуру. Цілеспрямованість, гордість, впевненість, ентузіазм, захопленість, лояльність та задоволення значно частіше виникають у командах, які мають спільну культуру. Ці якості виражені значно менше, коли робоча культура не сформована. В цьому випадку емоційні зв'язки відсутні або існують у незначній кількості, нема згуртованості. У робочій культурі, в якій відбулося формування емоційних зв'язків, члени групи надають один одному велику підтримку, виявляють високу спільну активність, частіше спілкують-

ся один з одним, їм притаманна більша відповідальність за свої дії та дії групи. Як стверджує доктор Картрайт (1968 р.), у людей згуртованих команд підвищується почуття власної цінності, мотивація та знижується тривожність і кількість випадків професійного згоряння. У згуртованих групах менша кількість пропусків і збільшена здатність утримувати членів групи. Після аналізу досліджень з культури груп, згуртованості та ефективності роботи Донельсон Р. Форсит (1990 р.) дійшов висновку, що «поки групові норми заохочують високу продуктивність праці, згуртованість і продуктивність позитивно пов'язані між собою — чим вища згуртованість групи, тим вища її продуктивність».

Якщо згуртовані групи сприймають підвищення активності як частину групових норм, активність їхньої діяльності зростає. Цей феномен не спостерігається в слабо згуртованих групах. Більше того, коли згуртовані групи приймають зниження активності як частину групових норм, зниження активності, викликане цим моментом значніше, ніж підвищення активності, викликане позитивними нормами. Це означає, що організаційна культура і зв'язки в команді важливі, але якщо культура в організації недостатньо інтегрована і не спрямована на підтримку діяльності організації та її керівництва, горизонтальна культура, яка формується природним чином, може інтенсивно працювати на шкоду інтересам організації. Добре інтегровані згуртовані вертикальні культури підвищують продуктивність діяльності організації, а погано інтегровані горизонтальні можуть призвести до серйозного зниження її продуктивності. Цей важливий момент часто недооцінюють. Згуртованість групи — необхідна умова діяльності, яка вимагає командної роботи, але її наявність не гарантує успіху. Всі члени команди мають поділяти прагнення досягти бажаних результатів.

Це підкреслює важливість інтеграції робочих команд у спільну культуру всієї організації. Робочі групи, які є згуртованими елементами, на горизонтальному рівні стають субкультурами організації. Ці згуртовані субкультури є потужними інструментами підвищення продуктивності, коли вони інтегровані у вертикальну організаційну культуру. Однак вони становлять ще потужніші сили зниження продуктивності, опору інноваціям, перешкоди управлінню, коли вони слабо інтегровані в культуру всієї організації. Як вважають Абрахамом Залезник та Давид Момент (1964 р.): «Групи повинні не тільки підтримувати свою внутрішню згуртованість і постійно розв'язувати свої внутрішні проблеми, вони також мають формувати позитивну ідентифікацію з іншими групами і організацію в цілому. Той факт, що малі групи задовольняють важливі потреби людини, гарантує їхнє виживання як форму організації. Але це не гарантує формування ефективних груп і, отже, ефективних організацій у більших інститутах суспільства».

Потреба в культурній інтеграції у великих організаціях стає такою ж важливою, як і потреба в культурній інтеграції в усьому світі. Ми маємо підтримувати наші унікальні культури, але для того, щоб вижити й процвітати, ми мусимо бути частиною більш широкої культури. Як атлети в команді мають вчитися і інтегрувати свої навички, здібності та енергію, робочі групи повинні навчитися координувати свої зусилля з іншими групами в організації, щоб сформувати згуртовану організацію. Групові цілі мають бути встановлені, моделі роботи структуровані, розвинуто почуття групової ідентичності, але все це відносно більш широкої вертикальної перспективи організації. Члени мають навчитися координувати свої дії як у своїй субкультурі, так і у вертикальній культурі організації. Обидві культури мають поповнювати та підтримувати одна одну.

Розвиток ефективної культури

Протягом ранніх етапів розвитку культури члени групи повинні пізнати один одного через саморозкриття. Останнє допомагає розвивати почуття спільності, починаючи процес формування культурних зв'язків. Однак істинна згуртованість, як правило, починає виникати після того, як група з'ясує розбіжності з таких питань, як перспективи організації, методи роботи та відмінність у цінностях. Як тільки члени групи взяли на себе деякий ступінь ризику стосовно один до одного та проробили конфліктні моменти, в їх середовищі формується почуття прийняття, приналежності до безпеки.

Деякими позитивними характеристиками командної культури є: 1) бажання вчасно приходити на зустрічі; 2) зусилля, спрямовані на те, щоб зробити команду безпечним місцем; 3) існування піклування й підтримки; 4) бажання слухати інших людей і приймати їх такими, які вони є; 5) прагнення довіряти один одному і мати чесні (хоч і делікатні) реакції один на другого. В ефективній культурі члени групи можуть відкрито висловлювати свої ідеї і проблеми, ділитися реакціями на те чи інше явище, володіти чітко сформульованими цілями зустрічей, бути активними учасниками, мати почуття спільної відповідальності за взаємодію один з одним, приймати конфлікти і чесно з'ясовувати розбіжності, слухати один одного без захисту і з повагою, підтримувати рішення команди та висловлювати позитивну оцінку групи.

Ефективні культури краще формуються, коли присутній фасилітатор, який моделює об'єднання і поведінку, необхідні для успішної інтеграції в групу. Успіх розвитку культури залежить від того, наскільки добре фасилітатор готує членів групи в міру того, як культура розвивається й збагачується. Фасилітатор повинен

інформувати членів групи про їхні права та обов'язки, навчати і моделювати ефективні групові процеси, готувати членів до того, що станеться, і намагатися забезпечити членам групи позитивний досвід участі. Поведінка фасилітатора на зустрічах — ключ до успіху при формуванні культури організації.

Чому культура?

Культура дає членам організації почуття ідентичності та осмислені цілі. Культура визначає, чому присвятила себе група, і що її члени думають один про одного. Вона забезпечує неформальну структуру, яка визначає членство в групі і процеси, в ході яких в групу приймають нових членів. Вона створює ядро «жриць і жреців», які можуть «йти у люди» і повідомляти установки культури решті членів організації. Її силу становить активна підтримка членами організації цих учень та повідомлення цієї підтримки іншим членам організації.

Без активної підтримки культури навіть найкращі плани приречені на провал на стадії впровадження. Кожний рівень чи субкультура в межах організації повинні мати усю доступну інформацію, знати всі висловлені точки зору, встановлені пріоритети, розглянуті та відібрані стратегії, наявні ресурси й терміни виконання завдань.

Чим більша кількість людей входить у команди, що приймають рішення, тим більша ймовірність, що вони виявляться здатними забезпечити розуміння, сформувані культуру та залучити тих, хто не бере участі в прийнятті рішень. Таким чином, культура і прилученість передаються від людей, які приймають рішення, до інших членів організації. Як стверджує Майкл Фуллан (1990 р.): «...на практиці зміна чи впровадження нового — це не річ або набір матеріалів, об'ява чи термін поставки; це скоріше процес навчання і ресоціалізації протягом деякого проміжку часу, що включає людей і стосунки між ними, спрямовані на зміну існуючої практики».

Культура повинна брати на себе функцію «уповноваження», в межах якої вона сприяла б створенню робочої сили, яка підтримує види активності, що ведуть до підвищення ефективності школи.

Чому вертикальна культура?

Одна з проблем, що виникають у організаціях, полягає в тому, що підтримуючі культури природно виникають на горизонтальному рівні. Ці субкультури стають конче важливою частиною професійного життя членів організації, і їхні відданість, ентузіазм

та дояльність спрямовані на горизонтальну субкультуру замість організації. Якщо горизонтальні субкультури підтримують діяльність організації в цілому, то це не призводить до будь-яких значних організаційних проблем. Коли індивіди набувають відчуття власної значущості від горизонтальної культури, субкультура стає згуртованою і здатна входити в суперечність з управлінцями більш високого рівня, які не є частиною цієї культури.

Коли культура формується повністю на горизонтальному рівні, всі емоційні зв'язки виникають там. Це означає, що всі узи й механізми, що зв'язують людей в організації, — горизонтальні. Більша частина діючих символічних і культурних сил формуються на горизонтальному рівні. В результаті робочі групи на різних рівнях в організації є досить згуртованими, але існує мало підстав очікувати, що ці підгрупи будуть інтегруватися в вертикальну культуру всієї організації. Вони знають один одного і піклуються один про одного, вони будуть підтримувати один одного і ділитися своїми ідеями, вони даватимуть чесний зворотний зв'язок один одному на горизонтальному рівні, але така культура не обов'язково буде підтримувати інші субкультури, які виникають на верхніх і нижніх рівнях організації.

В спеціальному виданні Тома Пітерса (1992 р.), присвяченому менеджменту, Майк Уолш, голова Тихоокеанської залізниці, сказав: «Я не міг зробити так, щоб це сталося. Особисто я думаю, що це є основною проблемою американського бізнесу сьогодні. Цілий ряд головних адміністраторів зазнають фрустрації, оскільки не можуть добитися від організації того, чого вони хочуть, через наївність шарів».

Це так само правильно і для адміністраторів шкільної системи. Вертикальна команда становить механізм для розв'язання цієї проблеми, пов'язуючи шари, механізм формування чіткої комунікації, відкритості, довіри та безпосередніх зв'язків із практикою.

Ренсіс Лайкерт (1967 р.) у «Людській організації» першим описав форму «група, що перекиває». В цій формі організації групи були пов'язані з іншими, які знаходяться вище і нижче їх, за допомогою індивідів, яких звать «зв'язуюча ланка», які входили у групи на двох різних рівнях ієрархії. Таким чином, індивід входив у групу вищого рівня, коли був лідером групи на нижньому рівні. Доктор Лайкерт був переконаний, що «зв'язуюча ланка» стане каталізатором координації, згуртованості, взаємодії, інтеграції, залученості та відданості справі. Він був також переконаний, що пов'язані таким чином групи і їхні «зв'язуючі ланки» створять вертикальну культуру організації з різних горизонтальних культур, які сформувалися на кожному рівні ієрархії. Це зветься «множинна організаційна структура, що перекиває».

Концепція «зв'язуючої ланки» не довела своєї ефективності у досягненні вертикальної інтеграції горизонтальних культур.

Доктор Лайкерт сам визнавав, що в ході реалізації теорії можуть виникати проблеми, коли сказав: «Якщо керівні канали зв'язку проходять через велику кількість робочих груп, вони довгі й громіздкі, люди чи групи мають проявляти ініціативу, організовуючи команди, які б зустрічалися безпосередньо, щоб забезпечити прямі зв'язки для розв'язання проблем».

Компетентні організації виявили, що форма безпосередньої взаємодії необхідна для створення вертикальної культури. Безпосередня взаємодія людей на різних рівнях в організації абсолютно необхідна для того, щоб сформувалася вертикальна культура.

Вертикальна комунікація

Ефективна вертикальна культура забезпечує високий рівень підтримки й допомоги згори донизу. В межах вертикальної культури існує значно більша прихильність до інновацій і почуття власної компетентності. Вертикальна культура значно збільшує потік якісної інформації та допомагає знизити кількість і згубний вплив чуток і пліток.

Вертикальна культура зосереджена на виживанні організації в довготерміновій перспективі. Вона робить акцент на потенціалі та гнучкості організації, тоді як горизонтальна культура пов'язана з існуючим станом справ. Вертикальна культура зорієнтована на перспективу, ефективність і подолання перешкод, які можуть виникати в майбутньому, тоді як горизонтальна культура зосереджена на досвіді та стандартних процедурах, що довели свою ефективність. Вертикальна структура з більшою готовністю приймає ризики, ніж горизонтальна культура. Вона виробляє динамічний стратегічний напрямок, тоді як горизонтальна — більш статичну операціональну перспективу.

Існують інші концепції, які підтримують мудрість вертикальної командної структури. Інформація, що циркулює серед працівників, викривляється залежно від кількості людей, через яких вона пройшла. Будь-хто, хто брав участь у грі «телефон», знає як викривляється інформація, передаючись від однієї людини до іншої. Після того, як інформація пройшла через велику кількість людей, вона змінюється до невпізнанності.

Адміністратори вищої ланки, які займають стратегічні рівні організації, швидко втрачають контакт з роботою, персоналом і клієнтами. Це дуже несприятлива позиція для тих, хто здійснює стратегічне планування діяльності організації. Їх працівники повинні мати реальний контакт на різних рівнях організації, щоб відчувати значущими, почутими, шанованими, тими, яких цінують і, що найважливіше, інформованими. Менеджери в дослідженні Пітерса и Ватермана (1982 р.) підтвердили, що «явний менедж-

мент» або «менеджмент за допомогою відвідання» є конче важливим підходом до організації ефективності. Концепція вертикальної команди забезпечує реальність «явного менеджменту».

Дослідження показує, що вертикальна командна структура не превалює, а плани оптимізації роботи шкільних округів не часто формуються в результаті одночасної взаємодії та дискусії між індивідами на різних рівнях у організації. В останні двадцять років працівники сфери освіти розділилися на фрагментовані групи професіоналів, кожна з яких переслідує свої власні інтереси та розв'язує проблеми по-своєму. Фред Вуд і Донн Грессо (1991 р.) виявили, що фрагментація зусиль часто виникає, коли люди на різних рівнях слабо інтегровані в процесі планування та реалізації планів організації. Вони твердять: «Чим більше адміністратори центрального офісу, члени шкільних рад і вчителі переслідують свої власні інтереси, тим менше вони схильні переслідувати спільні цілі та виносити свої ідеї на розгляд інших працівників сфери освіти».

Проблеми виникнуть, незважаючи на якість цих людей, оскільки дефіцит в організації комунікації між різними рівнями стосується питань, розглянутих Вудом і Грессо, зокрема, «який вплив ціль, спрямована на поліпшення шкільної освіти в окрузі, може чинити на кожне робоче місце або які потенційні проблеми можуть бути пов'язані з реалізацією цих цілей». Вуд і Грессо (1990 р.) доходять такого висновку: «Існуюча в даний час фрагментація і нестача взаємодії між ключовими зацікавленими особами призвели до недостатнього розуміння проблем, з якими стикається кожна група при виконанні своїх завдань».

Вони вважають, що це призвело до «дефіциту довіри і посилення конфронтації між учителями й адміністрацією, що є не ефективним і неадекватним у нашому мінливому світі».

Вплив вертикальних команд

Один з найяскравіших позитивних моментів, який відзначають ті, хто брав участь у роботі вертикальних команд, — розширене розуміння, що виникає в результаті ознайомлення з великою кількістю точок зору. Члени сприймали себе як частину організації, в якій окремі горизонтальні групи досягли значно меншого порівняно з цілою організацією. Вони починали розпізнавати, цінувати й активно шукати членів організації на всіх рівнях, які б могли допомогти їм підвищити ефективність роботи організації. Більшість учасників вертикальних команд погоджувалися із думкою, що знайомство з досвідом і точкою зору інших учасників сприяло їхньому ефективнішому функціонуванню на робочому місці. Наприклад, члени вертикальної команди незалежної шко-

ли Ель-Пасо відзначили похвалення від спільної роботи, вони виявили, що вертикальна команда надає простір для взаємного збагачення точок зору. Групи були переконані в тому, що «не так вже й часто є можливість докладно поспілкуватися з керівництвом на рівнях організаційної ієрархії». Інші вертикальні групи поділяли цю думку. Бетті Рідл, директор середньої школи в Шарлотті, штат Північна Кароліна, висловила думку членів своїх команд, коли сказала: «Зустрічі наших вертикальних команд створили для мене одну з нечастих можливостей провести цілий ранок за обговоренням і роздумами про питання освіти як на локальному, так і на загальнонаціональному рівні. Звичайно, так не повинно бути, але у багатьох із нас мало часу, щоб сісти, обдумати і відкрито поговорити зі своїми колегами на різних рівнях організації. Форма вертикальної команди зробила свій внесок у розв'язання цієї проблеми, розширивши бачення перспективи для всіх, хто взяв участь у роботі команд».

Багато учасників вертикальних команд пояснювали, що основним позитивним моментом участі в програмі для них стало виявлення того факту, що школа є окремою ланкою та інтегрованою частиною цілої системи. Окремі індивіди могли виділити свою унікальну горизонтальну культуру, і в той же час бачити, як вона вписується в цілісну систему. Томас Бобо, директор шкільного округу міста Монтгомері, штат Алабама, висловив цей настрій так: «Наша участь в роботі вертикальних команд дала нам мржливість подивитися на школи як на школи, подивитися на школи як на окремі інститути, виділити їх системи як єдиного цілого, і це добре з багатьох причин. Це сприяло тому, що люди відчули відповідальність за те, що відбувається в школах. Члени команди також усвідомили через участь у вертикальних командах, що вони є частиною системи в цілому».

Можливість почути, як колеги-професіонали обговорюють загальні теми з різних позицій і різних рівнів, стало важливим досвідом для всіх членів команди. Наприклад, адміністратори центрального офісу поставили перед собою питання, як розробити програму, щоб допомогти персоналові школи розв'язувати конкретні проблеми учнів. Викладачка хотіла вивчити нову організацію роботи, розуміючи, що вже завтра вранці їй знову доведеться зустрітися в класі з учнями. Учасник починає розуміти, що кожна людина бореться з проблемами значної складності, що кожний щиро занепокоєний цими проблемами, що, як правило, не існує легкого чи швидкого їх розв'язання, і що рішення, які приймаються на кожному рівні, впливають на те, що відбувається на інших рівнях. Однак для того, щоб програма стала ефективною, це мають зрозуміти люди на кожному горизонтальному рівні організації.

Едді Роберсон молодший, член ради школи в місті Чаттануга, вертикальна команда державної школи штату Теннесі, так описав

формування згуртованості між членами команди: «... при збільшенні довіри й впевненості ми могли побачити, як відбувається обмін проблемами та ідеями. Це, без сумніву, навело мене на думку, що досвід вертикальної команди працює. Спочатку здавалося, що деяким членам команди важко зрозуміти й сприйняти відповіді на проблеми. Але, в міру того, як кожний пояснював свої ролі й функційні обов'язки, я бачив, як кожний член команди ставиться до спільних проблем. Різноманітність складу команди привела до цікавої дискусії про всі сфери освіти. В ході наших відвертих обговорень стало абсолютно ясно, що всі ми любимо дітей і прагнемо удосконалити освіту в школах Чаттануга.

Учасники часто повідомляли про підвищення ефективності комунікації і довіри між працівниками різних рівнів. Команди часто допомагали позбутися нерозуміння, що існує між кімнатами шкільної ради і класних занять. В результаті створення вертикальної структури виникали нові лінії комунікації й з'являлись нові перспективи. Роберта Картрайт, викладач середньої школи у Чапарель, Лас-Вегас, сказала: «Якщо б кожна людина на кожному рівні управлінні могла б знати підстави, які впливають на те чи інше рішення, робота шкільного округу була б стабільнішою».

Доктор Джордж Дескампс, фасилітатор з університету штату Техас в Ель-Пасо впевнений, що персонал часто відчуває страх до директора, навіть якщо до цього немає підстав. Він вважав, що так ставляться до доктора Рональда Маклеода, директора незалежного шкільного округу Ель-Пасо. Деякі помилково сприймали директора як людину, «дистанційовану від свого округу». Після того, як директор Маклеод і його персонал взяли участь у роботі вертикальної команди, сприйняття кардинально змінилося, і персонал побачив Маклеода як людину, що перебуває «в контакт з виборцями».

Дон Р. Робертс з Форт Уорт директор державної школи штату Техас сприйняв вертикальну програму як можливість обійти ієрархічні перепони і отримати необхідну інформацію. Він сказав: «Коли я вперше прийшов у Форт Уорт, я не хотів брати участі у роботі вертикальної команди, думав, що це не принесе нічого доброго, насправді мені треба робити інше. Але тепер, оглядаючись на минуле, я думаю, що це був корисний досвід, що допоміг мені в подальшому. Я б ніколи не пізнав цих людей до такого ступеня. Я б ніколи не дізнався про речі, які відбувалися в деяких школах. Я дійсно дечому навчився від членів команди. Я зміг побачити різні проблеми, зміг побачити індивідуальності».

Почуття довіри виникло після того, як членам команди було виявлено підтримку і дано можливість узяти на себе ризик спробувати деякі нові цікаві підходи до освіти. Учасники почувалися комфортно, висловлюючи думку з приводу питань, які обговорювали на зустрічах вертикальних команд. Доктор Стюарт Бергер,

директор вертикальної команди державних шкіл міста Уічито, переконаний, що вертикальна команда «дозволила виділити людей в різних місцях шкільного округу, на яких я можу покластися». Важливим наслідком стало створення мережі зв'язків для отримання інформації та підтримки, яка була недоступна до моменту участі в роботі команди.

Деякі члени вертикальної команди в окрузі, в якому були сильні профспілки і велися важкі професійні переговори, вважали, що процес вертикальної команди допоміг «возз'єднати» вчителів, директорів, персонал центрального офісу, директора округу і членів ради школи. Зв'язки та спільні інтереси всіх працівників сфери освіти взяли гору над незгодами і конфліктними позиціями, які часто перешкоджають комунікації між персоналом і шкільною адміністрацією. З'явилася підвищена взаємна повага і колегіальність, що не існували з моменту посилення ролі профспілок і початку професійних переговорів. Джеймс Маккуллоуг, директор державних шкіл міста Чаттануга, сказав: «Я відчуваю, що система стала кращою з моменту початку роботи вертикальних команд, я глибоко задоволений моїми роздумами над підсумками цього року. Через представництво учителів і директорів у команді почуття впевненості і взаєморозуміння, що існувало протягом тривалого часу, але згодом порушене, з початком професійних переговорів було відновлено. Я сподіваюсь і вірю в те, що це почуття збережеться. Члени команд облишили звання, посади, обов'язки і знову нагадали нам, що люди можуть взаємодіяти на підставі своєї компетентності і самоцінності, незважаючи на звання й підпорядкованість».

Та найкраще висловився Ентоні К. Джуліан, голова шкільної ради, що входить до складу вертикальної команди міста Янгстаун, штат Огайо: «Я помітив поліпшення комунікації і почуття включеності в зусилля команди, спрямовані на досягнення спільних ідей. Ми всі володіємо кращим розумінням проблем один одного, пов'язаних з виконанням функціональних обов'язків. Ми вибудували нашу довіру один до одного та особисті зв'язки один з одним».

Багато учасників роботи вертикальних команд обговорювали нові особисті стосунки, що виникли між членами команд. Доктор Кеннет Бернлі, директор шкіл Колорадо-Спрінгс, особливо високо оцінив відношення, які він сформував з іншими членами команди, і які далеко перевищували ті, що у нього були за інших організаційних умов. Описуючи своє враження від участі в роботі вертикальної команди, Елва Купер, директор школи в Шарлотті, штат Північна Кароліна, стверджує: «Я мала честь сидіти лікоть до ліктя і ділитися ідеями з людьми, до яких я відчуваю глибоку повагу. Ці люди активно працюють, люблять дітей і втілюють у собі успіх освіти. Завдяки їм я ще більше вірю в себе і відчуваю насагу створювати і підтримувати кращі умови для учнів».

Карен Гедді, член ради школи в Шарлотт і вертикальної команди штату Північна Кароліна, підтверджує почуття Купер. Вона говорить: «Мабуть, найбільш вражаючою несподіванкою для мене стало інтенсивне почуття гордості, яке в мене виникло по відношенню до людей і шкіл, які брали участь у роботі разом зі мною».

Учасники отримали від вертикальних команд рішучість спробувати застосувати нові підходи до освіти і взяти на себе ризик підвищити ефективність роботи школи. Вертикальна команда часто давала своїм учасникам сміливість бути кращими, на що вони здатні. Участь у вертикальних командах заохочувала людей спробувати впровадити необхідні зміни, щоб поліпшити ефективність роботи школи. До того ж в учасників виробилося захоплення своїми можливостями. Вони служили за команди підтримки для нових починань і починателів.

Найважливіше те, що члени вертикальної команди забезпечували решту працівників кращим розумінням, повагою до функціональних обов'язків своїх колег, шкільної системи та напрямку, в якому вона рухається. Френк Бруса, директор середньої школи Лас-Вегаса, стверджує: «Вертикальна команда — це чудова концепція для всіх, хто бере участь в її роботі, і прекрасний спосіб повідомляти ідеї на різні рівні організації».

Висновки, які зробили з цього учасники роботи вертикальних груп, також впливали на інших членів організації в межах шкільної системи. Загальний висновок, якого дійшли учасники команд, зокрема директори шкіл, полягає в тому, що культура, створена у вертикальних командах, є вразливою, і що вона поступово впливає на сприйняття людей, які не є членами команд. В міру того, як рівень енергії і професійна зацікавленість учасників зростають, вони стають ролевими моделями, а також прямо й опосередковано виражають спільні для всієї системи переконання, вироблені на зустрічах вертикальних команд. Це також відзначають люди, які не є членами команд, і, як правило, це приводить до одного з двох варіантів реакцій. Перший найбажаніший варіант — це виникнення справжнього інтересу до отримання інформації від людей, які брали участь у роботі вертикальної команди. Однак у деяких випадках виникає почуття заздрості і не члени команд намагаються ізолювати члена вертикальної команди. Ті, хто не бере участі в роботі вертикальної команди, почуваються позбавленими важливої можливості бути безпосередніми учасниками процесу і занепокоєні тим, що члени вертикальних команд є фаворитами та мають особливі привілеї. В зв'язку з цим вони «ізолюють» себе від колег на своєму власному рівні.

Найтипівішою реакцією людей, що не беруть участі в роботі вертикальної команди, є справжній інтерес до того, що обговорюється на зустрічах, і прагнення обмінятися новими творчими ідеями. Це відзначалося в спільній заяві учасників вертикальної ко-

манди державної школи з міста Янгстаун, штат Огайо. Вони заявили: «Учасники вважають, що люди, з якими і на яких вони працюють, також отримали низку переваг від роботи вертикальних команд. Ми переконані й сподіваємося, що вигоди, отримані на даний момент учнями, викладачами, адміністрацією і відділом народної освіти, зростатимуть як сходи насіння, посіяного цього року учасниками вертикальної команди державної школи міста Янгстаун, штат Огайо.

Команда міста Янгстаун вважає, що в потрібних випадках мало місце збереження конфіденційності, але в цілому позитивні зрушення, спрямовані на поліпшення школи, були обговорені і передані колегам».

Щодо суперечливих і спірних моментів, то учасники команди міста Янгстаун стверджують: «Ці обговорення ніколи не виходили за межі групи. Такий надзвичайний ступінь конфіденційності підвищив рівень взаємної довіри, відданості та зміцнив упевненість серед членів групи». Їхнім гаслом стало висловлювання: «Ми виявили засіб, яким є ми самі».

Члени вертикальної команди державних шкіл міста Уічіто, штат Канзас, виявили, що знання і розуміння, які вони отримали протягом зустріч команди, допомогли їм, і коли вони були висунуті на більш високі посади. Пол Лангхофер, директор середньої школи міста Уічіто, каже: «Можливості, отримані в результаті роботи вертикальної команди, полегшили адаптацію до нових професійних завдань, зробивши, таким чином, внесок у поліпшення роботи шкільного округу».

Члени вертикальної команди штату Техас у Ель-Пасо переконані, що концепція вертикальної команди сформувала позитивну вертикальну згуртованість, яка за звичайних умов не виникає в організаціях. Доктор Рональд Маклеод, директор округу Ель-Пасо, дійшов висновку, що «вертикальні команди ефективні, оскільки відмінності позицій між їх членами виникають в міру того, як група починає піклуватися про своїх членів, цінити їх як особистостей і професіоналів».

У спільній заяві учасники вертикальної команди державної школи міста Чаттануга стверджують: «Разом ми виявили нові відважні ідеї, спрямовані на поліпшення роботи шкіл, навчилися цінувати один одного, а також складність і важливість завдань, які стоять перед іншими в межах шкільної системи, отримали задоволення від колегіальності та підтримки, яку вертикальна команда зробила можливою в міру того, як ми просувалися через наші повсякденні обов'язки».

Ряд учасників роботи вертикальних команд, зокрема викладачі, повідомили про ревіталізацію, що виникає в результаті їхньої діяльності. Деякі першокласні вчителі були запрошені взяти участь у програмі в момент наближення до точки професійного переого-

ряння. Можливість побути членом вертикальної команди знову запалила в них жаринку інтересу до освіти і поновила бажання бути вчителем вищого рівня. Описуючи цей феномен, Френсіс Дж. Логан-Томас, учитель початкової школи в Дайтоні, штат Огайо, каже: «До моменту участі в роботі вертикальної команди я прийшла до думки залишити професію вчителя. В результаті участі моя самооцінка зміцнилася. У мене є почуття, що цей досвід збагатив і збагачуватиме в подальшому мій професійний досвід».

Планування часу для роботи вертикальної команди додає стресу в напружене життя її учасників. Лінда Етрідж, член шкільної ради в Вако, незалежному шкільному окрузі штату Техас, каже: «Працівники шкіл — зайняті люди. У кожного — стоси паперів для прочитання, заповнення та обробки. Календарі заповнені записами, куди треба сходити, з ким зустрітися, кого відвідати, а ти тільки на третьому номері твого списку з 29 термінових справ на сьогодні. Необхідність думати, планувати, оцінювати й розглядати нові можливості часто просто губиться в повсякденній метушні. Робота у вертикальній команді стала важливим моментом, який дозволяє зробити крок назад, подумати і навіть виділити деякий час для творчих думок. Обмін, який виробився в нашій команді, стимулював творче планування і підкреслив цінність ретельного і зваженого керівництва».

Багато з тих, хто брав участь у роботі вертикальних команд, стверджували, що коли у членів команди не було часу відвідувати зустрічі або змінювався склад команди, її робота ставала значно менш ефективною. Непостійність складу групи і/або незнайомство з її новим членом впливали на процес формування емоційних зв'язків і згуртованість команди, викликали побоювання та нестачу довіри. Часто відсутність членів групи тлумачилася як нестача зацікавленості в концепції вертикальної команди. Такі зміни призводять до втрати часу, коли нових членів чи тих, хто рідко відвідує, необхідно ввести в курс справ для того, щоб процес був ефективним.

Річард Пенрі, директор середньої школи в Дайтоні, штат Огайо, виділив позитивне ставлення до вертикальних команд. Він стверджує: «Участь у програмі вертикальних команд фонду Данфорта багато важила для мене. Це було найбільш вигідне і путяще з погляду професійного росту починання, до якого я коли-небудь вдавався».

Раймонд Сван, інший директор з вертикальної команди державних шкіл Дайтона, погоджується: «Протягом мого 28-річного досвіду професійної діяльності я ніколи не зустрічав такої якості професійного розвитку, як у програмі вертикальної команди. Це «особливе почуття», яке виникає в зв'язку з тим, що я є частиною команди. Команди, яка стимулювала формування позитивної самооцінки всіх учасників. Команди, яка заохочує чесні, відкриті,

неупереджені міркування, команди, яка включає члена ради школи, директора, заступника директора, коменданта з різних рівнів організації, а також учителів, які спілкуються на рівних і внесок кожного з них цінується однаково високо».

Доктор Дональд Мідема, директор шкільного округу штату Іллінойс в Спрінгфілді, говорить: «Я вірю, що досвід участі у вертикальних командах фонду Данфорта допоміг мені зрости професійно і допоміг цьому округові просунутися вперед, зокрема, це стосується тих шкіл, які були представлені у вертикальній команді».

Доктор Донн Грессо має унікальний досвід роботи з цими вертикальними командами протягом 5 років. Підбиваючи підсумки концепції, проблем та позитивних моментів, пов'язаних із нею, стверджує: «З самого початку директори шкіл, помічники директорів і/або високопоставлені управлінці шкільної системи є ключовими фігурами, що визначають ступінь успіху роботи вертикальної команди. Ці управлінці мають особисто робити цей досвід частиною їхніх професійних переконань, відвідуючи кожну зустріч вертикальної команди. Вони повинні демонструвати бажання вислухати те, що різні професіонали в шкільній системі вважають необхідним зробити для того, щоб створити культуру успіху. Вони мусять прагнути підтримати перспективу, яку створюють члени вертикальної команди. Вони також повинні мати бажання дозволити членам команди виступати каталізаторами постійного поліпшення системи шкільної освіти в своїх школах».

Бібліографія

- Cartwright, D. "The Nature of Group Cohesiveness." In *Group Dynamics: Research and Theory*; edited by D. Cartwright and A. Zander, New York: Harper and Row, 1968.
- Corey, Marianne S. and Corey, Gerald. *Group Process and Practice*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company, 1987.
- Cunningham, William G. *Systematic Planning for Educational Change*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Company, 1982.
- Eiseman, Jeffrey W., Fleming Douglas S. and Hergert, Leslie F. *The Role of Teams In Implementing School Improvement Plans*. Andover, Mass.: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands, 1989.
- Elmore, R. and McLaughlin, M. *Steady Work: Policy, Practice and the Reform of American Education*, Santa Monica, CA: RAND, A-3574-NIE, 1989.
- Forsyth, Donelson R. *Group Dynamics*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company, 1990.
- Fullan, Michael. "The Regional Lab." In David Hopkins (Ed.) *School Organization*. Lewes, East Sussex: Palmer Press, 1990.

- Hensley, Mary Lewis. *A Vertical Team Approach to Professional Growth, School Improvement and Collegiality in Ten Urban School Districts*. Doctoral Dissertation, Baylor University, 1989.
- Lewin, Kurt. «Studies in Group Decision.» In D. Cartwright and A. Zander (Eds.) *Group Dynamics: Research and Theory*. Evanston, 111: Row, Peterson, 1953.
- Likert, Rensis. *The Human Organization*. New York: McCraw-Hill Book Company, 1967.
- Peters, Tom and Waterman, Robert. *In Search of Excellence*. New York: Harper and Row Publishers, 1982.
- Schein, Edgar H. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Sergiovanni, Thomas J. *The Principalship: A Reflective Practitioner Perspective*. Boston: Allyn & Bacon, 1991.
- Weick, Karl E. "Administering Education in Loosely Coupled Schools." *Phi Delta Kappan*, (June, 1982).
- Wood, Fred and Gresso, Donn. "For Your Next Change, Think Vertically." *School Administrator* (December, 1990). Copyright by the American Association of School Administrators.
- Yalon, I. D. *Theory and Practice of Group Psychotherapy*. New York: Basic, 1985.
- Zaleznic, Abraham and Moment, David. *The Dynamics of Interpersonal Behavior*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1964.

Успіх підтримує образ майбутнього, а не критика

Високоєфективна організація у сфері освіти прагне виробити спільне бачення того, як має виглядати ідеальна школа або відділ шкільної освіти. Образ майбутнього служить з'єднувальним моментом у культурі. Модель образу майбутнього тривалий час була в центрі дуже успішної Програми поліпшення школи (SIP), створеної Інститутом розробки освітніх програм, Inc. (I/D/E/A). Описуючи цю програму, науковці інституту стверджують: «Багато з того, що ми робимо в школах сьогодні, сформувалося під впливом образу майбутнього, який склався в нас у минулому. Для того, щоб школи підвищили якість роботи і продовжували відповідати новим вимогам, зусилля мають бути спрямовані і на деякі ключові елементи ефективного їх перетворення, щоб отримувати визнання у вигляді успіху, що належить майбутньому».

Як вважає Джон Паден, віце-президент Інституту розробки освітніх програм, Inc., критичний момент, з яким зіткнулася освіта, — це «необхідність виробляти бачення ідеалу школи і залишатися відданим йому». Мета першого етапу програми поліпшення школи — це «розвиток бачення того, яким може бути шкільне навчання, якою ми хочемо бачити нашу школу через п'ять років».

Інститут вважається творцем моделі образу майбутнього, яка сьогодні використовується в багатьох школах і концентрує увагу зацікавлених осіб на ідеальній школі, яку вони прагнуть створити. Це прямо протилежно традиційній дефіцитній моделі, яка звертає увагу на коригування проблем, що існують у шкільній системі. Отже, модель образу майбутнього зосереджує увагу на загальному баченні, а дефіцитна модель — на розв'язанні проблем. Доктор Паден вважає, що Програма організації шкільних адміністраторів при фонді Данфорта не включає дефіцитний, або спрямований на розв'язання проблем підхід, що руйнує основні компоненти культури ефективної роботи, колегіальність, підтримує захист, відсутність відкритості, довіри та взаємної підтримки,

як правило, призводить до формування конче низькоефективної робочої групи.

З іншого боку, якщо всі зосереджені на спільному баченні і способах його реалізації, то команда здатна працювати ефективно. Проблеми, що стоять перед організацією, стають лише одним із фрагментів інформації, якою потрібно скористатися, щоб дійти рішення, як досягти бажаного результату. Проблеми не є центром уваги робочої групи, як це відбувається при підході, спрямованому на розв'язання проблем. Описуючи модель образу майбутнього, доктор Паден каже: «Програма поліпшення школи, запропонована Інститутом, — це довготерміновий процес, що рухається з перспективою. Щороку команди планування роботи шкіл створюють образ майбутнього на п'ять років уперед. Ця модель образу майбутнього робить основний наголос на майбутньому і тому кращому, чим можуть стати школа і пов'язані з нею люди, а не на виправленні негараздів, як це відбувається в дефіцитній моделі».

Образ майбутнього формується через глибинне вивчення дев'яти базових принципів освіти, які є серцевиною ідеальної школи. Це такі:

1. Освіта все більше використовується для того, щоб підготувати учнів успішно реагувати на зміни в житті.

2. Школи повинні докласти всіх зусиль, щоб пов'язати долі учнів з місцевими ресурсами, які б могли зробити позитивний внесок у їхню освіту.

3. Учні стають усе самостійнішими в плануванні навчання, орієнтуючись на самоосвіту в дорослому віці.

4. Школи відкрито стимулюють і заохочують формування цінностей, прийнятих ними разом з місцевим співтовариством.

5. Батьки вважаються активними учасниками процесу навчання своїх дітей.

6. Кожен студент прагне досягти успіху у сфері, яку він обрав.

7. Кожний, на кого впливає рішення, прямо або за допомогою представників утягнутий у його прийняття.

8. Школи прагнуть інтегрувати взаємопов'язані зусилля дому, школи і місцевого співтовариства для того, щоб підвищити самооцінку та поліпшити освіту кожного учня.

9. Кожний учасник процесу навчання молоді є рольовою моделлю для учнів.

Підготовка Програми поліпшення школи дозволяє учасникам творчо використовувати ці принципи для розширення бачення перспективи своїх шкіл.

Зацікавлені особи, пов'язані зі школою або шкільною системою, виробляють на основі дев'яти принципів і будь-якої релевантної інформації чітке уявлення про те, чим може стати школа чи відділ шкільної освіти. Цілі, завдання, програми вплетені в єдине

«полотно», що відбиває образ майбутнього школи. Таким чином, культура стає «хранителем майбутнього».

Один із підходів до вироблення образу майбутнього школи полягає у використанні перевіреної моделі, такої як Програма поліпшення школи, наданої досвідченим консультантом. Саме так сталося в середній школі Ліндберг у Сент-Луїсі, штат Міссурі. Синтія Джасков'як, директор школи, була переконана, що думки, спрямовані в майбутнє, та використання різного досвіду і знань є імперативом. Вона також вважала, що лідерам та адміністраторам необхідно розширювати власні перспективи в міру того, як вони виробляють бачення для своєї школи, тобто залучати персонал до формалізованого процесу вироблення спільного образу майбутнього.

Джасков'як створила модель Програми поліпшення школи через довгий список досягнень і позитивних результатів. Програма передбачає, що основні зацікавлені особи в середній школі — батьки, персонал, учителі, адміністратори й учні — працюють разом над виробленням образу майбутнього школи. У результаті школа постійно прагне поліпшити процес навчання учнів. Десять стадій Програми — це готовність, планування, підхід, дизайн, тренінг, реалізація, моніторинг, постійне поліпшення, оцінка та повторне використання. Три фасилітатори отримали необхідну підготовку, щоб спрямовувати цей процес. Адміністратор, провідний викладач і один із батьків є частиною команди і виступають як фасилітатори її роботи.

Програму поліпшення школи створено для того, щоб розпочати процес планування пріоритетів і внести зміни на основі можливого образу майбутнього школи через п'ять років. Рушійна сила для досягнення цієї мети — шкільна команда планування. Як тільки було підготовлено довготермінову експериментальну перспективу школи, створили групу для складання плану на перший рік — для визначення тих змін, які забезпечать майбутнє поліпшення. Цей план включає заходи, які забезпечать досягнення довготермінової перспективи. Після прийняття образу майбутнього учасники приступають до планування роботи з підготовки персоналу й визначення координуючих структур, необхідних для підтримки перетворень. Робота на всіх стадіях коригується відповідно до образу майбутнього шкільної освіти групою планування.

Доктор Гарі Окерман (1991 р.) називає модель образу майбутнього «цільовим плануванням», або моделлю, фокус якої зосереджений виключно на «майбутньому результаті чи очікуваннях». Вироблення чіткого опису бажаного майбутнього, бачення перспективи або мети — важлива функція ефективної культури. Окерман визначає «планування, засноване на баченні перспективи», як колективне зусилля зацікавлених осіб, спрямоване виключно на створення кращого майбутнього для всієї системи, тобто вироблення низки чітких положень, що описують бажане майбутнє системи.

Окерман виявив, що, застосовуючи такий підхід, організації не обирають «швидкі рішення», часто характерні для дефіцитної моделі, спрямованої на розв'язання проблем. Чим чіткіше сформульована кінцева мета, тим вища ймовірність, що запропоновані способи приведуть до її досягнення.

Образ майбутнього

Перший крок — створення образу майбутнього організації. Це означає: кожний, хто пов'язаний зі школою, повинен зрозуміти, що являє собою цей образ майбутнього, найкраще через чіткий опис бажаного майбутнього. Образ майбутнього звичайно формується так, ніби окреслює частину існуючої реальності. Потім для кожного пункту рекомендацій робоча група розробляє план дій щодо досягнення ідеального майбутнього. Умови, що існують у школі чи відділі шкільної освіти, — це просто вихідні дані для розробки плану дій, спрямованих на досягнення образу майбутнього, і відправна точка для визначення прогресу.

Уоррен Бенніс і Берт Нанус (1985 р.) розглядали модель образу майбутнього як первинне співвідношення ефективної організації. Однією з основних тем, що виникли в ході дослідження дев'яносто ефективних лідерів корпорацій, був «погляд крізь призму майбутнього». Бенніс і Нанус (1985 р.) стверджують: «Образ майбутнього, який створюють ці різні лідери, здавалося, втілював упевненість працівників, яка викликала в них віру в те, що вони здатні здійснити необхідні дії. Усі ці лідери провокували завданням, а не балували своїх працівників. Едвін Х. Ленд, засновник корпорації «Polaroid», сказав: «Перше, що ти просто робиш, — ти навчаєш людину відчувати, що справа конче важлива і майже нездійсненна... Це викликає в неї певну енергію, яка робить її сильнішою, спонукає її до інтелектуального пошуку». Образ майбутнього оживає, надихає, трансформує мету в дію, перетворює наміри в реальність».

Серджиованні (1991 р.) відзначає: «Втілення образу майбутнього потребує загального консенсусу з приводу цілей і переконань, який створює потужну силу, що пов'язує людей разом навколо спільних тем. Ці зв'язки дозволяють людям зрозуміти на інтуїтивному рівні, що важливе і що ціниться. З такими зв'язками школа перетворюється з організації на співтовариство».

Це співтовариство стає школою і шкільною системою, яку рухає якість. Роланд Барт (1986 р.) указує на важливість наявності в учителя ідеалу, у який би він вірив. Він вважає, що кожен з нас, хто прийшов навчати, приніс із собою концепцію ідеальної школи, свій образ і готовий був працювати, навіть воювати за нього. З часом наші особисті образи стерлися образами, потребами

та вимогами інших. Персональні образи багатьох учителів зараз знищені зовнішніми розпорядженнями.

У своїй пізнішій роботі Барт (1990 р.) відзначає: «Без образу майбутнього, я вважаю, наші дії стають непослідовними і короткозорими, ми вдаємося до кроків, щоб загасити пожежу, що виникла, і перейти до гасіння наступної. Через п'ять років, якщо нам поталанить, у нашій школі могло б не бути пожеж, але це б нічого не змінило. Як і раніше, збережеться високий ступінь тривоги, занепад духу і безладне керування. Або, як вдало висловив це один із учителів, «без чіткого розуміння мети ми губимося, і наші дії стають не більше, як пустими посудинами нашого розчарування». Моряки кажуть інакше: «для моряка без мети немає попутного вітру».

Таким чином, саме образ майбутнього дозволяє чіткіше виділити можливе майбутнє і, водночас, надихати і стимулювати людей.

Чарльз Кіфер і Пітер Стрех (1983 р.) виявили низку ключових елементів, властивих організаціям, які працюють натхненно, а саме:

- глибоке розуміння мети, часто виражене як образ, який відстоює або прагне створити організація;
- рівняння персоналу на цей образ;
- акцент на ефективності роботи персоналу і середовищі, яке підтримує індивіда;
- ефективність структур, що враховують системні аспекти організації;
- здатність поєднати інтуїцію і розум.

Об'єднавши ці елементи, організація може стати творцем своєї долі й гарантувати успішне майбутнє.

Визначаючи образ майбутнього, Бенніс і Нанус (1985 р.) дійшли висновку: «Критичним моментом є те, що образ майбутнього артикулює бачення реалістичної, правдоподібної, привабливої перспективи для організації, умов, які в деяких важливих аспектах кращі за ті, що існують нині».

Ці поліпшені умови не існують у даний час. Образ майбутнього створює міст між корисним знанням і цілеспрямованою координованою дією. Консультанти повідомляють, що вони відчувають енергію в підприємствах, у яких існує погоджений образ майбутнього, та її відсутність у організаціях, зосереджених на розв'язанні проблем. Бенніс і Нанус продовжують: «Зосередивши свою увагу на образі майбутнього організації, лідер оперує на підставі емоційних і духовних ресурсів організації, її цінностей і поривань». Таким чином організації працюють над створенням «образу майбутнього», що надихає.

Том Пітерс (1988 р.) говорить про необхідність того, щоб образ був «переконливим». Він стверджує, що ефективний образ надихає, ясний і провокуючий, пов'язаний із успіхом, має сенс, підкреслює гнучкість і майстерність виконання, стабільний, але такий, що постійно змінюється, є дороговказною зорею та контролюючою ін-

станцією, орієнтований у майбутнє і поважаючий минуле, викладений у деталях, а не в загальних рисах. Бачення майбутнього ефективно тільки в тому випадку, якщо воно повідомляє й ефективно інституціоналізує набір керівних принципів або напрямків. Таким чином, створення образу не є реалізацією влади чи насильства. Образ майбутнього має вирости з культури ефективної роботи, бути реалізованим у дії, персоніфікованим і повтореним у діях кожного працівника. Прогрес вимірюється «ступенем реалізації образу майбутнього».

Образ майбутнього в державних школах Норфолка

Образ майбутнього може бути частково передано за допомогою девізу. Гаслом у державних школах Норфолка, штат Вірджинія, є «Вір, досягай та будь успішним!» У дійсності правильний девіз далеко випереджає можливості вербальної комунікації; як вірш чи пісня, він резонує з емоційними потребами слухача. Саме так відбувається в державних школах Норфолка. Шановний Джеральд Л. Беліс, колишній губернатор штату Вірджинія, пише: «Мені особливо подобається лейтмотив брошури «Вір, досягай та будь успішним!» Саме такий тип надихаючого послання може внести якісь зміни».

Доктор Ген Картер, керуючий школами в Норфолку, переконаний у важливості ефективного і зрозумілого набору цінностей, образу майбутнього і мети. Він вважає: «Чіткий і сфокусований образ майбутнього необхідний для реалізації будь-яких дій, спрямованих на поліпшення роботи школи. Без чітко сформульованого образу майбутнього для наших шкіл велика частина шкільних перетворень, які нам потрібні і до яких ми прагнемо, залишиться нереалізованою. Для всіх програми державних шкіл Норфолка характерне спільне бачення образу майбутнього і низки формувань місії».

Вважаємо, що адміністратори і персонал шкіл Норфолка розглядатимуть свою школу крізь призму того, чим вона може стати, а не того, чим вона є насправді, і працюватимуть у напрямку реалізації цього образу.

Прикладом організації, що використовує образ майбутнього для досягнення результатів, є школа Норв'ю в Норфолку. У Норв'ю існувала проблема «поваги». Не тільки в середовищі учнів не було поваги до батьків і вчителів, але, здавалося, що й батьки і вчителі також не поважали учнів. Щоб змінити ситуацію, було сформульовано образ школи як місця, де існує взаємна повага між батьками, вчителями та учнями. У школі було прийнято такий девіз, що відбиває цей образ: «Повага — чим більше ти даєш, тим більше

отримуеш». Він був розміщений на прапорах, на стінах; учителі, учні й батьки носили його на значках. А оскільки кожний докладав зусиль для досягнення спільного інтересу, образ поступово ставав реальністю.

Для здійснення впливу на формування образів майбутнього шкіл та відділу шкільної освіти до Норфолка запросили доктора Лоуренса В. Лезотте, професора з університету штату Мічиган. Йшло обговорення характеристик ідеальної школи. Членів громади, ради школи, адміністраторів, викладачів та інших зацікавлених осіб залучали до вивчення досліджень, присвячених ефективній роботі школи, щоб дізнатися більше про образ ідеальної школи. Відділ шкільної освіти щосені проводив дводенні курси, на яких працівникам пропонували ділитися своїм баченням ідеальної школи. На додаток для оптимізації процесу навчання і поліпшення бачення образу вчителями і адміністраторами майбутньої ідеальної школи проводили семінари з напрацювання викладацьких навичок, спираючись на моделі підвищення якості навчання, розроблені доктором Маделін Хантер з університету штату Каліфорнія, Лос-Анджелес.

Образ майбутнього, який був вироблений для відділу шкільної освіти, поєднував у собі низку моментів, у тому числі суттєві навички, спільне навчання, шкільний клімат, високі очікування, коректне навчання і дострокове переведення до старшого класу, моніторинг, а також залучення батьків та громади. Описуючи базис для спільного бачення, доктор Картер сказав: «Підвищення ефективності відбувається тоді, коли вчителі, адміністратори та інший персонал є прихильниками змін та самовдосконалення на підставі внутрішньої мотивації бути кращим у своїй справі. Цей процес значною мірою підсилюється шляхом вироблення образу того, як має виглядати ідеальна школа. Цей образ стає набором керівних принципів і поглядів для всього, що вони роблять, і надихає на виключну якість роботи».

Система державних шкіл Норфолка прагне бути кращою в країні. Згадуючи свій візит до шкіл Норфолка, доктор Макс Хейм, керуючий об'єднаними школами відділу освіти Геарі в Канзасі, відзначив: «...у державних школах Норфолка найкраща програма ефективності школи в Сполучених Штатах. Скрізь ми бачимо щасливих дітей і вчителів-ентузіастів, а кращою новиною є те, що навчання в Норфолку відповідає інтересам усіх сторін... Ми ще ніколи не були у відділі освіти, де б відбувалася така кількість позитивних змін у сфері освіти...»

Основним гаслом для державних шкіл Норфолка та їхньої вертикальної команди стало: «Прагни вище! Роби успіхи!» Цей девіз було також обрано для щорічного інституту ефективності шкільної освіти в Норфолку. Доктор Лоуренс Лезотте у своїй промові при обговоренні питання «Якими будуть перспективи підви-

щення ефективності шкіл, якщо прийти безпосередньо до відділу шкільної освіти, конкретної школи та стимулювати процес підвищення ефективності зсередини?» підкреслював: «В літературі щодо планових змін і ефективного розвитку персоналу сказано, що дана стратегія здатна принести довготермінові зміни, оскільки ґрунтується на особистій переконаності і відповідальності. Проте необхідно знайти потужний мотив для змін. Один із шляхів його створення — бачення нових перспектив для школи, відділу освіти і, що найважливіше, — для учнів, яких обслуговує школа».

У Норфолку дбають про перехід від ідей до дій і від дій до результатів. Вони переконані, що не існує ідеальних ідей, як не існує їх без якої-небудь родзинки. У результаті вони узагальнюють те, що їм подобається в запропонованих ідеях, пояснюють свої сумніви та заохочують усіх шукати шляхи розробки переваг. Однак існує низка базових правил відносно процесу вироблення образу майбутнього. Ось деякі з них:

1. Розглядати план як безперервний процес.
2. Часто обговорювати плани підвищення ефективності роботи.
3. Приймати рішення, орієнтуючись на інтереси учнів.
4. Заохочувати експериментування з метою дослідження.
5. Прагнути до високої якості в усіх своїх справах.
6. Шукати підтримки і зацікавленості центрального офісу.
7. Підтримувати імпульс процесу.
8. Оцінювати персонал на основі образу майбутнього.
9. Ставити всі компоненти на одні ваги з образом майбутнього.
10. Постійно аналізувати результати.
11. При аналізі показників учнів урахувати соціоекономічний статус.
12. Відмовлятися від ідей, що не принесли позитивних результатів.
13. Святкувати успіх.

Обговорюючи зусилля місцевих шкіл у шкільному окрузі Норфолка, Лезотте каже: «Культурні зміни потребують часу, бо виникають у плінні «мільйонів маленьких дій» і, очевидно, мають накопичувальний ефект. На основі цих тверджень процес поліпшення якості роботи школи може бути описаний як нескінченна низка накопичувальних адаптацій».

До кожної адаптації вдаються з метою спробувати досягти ідеалу школи, який постійно вдосконалюється. У Норфолку образ майбутньої системи лаконічний, ясний і відкритий значною мірою інтерпретаціям з погляду ідей та образів майбутнього кожної окремої школи. У місії Норфолка говориться просто: «Місією державних шкіл Норфолка є забезпечення «рівності» і «якості» у сфері освіти для кожного учня на рівні системи шляхом постійного підвищення якості шкільної освіти. Ми віримо в те, що всі учні можуть навчатися і що школи поступово поліпшуються».

У межах шкільної системи Норфолка розроблені тестові запитання для визначення, наскільки успішно учні розв'язали базові завдання, що стоять перед освітою з основних предметів. Результати учнів Норфолка за цими тестами, а також за стандартними тестами досягнень почали потроху щороку поліпшуватися з того часу, як відділ освіти розпочав роботу з баченням образу майбутнього для своїх шкіл. Доктор Картер переконаний: «Тенденція щодо поліпшення результатів тестів серед учнів державних шкіл Норфолка є доказом того факту, що вірність і відданість образу успіху в Норфолку працює. Вигоду від цієї вірності і відданості отримують насамперед учні, які щороку демонструють своє відчуття мети через постійне зростання показників тестів».

У ході оновлення бачення образу ідеальної школи на поверхню спливали велика кількість різних ідей, включаючи поліпшення умов розміщення дітей, що перебувають на спеціальному навчанні; розробку адекватного навчального плану для дітей-інвалідів; оптимізацію послуг, що надаються учням, які відстали (щойно прийнятим на навчання в школу); надання допомоги учням з високим ризиком суїциду та тим, які мають проблеми із законом або стали жертвами багатих наркоторгівців і т. ін.; надання дітям можливості для більшої соціальної активності; формування активнішої батьківської підтримки освіти дітей; слідкування за тим, щоб позитивні зрушення відбувалися в житті кожної дитини; і, що найважливіше, забезпечення якомога більше «людських контактів» при впровадженні необхідних механізмів і структур.

Існувала переконаність, що структури і система надання послуг у Норфолку досить якісні і добре забезпечені, але культура школи не змінювалася. Викладачі Норфолка вважали, що є необхідність у представленні школи як опікуна, де всі вчителі зацікавлені в допомозі учням будь-якого рівня.

Розмірковуючи над своїм трирічним досвідом участі в роботі по створенню образу майбутньої школи та програмами вертикальних команд Норфолка, вчителька Джулія Камерон твердить: «На відміну від того, в чому ми традиційно переконані, не минуле із сьогоденням формують наш образ майбутнього; скоріше минуле плюс наш образ майбутнього формують наше сьогодення. Слова Філіпа Шлехті звучали в моїй голові, коли я переглядала свій досвід участі в роботі вертикальних команд Норфолка. Ці роки були наповнені досвідом, який надихав, проактивними дискусіями та інтелектуальним зростанням. У мене була можливість попрацювати з групою захоплених людей над відточуванням нашого бачення образу того, чого ми сподіваємося досягти як у школах міста Норфолк, так і в середній школі Морі. Моє бачення майбутнього — оптимістичне».

Описуючи лише деякі зміни, які сталися в початковій школі Ларримор, директор Пеггі Робертсон заявляє: «Деякими змінами,

що поліпшили робочу культуру в Ларримор, стали групи співробітництва, котрі включають батьків і вчителів, обговорення оцінок при зустрічах, які відбуваються раз на два місяці, оголошення, що публікуються щотижня, щомісячні інформаційні бюлетені, формування команд допомоги, які складаються зі шкільних учителів, щомісячні спільні сніданки персоналу, сердечна дружба, особливі нагороди, сімнадцять щорічних курсів з підвищення кваліфікації, зустрічі вертикальної команди й почуття гордості від того, що працюєш на ідеальну школу».

Свій досвід вона описала, як «...такий, що стоїть на першому місці в моєму професійному житті. Я змінила свій підхід до керівництва на фасилітуючий, такий, що підтримує і винагороджує таланти мого персоналу, і я відчула, що отримую більше задоволення від своєї роботи, у мене з'явилося зміцніле почуття поваги і гордості за те, до чого ми прагнемо в цій школі, незважаючи на те, що інтенсивність моєї участі в повсякденних операціях знизилася».

Бачення перспективи, а не розв'язання проблем

Як правило, в наших школах і комерційних організаціях застосовують модель змін, орієнтовану на розв'язування проблем. У традиційній моделі шкільні відділи просять попрацювати з недоліками, виявленими через оцінку споживачів. У статті «Школа якості» Вільям Глассер твердить: «На протигагу примусовій сутності бос-менеджменту переконання і розв'язання проблем є центром філософії лідерського менеджменту... Менеджер-лідер акцентує на тому, що проблеми ніколи не розв'язуються шляхом насильства, вони вирішуються виробленням усіма сторонами найкращого шляху, прийняттого для всіх. Якщо перше рішення не спрацьовує, до проблеми повертаються знову. Оскільки насильство ніколи не стоїть на порядку денному, менеджер-лідер і його персонал не можуть стати супротивниками».

Проблеми, на яких сконцентровані зусилля організації, можуть бути суспільними, політичними або освітніми. Однак модель, орієнтована на розв'язування проблем, призводить до результатів, протилежних тим, до яких закликає Глассер. Модель розв'язування проблем у ході розвитку групи породжує захисні реакції, протекціонізм, боротьбу за владу, недовіру і врешті-решт суперницькі стосунки. Застосовувана щодо поліпшення якості шкільної освіти, ця модель звичайно призводить до відчуття невдачі, некомпетентності і депресії, які мають бути замасковані тим чи іншим чином. Люди відчувають, що вони, як і організація в цілому, нездатні діяти ефективно, бо всі їхні зусилля спрямовані на одну проблемну зону. В середині культури формується відчуття неадекват-

ності. У людей, які розв'язують проблеми, як правило, відбирають повноваження, виходячи з припущення, що досвідченіші люди зосереджені за межами організації, оскільки в протилежному разі проблеми просто б не виникли.

У людей, які працюють в організації, формується почуття власної неспроможності і пасивність, що робить їх доступними мішенями. Коли таке відбувається, ефективність функціонування школи фактично нехтується, створюючи велику кількість проблем, які потребують розв'язання в умовах падіння духу, енергії та ефективності праці. На цьому етапі педагогічний персонал організації починає сприймати себе як жертву і підключає захисні механізми, щоб оборонити себе від професійного згоряння чи спонуки залишити роботу.

Інтенсивне використання підходу, спрямованого на розв'язання проблем, яке супроводжується розпорядженнями з боку політиків, місцевої громади та ділових кіл, не принесло очікуваних результатів у наших школах. Після багатьох національних доповідей різних комісій, котрі засуджують проблеми в американській освіті, і нескінченних спроб «налагодити» школи країни більшість людей не вважає, що освіта стала кращою, ніж раніше. Найгірше те, що працівники сфери освіти залишені з проблемами і без або з невеликою кількістю можливостей, аби виробити бачення поліпшеної школи.

Нещаслива модель розв'язання проблем

Адміністраторів часто вчили, що необхідною умовою вирішення є наявність проблеми або організаційного недоліку. Тобто, якщо не існує проблем, немає необхідності у їх вирішенні. Такі адміністратори проводять час у пошуках проблем, до розв'язання яких могли б докласти свої навички. Адміністратори, які пишаються своїми навичками розв'язання проблем, часто неусвідомлено заохочують своїх працівників знаходити для них проблеми, що потребують розв'язання. Виявивши, що керівник отримує задоволення від розв'язання проблем, працівники прагнуть створити проблеми, які б вони могли йому надати. В даній ситуації адміністратор почуватися добре, розв'язуючи проблеми, а працівники задоволені, отримавши визнання з боку керівництва. Таким чином, процес розв'язування проблем привертає увагу організації і керує процесом розподілу заохочень. Це може перерости в нездоровий стан, коли розв'язання проблем організації є самоціллю замість того, щоб служити засобом для досягнення масштабніших цілей. У міру того як розв'язання проблем стає ізольованим актом, а інші чинники виключаються, когнітивний дисонанс проявляється у вигляді стресу, розпачу, конфлікту і порушення прав. Така ситуація часто

викликає необхідність посилити контроль та інтенсифікувати процес розв'язання проблем, що призводить до конче неефективного підходу до освіти.

Просто позбутися проблем — це якісно інший вихід, ніж створення рішень. Позбавитися неправильного не означає досягти правильного. Завдання — виправити те, що людина вже знає, як робити, і робити це краще або, принаймні, без помилок. Не йдеться про те, що в ідеалі людина могла б зробити, щоб домогтися успіху.

У міру того як проблема змінюється і блідне, більш важливі проблеми виходять на перший план. У результаті в робочій культурі формується відчуття неможливості домогтися успіху. У межах підходів, орієнтованих на розв'язання проблем, постійно змінюються стратегії, щоб подолати цю невідворотність виникнення нових проблем. Ця турбулентність добре зрозуміла практикам, які стали свідками таких змін, викликаних постійно змінюваними вимогами громадськості, групами з особливими інтересами, які приходили до влади і втрачали її, а також постійними змінами політики різних рад.

Модель образу майбутнього

Відділи шкільної освіти, які взяли на озброєння модель образу майбутнього, вижили і процвітають. Вони перебудували застарілу дефіцитну модель і модель, спрямовану на розв'язання проблем, і взяли модель образу майбутнього, яка значно краще підходить до культури успіху. Відібрали контроль у політиків і бізнесменів та повернули його назад до школи — туди, де йому завжди було місце. Несбіт і Абурденс (1985 р.) відзначили, що «як тільки беремо на себе відповідальність за реструктуризацію освіти, ми можемо перестати виправдовувати свої невдачі та перейти до творчої частини, що полягає у відповіді на запитання: «Куди я тепер піду звідси?»

Такі шкільні округи не питають, де вони знаходяться, але пробують визначити, де вони хотіли б знаходитися. Таке спільне бачення може мотивувати організацію на досягнення успіху.

Підхід бачення образу майбутнього до лідерства в організації стимулює гармонізацію зусиль, необхідну для ефективної роботи. Таблиця 4.1 відображає якості такої гармонізації зусиль.

Моделі бачення перспективи на практиці

Центральна тема культури ефективної роботи — глибоке, навіть шляхетне відчуття мети і прагнення створити якомога кращу школу чи відділ шкільної освіти. Хоч, як правило, необхідні деякі коригування, щоб реалізувати образ майбутнього, але саме

Таблиця 4.1

**Характеристики моделі образу майбутнього і моделі,
орієнтованої на розв'язання проблем**

Модель образу майбутнього	Модель, орієнтована на розв'язання проблем
<ul style="list-style-type: none"> • проактивна • ефективна • заснована на сприйнятті, творчості, інновації, експериментуванні, інтуїції та уяві • включає синтез • поділяє відповідальність за успіх і поразку • мета — збудувати, відродити • рушій — цінності, ідеали і натхнення • континуальна, далекоглядна, основана на передбаченні • ведена • потребує злагоджених творчих зусиль • створює найкращу систему для «утримання води» • планується з урахуванням сьогодення і наголосом на образ майбутнього • що ініціює і стимулює • стимулює реформування і реструктуризацію • заснована на культурі і концептуальна • орієнтована на образ майбутнього й експеримент • має вплив на організаційне середовище • цілісна й «екологічна» • стратегічно орієнтована • процвітає в «інноваційному, орієнтованому на освіту» середовищі • усуває обмеження, створені прецедентом • орієнтована на зростання і розвиток • ґрунтується на натхненні й надії • важлива 	<ul style="list-style-type: none"> • реактивна • дійова • заснована на логіці, раціональності, розв'язанні проблем, послідовності, лінійності, дедукції, науковому підході • включає аналіз • акцент на вині • мета — полагодити, виправити, замінити • рушій — виживання та подолання труднощів • спонтанна, стандартна й короткозора • керована • потребує індивідуальних коригуючих зусиль • примушує «тримати пальці на греблі» • планується з урахуванням сьогодення і наголосом на бачення наперед необхідних адаптацій • що реагує • захищає існуючий стан речей • заснована на структурі і конкретна • орієнтована на кризу й оперативне втручання • піддана впливові з боку організаційного середовища • одностороння, акцент на деталях • тактично орієнтована • процвітає в «обізнаному і орієнтованому на розв'язання проблем» середовищі • породжує «злиденність можливостей» • орієнтована на безпеку • ґрунтується на досвіді і стандартах • необхідна

цей образ, а не самі коригування є центральним фокусом організації. Остання буде постійно вносити необхідні поправки, якщо образ майбутнього стане частиною робочої культури. Оперативна, активна і поглиблена робота з проблемами дуже важлива для того, щоб образ майбутнього був досягнутий. Пасивність, заперечення, бездіяльність — головні вороги успіху в будь-якому починанні, пов'язаному з образом майбутнього. Організація повинна зосереджуватися на образі майбутнього, а не на проблемах.

Ці положення, мабуть, найкраще узагальнені Метью Майлсом і Карен Сішор Луїс (1990 р.). За результатами проведеного дослідження п'яти середніх шкіл у Бостоні, Нью-Йорку, Нью-Джерсі, Клівленді та Лос-Анджелесі вони сформулювали ключовий принцип поліпшення школи — активне залучення до реалізації образу майбутнього школи. Обговорюючи основні результати дослідження, вони підсумовують: «Ми дійшли висновку, що широкий, пристрасний образ школи, який поділяють усі, школи, якою вона має стати, значною мірою спрямовує процес її оптимізації. Люди в одній із обстежених нами успішних шкіл сказали: «Ми не тільки школа для дітей, але й університет для викладачів» — явище, яке привело до активного професійного зростання персоналу. Образи можуть або виникати, або приводити до менших «тем змін», наприклад, «запустити успішні невеликі проекти» чи «створити модель оптимізованого процесу викладання». Те, що персонал бере на себе відповідальність за створення образу школи майбутнього, конче необхідне і потребує значних затрат часу, терпіння і заохочення для досягнення успіху».

Вироблення образу майбутньої школи — спільний процес, надія залежить від успішних і оптимістичних взаємодій між людьми.

Питання волі. Воля відіграє досить серйозну роль у побудові образу майбутнього. Багато людей відчувають страх і невпевненість перед майбутнім, бо відчувають, що його не можна пізнати до кінця.

Порада: корисно запропонувати людям подивитися на майбутнє так, наче воно вже настало. Приклад: «Зараз 6 жовтня 2000 року. Офіс губернатора тільки-но назвав цю школу серед 10 кращих у штаті. Напишіть відповідний текст». Люди часто самі блокують процес вироблення образу майбутнього, піддаючи сумніву свої лідерські якості, здатність бути відданим справі. Вони ослаблюють і силу образу майбутнього, приймаючи існуючі процедури й структури як дане, а не як таке, що необхідно здолати.

Ключові навички. Тут ми відзначимо здатність «виходити за межі», всебічний і творчий підхід. З цим пов'язана здібність *проєктувати*, винаходити нові структури і процедури.

Базових навичок співробітництва також не можна набути без безпосередньої спільної роботи над прийняттям рішень, без здатності підтримувати та заохочувати інших у їх мріях.

Потрібен деякий час, перш ніж бачення образу майбутнього розвине ці якості. Кожний має думати, говорити й боротися з образом майбутнього раніше, ніж зможе сприйняти його, і жити разом із ним. Якщо для того, щоб передати образ майбутнього, його необхідно записати, значить, не існує образу майбутнього, який поділяють усі. В дійсності найменш важливим, що може зробити організація, є розробка документації під образ майбутнього. Якщо починати з формальних декларацій, вона, найімовірніше, приречена.

У міру того як місія стає частиною робочої культури, робоча група починає діяти у високопогодженій манері. Вона знає, що необхідно робити, і відчуває, коли дії стають цілеспрямованими. Співробітники спілкуються доти, доки кожний із них не скаже, що бачить речі так само, як і інші. Якщо домовленість досягнута, нема великої необхідності в її формалізації. У цей момент робоча культура глибоко зрозуміла для всієї організації. Майкл Г. Фуллан (1991 р.) виявив, що вироблення ефективного образу майбутнього «постачає організацію цінностями, метою й цілісністю, необхідними для відповідей на запитання «як?» і «що?», пов'язаними з поліпшенням її діяльності. З цією концепцією нелегко працювати в основному тому, що її формування, реалізація, структуризація та реструктуризація — безперервні процеси».

Творення на основі позитивних якостей

Образ майбутнього школи може бути реалізований на підставі передумов успіху, як у випадку середньої школи Лінкольна в Сан-Дієго, штат Каліфорнія. Ця школа особливо цікава. Випускниками її були відомі спортсмени Маркус Аллен, Лью Барнс, Деймон Аллен, Стів Тейлор, Стів Пірс, Мальколм Гловер і багато інших. У спортивній шкільній програмі втілені традиції, які є гордістю, а спортивні команди школи часто називають серед кращих п'яти команд штату. Однак це не впливало на академічну програму. Викладачі й адміністрація вважали, що таке ставлення до спорту можна використати як фундамент для «нового підходу» до освіти в школі. Це було дійсно складним завданням, оскільки в школі Лінкольна були найнижчі тестові показники в об'єднаному відділі шкільної освіти Сан-Дієго з читання, математики і мови, а також друге місце у відділі за кількістю учнів, що залишили школу.

Нове бачення ґрунтувалося на перспективі досягнення високих оцінок у навчальному класі так само, як і на спортивному майданчику. Вендел Басс, помічник директора школи і спортивний адміністратор, пояснює: «Середня школа Лінкольна починає період злиття академічної програми, яка готує учнів до життя, зі спортивною, аби зробити школу Лінкольна кращим навчальним

закладом, який може запропонувати об'єднаний відділ шкільної освіти Сан-Дієго. У школі Лінкольна тепер новий підхід до освіти, до себе і до своєї школи. Це образ майбутнього, який поділяють адміністратори, вчителі та учні, які намагаються поліпшити академічний імідж старої доброї школи.

Для того, щоб покращити академічні показники, у школі Лінкольна було проведено низку змін. Це позитивне починання було виражене в гаслі вчителів: «Ти повинен вірити, що кожен здатний чогось досягти. Ти мусиш вірити, що ця дитина, ця людина може чогось домогтися, незважаючи на свій життєвий статус. Як тільки ти повіриш у це, ти зможеш це зробити!»

Місією школи стала адекватна підготовка учнів, щоб після випуску вони мали оптимальну кількість варіантів вибору майбутнього. Кожен мав вийти зі стін школи відповідальним, самодостатнім і продуктивним громадянином. Зацікавлені особи вірили одна одній і робили великі успіхи, працюючи разом. Ренді Хаспер, учитель школи Лінкольна, говорив своїм колегам: «Знайди більше інформації в тій сфері свого предмета, яку ти вважаєш своїм слабким місцем. Завдяки цьому ти уникнеш участі вчителів — кабінетного самітника. Ефективний викладач активно передає учням те, про що сам безпосередньо дізнався... Учні з бажанням учитимуться в доброї людини, яка слухає їх, заохочує до запитань. Будь настільки уважним до їхніх потреб, щоб залишитися після уроків, аби поговорити з Кларенсом про його почуття відокремленості. Будь настільки уважний, щоб зателефонувати Венді до лікарні після того, як їй зробили операцію. Будь настільки уважним, щоб ще раз запитати Чарлза, коли він закінчить свій останній проект. Виключна доступність — ось та сила, яка ослаблює опір навчанню».

Стаття в газеті «Сан-Дієго Юніон» описує досвід школи Лінкольна як місцеву історію успіху: «Школа Лінкольна зміцнила свої навчальні плани і персонал, стала у повному розумінні притягальною для учнів, залучивши понад 250 із них, створила сильну спортивну команду і минулого місяця провела вперше за свою історію свято коледжу».

Образ майбутнього в школі Лінкольна став притягальним; адміністратори, вчителі, члени місцевого співтовариства, батьки й учні взялися за створення ідеалу школи.

Середня школа Абрахама Лінкольна в Денвері привернула усіх зацікавлених осіб до виконання своєї місії. Зацікавлені особи виробили образ ідеальної школи як місця, де учні могли б домогтися максимального успіху, досягти високих показників з читання, навчатися в атмосфері піднесення і бадьорості духу. Такими результатами, що пішли саме звідси, стали поліпшена комунікація з допоміжними школами, гарні умови розміщення учнів, велика кількість конференцій за участю учнів, батьків та вчителів, роз-

ширення штату школи, змістовні виступи на зборах, зростаючий моніторинг успішності та складання програм і зростання популярності читання. Загальний настрій у школі було піднято за допомогою різних форм усних та письмових заохочень, збільшення кількості соціальних і позапрограмних акцій та поліпшення системи винагородження за успіхи в навчанні.

Школа почала наносити свої символи на головні убори, куртки, футболки, представляти себе за допомогою слайдів на організаційних зустрічах місцевої громади. Рекламувала події в середній школі Лінкольна також місцева газета. Це нове бачення успіху, як показали результати тестів та індивідуальне ставлення до нього, значно вплинуло на саму школу.

Образ майбутнього, заснований на дослідженні

Бачення образу майбутнього школи може набувати різних форм залежно від цінностей, які поділяють більшість зацікавлених осіб у межах шкільної системи. Образ може бути вдосконалений на підставі досліджень того, що ми знаємо про ідеальну школу. Ідеї також можуть бути отримані від заходів, що успішно впроваджуються в інших школах. Дослідження і досвід говорять нам, що деякі речі дійсно спрацьовують краще, ніж інші, займаючи місце, від якого слід починати процес поліпшення.

Комбінація досліджень і вивчення передового досвіду була використана персоналом неповної середньої школи міста Бомонт та у державних школах відділу освіти Файет у Лексингтоні, штат Кентуккі, для створення образу майбутнього в цих школах. Персонал ознайомився з низкою звітів про національні дослідження, у яких висловлювалася занепокоєність з приводу відчуття ізольованості, притаманного вчителям у класі. Було відзначено, що вчителі, які діляться інформацією зі своїми колегами по школі, працюють значно ефективніше. У результаті реформаторські зусилля в школі міста Бомонт були спрямовані на створення почуття корпоративної підтримки й ефективної комунікації в межах школи.

Місія відділу шкільної освіти була зосереджена на навчанні і вивченні, тому бачення образу майбутнього в школі міста Бомонт, яке включає в себе підтримку, комунікацію та обмін емоціями, було спрямоване на ці процеси. Вони представили свою школу як місце, де вчителі разом проводять час, позитивно впливаючи і підтримуючи один одного. Значні результати роботи щодо поліпшення школи були відзначені Расселом Бехананом, директором неповної середньої школи міста Бомонт. Він стверджував: «Основним акцентом нашої роботи протягом року стала ізольованість учителя. Тому один із найзначніших заходів цього року був проведений день учительських відвідувань. До участі у заході були запрошені всі, хто знаходився в приміщенні. Кожен

учитель міг відвідувати заняття колег, щоб спостерігати за їх роботою. Усе було організовано таким чином, аби забезпечити зворотний зв'язок між учителями. Цей день візитів було використано як стимул до ознайомлення вчителів з процесом конструктивного відвідання, як засіб зменшення ізоляції вчителя. Згодом такі відвідування заохочували й відслідковували протягом усього року. Крім того, планування і програми підвищення кваліфікації упродовж року сприяли зниженню відчуття ізоляваності вчителя.

У школі також було введено систему, в межах якої викладачі могли замінити один одного, щоб провести заняття з якою-небудь конкретною групою та обмінятися ідеями.

Колегіальність стала червоною ниткою програми підвищення кваліфікації в школі. Почалася робота з введення одноденних і однотижневих обмінів викладачами між школами відділу шкільної освіти, щоб учителі могли попрацювати з колегами з інших шкіл. Вони розробили систему, у межах якої могли обмінюватися «вдалими думками про класні заняття». Намагалися також надати більше можливостей для учителів, які працюють у певній дисциплінарній сфері, зустрітися один з одним, щоб обговорити існуючі потреби і перспективи роботи. Ця діяльність привела до формування продуктивнішої і професійнішої робочої культури, у якій відбувалося інтенсивне професійне зростання, і планувалися нові види активності на майбутнє.

Середня школа в окрузі Файет також прийшла до бачення образу майбутнього в межах загальної місії відділу. Учителі й адміністратори середньої школи Брайан Стейшн дійшли висновку: викладач повинен робити реальний внесок у процес прийняття рішення, це є важливим моментом у створенні образу майбутнього для їхньої школи. Дослідження роботи гуртків якості дало підстави вважати їх адекватним засобом впливу на шкільну практику. Невеликі групи працівників, які регулярно збираються, обговорюють шляхи поліпшення результатів організаційного реформування школи, знижуючи при цьому витрати.

Група з двадцяти одного вчителя добровільно взялася оцінювати різні рішення, які безпосередньо впливають на всю шкільну програму. Директор Джон Ейкерс розповідає: «Основним завданням цього року було створення команд гуртків якості з учителів школи. Програма мала такий успіх, що про неї йшлося в «Едьюкейшн Вік» як про зразок програми поліпшення якості персоналу».

Образ майбутнього, який лежить в основі програми гуртків якості Ейкерса, містить у собі прагнення зробити середню школу Брайан Стейшн більш ефективною.

Рішення виникають з ідеї реалізації спільного бачення образу майбутнього, виробленого працівниками. Проблеми і поразки стають додатковими фрагментами інформації, використовуваної для

того, щоб розробити і впровадити стратегію досягнення бажаної мети. Адміністратор як фасилітатор надає ресурси (матеріальні, людські, інформаційні та ін.), застосовувані організацією для формування образу бажаного майбутнього. В такому середовищі відданість, захопленість, професіоналізм, зрілість і багато інших подібних характеристик починають зростати разом із продуктивністю праці. В результаті формуються професійні відношення, і може розвиватися дуже позитивна робоча культура.

Це зміщує акцент у менеджменті з контролю на фасилітацію та підтримку. Працівники змінюють своє ставлення з вимушеного прийняття на розвиток, захопленість і прихильність. Адміністратори не керують людьми, тому що люди керують собою самі. Бачення образу бажаного майбутнього, а не контракти й організаційні структури становлять основу організації. Звичайно, це спрацює тільки у тому випадку, коли люди мають здатність і можливість формувати бачення бажаного майбутнього.

У наш час нестабільності і невпевненості навіть важливіше, щоб працівники мали можливість приймати негайні рішення «на передовій» — у школах і класах. Дія «на передовій» вимагає, щоб кожний володів чітким розумінням того, чого намагається досягти місцеве співтовариство, відділ шкільної освіти і школа. Цю інформацію необхідно чітко і переконливо виголошувати за кожної можливості, щоб вона стала інтегральною частиною культури. Члени організації стають жерцями й жрицями, проповідуючи спільне бачення всім, хто слухає. Вони постійно то відступають, то відроджуються, і головним принципом організації є бачення образу майбутнього. Не відкидається жодна можливість наблизитися до образу майбутнього. Це означає, що образ майбутнього, який поділяють усі, — чіткий, у який усі вірять і навіть борються за нього, — формує ініціативу й високу продуктивність праці, котрої потребує успішна школа. Переконливе бачення успіху і відданий персонал — ось правильна комбінація для досягнення успіху.

Образ майбутнього, вироблений вчителями

Образ майбутнього, вироблений і чітко сформульований персоналом середньої школи Брауна в Дайтоні, штат Огайо, «забезпечив ефективніше викладання в класі і кращу відвідуваність занять учнями». Викладачі школи відчувають, що вони потрібні на уроках, тому порушення розпорядку занять мають бути зведені до мінімуму. В результаті було введено низку процедур, щоб уникнути порушення ходу класних занять. Ось два приклади введених змін: 1) щоденний інформаційний бюлетень вивішували в кожній класній кімнаті, знижуючи кількість об'яв гучномовною системою зв'язку; 2) щотижня на початку одного з навчальних днів

одну годину відводили на збори, клуби, класні зустрічі та інші заходи. Всі заняття в цей день скорочували на десять хвилин, щоб вистачило часу для класної години, але залишок дня приділяли тільки заняттям без порушень розпорядку.

Щомісяця проводили зустрічі вчителів однієї з предметних дисциплін, щоб стимулювати і підтримати обмін ідеями. Було призначено координатора, у завдання якого входило складання розкладу і планування зустрічей з проблем стратегії і техніки викладання. Групи з дисциплін збиралися разом та організовували презентації у великих групах з техніки викладання, залучаючи вчителів, які погодилися бути резидентами консультантами і надати свої навчальні програми. Шеріл Джонсон, директор середньої спеціальної школи Брауна, стверджує: «Персонал був уважнішим до своїх колег-доповідачів, ніж до спеціалістів зі сторони. В даний час у чотирьох викладачів є пакет тренінгових програм, які вони розробили і надали вчителям штату Огайо на конференції з англійської мови, яку проводять у місті Колумбус, штат Огайо. До того ж чотири викладачі мовної майстерності удосконалили навчальний план з техніки писання, щоб допомогти учням оволодіти майстерністю творчого писання. Округ обрав комітет, очолюваний викладачем мовної майстерності, щоб розробити і розповсюдити курс вивчення писання».

Нарешті, нагороду «золоте яблуко» було видано працівникам школи за велику й плідну роботу з учнями. Щоб домогтися 98 % відвідуваності, в школі Брауна було введено низку програм, зокрема розроблено програму «всинови учня», в межах якої 100 учнів з найнижчим відвідуванням були прикріплені за 50 викладачами для надання постійної підтримки. Два тижні проводилися лотереї серед учнів з відмінним відвідуванням, у ході лотерей було присуджено призів на 5000 доларів. Серед інших заходів — щоденне оповіщення учнів поштою про відмінне відвідування, призиви пригощання для кімнати в гуртожитку, яка домоглася високої відвідуваності за підсумками тижня, проведення вечірок з піццою та боулінгом, що домоглася високої відвідуваності за підсумками місяця. Учні з високим рейтингом відвідуваності отримували футболки «Відмінний відвідувач школи Брауна».

Усе це значною мірою вплинуло на продуктивність роботи. Учні поліпшили показники за каліфорнійським тестом досягнень, продемонструвавши значне зростання успішності на всіх трьох рівнях навчання. До того ж відвідуваність учнів за один рік зросла на 4 %, кількість днів, пропущених учнями, скоротилася до 457 порівняно з 771 днем, пропущеним за минулий навчальний рік. Атмосфера в школі поліпшилася, й учні почали позитивніше ставитися до своїх однокласників, учителів і школи в цілому.

Програми підтримки академічних досягнень

Шкільний округ міста Флінт, штат Мічиган, виробив образ майбутнього своїх шкіл як місяць, коли академічні успіхи учнів офіційно вітають і підтримують з метою поліпшення успішності та шкільної атмосфери. Округ розробив і провів кампанію під девізом «Хай живуть академічні досягнення!» Програма продовжувалася протягом року, була спрямована на підтримку й визнання академічних досягнень учнів округу. Вона розпочалася зі зборів з надихаючими промовама та запусканням кількох сот повітряних кульок. Так вітали початок програми. Директор Джозеф Поллак сказав: «Кожна школа округу Флінт візьме участь у заходах, спрямованих на поліпшення ставлення до академічної успішності».

Шкільна система прийняла рішення вітати академічні досягнення спеціальним листом на зразок того, яким вітають спортивні успіхи. В окрузі Флінт 250 учнів десятих-дванадцятих класів були заохочені листом за отримання середнього бала щонайменше 3,5 за останній семестр. Листи були вручені на урочистій зустрічі, присвяченій академічним досягненням. Помічник директора округу Нател Бертлі сказав учням: «Ви не тільки кращі учні округу Флінт, ви досягли найвищих результатів у окрузі. Ви довели, що можете бути наполегливими і дотримувати слова».

Шкільна програма «Хай живуть академічні досягнення!» мала надихнути учнів на академічні успіхи в надії отримати лист. Щоб підтримати й виробити способи заохочення академічних досягнень було утворено клуб прибічників програми, що складався з батьків, членів місцевої громадськості.

Ряд інших шкіл округу провели схожі заходи. Наприклад, гастром року в середній школі Холмса було «Ми робимо тут переможців». Одна з команд школи розробила систему заохочень за поліпшення поведінки, результатів тестів, якості домашніх завдань, спеціальних завдань. Школа сформувала почуття гордості за академічні досягнення. Учні почали бажати вчитися й отримувати допомогу школи.

Наша заповітна мета

Образ майбутнього — не декларація практицизму, це декларація мрії. Думай про свої найяскравіші, найсвітліші ідеалістичні мрії, і в майбутньому вони можуть стати твоїми можливостями. Мрії вимірюються у таких поняттях як натхнення, загальне бачення, поривання та заповітна межа. Кожна несе інформацію про цінності, творчість і мету.

Образи майбутнього нематеріальні. Вони є описами ідеалів, які можуть бути досягнуті, але, звичайно, гідні того, щоб їх прагнути.

Бачення того, де школа хотіла б бути через рік, три чи п'ять років, спрямовує, манить, надихає і полегшує роботу. Образи майбутнього також становлять основу для формування почуття гордості за те, що твоє зусилля — частина спільного.

Образ майбутнього відповідальний за формування нашого нового майбуття. Це відбувається, коли працівники сфери освіти в єдиному пориванні до цього образу спираються на свою уяву та відданість. Щоб це сталося, ми повинні відкласти вбік те, що вже маємо, і відкрити себе майбутнім можливостям. Суспільство зазнає змін, перебудовуючись з індустріальної основи на інформаційну. Це і багато інших умов вимагають від наших шкіл виконання нових місій. Їхня культура має розвиватися таким чином, щоб відповідати завданням і можливостям, що виникають у новому світі.

Спільна діяльність потребує того, щоб люди могли легко, майже неусвідомлено функціонувати синхронно, перетворюючи індивідуальну енергію на колективні результати. Образ майбутнього і культура органічно поєднують особисті й організаційні цілі в спільну діяльність, приводячи до справді видатних результатів.

Найглибше почуття мети організації поєднує всі ці елементи разом і створює сенс для нашого професійного життя, який поділяють усі. Таким чином, прекрасна місія стає священною цінністю нашої професії. Образ майбутнього втілює найвищі цінності та поривання закладу освіти. Він надихає людей стати тим кращим, чим вони можуть стати. Ця висока дорога до величі потребує сил і відваги, але насамперед вона потребує заповітної мети.

Бібліографія

- Awkerman, Gary. "Strategic Ends Planning: A Commitment to Focus." In *Education Planning: Concepts, Strategies and Practices*, edited by Robert V. Carlson and Gary Awkerman. New York: Longman, 1991.
- Barth, Roland S. *Improving Schools From Within*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, Inc., 1990.
- Barth, Roland S. "The Principal and the Profession of Teaching." *Elementary School Journal* 4 (1986).
- Bennis, Warren and Nanus, Burt. *Leaders: The Strategies of Taking Charge*. New York: Harper & Row, 1985.
- Fullan, Michael, G. *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, 1991.
- Glasser, William. "The Quality School." *Phi Delta Kappan* (February, 1990).
- Kiefer, Charles and Stroh, Peter. "A New Paradigm for Organizational Development." *Training and Development Journal* (April, 1983).
- Leyotte, Lawrence. "Strategic Assumptions of the Effective Schools Process".

Monographs on Effective Schools, New York State Council of Educational Associations, Research and Development Committee, 1988.

Leyotte, Lawrence and Bancroft, Beverly A. "Growing Use of the Model for School Improvement." *Educational Leadership* (March, 1985).

Reprinted by permission of the publisher from Louis, Karen Seashore and Miles, Matthew B. *Improving the Urban High School: What Works and Why?* New York: Teachers College Press, 1990. © by Karen Seashore Louis and Matthew B. Miles, All rights reserved.

Miles, Matthew B. and Louis, Karen Seashore. "Mustering the Will and Skill for Change." *Educational Leadership* (May 1990).

Naisbitt, John and Aburdence, Patricia. *Re-Inventing the Corporation*. New York:

Warner Books, 1985.

Peters, Tom. *Thriving on Chaos*. New York: Alfred A. Knopf, 1988.

Senge, Peter. "New Management Enters the Mainstream: Alignment, Vision." *Management World* (January 1987).

Senge, Peter M. *Fifth Discipline*. New York: Doubleday Currency, 1990.

Sergiovanni, Thomas J. *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn & Bacon, 1991.

Колегіальність як каталізатор

Культура ефективної роботи підтримує людину в атмосфері колегіальності, тобто близькості, що виростає з розуміння спілкування один про одного і приводить до кращого взаєморозуміння між членами групи, бажання вислуховувати один одного, зацікавленості в спільних цінностях і, що, мабуть, найважливіше — бажання бути разом. Колегіальність — емоційне переживання близькості з групою. Колегіальність для босів, підлеглих, колег є тим самим, що й відчуття родини для батьків, братів або сестер, дідусів чи бабусь, двоюрідних братів і сестер.

Непоганим синонімом до слова «колегіальність» є слово «спільність». Коли у людей є відчуття спільності, вони належать до групи й пишаються цим. Джон В. Гарднер (1990 р.) у своїй книзі «Про лідерство» описує потенційні труднощі для такого роду стосунків. Він пише: «Однією із складностей, пов'язаних із створенням чуття спільності, сьогодні є абсолютна різноманітність будь-якої соціальної групи, з якою людина має справу. Зникла назавжди, окрім яких-небудь провінційних місць, залишилась громада, в якій стабільніший набір цінностей, яка поділяє усе, якщо спирається на ще стабільнішу основу єдиного віросповідання, єдину етнічну ідентичність та традиції, що збереглися недоторканими. Сьогодні ми живемо з багатьма вірами. Ми повинні берегти систему світських цінностей (справедливість, повагу до індивіда, толерантність і т. ін.), залишаючи людям свободу віддавати почесні різним більш глибоким переконанням, що лежать в основі цих цінностей».

Відвідавши численну кількість шкіл, автор вже давно дійшов висновку, що деякі з них були громадами в кращому розумінні цього слова, тоді як інші були просто географічними точками, де збиралися учні, щоб виконати певні завдання. Пізніше це ж саме різноманіття змусило нас поважати «конгрегації, робочі місця та міста».

Колегіальність — це засіб, завдяки якому можуть бути виражені й зрозумілі культурні, релігійні, етнічні та інші відмінності.

Колегіальність приводить до комфорту та довіри, дозволяючи кожному члену групи почувати себе в безпеці. Члени групи почувують себе комфортно, коли діляться як успіхами, так і поразками, щастям і сумом, проблемами і можливостями, добрими і поганими думками, надіями і страхами. Колегіальність породжує повагу більшою мірою, ніж влада, авторитет, знання чи досвід.

Деякими характеристиками колегіальної групи є чесність, довіра, відданість, піклування, товариство, ентузіазм, підтримка, терпіння, кооперація та взаємодія. В такому середовищі члени групи можуть відкрито виражати себе. Колегіальність характеризує кількість відкритих і чесних взаємодій в середині групи, а також швидке і чітке розуміння, що саме каже член групи.

Дослідження ефективної школи дає підстави вважати, що ефективна робоча культура залежить від переконань, які тут поділяють. Доктори Райвід, Тесконі й Уоррен (1984 р.) вважають, що «колегіальність може створити злагожденість, яка необхідна в добрій школі, і викликати до життя енергію, що далеко перевершує ту, яку можуть викликати формальні правила. Іншими словами, в будь-якій справі, наприклад, у школі, де успіх залежить значно мірою від автономії, переконань, які поділяють, створюють злагожденість, необхідну для підтримки індивідуальних зусиль».

Колегіальність існує, коли кожен член групи відчуває себе вільним і бере участь у роботі групи, а також коли члени групи відчувають, що вони мають однаковий вплив на групу.

У колегіальній групі використовуються гнучкі системи спілкування, щоб усі члени могли брати участь у роботі групи на рівних і за власним бажанням. Думка меншості заохочується і приймається. Люди знають і розуміють один одного, вони сприйнятливі до реакцій та ідей один одного. Існує певний рівень довіри і взаємної поваги, в результаті чого члени групи можуть спілкуватися один з одним відкрито, не боючись наслідків. Сумніви, опір, занепокоєність обговорюються і розв'язуються, в результаті чого кожний відчувається комфортно.

Всі члени групи відчувають відповідальність за спільний успіх і віддані спільній справі. Група — важливий природний ресурс для кожного з її членів. Доктори Донн Грессо і Фред Вуд (1990 р.) вважають, що колегіальність є ключовим компонентом успіху діяльності будь-якої команди. Без неї робота команди не матиме впливу на організацію. Вони виявили, що «колегіальність є найважливішим елементом успіху перетворення школи. Колегіальність є ключовим компонентом ефективності роботи команд. Її неможливо досягти примусом, переконанням, нещирістю чи безумовним позитивним ставленням. Ступінь довіри, встановленої між і через ступені посадової ієрархії, є каталізатором важливої і відкритої взаємодії між членами команди».

Мабуть, одним з найважливіших аспектів колегіальності є те, що вона збільшує ступінь довіри та якість взаємодії. Доктор Джей Халл (1971 р.) завершив дослідження понад 400 дискусійних груп і виявив високий ступінь кореляції між повідомленим рівнем участі в колегіальних групах і рівнем відданості цілям групи. Він також виявив потужний позитивний зв'язок між ступенем участі в роботі групи і наступним рівнем позитивних результатів діяльності групи. Паралельно було виявлено, що ступінь участі прямо пов'язаний з рівнем отриманої індивідом задоволеності. Халл припустив, що колегіальність і зацікавленість взаємно пов'язані і важко досягти одного без наявності, хоч би якоюсь мірою, іншого. «Таким чином, колегіальність — можливість для групи людей узяти участь у дискусії, їх стимулювання та підтримка, прояв взаємної зацікавленості — стає імперативом для ефективності та відданості».

Доктор Холл також виявив, що групи, пов'язані колегіальними взаємодіями, по-іншому поводитися при конфліктах, сприймаючи їх як можливість для творчості. В неколегіальних групах конфлікт сприймали як серйозну загрозу, якої група уникала, займаючи нейтральні позиції для збереження поточного стану справ. Використання суджень, з приводу яких ніхто не мав конкретної думки, давало змогу розсіювати конфлікт без значних посягань на чию-небудь позицію. Негативним боком такого нейтралітету була втрата впевненості в спроможності групи відповідати зовнішнім умовам, що змінюються. В цьому випадку якість виконання завдань знижувалася.

Організаційний потенціал зростає в міру того, як група навчається толерантності по відношенню до відмінностей і конфлікту. Коли працівники усвідомлюють, що їхнє бачення і думки відрізняються, вони здатні усвідомити можливості, які відкриті перед організацією. Це сприяє зростанню творчого процесу у прийнятті рішень, відкриттю більшої кількості можливостей. Такий процес прийняття рішень розвивається через розв'язання тривіальних до складніших конфліктів. Індивіди навчаються відрізнити свої інтереси від рішення як такого. Група може працювати разом, довіряючи культурі розсортувати інтереси і сприяти прийняттю ефективного рішення. Це може потребувати великої кількості інформації, ретельного вивчення інтересів, а також відкритості новим ідеям і можливостям. Таким чином, група використовує свої колективні ресурси, які набагато значніші за будь-які індивідуальні ресурси.

Філіп С. Шлехті і Бетті Лу Уїтфорд (1988 р.) писали про колегіальні відношення, використовуючи такі поняття, як симбіотичні й органічні. Симбіотичні відношення базуються на взаємній зацікавленості, тоді як органічні — на вірі у спільне благо. Шлехті й Уїтфорд віддають перевагу другому — органічним відношенням у колегіальних групах.

У симбіотичних стосунках кожна сторона погоджується мати справу з баченням іншої сторони. Основою відношень у команді є принцип: «Я допоможу тобі з твоїми труднощами, якщо ти мені допоможеш з моїми». На противагу цьому органічні стосунки виробляють спільне бачення.

Таким чином, окрім створення довіри, взаємоповаги, відкритості і розуміння, члени групи повинні мати зацікавленість у тому, щоб бути разом. Обговорюючи сенс органічних стосунків Шлехті й Уїтфорд стверджують: «Ми переконані, що спільна культура не може бути побічним продуктом співробітництва, вона мусить бути його первинною метою — іншими словами, симбіотичне має перетворюватися на органічне. Систематичне і безперервне поліпшення якості освіти неможливе доти, доки освіта не стане прогресивною професією, а не ремеслом, заснованим на традиції».

Колегіальність на практиці

Вертикальна команда незалежного шкільного округу в Остіні, штат Техас, провела серію діалогів з групами директорів та інших управлінців з метою обговорити ефективність роботи шкіл і методи взаємної підтримки. Доктор Нолан Естес, професор Університету штату Техас, пояснив, що консультантам створювали можливість «дати краще розуміння духовних цінностей і концепції нашої спільної гуманності». Це було зроблено для того, щоб закласти основу формування колегіальності. У школах, представлених у вертикальній команді, була ініційована програма лідерства, в якій викладали самі учні. Ця ж програма згодом поширена на всі неповні середні і середні школи за винятком однієї. Концепцію кооперації і підтримки викладали учням через методи допомоги іншим.

Доктор Джон Елліс, директор незалежного шкільного округу в Остіні, штат Техас, ініціював зустрічі з директорами, інспекторами шкіл та посадовими особами Асоціації батьків і вчителів, метою яких було допомогти поліпшити комунікацію та стимулювати надання допомоги в формуванні спільного бачення майбутнього. Він працював із шістнадцятьма спеціалістами над концепцією побудови команди, залучення до неї батьків, а також комунікації між домом в школу. Непохитне переконання доктора Елліса у важливості колегіальності знайшло відбиток у промовах, виступі на телеконференції персоналу шкіл округу, а також у кількох телевізійних інтерв'ю та програмах протягом року.

Ідея доктора Елліса полягала в тому, що командний дух необхідний всьому шкільному округу і локальній громаді, і його переконання сприйняли інші. Гарі Маккензі, член ради школи, сказав, що колегіальність дозволила йому послабити захисні механізми,

які були в нього у відношеннях з працівниками сфери освіти, спонукали вислухати їх, бути об'єктивним у стосунках з іншими членами вертикальної команди. Він відвідував членів команди на їхніх робочих місцях, постачав їх науковими статтями, брав участь у роботі дисертаційного комітету членів команди, передавав програми і філософію шкіл іншим членам ради, регулярно здійснював підтримуючий зворотний зв'язок з командою, був відданий її рішенням.

Групи підтримки для підвищення колегіальності були сформовані в ряді шкіл Остіна. Після того, як відчуття колегіальності було досягнуто, їх використовували для досягнення ефективності роботи шкіл. Колегіальна підтримка постійно підкреслювалася протягом року. Основним завданням цих команд була допомога в наданні послуг без упередженості особливим групам дітей. Вони обговорювали різноманітні особливі групи учнів, включаючи дітей з набутим синдромом імунодефіциту (СНІД), з обмеженим знанням англійської мови, обдарованих і талановитих, дітей емігрантів, учнів, що належать до основних релігій, новачків у школі, учнів, не здатних до навчання. Багато спірних, суперечливих питань, пов'язаних зі спеціальними потребами дітей, було розв'язано продуктивно, оскільки колегіальність сформувала базу для відкритості, толерантності та розуміння.

Результатом зусиль округу, спрямованих на формування колегіальності, стало поліпшення настрою в середовищі тих, хто пов'язаний з роботою шкіл. Учителі початкової школи Блантон відзначили, що були дуже раді викладати тут, оскільки їм дали відчуття своєї значущості із самого першого дня. Вчителі, які хотіли перевестися чи залишити роботу вчителя, відмовилися від своїх намірів. Учителі виявляли зростаючий рівень відданості справі, що проявлялося в збільшенні кількості годин, які вони проводили на роботі, а також за підготовкою заходів у своїх класах. Учителі відкрито висловлювали високу оцінку відчуттю спільності, говорили про те, яким тяжким був би навчальний рік без такої колегіальної підтримки.

Учителі активно працювали над тим, щоб діти переживали те ж почуття приналежності, підтримки, гордості за свою школу, а також за своїх однокласників. Були також розроблені програми допомоги підгрупам, які почали роботу з учнями групи ризику. Активність учителів у школі Блантон сприяла зменшенню кількості учнів, що вибули зі школи, та поліпшенню успішності. Аналогічна активність у середній школі Бернетт дозволяла знизити за один рік на два відсотки кількість учнів, що вибули, та поліпшити відвідуваність на один відсоток протягом того ж періоду. Показники за тейхаським тестом в усіх школах-учасницях також підвищилися. Члени команди зрозуміли, що поодиноці ніхто з них не може отримати всього того, що вони отримують разом.

Доктор Фреда Холлі, помічник директора в Остіні, повідомляє: «Між членами вертикальної команди було вироблено неймовірне взаєморозуміння. Особистісне зростання і довіра були абсолютно очевидні. Кожен з нас поглибив свою сприйнятність по відношенню до інших. Колегіальний досвід був неповторним і заразливим. Я виросла в своїх можливостях працювати з іншими і позитивно підтримувати інших».

Колегіальність допомогла ліквідувати непорозуміння, які існували в Остіні між радою та вчителями.

Доктор Мері Льюїс Хенслі (1989 р.) на підставі результатів дослідів в Остіні дійшла висновку: «Члени команди навчилися довіряти і ділитися один з одним, а також приймати довіру інших і їхню потребу ділитися. Нові лінії комунікації були відкриті та нові перспективи отримані в результаті створення вертикальної мережі. Вертикальна команда виявилася особливо корисною як засіб забезпечення членів ради більш широкою емпіричною базою, на підставі якої можна приймати рішення при виробленні політики... Вони зійшлися в думках, що знайомство з досвідом і точкою зору іншого дало можливість членам команди ефективніше виконувати свою роботу. Кожний член команди міг персонально поручитися за те, що викладання в класі поліпшилося, досягнення учнів стали вищими, комунікація — більш відкритою, було досягнуто вищого рівня взаємної довіри. Крім цих очікуваних результатів, члени команди переконані в тому, що програма привела до нового почуття оптимізму й надії в усьому шкільному окрузі».

Властивості колегіальності

Колегіальність вимагає, щоб людина відчувала теплоту, піклування і підтримку групи під час обміну ідеями, критичної оцінки та прийняття рішень з приводу важливих професійних проблем. Ефективні робочі стосунки характеризуються взаємодопомогою, відкритими рефлексивними відношеннями. Члени групи визначають ідентичність, коли діляться своїми позитивними й особистими історіями. Чим більше ці форми поведінки спрямовані на досягнення спільної мети організації й унікального внеску кожного для її досягнення, тим більше колегіальність підтримувати ме цілі, що стоять перед усією системою.

Швидка підтримка, проактивна відповідь

Учасники демонструють несподівану силу, сміливість, витривалість; коли вони відчують групу й те, що вони є її важливими членами. Колегіальність дозволяє людині виявити свої професійні здібності, вона створює середовище, яке викликає в людині найси-

льніше бажання повністю викластися для спільної справи. Колегіальність надає широкий вибір арен і сфер, у яких можна говорити на вузькопрофесійні теми. Таланти, що дримали під впливом ранніх поразок, грубого ставлення, цинізму, гіркоти, сумнівів у собі або відсутності підтримки, можуть бути ініційовані в атмосфері безпеки й піклування колегіальної групи. Група формує дружні стосунки, засновані на позитивній оцінці розмаїтості досвіду та інтересів її членів. Тут встановлюється взаєморозуміння, люди діляться перспективами і шукають консенсусу з приводу сенсу питань, що обговорюються. Група виробляє колективне бачення того, якою може бути шкільна освіта.

Колегіальні групи доходять консенсусу раніше, ніж прийняти будь-яке рішення. Дійти хоча б мовчазної згоди кожного члена групи — таке правило одностайності, коли кожний повністю згоден з рішенням групи, це ніби передає відчуття, що кожний може «жити» і «підтримувати» рішення групи.

В усьому цьому небагато знаходиться місця для девізу «Готовий! Вогонь! Цілься!». Група пробує ідеї для поліпшення ефективності роботи школи. Це зусилля дасть групі необхідну інформацію, щоб розв'язати будь-який конфлікт і поліпшити наступний хід. У цій формі консенсусу немає голосування, компромісу чи торгівлі. Культура не потребує процедури голосування, тому що створена атмосфера для відкритої і чесної комунікації з приводу будь-яких питань. Група природним чином просувається до консенсусу, який дозволить їй працювати над поліпшенням роботи школи. Ця форма консенсусу забезпечує людям спільне рішення з одних і тих же або таких, що взаємодоповнюють, питань. Підвищення ефективності роботи класу чи школи містить ідею консенсусу.

Доктор Джей Холл і Уільям Уотсон (1970 р.) виявили, що групи, в яких вироблено консенсус, повідомляли про незначні труднощі в зв'язку із необхідністю дотримуватись правил прийняття рішень, тоді як групи, засновані на правилі більшості або компромісі, приходили до підходу, заснованого на торгівлі, не завжди досягаючи консенсусу. З погляду якості рішень групи, засновані на консенсусі, приймали рішення, що значно перевершували ті, які приймалися в групах, заснованих на правилі більшості чи компромісі. З погляду творчості 75 відсотків груп, заснованих на консенсусі, значно перевищували індивідуальні можливості своїх членів, тоді як подібний ефект спостерігався лише в 25 відсотках груп, заснованих на правилі більшості чи компромісі. Ці ж дані були отримані в низці наступних досліджень лідерства.

В програмі організації шкільних адміністраторів при фонді Данфорта консенсус визначено, як «рішення, до якого дійшли більшість зацікавлених людей», як «солідарність настроїв і думок у групі». Члени групи ділилися своїми планами і шукали нового

сенсового консенсусу, адекватного їхній меті і напрямку. Консенсус був побудований на довірі. Оскільки латинська основа слова *sentiere* означає *побудувати*, а його префікс *con* означає *разом*, консенсус, таким чином, є утвердженням спільності.

Існує багато дій, які формують колегіальність. Процес починається з того, що виділяється час для знайомства членів команди. Краще за все це робити, обговорюючи значущих осіб, основні моменти життя, якості, які цінять у колегах і друзях, події, що вирішально вплинули на життя, ранню родинну історію, стилі керівництва і т. ін. Атрибути колегіальності підтримуються протягом усього року через спостереження й зворотній зв'язок, створення команди, позитивний досвід, обговорення цінностей та спостереження за процесом.

Мозковий штурм — найпродуктивніший, і найменш загрозовий перший крок у напрямку до консенсусу. Протягом цього процесу члени групи можуть змінювати свою думку, пропонувати модифікації, вносити необхідні поліпшення, аж доки група не відчує себе комфортно в зв'язку з отриманими результатами. Таким чином, може бути досягнутий консенсус. Група працює на досягнення результату, який вона могла б підтримати і бути йому відданою. Така концепція взаємодії дозволяє місцевим шкільним системам виступати з численними реформаторськими пропозиціями, які виникають природним чином.

Колегіальність у дії

Вертикальна команда Янгстауна виявила, що дух колегіальності створив відкритість і енергію, які підтримували зусилля, спрямовані на підвищення ефективності школи. Очевидними були ознаки взаємної поваги серед членів команди. Описуючи роботу своєї групи, вони твердили: «Було дуже сильне прагнення ділитися з іншими своїми пропозиціями не в директивній, а гармонійній манері. В зв'язку з тим, що учасники підтримували ідеї один одного, кожний хотів втілювати пропозиції, внесені групою. Результатом були прекрасні робочі стосунки в групі і делікатна взаємна підтримка... Робота над реальними проблемами, підтримка внеску кожного, вироблення всеохоплюючого консенсусу були нецінними техніками, що роблять свій внесок у посилення співробітництва.

Колегіальність у школах Янгстауна стала паролем. Наприклад, Ентоні Джуліан, голова шкільної ради і член вертикальної команди, одержав підтримку шкільної ради щодо вручення щомісячної заохочувальної нагороди працівникам школи. Поліпшення стосунків між шкільною радою та працівниками школи вітали працівники, позитивне висвітлення одержала ця подія в пресі.

Членів команди заохочували до того, щоб формувати свою власну цілісність і посилювати почуття власної гідності в інших. Тим самим заохочували чесні, відкриті стосунки та підтримку. В результаті поліпшені комунікативні навички почали застосовуватися частіше і більш витончено. Всі адміністратори вирішили підвищити свою доступність як для учнів. Колегіальні відношення дозволили вчителям і учням почуватися комфортніше під час візитів адміністрації на заняття, які почастишали. Бернадін Марі-неллі, директор середньої школи Вудро Вільсона, сказав, що в нього виникло бажання приходити частіше.

Джуліан твердить: «Робота з адміністраторами і персоналом у дусі колегіальності принесла мені велику впевненість у адміністративному лідерстві в нашому шкільному окрузі. Я переконався, що ті, хто вирішує, мають знаходитися в рядах тих, хто найактивніше втілює ці рішення в життя».

Колегіальність є сполучною ниткою, яка тримає все в купі, координуючи дії, підвищуючи взаєморозуміння та підтримуючи дух школи. Команда була переконана, що рік був дуже продуктивним і стимулюючим, оновив нашу енергію й ентузіазм, спрямовані на те, щоб зробити наші школи найкращим місцем для наших дітей і молоді.

Позитивний ефект від колегіальності в Янгстауні розповсюдився від вертикальної команди на багато шкіл.

Алекс Мерфі, директор середньої школи Чаней, спробував сформувати високий ступінь колегіальності в своїй школі. Він розповідає: «Використання колегіального підходу до роботи з персоналом дало винятково позитивні результати. Працівники висловили вдячність кожний окремо й усім колективом. Моральний стан і продуктивність однозначно на висоті! В результаті моєї участі в поєднанні з використанням ідеї колегіальності персонал школи Чаней почав активно працювати над формулюванням і впровадженням навчальних планів з письма і читання».

Річард Шилі, директор з навчальної частини, відзначив важливість підвищення колегіальності і двосторонньої комунікації для примирення конкуруючих запитів на навчальні матеріали. Він виявив, що «коли просиш кожного спеціаліста виступити на захист своєї предметної галузі, неминуче виникають незгоди, особливо коли розвиток значно обмежений наявними фондами».

Однак пан Шилі також виявив, що співробітництво значно знижує напруженість і допомагає групі прийти до справедливості оптимальних рішень. Це було особливо в ситуації, коли члени виявилися здатними поступитися своїми позиціями і зосередитися на спільних інтересах, які потребували розгляду.

Такий же ефект згуртованості виник у вертикальній команді державної школи міста Судар-Рапідс, штат Айова. Найкраще це узагальнив Вільям Рейнбоу, директор школи. Він сказав: «Група

зібралася в серпні, вона складалася з дуже різних професіоналів, з різними освітою, досвідом роботи та інтересами, що представляли різні рівні організаційної ієрархії. З часом ми почали більше довіряти один одному, більше поважати знання і здібності інших, вислуховувати різні точки зору. І група стала спроможною виконувати роботу краще, ніж її міг би зробити кожен сам по собі».

Члени незалежного шкільного округу Форт Уорт, штат Техас, переконані, що колегіальний досвід дав їм унікальну можливість взаємодіяти один з одним, формувати позитивні відношення, краще зрозуміти інших членів команди. Це було особливо корисно через те, що доктор Дон Робертс тільки нещодавно був призначений директором. Він та інші члени вертикальної команди отримали ідеальну можливість краще зрозуміти один одного.

Хоч члени команди й були всі з одного округу і добре усвідомлювали звання і формальні обов'язки один одного, вони швидко зрозуміли, що не знали й не цінували тих професійних завдань, які стоять перед кожним з них. Як тільки вони це зрозуміли, між ними виникло відчуття згуртованості і підтримки. Це взаєморозуміння й підхід не мали б місця без підтримки колегіальної вертикальної команди, наприклад, вони зрозуміли, що на директорів у одному й тому ж районі, у школах одного й того ж типу покладено не однакові вимоги. Різні сили в школах роблять кожну посаду відмінною від інших. Розуміння цього дозволило округові краще підтримати та зрозуміти унікальні потреби кожної школи як особливої культури, у той же час інтегрувати школу в спільну культуру округу.

Розвиток колегіальності відкрив двері до справжнього обміну почуттями і виявлення більшої кількості інформації про роботу один одного, що не могло б статися без тієї відкритої, довірчої, доброзичливої атмосфери, яка була сформована. Ця ж атмосфера допомогла членам розв'язати складні проблеми, які існували в міських школах. Позитивні стосунки були побудовані на визнанні важливості роботи кожного для успіху шкільного округу. Мабуть, краще за все роботу групи демонструє той факт, що два поважних директори середніх шкіл у команді Форт Уорт навіть не знали один одного до того, як почали працювати в команді. Директор округу Робертс впевнений, що «такий розкол ще раз підтверджує необхідність розвитку колегіальності».

У своїй дисертації, присвяченій вертикальним командам, доктор Мері Хенслі виявила, що колегіальність є важливим аспектом ефективності функціонування шкільного округу. Вона виявила, що «члени команди визнавали формування між ними довірчих відношень протягом року. До того ж вони часто відзначали розширення своєї власної перспективи в результаті формування вертикальних зв'язків. Учасники почали краще усвідомлювати ту велику кількість обов'язків, які лежать на кожному з них,

і стали сприйнятливішими до потреб робочого місця кожної людини».

Джордж Дю Прі, помічник директора школи у Вако, незалежний шкільний округ штату Техас, дійшов висновку, що ефективність концепції вертикальної команди забезпечується тим, що учасники почуваються комфортно, особливо тоді, коли висловлюють свою думку. Це стимулює активність і відкритість, приводить до взаємної поваги й підтримки. Він виявив, що комунікація була істинною й ефективною, що «від похвали до конструктивної критики команда завжди застосовувала для поліпшення здібностей своїх членів. Коли існує конструктивний критицизм, його слід розглядати як подарунок. Він допомагає людині побачити себе очима інших. Ми не часто маємо таку можливість».

Як член колегіальної команди і активний учасник створення образу майбутнього школи, Дю Прі займався не тільки самовдосконаленням, але й вдосконаленням шкільної системи в цілому. Він розповідає: «...дійсно рости і розвиватися разом зі своїм шкільним округом, бути компонентом його зростання — це фантастична насолода». Він стверджував: «Ставши більш наполегливим і більш грамотним, я збільшив відсоток свого успіху».

Доктор Рон Маклеод, директор незалежних шкіл Ель-Пасо, штат Техас, переконаний, що людям потрібно проводити більше часу разом у неформальній обстановці, щоб сформувалася справжня колегіальність. Доктор Маклеод підбив підсумки: «Робота у вертикальній команді була конче цінним досвідом. Колегіальність працювала тому, що підтримувала команду на плаву. Вертикальна команда Ель-Пасо, штат Техас, брала участь у великій кількості видів діяльності, що виходили за межі формальної програми. Команда мусить вийти за межі формальностей, щоб сформувати колегіальність».

Усі члени команди Ель-Пасо повторили думку доктора Маклеода, вважаючи, що «колегіальність поліпшила досвід команди» або «колегіальність однозначно внесла цінний внесок в успіх програми». Керол Моттінгер, помічник директора школи, вважає: «Я підвищила свою компетентність як керівник, обмінюючись ідеями з колегами та адміністраторами всіх рівнях. Я спостерігала, як формувалися емоційні зв'язки між членами команди, як вона стимулювала ріст своїх членів, як команда ставала згуртованою у взаємоповазі та взаємопідтримці, як вона стимулювала зростання своїх членів крізь призму їхніх особистих цілей».

Х. Р. Мойє, віце-президент шкільної ради Ель-Пасо, зробив такий висновок: «На завершення я хотів би сказати, що відчуваю гордість за свою команду. Близькість між нами була чудова. Ми працювали всі разом з одним єдиним пріоритетом — дитина. Я сподіваюсь, що ми зможемо передати цей настрій усій шкільній системі».

Заходи, що проводилися в середній школі Боуї в Ель-Пасо, стали ілюстрацією того, про що говорив Маклеод. Школа поставила за мету поліпшити розуміння в середовищі викладачів, а також між викладачами та адміністрацією шляхом стимулюючих особистих заходів, таких як щомісячне пиття кави, що проводиться на різних факультетах, наставництво й підтримка колег, вручення нагород кращим працівникам школи та поздоровчих листівок із днем народження, різдвяні обіди, турніри з тенісу і гольфа серед працівників, вечірки, листи-подяки та завершення святкування в будинку директора. Піт Ромос, директор школи, вважає, що це був один з кращих років у школі в результаті поліпшення взаємної підтримки та розуміння серед працівників. Нова програма для учнів з групи ризику, що впроваджується в школі, отримала приголомшуючу підтримку, якої раніше не мало жодне починання.

Колегіальність є каталізатором розширеної участі у всебічному поліпшенні школи. Це справедливо як для організацій, в структурі яких діють профспілки, так і для всіх інших організацій. Формування емоційних зв'язків у групі відбувається в результаті колегіальності і не важливо, скільки часу пройде. Воно не відбудеться без колегіальності. Люди мають бути втягнуті в спільну роботу, якщо ми розраховуємо сформувати культуру успіху в американських школах. Це означає, що люди мають бути зібрані разом різними способами, щоб мати можливість сформувати своє бачення ідеальної школи і способів досягнення цього ідеалу в процесі спільної роботи. Люди, що працюють разом у колегіальних командах, є тими будівельними блоками, на які спирається решта культури ефективної роботи.

Командний дух

Колегіальність — основа для колегіального духу й емоціональних зв'язків, які пов'язують культуру восдино, дозволяючи їй досягти видатних успіхів. Як тільки формується командний дух, сила команди проявляється практично в будь-якій ситуації, а результати команди значно перевершують результати груп з тією ж кількістю членів, які працюють за принципом більшості чи компромісу. Це перевага, яку мають американські військові, американський бізнес та американські школи.

Доктор Лі Макмюррін, директор шкільного округу в Мілуокі, визнає важливу роль колегіальності у формуванні командного духу. Він переконаний, що колегіальність може бути поліпшена регулярним спілкуванням і більш тісним співробітництвом з працівниками, визнанням та високою оцінкою їхніх досягнень, установленням чітких зв'язків між роботою кожного і спільними цілями, розсиланням листів-подяк, публічними виступами і публікацією

статей, в яких визнаються досягнення персоналу, проведенням щорічних церемоній нагородження за успішну роботу, випуском інформаційного бюлетеня для визнання успіхів школи, а також формуванням PR-стратегій для підвищення престижу професії вчителя. Він спробує впровадити якомога більшу кількість всіх перелічених заходів для поліпшення колегіальності та командного духу в шкільному окрузі.

Персонал шкільного округу Мілуокі високо цінував те визнання, яке ним було отримано. Командний дух і мотивація поліпшилися, як і комунікація й активність персоналу. Проект «Піднімаючись сходами професійного успіху» (RISE) отримав національну нагороду. Велика кількість працівників шкіл переживали визнання своєї професійної майстерності і успіху своїх шкіл.

Джером Стюарт, учитель школи в Амарілло, штат Техас, досяг високих професійних показників у результаті колегіальної природи і духу вертикальної команди. Він пояснив свій новий рівень професійної майстерності відчуттям командного духу: «Колегіальність допомагає формувати доброзичливі стосунки й атмосферу доброї волі. Я відчув виникнення цих доброзичливих стосунків і атмосфери доброї волі в нашій групі. Рух до висот професіоналізму можливий за підтримки середовища колегіальності і командного духу. Найінтенсивніший ріст у мене відбувся в результаті дружніх відношень, що зросли на родючому ґрунті колегіальності.

Наші шкільні системи мають бути моделями доброзичливості та доброї волі. Цей дух повинен починатися в кімнаті класних занять і поширюватися на будинки викладачів, зали зустрічей персоналу та кабінети директорів. Він має проникати в кожного, хто працює у наших школах і шкільній системі. Розвиток колегіальності може сприяти побудові основ доброзичливості і доброї волі, яких так гостро невістачає нашим школам».

Вертикальна команда м. Дайтон, штат Огайо, регулярно зустрічалася для спільного блага членів команди і шкіл. Вони були переконані, що багато користі відбувається від можливості поділитися, відреагувати, запропонувати, поскаржитися, дати оцінку чи висловити незгоду на професійному рівні. Вони також твердили: «Для працівників різного рівня сфери освіти дуже нетипово регулярно збиратися разом з однією метою — поліпшити методи і процедури керування шкільною системою. Досвід таких зустрічей на рівних однозначно унікальний».

Окрім розробки політики і підвищення кваліфікації працівників школи штату, в результаті спільних зусиль було реалізовано низку проектів у масштабі округу. Команда ініціювала проект академії лідерства, програму наставництва для адміністраторів першого року, директорський форум для шкільних учителів. Звичайно, основним наслідком колегіальності стала можливість залучити інших до обговорення й реалізації планів поліпшення як

школи, так й індивідуального професійного зростання. Найважливішим наслідком колегіальності стала можливість спілкуватися один з одним на професійному, а не на посадовому рівні.

Коментарі всіх членів команди були прийняті і використані на основі їхньої якості, а не джерела. Досвід роботи команди в Дайтоні найкраще, мабуть, висловив Раймонд Сван, директор школи із 28-річним стажем. Він сказав: «Я ніколи раніше не зустрічав такого професійного рівня, який надала мені вертикальна команда. Для мене досвід справжнього співробітництва полягає в «особливому почутті», яке виникає в тебе у зв'язку з тим, що ти є частиною команди — команди, яка підтримує позитивну самооцінку і заохочує чесні і відкриті стосунки між усіма членами».

Внаслідок своїх переконань з приводу колегіальності Сван зробив її центральним елементом у плані поліпшення роботи школи. Основною метою, закладеною в плані, було «створити атмосферу, яка підтримує довіру, посилює відданість персоналу місії школи; яка заохочує особистий внесок у спільну справу і підвищує самооцінку». Серед вжитих заходів були надання викладачам інформації, фінансування зустрічей для підвищення кваліфікації, надання можливості керувати, координувати та впроваджувати, заохочення персоналу висловлювати свої ідеї, публікація бюлетеня шкільного персоналу, визнання позитивного внеску працівників, стимулювання вироблення викладачами бачення поліпшеного академічного зростання учнів.

Працівники багато ділилися один з одним, з великим бажанням обговорювали дослідження в галузі освіти, а також обирали теми своїх бесід і зусиль досягнення учнів. Викладачі з великою готовністю випробовували нові ідеї і заохочували до того ж інших. Були розроблені стратегії роботи з учнями, їх активнішого залучення до життя школи. Спільна культура школи набула рис всеохоплюючої участі і підтримки інтересів школи.

Інший приклад командного духу пов'язаний з округом Сидар-Рапідс, штат Айова, де члени команди внесли пропозиції моделі освіти, заснованої на результатах. Документ став результатом інтенсивних дебатів, дискусії й тяжкої інтелектуальної праці. Колегіальний процес відкрив членів команди, надав їм можливість почуватися комфортно, беручи активну участь у розробці програми. Доктор Н'юел Леш, тимчасовий директор округу, твердив: «Я відчував справжню відкритість членів команди в ході професійних обговорень. Зі свого досвіду я знаю, що така професійна чесність існує не завжди». Джойс Денніс, президент шкільної ради, сказав: «Створення спільного проекту, який міг би вплинути на майбутнє нашого округу, вимагало зусиль від кожного з нас. Але коли це було вирішено, кожен зробив свій внесок, і весь процес став по-справжньому спільним зусиллям. Наша команда сформувалася у дружню групу, що синхронно працює. З плином

часу ми пізнавали один одного краще — наші сильні і слабкі сторони, а також те, яким чином роль кожного з нас вбудована в спільну схему зусиль всього округу. Таке усвідомлення ролі кожного посилює життєдіяльність і глибину мозкового штурму та дискусій. Довіра та повага один до одного стали результатами нашої роботи. Члени команди поділяли, здавалося, переконання, що їхнє особисте зростання відбувалося тільки від інтенсивного читання та проведення досліджень, від командного духу, який формувалася в групі.

Джон Артис, директор середньої школи Кеннеді, твердив: «Відданість ідеї успіху, продемонстрована членами команди округу, просто вражає. Як команда, я переконаний, ми сплавилися в згуртовану, продуктивну робочу одиницю. Я й раніше працював у подібних групах, але ніколи — з подібним успіхом. Члени команди школи не поверталися до своїх ролей, вони також ніколи не соромилися висловлювати те, що в них на думці. Ми сперечалися, ми слухали, ми допомагали один одному розширити наші знання і мислення, ми виготовили видатний продукт».

Члени описували рівень довіри в групі як дуже високий. Колегіальність дозволяла їм почуватися комфортно, беручи на себе ризик, висловлюючи свої думки, піддаючи сумніву ідеї інших і т. ін. Ця справа і висока оцінка внесків один одного створили умови для дуже успішного проекту.

Реалізуючи нове бачення

Зміна рідко отримує визнання всієї організації без великої кількості її прибічників, що домагаються її реалізації. Ті, чий інтересів це стосується, повинні мати повне розуміння і можливість взяти участь у реалізації змін у безпечному та відкритому середовищі. Колегіальна група може згодом дійти згоди чи консенсусу, дозволяючи команді підтримати і в подальшому активно реалізовувати свої цілі. Ті, чий дії піддані впливу рішень, що прийняті, мають відчувати підтримку в обговоренні рішень.

Члени команди, що не беруть активної участі, однаково виграють від спільної роботи, оскільки починають краще розуміти перспективи і остаточні рішення. Вони часто виграють тому, що розуміють, які основи і методи використовували активніші учасники для вираження своєї зацікавленості в остаточному рішенні. Вони розуміють, що група прийшла до остаточного рішення і більше підготовлені до того, щоб відстоювати його, незважаючи на те, що не брали активної участі в його формуванні. Ці члени команди однаково виступають захисниками прийнятого рішення. Менш активні учасники можуть потім практикувати артикуляцію інтересів та відстоювання позицій — поведінку, моделювання більш активними учасниками групи.

Коли члени колегіальної команди чують припущення людей, що не є членами команди, про те, що адміністрація центрального офісу абсолютно недоступна, вони мають досвід, знання, і що найважливіше, бажання спростовувати подібні заяви. У них був прямий контакт з директором округу та іншими адміністраторами, і вони виростили до розуміння того, що в кожного є інтереси, які важливі для успіху шкільної системи. Вони знають, що адміністрація найвищого рівня також зацікавлена в учителях і учнях. Учасники спільної роботи не стоять осторонь, коли їхні колеги підривають або саботують зусилля школи. Всі рівні організації мають прибічників, які висловлюються на підтримку один одного і придушують потужні руйнівні чутки. Фактично кожний член команди не тільки служить зразком її культури, але й захищає її репутацію і репутацію своїх колег. Такий тип колегіальної поведінки може стати популярним в міру того, як бар'єри між горизонтальними культурами в межах організації починають руйнуватися чи зникати. Замість семи-восьми горизонтальних культур, що змагаються між собою, розвивається одна вертикальна культура. Це однаковою мірою справедливо і для директора округу, і для адміністрації центрального офісу. Коли член колегіальної групи, наприклад, директор округу, чує, як інші адміністратори вищого рівня ганьблять учителів чи директорів шкіл, він готовий виступити на захист своїх колег.

Директор округу розуміє, що осуд є серйозною недооцінкою здібностей і духу директорів і вчителів, з якими він мав досвід безпосереднього контакту як частина колегіальної команди. Таким чином, директор моделює необхідну колегіальну поведінку для тих, хто не є членами команди.

Колегіальність також дозволяє членам команди спостерігати, як інші виробляють бачення та домагаються результатів. Члени команди можуть бачити, як життєвий досвід впливає на мислення інших, дозволяючи їм більше дізнатися про процес прийняття рішення. Водночас вони починають краще розуміти, що впливає на персонал на різних рівнях ієрархії в організації. В міру поліпшення розуміння і процесу прийняття рішень зростає цінність індивіда для організації разом з його здатністю брати на себе відповідальність. Участь у роботі колегіальної команди дає її членам можливість набратися знань і виробити розсудливість, необхідні для реалізації образу майбутнього.

Вся атмосфера колегіальності звільнює індивіда від стресу, напруженості, страху та інших психологічних чинників, що створюють неспокій і знижують здатність індивіда повною мірою використати свій потенціал. Якісні рішення рідко приймаються людьми, що перебувають у стані стресу чи професійної перевтоми. Стрес приводить до того, що люди стають гранично обережними і втрачають глузд, зіткнувшись з необхідністю приймати найпрос-

тіші рішення. Стрес може зумовлювати зниження енергетики, замкненість, відстороненість, ригідність, догматизм, неспокій і навіть ворожість. Усе це призводить до негативного командного духу, зниження ефективності роботи школи і підвищення рівня неспокою серед учнів. Маючи підтримку, люди можуть звільнити свій розум та спрямувати зусилля на допомогу організації. Колегіальність, безпека, приналежність і повага відкривають індивіда для того, щоб розділити свої унікальні здібності й навички з організацією.

Кеннет Брилл, учитель з Сидар-Рапідс, штат Айова, виявив, що участь у роботі вертикальної команди була відлякуючою. Спочатку він не міг робити який-небудь серйозний внесок у роботу команди або навіть почерпнути що-небудь для себе, крім зростаючого занепокоєння. Однак колегіальна атмосфера, що сформувалася, допомогла Кенові відчувати себе комфортно з групою і почати вносити посильний вклад у їх роботу. Він твердить: «Для мене як для вчителя думка про те, щоб узяти участь у роботі вертикальної команди, була відлякуючою. Почуття колегіальності дало можливість кожному з нас поділитися з групою своїм персональним досвідом. Відкритість, з якою ми ділилися цією інформацією, допомогла сформувати і розвинути колегіальність. У результаті наша команда розвинулася в сильний робочий блок. У ході обговорень різних тем і питань поважалася будь-яка точка зору. Рівний ступінь уваги був приділений усім пропозиціям. Було приємно, що всі працюють на спільну мету, реалізація якої, ми знали, позитивно позначиться на нашому окрузі».

Інші члени обговорювали це почуття комфорту від спілкування один з одним як критично важливе для активної участі. Це сталося після того, як члени групи пізнали один одного краще, виникла рівність, і члени групи перетворилися на ефективних учасників.

Дискомфорт і страх, які спочатку викликають участь у роботі команди, особливо в роботі вертикальної команди, досить поширені. Наприклад, Елва Купер, вчителька середньої школи Котсволд у Шарлотті, штат Північна Кароліна, твердить: «Запрошення від директора взяти участь у роботі вертикальної команди супроводжувалося нервозністю і відчуттям тиску». Однак пройшло небагато часу, як нервозність і відчуття тиску зникли. В результаті Купер змогла повніше відповідати вимогам, що висувалися до учасників. Ще до завершення програми вона відчувала сильне задоволення, говорячи, що «мала честь працювати лікоть до ліктя та ділитися своїми ідеями з людьми, які багато працюють, люблять дітей і являють собою сіль системи освіти». Вона також сказала: «Мій особистий досвід був підсилений в результаті того, що я більше повірила в себе, бо в мене повірили інші».

Патриція Від, учителька з Колорадо-Спрінгс, штат Колорадо, виявила, що пережитий нею досвід колегіальності допоміг поліпшити її здатність думати, планувати та приймати рішення. Команда виконала роль моделі, надаючи їй допомогу в особистому зростанні і підтримувала її, доки вона практикувала форми поведінки, які спостерігала. Вона так узагальнює своє відчуття: «Я стала більше займатися своїм професійним зростанням і почала працювати над поліпшенням своїх лідерських навичок. Члени моєї команди були чесні і підтримували один одного, і я виросла, спостерігаючи та обговорюючи проблеми, мрії та реальність з людьми, які привносили різне бачення, різний досвід і різні ролі в ситуації, з якими ми стикалися. Я переконана, що ми виробили відчуття спільності. Ми будемо продовжувати відчувати близькість, яка дасть нам можливість звертатися один до одного за порадою та підтримкою».

Існує велика кількість відгуків членів команди у Колорадо-Спрінгс, які беруть участь у проектах, заснованих на спільному інтересі в масштабах шкіл, так само як і в масштабах цілого округу. Команда пише у фінальному звіті: «Можна було зразу відчувати повагу й колегіальність, які існували між членами команди».

Роберта Картрайт, учителька з шкільного округу Лас-Вегас, штат Невада, зрозуміла, що колегіальний досвід особливо корисний для інтеграції її як особистості. Колегіальна група забезпечувала атмосферу, в якій вона почувала себе досить комфортно, щоб зайнятися інтроспекцією, здобуваючи при цьому підтримку і бачення перспективи. Вона твердить: «Колегіальність і підтримка, яку я відчула від інших членів команди, емоційні зв'язки, що були створені між учителями й адміністраторами, знання й думки, якими ділилися, які обговорювали, з приводу яких навіть сперечалися в групі, виявилися неоціненними. Я завершую програму цього року, знаючи, що вона збагатила моє життя, дала мені нових друзів, повернула вчителю «середніх років» задоволення, отримуване від своєї роботи».

Учасники спільної роботи в команді не почувалися дискомфортом, пригнічено, не відчували тиску. Їхній розум працював на піку своєї ефективності, бо вони довіряли групі та відчували підтримку з її боку. Вони розуміли, що всі члени групи не «погані хлопці», що у них всіх є досить багато спільного. Учасники не відчували загрози і могли обмінюватися думками. До того вони переконані, що кожному людину треба вислухати аби прийняти якісь рішення.

Колегіальність дозволяє людям бути природними і користуватися всією міццю свого таланту під захистом і при підтримці колегіальної команди. Таким чином, вони виявляються більш здатними прийняти тверезе, незалежне та інформативне рішення,

підготовлені впроваджувати його. Коли учасник починає розвивати свої індивідуальні характеристики та демонструвати їх іншим членам команди, а потім використовувати ці характеристики для досягнення результатів, він переживає приємне почуття виконаної роботи.

Члени групи підтримують зростання майстерності, інформованості та ефективності. Їм властива цілеспрямованість і здатність досягати результатів. Можливість впливати на групу йде від здібностей, ідей, навичок, інтересів і знань, і все це значно поліпшується при зниженні рівня стресу та виникненні командного духу. Група переживає зарядженість енергією, всі її члени відчувають задоволення від участі та вільно включаються в роботу групи. Особиста інформація, наприклад, установки, цінності, почуття, переваги є такою ж важливою частиною роботи групи, як і звіти, факти, експертна оцінка, дані досліджень, статистика, розпорядження, доповідні записки, оцінка ефективності, книги та досвід успішної діяльності.

Колегіальність, а не контроль формує успіх

Форми поведінки в групі не просто обговорюють, їх розуміють і поділяють, в них вірять і, що найважливіше, їх моделюють.

Авторитарний і контролюючий стилі, які превалюють у сучасних адміністраціях, входять у суперечність з культурами співдружності. Влада породжує маніпулювання, домінування та обмеження. Авторитарний і політичний підходи часто вплутують працівника в боротьбу, в яку він не вірить.

Влада над іншими призводить до застою в розвитку та відтоку енергії. Дії працівників базуються на авторитеті і обов'язку, коли вони інтерналізують судження інших та заперечують свої власні. Це створює залежність, таку необхідну для авторитарної і політичної культур. Відношення будуються на виснажливій прихильності букві закону чи матеріалізму. Це не може сприяти командному духові, співробітництву чи успіхові. Учасники не мають почуття відповідальності чи занепокоєності за кінцевий результат.

Розвивається почуття безнадії, яке рідко зустрінеш у культурах співробітництва.

Відповідь працівника організації, який не байдужий до загального успіху, може набирати одну з двох форм: 1) чим ми можемо відповісти шкільному округові або 2) як ми можемо зробити більший внесок в успіх округу. В культурах співробітництва перше питання задають рідко. Колегіальність, як правило, приводить до задоволеності, зацікавленості, втіхи, цілеспрямованості, підтримки та, в кінцевому підсумку, до підвищення ефективності. В атмосфе-

рі співробітництва навіть проблеми, що раніше викликали занепокоєння чи роздратування, наче випаровуються.

Поняття прийняття чи неприйняття є продуктом людських взаємодій. Неприйняття суперечить співробітництву, оскільки базується на негативних, ворожих або антагоністичних почуттях стосовно інших індивідів, хто має велику владу в організації. Таке неприйняття провокує недовіру, напруженість, занепокоєність, замкненість і, нарешті, ненависть. Прийняття, навпаки, є основою колегіальності, приводить до довіри, взаємної поваги та підтримки, залучення та відчуття власної цінності.

Колегіальність змінює взаємодію, яка раніше викликала недовіру й неповагу, на таку, що спирається на взаємну довіру, підтримку та почуття власної цінності. В атмосфері співробітництва люди не намагаються отримати перемогу один над одним або організацією, а працюють разом з колегами на спільний успіх.

Доктори Райвід, Тесконі та Уоррен (1984 р.) твердять: «Успіх в освіті вимагає ще однієї фундаментальної зміни в організації типової школи: великого акценту на командні зусилля та колегіальність. Спостерігачі відзначають значну самотність учителя, ізоляцію, в якій він чи вона працює. Як відзначається в дослідженнях, у кращих школах переважає позитивний дух, який поділяють усі, де колеги поважають один одного, а благополуччя й академічні успіхи учнів стоять на першому місці. Спільне планування, інтенсивна взаємодія і взаємозалежність сприяють оптимізації освітньої практики. Тільки при командній свідомості може виникнути позитивний дух і поширитися на весь персонал. Колегіальність може сформувати згуртованість, якої потребують кращі школи, і життєздатність, що далеко перевершує ту, яку можуть забезпечити формальні правила. Іншими словами: в будь-яких умовах, наприклад, де успіх значною мірою залежить від автономії, загальний дух забезпечує згуртованість, необхідну для підтримки індивідуальних зусиль».

Бібліографія

- Deal, Terrence E. and Kennedy, Alien A. *Corporate Cultures*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, Inc., 1982.
- Gardner, John W. *On Leadership*. New York: The Free Press, 1990. Copyright © 1990 by John W. Gardner.
- Hall, Jay and Watson, William. «The Effects of a Normative Intervention on Group Decision Making Performance.» *Human Relations*, 23 (1970).
- Hall, Jay. *Toward Group Effectiveness*. Conroeln, Texas: Teleometrics International, 1971.

- Hensley, Mary Lewis. "A Vertical Team Approach to Professional Growth, School Improvement and Collegiality in Ten Urban School Districts." Baylor University (Unpublished Dissertation), 1989.
- Miller, Rina and Buttram, Joan L. "Collaborative Planning: Changing the Game Rules." In *Educational Planning: Concepts, Strategies and Practices*, edited by Robert V. Carlson and Gary Awkerman. New York: Longman Publishing Inc., 1991.
- Monter, Karel, et al. *Naval Leadership*. Maryland: Naval Institute Press, 1987.
- Peters, Tom. *Thriving on Chaos*. New York: Alfred A. Knopf, 1987.
- Raywid, Mary Anne, Tesconi, Jr., Charles A. and Warren, Donald P. *Pride and Promise: Schools of Excellence for All the People*. American Educational Studies Association, 1984.
- Reprinted by permission of the publisher from Sirotnik, Kenneth A. and Goodlad, John I. *School-University Partnerships in Action: Concepts, Cases, and Concerns*. New York: Teachers College Press, copyright © 1988 by Teachers College, Columbia University. All rights reserved. Selected quotes from sections by Sirotnik/Goodlad and Schlechty/Whitford.
- Shanker, Albert. "Staff Development and the Restructured School." *Improving School Culture Through Staff Development*. Edited by Bruce Joyce, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1990.
- Wood, Fred and Gresso, Donn. "For Your Next Change, Think Vertically." *School Administrator*, (December, 1990). Copyright © 1990 by the American Association of School Administrators.

Спільні цінності й інтереси ведуть до досягнення довіри

Довіра є тим фундаментом, на якому будується ефективність школи. Культура ефективної роботи не може сформуватися, якщо в організації нема довіри. Команди, бачення перспективи, колеґіальність, особистий професійний розвиток, доступ до інформації, стимулювання, партнерство шкіл та університетів створюють енергетичний ефект, але саме довіра служить каталізатором. Наявність довіри дозволяє сформуватися багатій культурі, а індивідам повністю реалізувати свій потенціал. Супутні чинники успіху, такі як Я-образ, ідентичність, самоцінність, особистісний розвиток, ентузіазм, гордість, мудрість та відданість базуються на відчутті довіри на рівні організації та міжособистісному рівні. Така довіра абсолютно необхідна, щоб підтримати активність і бажання ризикувати, яке необхідне для того, щоб постійно прагнути поліпшення ефективності роботи наших шкіл.

Довіра розвивається в міру того, як люди відкриваються один одному, діляться своїми думками та переживаннями, разом ризикують. Здатність людини слухати, бути чесною, послідовною, гідною довіри, мати переконання, зростати, співробітничати, виробляти бачення майбутнього, підтримувати дії та нести відповідальність за результати буде віддана перевірці найпильнішої аудиторії — її колеґ зі шкільного округу. Саме тут персонально цінності поваги, довіри та самооцінки виходять на сцену, коли люди розуміють, що не мають відповідей на всі питання, і що для досягнення успіху їм усім доведеться покладатися один на одного. Довіра знижує побоювання залежності від інших та усуває негативний потенціал конфліктів. Група цінує своїх членів за їх сильні сторони та заохочує їхнє бажання проробляти конфлікти.

Сила групи полягає в її різмаїтті і здатності інтегрувати його в найефективнішу робочу команду. Без широкої участі довіри руйнується, виникають конфлікти, призводячи до помилкових рішень. Більше того, самі рішення, передані в усному чи письмовому ви-

гляді, часто неправильно розуміють та інтерпретують. У цих випадках рішення приймають на основі планів, звітів та доповідних записок, а в кінцевому підсумку — на основі особистих владних повноважень.

Вважається, що залучення пересічних працівників привносить творчий початок, силу та ясність у концепцію ефективності школи. Це робить свій внесок у спільне благополуччя організації, де обговорюються питання, пов'язані зі шкільним навчанням, суспільством і людьми. Негативні наслідки конфліктів часто нейтралізуються, оскільки вчителі, які є в команді, здатні обговорювати питання, які хвилюють школу й місцеву громадськість. Ця інформація, потрапляючи до рук лідерів школи, запобігає виходу ситуації з-під контролю та перетворенню її на серйозний конфлікт. Спільне прийняття рішень групою, що складається з людей, які регулярно збираються разом і виконують різні ролі в системі шкільної освіти, не тільки дозволяє приймати найкращі рішення, але й чітко і без викривлень донести ці рішення до працівників на різних етапах організаційної ієрархії. Ті, хто бере участь у прийнятті рішення, розцінюють його і можуть коректно пояснити, переконавшись, що рішення прийнято та реалізовано правильно.

Досить часто наприкінці року, протягом якого рішення приймалися спільно, члени групи, які представляють адміністрацію шкільного округу, дають коментарі такого роду: «вчителі вносили дійсно гарні ідеї в нашу групу», «до вчителів приходили такі ідеї, яких у нас не було», «вчителі приносили інше бачення проблем і потенційних конфліктів, яким ми не володіли». Директори шкільних округів та їхні помічники, що брали участь у роботі вертикальних команд, розширювали сферу свого впливу за допомогою директорів шкіл і вчителів, які поверталися на своє робоче місце, почувши думки обох сторін.

У більшості випадків потрібно досить багато зусиль, щоб переконатися, що прийняті рішення не «сирі». Однак із зростанням зусиль підвищується ймовірність виникнення конфліктів так само, як потреба у високому рівні довіри в процесі їх розв'язання. Група як єдине ціле має продуктивно формувати спільність і відмінність точок зору. Таланти членів групи можуть бути примножені, знання і здібності інтегровані, або ті ж таланти можуть бути фрагментовані боротьбою за владу, конфліктами та неефективністю.

Коли група збирається разом, виникає прекрасна можливість для співробітництва і підвищення продуктивності. Створення таких спільних груп базується на передумові, що продуктивна робоча група може знайти ефективні шляхи розв'язання будь-якого конфлікту. Існує також ймовірність, що конфліктні точки зору та зростаюча поляризація можуть розколоти групу, зруйнувати довіру і здатність працювати разом.

Страх перед конфліктами — політична проблема, пов'язана з активною участю в роботі групи. Працівники сфери освіти відомі тим, що проявляють пасивність на зборах, а потім скаржаться, що їх ніхто не слухає. Дефіцит довіри викликає побоювання активної участі. Кожна людина має свою думку з приводу того, який напрямок найважливіший, але часто боїться дати про це знати будь-кому.

Те, як група сприймає конфлікт і, що важливіше, як вона його розв'язує, дуже важливий аспект робочої культури. Навіть у найзгуртованішій групі неможливо чекати, щоб думка кожного члена була поділена та підтримана рештою. Ці відмінності в точках зору неминуче призводять до деяких форм конфлікту у групі. Конфлікт може сприйматися як пов'язаний з руйнуванням, гнівом, розбіжностями, ворожістю, відчуженням, змаганням та занепокоєністю. В дійсності багато працівників сфери освіти сприймають конфлікт як заняття, що приносить досить малий зиск. Такий погляд призводить до виникнення побоювання роботи в групі та тенденції уникати активної участі, самоізоляції чи, в деяких випадках, використання конфлікту як засобу боротьби за владу. Це, однак, лише один зі способів сприйняття конфлікту людьми, що зібралися в групу.

Китайці зображують конфлікт двома символами, з яких один означає небезпеку, інший — можливість. Це дуже точний образ потенціалу, що формується шляхом конфлікту. В результаті кожного конфлікту виникає шанс бути переможеним, збитим з пантелику або дискредитованим, так само як і заново народженим, таким, що повніше реалізував себе. Конфлікт може бути пов'язаний з прогресом, зміцненням, стимулюванням, проясненням та збільшенням потенціалу організації і людей, з яких вона складається.

З участю в роботі вертикальної команди пов'язаний високий рівень тривоги. Вона виникає в результаті того, що учасники не звикли до такої роботи або занепокоєні тим, про що будуть говорити інші члени відібраної групи. Включення до вертикальної команди, що працює на рівні всієї системи, може тлумачитися як можливість продемонструвати свої здібності і лідерський потенціал або як можливість проявити свої недоліки. Учасники можуть бути стурбовані тим, щоб сказати правильно людям, або побоюванням бути почутими.

У зв'язку з подвійною природою такого особистісного конфлікту робочі групи в цілому, і вертикальні команди зокрема, мають бути готовими розв'язати конфлікт позитивно та усунути його негативні аспекти до того, як вони наберуть сили. Це важлива характеристика культури ефективної роботи. Такі робочі групи вчаться використовувати різні точки зору для того, щоб зміцнити команду і, в кінцевому підсумку, організацію, а не для того, щоб ослабити її.

Конфлікт може створити атмосферу змагання, коли члени групи сприймають розбіжності як ситуації: «пан або пропав». Часто в таких ситуаціях стають такими стурбованими необхідністю виграти суперечку, що втрачають бачення цілі команди. Це формує конче руйнівну робочу культуру з відсутністю довіри. Доктори Джон Банер, Джон Паден та Джим Ла Плант з Інституту розробки освітніх програм, Inc., пояснюють у своєму тренінгу: «коли змагання бере гору, порушуються довіра й ефективність роботи групи».

Спільні групи знають, як ефективно працювати в атмосфері реформ. Вони вчаться створювати засоби, за допомогою яких можуть працювати разом над тим, щоб навчальний процес у школі був найоптимальнішим. Рішення, прийняті такими групами, відповідають цінностям та інтересам людей, які їх приймають, а також тих, кого вони обслуговують.

Довіра особливо необхідна для вертикальних команд, що складаються з людей, які обіймають посади різного рівня, бо ці групи особливо схильні до формування різних точок зору. Ця ситуація може створювати для учасників стресові умови в разі, якщо виникне недовіра та нерозуміння. Члени команди займатимуть, найімовірніше, жорсткі позиції і дуже важко сприйматимуть обидва боки питання. У той же час вони не почуватимуться комфортно, висловлюючи свою точку зору, особливо учасникам, що обіймають вищу посаду, до яких у них ще не сформувалося почуття довіри.

Робоча група, незалежно від того, є вона горизонтальною чи вертикальною, може стати конче неефективною та інертною, якщо робоча культура не підтримує довіру і вільне висловлювання інтересів. Без довіри та відкритості між членами групи щоденно починають виникати вагання, нестабільність, відчуття невпевненості приховування думок і міркувань. Організація переживає свою гостру кризу щоразу, коли виникає необхідність прийняти нове рішення чи що-небудь змінити. Коли такий стрес досягає свого піка, дезадаптивні форми поведінки різних людей і груп всередині організації починають працювати одна проти одної. Типова дезадаптивна форма поведінки — просто продовжувати працювати як звичайно, незважаючи на сигнали про те, що необхідні зміни.

Якщо культура роботи не підтримує довіру, відкритість і колегіальність, захист стає домінуючою тенденцією. Люди уникають вносити на загальний огляд свої інтереси, ідеї та цінності в надії не відштовхнути інших чи не виявити свої недоліки перед групою. В результаті такої пасивності в процесі прийняття рішення учасники втрачають віру в ефективність рішення, незважаючи на те, що брали участь у його створенні. Отже, результати такої роботи не кращі, ніж коли б члени групи зовсім не брали участі в ній, а інколи навіть гірші, бо нестача довіри й відкритості викликає обурення членів групи. Доктори Ірвін Джарвіс та Леон Манн (1977 р.)

вважають, що в організації розвивається всепоглинаючий песимізм з приводу здатності досягти цілей, розв'язати конфлікти або оптимізувати процес прийняття рішень.

Спільне прийняття рішень

Важливо виробити не просто символічний процес спільного прийняття рішень, але саме такий, що був би реальним та продуктивним. Успішне делегування повноважень у процесі співробітництва забезпечує взаємне задоволення й чисту вигоду як ідеал, до якого треба прагнути. Цей ідеал не є абсолютно недосяжним, оскільки існує не так багато жорстко структурованих ситуацій, в яких вигода неодмінно пов'язана із втратами іншого. Це особливо справедливо, якщо говорити про ефективність роботи школи, цінності та інтереси тих, хто зайнятий освітнім процесом. Спільне прийняття рішень вимагає відкритої і чесної комунікації, чутливості до подібного і спільних інтересів, довіри, дружніх і спрямованих на взаємну підтримку установок, а також часу і бажання працювати в напрямку спільних цінностей.

Конфлікт є конструктивним, якщо він виникає із спільного процесу, в якому домінують цінності, інтереси, довіра та співробітництво, це відбувається в тому випадку, якщо існує колегіальне бажання виявити спільні інтереси, а не змагатися один з одним за отримання посади. Успішні спортивні команди спираються на взаємну допомогу і підтримку, коли інтереси й цінності однієї людини розуміють і цінують, і де приймають внесок кожного члена команди. Кожний отримує задоволення, роблячи свій внесок в успіх інших. Подібним чином у школі можна досягти успіху разом у групах, де сильні сторони кожного члена стають спільним надбанням.

Це досить просто, бо ми говоримо про шкільну систему, в якій політики, шкільна рада, адміністрація центрального офісу, шкільна адміністрація, лідери профспілок, вчителі, технічний персонал, батьки й учні гармонійно працюють над розробкою ефективної школи. Вони збираються, щоб обговорити спільні інтереси та цінності, виробити загальноприйнятну політику і процедури і, що найважливіше, щоб створити атмосферу взаємної довіри і співробітництва. Підсумовуючи те, що відбувалося в їхній вертикальній команді протягом року, співробітники державних шкіл округу Дюваль у Дженсонвіллі, штат Флорида, говорять: «Ми побачили, що між членами команди формується міцний зв'язок. Свіжий вітер радісного хвилювання і захопленості відчувався, коли члени команди ділилися новими ідеями і проводили час, прагнучи зрозуміти, чому в інших членів команди саме такі переконання. Було сформовано довіру поряд з повагою до думок і оцінок іншого. Ми

були свідками того, як в атмосфері підтримки і співробітництва усі члени групи ділилися один з одним тим, що вони думають і в що вірять. І справді, команду можна охарактеризувати рівнем довіри та відкритості. Навіть коли виникали складні ситуації, команда намагалася забезпечити кожного члена однаковою статусом у процесі обговорення проблем та прийняття рішень, а також переконатися, що інтереси кожного зрозуміли і врахували раніше, ніж буде прийнято якесь рішення. Наприклад, у ході тривалих дискусій з приводу концепції шкільного менеджменту та її реалізації в школах округу Дюваль стало ясно, що вона означає не одне й те ж саме для різних груп учасників. Вироблення спільного бачення концепції шкільного менеджменту стало основним досягненням вертикальної команди. Було з'ясовано всі точки зору — профспілки, управлінців, юристів, учителів, учених, батьків, іншого персоналу. В результаті цього відкритого обговорення команда змогла виробити найбільш оптимальний для округу Дюваль підхід до шкільного управління, який підтримали майже в кожному шкільному окрузі. Цей процес тривав, коли різні члени команди спільно працювали над виробленням планів шкільного менеджменту.

Команда округу Дюваль визнала роль спільного прийняття рішень з оптимізації спільної роботи людей, що знаходяться на різних рівнях організаційної ієрархії. Вони також були переконані, що довіра стала значущою умовою спільної роботи, давши дорогу низці цінних ідей, яким могла бути надана підтримка на всіх рівнях шкільної системи.

Ряд досліджень, проведених по всій країні, показав вражаючий ефект від такого роду співробітництва. Концепція «спільного керівництва» в Солт-Лейк-Ситі, штат Юта, привела до поліпшення академічних показників у кожному класі. Відсоток втечі зі школи знизився вдвічі, а відвідуваність зросла на 20 %. Суми, що витрачалися через хуліганські вчинки учнів, скоротилися на 10 %, а розмір заробітної плати вчителів перемістився з 19-го місця по штату на 2-е. Доктор М. Дональд Томас, директор шкільного округу в Солт-Лейк-Ситі, твердить: «Будь-які негаразди, що виникають, систематично оцінюються, виносяться на обговорення й розв'язуються. Ми домоглися того, що позбавилися ідеї «одна сторона виграє, інша — програє», замінивши її єдиною метою: зробити процес шкільного навчання ясным, справедливим та спільним... На мою думку, в межах спільного управління вчителі й адміністрація проводять багато часу, вислухуючи один одного і ділячись своїми думками... Години, витрачені на втягування всіх у процес, пізніше окупаються відсутністю необхідності воювати за кожне рутинне рішення».

Справжнє лідерство в таких шкільних системах залежить від знань і консенсусу, а не від влади та домінування.

Відповідальність за успіх в освіті лежить на людях, а не на організаціях, і ми повинні підтримувати людей, навчитися збирати їх разом так, щоб вони могли працювати по-справжньому ефективно. Співробітництво, інтеграція та довіра потребують того, щоб усі сторони визнали і цінували здібності й досвід один одного. Саме так можуть виникнути оптимальні умови для роботи групи. Припущення, яке лежить в основі цього, полягає в тому, що здобуте від зусиль групи перевищує суму індивідуальних зусиль її учасників. Якщо конфлікт розв'язується за допомогою боротьби за владу чи довільно вирішується в зв'язку з деяким дефіцитом часу, грошей, розуміння або розв'язується шляхом застосування влади, кінцеве рішення постраждає.

Груповий консенсус

Рішення мають прийматися на основі групового консенсусу. Існують ситуації, в яких група може просто надавати інформацію одній людині, яка приймає рішення, бо тільки вона нестиме відповідальність за це рішення. Однак у тих з них, які впливатимуть на всю групу, має застосовуватися принцип консенсусу.

Консенсус приводить до формування групової солідарності, необхідної для того, щоб члени групи взяли активну участь в реалізації, в кінцевому результаті, успіху рішення. Консенсус будується на довірі й виростає з розуміння та визнання інтересів, цінностей, переконань кожної людини, що входить до групи. Консенсус не можна нав'язати. Він розвивається в міру того, як люди краще пізнають один одного та виявляють причини для того, щоб кожен займав те місце, яке він займає.

Консенсус виростає не з конфлікту, а з розуміння інтересів та цінностей кожного учасника. Група має позитивно працювати разом, щоб досягти робочого рівня взаємодовіри та взаєморозуміння. Розбіжності приймаються як належне, але не акцентуються. Члени групи припускають, що в них виникнуть розбіжності, але будуть здатні дійти рішення, з яким зможе погодитися кожний член групи. Аргументи за і проти виражаються у термінах образу майбутнього організації з урахуванням того, наскільки добре реалізація цього образу відповідає інтересам і цінностям людей, що входять до організації. Учасники використовують місію і цілі її як керівництво. Ідеї уточнюються і комбінуються таким чином, щоб просунути учасників дискусії ближче до консенсусу. Члени групи можуть комбінувати і видозмінювати ідеї так, щоб вони задовольняли тих, хто висловив свою незгоду з їхньою початковою формою. Група працює самостійно, приймаючи два-три найкращі і найбільш «здійснювані рішення», досить важливі, оскільки рішення не матиме цінності, якщо його не підтримають члени організації.

Здійснюваним є рішення, яке веде до реалізації ідеалу, може отримати значну підтримку членів організації та бути реалізовано робочою командою з урахуванням рівня відданості справі та знань, які члени групи можуть і бажають внести в роботу. Організація поступово просувається до реалізації ідеалу, не прагнучи при цьому запланувати більше того, ніж працівники організації мають намір зробити. Рішення вибирають із можливих варіантів дій; вони враховують тільки частини майбутнього і тільки приблизно стикаються одне з одним. Дії базуються тільки на перевагах, які ретельно відібрали члени робочої команди. Цілі шкільної системи стають видимими, однак досягнення цього образу обмежене знанням та установками людей, що входять у робочу команду.

Здійснювані рішення виростають з визнання того факту, що в наш час здатність до розуміння й інформованість обмежені, тому ми маємо можливість водночас працювати тільки з малими фрагментами образу цілі. Робоча група повинна приймати рішення на основі розуміння, бачення перспективи та досвіду, а також має вибирати правильні ходи і планувати час. Група працює, відштовхуючись від поточної ситуації, крок за кроком, невеликими порціями, щоб коли-небудь досягти образу майбутнього. Прибічники називають це «мистецтвом можливого» на протигагу «мистецтву ідеального». Процес планування спрямовується тим, що вже зроблено. Такі здійснювані рішення припускають не відмову від раціонального вибору, а те, що спектр розглядуваних альтернатив і засобів обмежений знаннями, установками та здібностями тих, хто працює в організації.

Здійснювані рішення завжди пов'язані з існуючими в організації умовами, на основі яких будуються зміни. Здійснювані альтернативи мають лежати в межах можливостей організації, беручи до уваги наявні ресурси. Таким чином, зміни стають безперервним процесом поліпшення. Планування спрощується звуженням простору рішень і зосередженням на тих альтернативах, які є важкими, але досяжними для організації. Простір планування звужується таким чином, що стає можливою інтеграція успіху і запланованого образу майбутнього. Дейл Манн у зверненні до стипендіатів фонду Данфорта найкраще змалював цю концепцію в перспективі: «Коригуюча орієнтація припускає, що метою планування є не досягнення доброчесності чи викорінювання зла, а просто не дати речам розпатися і, в ідеалі, поліпшити їх, принаймні, деякі. Фрейд точно відобразив сутність коригуючої орієнтації в своїх словах: «Ми багато чого доб'ємося, якщо нам удасться трансформувати істеричне страждання в загальне нещастя». Людина, що приймає коригуюче рішення, ставить перед собою помірні цілі.

Організація віддає перевагу значно більш консервативному кроку в правильному напрямку, який має всі шанси на успіх, рухо-

ві безпосередньо до ідеалу, який має всі шанси на успіх, рухові безпосередньо до ідеалу, який має обмежені шанси на успіх. Таким чином, організація формує довіру до лідерів і керівництва, отримуючи задоволення впродовж всього поступального шляху до успіху. Формується культура, яка здатна досягти успіху своїм власним темпом. Саме тому значних змін у якості освіти можна досягти тільки через 3—10 років.

Довіра

Сприйняття людьми один одного — важлива детермінантна якість довіри між ними. Наприклад, якщо одна людина сприймає іншу як контролюючу, авторитарну, несприйнятливую та незацікавлену, ймовірність того, що між ними виникне наповнене сенсом спілкування чи довіра вельми низька. Таке сприйняття часто є некоректним, як було показано членами вертикальних команд після того, як вони вийшли на певний рівень довіри, необхідної для успішної комунікації. В ході реалізації програми організацій шкільних адміністраторів фонду Данфорта люди твердили, що вони відчували недовіру до тих, хто працював на іншому операціональному рівні в шкільній системі.

Однак в міру того, як люди отримували можливість вислухати ідеї, переконання та філософію інших, почала формуватися довіра. Часто через відстані, повідомлення, написані іншими, чутки, політичні ходи та дезінформацію між людьми, що працюють в одному напрямку до спільної мети, формується недовіра, тому що в них не було можливості провести час разом. Їм потрібен час для того, щоб розвинути свої комунікативні навички за допомогою фасилітатора, який може допомогти інтерпретувати, вибудувати довірчі відношення і запропонувати тему дискусії. Точку зору кожного має бути розглянуто, щоб виявити, скільки переконання та цінності. Як тільки сенс, точка зору, цінності та інтереси людини посправжньому зрозуміють, розбіжності в переконаннях зменшаться чи зникнуть. Учасники тренінгів у Інституті розробки освітніх програм, Inc., пропонують низку цінних ідей щодо того, як вибудувати взаєморозуміння та знизити роль викривленого сприйняття:

- запитувати думку кожного члена групи;
- визначати терміни та їхні значення;
- змінювати фокус (тобто спрямовувати дискусію на обговорення різних аспектів проблеми);
- ставити питання, прагнучи зрозуміти точку зору іншої людини;
- будувати роботу на спільних моментах і згоді;
- перефразовувати аргументи членів команди;
- шукати подібності й комбінації;

- просуватися до вищих рівнів узагальнення;
- давати час на роздуми в спокійній обстановці;
- помічати дії, що ведуть до консенсусу;
- визнати його важливість;
- знати, коли зробити перерву.

Довіра формується в міру того, як ми приймаємо інтереси й цінності інших людей, звідки вони прийшли і чому займають саме таку позицію. Члени групи мають знати та розуміти один одного: вони мусять знати, як та чи інша людина стала тим, хто вона є, і розуміти, що кожен може внести в спільну справу. Чим краще ми розуміємо погляди іншої людини, тим більше ми поважаємо, розуміємо та довіряємо один одному.

Розповідаючи історії своїх життів, члени групи дізнаються про різний досвід, через який пройшли їх колеги. Пізнаючи один одного, члени групи отримують уявлення про «безмежний досвід», який існує в групі. Це розуміння допомагає їм почати думати й про інших, а не тільки про себе. Члени навчаються відчувати себе частиною групи, зрозумілою і прийнятною групою. Замість того, щоб зосередитися і почати захищати окрему точку зору, вони дізнаються, чому інші люди прийняли свою точку зору, і в чому подібні чи відмінні їхні інтереси та цінності. Акцент зміщується з відстоювання свого погляду на вироблення ідей, які б допомогли визначити та дотриматись інтересів усіх сторін до шляху до спільної мети.

Доктори Джон Банер, Джон Паден і Джим Ла Планта з Інституту розробки освітніх програм, Інс., у своєму тренінгу припускають, що фасилітатор повинен подавати приклад і заохочувати форми поведінки, в яких відбивається повага, висока оцінка і підтримка ідентичності іншого. Кожний член групи повинен поважати різноманітні таланти і бачення перспективи, роблячи кожного учасника цінною діючою особою в групі. Процес фасилітації створює позитивний клімат для дослідження ідей. Членів групи заохочують ділитися своєю історією в позитивній і особистісно забарвленій манері. Процес фасилітації полягає в тому, щоб заохочувати учасників групи цінувати різноманіття і спільність інтересів та досвіду. Група вчиться як «цінувати кожную людину, її сильні сторони, водночас допомагаючи їй подолати свої недоліки».

Одним з ключових результатів процесу, в ході якого люди пізнають один одного і, в кінцевому підсумку, починають довіряти один одному, є виникнення поліпшеної комунікації. Кеннет Джордж, помічник директора шкільного округу Ель-Пасо, член вертикальної команди незалежних шкіл округу штату Техас, твердить: «Комунікація явно стала кращою. Я відчуваю атмосферу більшої відкритості і, що найважливіше, між різними групами працівників. Групи скоріше працюють разом, ніж скаржаться одна на одну. Прийняття рішень стає справою групи. Я почуваю себе

більш компетентним і більше довіряю людям на різних рівнях організаційної ієрархії».

Керол Моттінгер, помічник директора школи, член команди Ель-Пасо, розповідає: «Я спостерігала, як члени моєї команди встановлювали емоційні зв'язки, згуртовуючись у взаємній повазі і підтримці та стимулювали особистісне зростання один одного, беручи до уваги інтереси, цінності та цілі кожного... Адже шкільний округ почав працювати згуртовано з одним-єдиним пріоритетом — дитина».

Команди вчаться працювати разом, щоб добитися того, що вони не змогли зробити поодиночі, однак це потребує певного рівня комунікації й образного мислення серед різних субкультур, які не завжди мають місце.

Комунікація і широка підтримка

Ціль вертикальної команди — служити робочою моделлю, передаючи досвід відкритої комунікації, довіри та поваги всій шкільній системі. Джордж Дескампс, фасилітатор вертикальної команди округу Ель-Пасо, описує зміни, які за його спостереженнями сталися в команді протягом року. Він підкреслив, що комунікація вже значно поліпшилася, і що члени переживають піднесення у зв'язку з відкритою і довірчою обстановкою в групі. Він виявив, що «члени групи починають набувати поліпшені комунікативні навички у своїй роботі. Це особливо помітно на прикладі кількох членів групи, які найбільше виграли від взаємодії з членами групи, що знаходяться на інших рівнях організаційної ієрархії. Рон (директор округу) продовжує заохочувати ініціативу, відкритість, а також довірчу атмосферу. Кен Джордж став більш організованим, звертаючи увагу на комунікацію, підвищення ефективності праці та спільне планування. Керол стала більш спокійною, відкритою та впевненою відносно своїх знань і навичок. Бен Леслі привернув учителів, батьків і персонал центрального офісу, а також адміністраторів інших шкіл до вивчення теорії і практики підвищення ефективності роботи шкіл з тим, щоб поліпшити відвідуваність, знизити відрахування учнів та підвищити результати тестів. Глорія Бойер збільшила свою відкритість і асертивність у стосунках з іншими. Вона почала більше привертати до співробітництва вчителів, консультантів та батьків, а також ввела низку програм підвищення кваліфікації в окрузі».

Описуючи зміни, що виникли в її школі, Глорія Бойер твердить: «Було сформовано почуття колегіальності та єдності. Я навчилася розуміти, коли треба вести за собою, коли йти, а коли забиратися з дороги».

Однією з найважливіших характеристик робочої культури є її здатність підтримувати цілісність членів групи, підкріплюючи водночас почуття власної гідності кожного її члена. Це досягається найкраще за допомогою заохочення чесних і підтримуючих стосунків між усіма рівнями організації. Довіра приводить до рефлекторної, безумовної віри в себе, інших та свою групу. Довіра дозволяє людині почуватися комфортно та безпечно, висловлювати справжні переконання, розковуватися, таким чином, збільшуючи свій потенціал і групи. Довіра вивільняє енергію, яка раніше витрачалася на невротичні захисти. Коли існує довіра, знання та здібності застосовуються найефективніше, а результатів досягають максимальних. Нейл Кац і Джон В. Лойер (1985 р.) твердять: «Коли ти довіряєш собі, ти здатний більше зануритися в процес розкриття, ким ти є і ким можеш стати. Коли ти довіряєш іншому, він чи вона здатні більше зануритися в процес буття і пізнання».

Довірливе оточення допомагає людям повністю використати свій потенціал, захищаючи їх від політичного чи соціального зла.

Персонал шкільного округу Ліндберг, що знаходиться в Сент-Луїсі, штат Міссурі, вважає, що найважливішим аспектом роботи їхньої вертикальної команди було формування довіри і взаєморозуміння, які, в кінцевому підсумку, привели до дуже відкритої й продуктивної дискусії з приводу основних проблем, що стоять перед округом. Згідно з Мерілін Кон, фасилітатора вертикальної команди округу Ліндберг, «...час, виділений на професійне/особисте спілкування, був витрачений дуже ефективно, в результаті чого сформувалося піклування і почуття довіри один до одного. Внаслідок цього зросло бажання висловлювати свої почуття, інтереси та переконання відкрито і чесно. Вчителі висловлюють таке ж бажання і так само комфортно в зв'язку із активною та чесною участю, як і персонал центрального офісу. Прогрес у цій сфері став, втім, більш очевидним під час групової роботи над проблемою підвищення морального духу шкільного персоналу в окрузі. Фінансові проблеми, що виникли у зв'язку з податковим збором в окрузі, призвели до низки бюджетних скорочень і високого ступеня фрустрації. Обмін думками з приводу того, як підняти моральний дух, був чесним та відкритим, незважаючи на існування полярних поглядів на природу проблеми і дії, які могли б її розв'язати, здатність вертикальної команди прямо, чесно і водночас сприйнятливо обговорювати це делікатне, складне та суперечливе питання виявила, наскільки далеко ця команда просунулася шляхом формування ефективних форм групової динаміки».

Команда не обговорювала точки зору різних груп, представлених у ній, замість цього почали з'ясовувати вихідні позиції кожного члена групи з метою оптимального розв'язання проблеми податкового збору. Існуючий рівень довіри дозволив членам

команди і представницьким групам прийняти позицію шкільного округу, незважаючи навіть на те, що вона не завжди була найкращою для горизонтальної культури. Різниця виявлялася в тому, що кожний розумів інтереси усіх сторін та довіряв іншим. Таким чином, остаточні рішення приймали, хоч вони могли не точно відповідати задумам групи. Тепер вона знала більше моментів, що виправдовують підвищення податків, з погляду їхніх спільних цілей.

Вертикальна команда округу Ліндберг швидко зрозуміла, що однією з найважливіших функцій для неї є моделювання корисних стратегій поведінки, які б могли відтворювати її члени на рівні своїх горизонтальних груп. Група була змушена просуватися повільно, краще пізнаючи і розуміючи один одного, і водночас вони були змушені пам'ятати про досягнення спільної мети — згоди з приводу розміру податку. Доктор Гарі Райт, директор округу Ліндберг, описував, що група «...розробляла групу підтримки в масштабах округу, яка потім формуватиме команди в школах, які будуть робити школи кращими для учнів та вчителів».

Проблеми піднесення духу в окрузі та поліпшення роботи шкіл набули тісного взаємозв'язку з прийняттям податку. Моральний дух був слабким, заробітна плата вчителів заморожена, існувало всеохоплююче почуття фрустрації, пов'язане зі слабкою підтримкою з боку громади, спостерігалися різні погляди на пріоритетні напрямки розвитку округу. Серед ідей, запропонованих командою, були:

- дати досить часу на збирання податків;
- розширити представництво в комітеті зі збирання податків, щоб уникнути непорозумінь;
- вирішити проблему збільшення податку вчителям, клубам матерів та іншим, інтенсивна робота над прийняттям податку;
- докласти зусиль, щоб знайти вихід до розв'язання незадоволень, конфліктів та скарг, а також організувати роботу групи щодо позитивних моментів;
- запропонувати розважальні заходи в школі для місцевого співтовариства;
- підготувати плани ефективної роботи в місцевому співтоваристві;
- підготувати плани проведення презентацій;
- використати місцеві фонди насамперед для потреб освіти, а потім уже для інших потреб;
- знайти альтернативні джерела поповнення бюджету округу, підкреслюючи, що викладачі мають бути більш відкритими і готовими ризикувати;
- підтримувати всіх, хто працює зі школою;
- проводити більш ефективну роботу із засобами масової інформації.

Дискусії вертикальної команди привели до появи двох програм «Світ відмінностей» та «Особистісна адаптація». Працівники шкільного округу допомагали зрозуміти відмінності між людьми й те, наскільки важливий внесок кожного з них в успіх групи. Члени команди переконані, що програма мала деякий вплив на моральний стан округу, вони відчували позитивні настрої до кінця навчального року. Підхід змінився від фрустрації і скарг до рішучості зробити свій внесок і не дозволити зламати себе.

Початкові школи також розпочали програму, в ході якої дідуся і бабусі учнів проводили роз'яснювальну кампанію на підтримку збирання податків, що мало в цілому досить позитивний вплив на настрої в школі й місцевому співтоваристві. Ці програми почалися з Дня дідуся і бабусі та запрошення літніх людей взяти участь у програмі наставництва в початковій школі. На додачу до цього Даун Мюррей, координатор спеціальних послуг, попрацював із засобами масової інформації для розширення знань про шкільний округ та ефективної передачі інформації про фінансові потреби округу. Було докладено зусиль для організації щотижневих повідомлень про позитивні результати роботи школи у всі засоби масової інформації, розроблено формальні процедури повідомлення засобів масової інформації про раптові, стійкі кризисні ситуації. Мюррей вступив також до прес-клубу та Асоціації шкіл Міссурі у зв'язках з громадськістю.

Хелен Ермел, вчителька початкової школи Сеппінгтона, для поліпшення успішності учнів та підтримки батьків розіслала батькам запитання, дзвонила їм, хто з батьків не приходив на збори, запрошувала прийти до класу та інформувала їх про всі проблеми, які виникали в їхніх дітей. Член шкільної ради Гленна Фінні зробила частішими контакти з батьками і вчителями для створення атмосфери, що сприяла б прийняттю податку. Вона прагнула поліпшити клімат, щоб забезпечити школу додатковими коштами, домоглася того, щоб школа висвітлювалася у найпозитивнішому світлі у місцевих газетах, на зборах батьків і мешканців місцевого співтовариства, а також серед місцевих жителів, занепокоєних проблемами школи.

Це приклади ідей, запропонованих людьми в індивідуальному порядку, які зустріли значний інтерес з боку тих, хто був залучений до роботи у вертикальній команді, а також груп, які представляли ці люди. Заходи мали успіх, і персонал шкільного округу Ліндберг визнав ці невеликі перемоги, а похмурий настрій в окрузі змінився на сподівання і цілеспрямованість.

Це не означає, що процес формування довіри та взаєморозуміння у вертикальній команді округу Ліндберг відбувався автоматично чи легко. Серед дуже зайнятих викладачів існувало напруження з приводу часу, що витрачався на побудову довірчих та чесних стосунків між членами команди. Члени команди були занепокоє-

ні тим, що подумують їхні колеги в горизонтальній культурі, коли вони говоритимуть про культуру, довіру, комунікацію та інтереси, не маючи при цьому в руках нічого конкретного. Знадобилося немало часу, щоб члени команди відчули себе досить комфортно, аби ризикнути винести свої інтереси та ідеї на розгляд інших членів команди та почати відкрито обговорювати суперечливі і делікатні питання. Вони були знайомі з відвертим обговоренням питань у своїй горизонтальній культурі, але бути відкритим і чесним у вертикальній культурі стало для них новим досвідом. Вони також зіткнулися з труднощами, змушуючи колег прийняти їхнє представництво у вертикальній команді як ключ до їх майбутнього успіху і успіху всього округу. Інші люди, що не були членами вертикальної команди, вважали, що участь у ній є ще однією формою діяльності еліти, а не суттєвим елементом формування культури успіху. Для тих, хто не брав участі в роботі команди, був потрібен час, щоб зрозуміти, що це важлива діяльність для тих, хто дбає, щоб школа стала кращим місцем для учнів, учителів і адміністрації. У червні збирання податку було схвалено, і члени вертикальної команди округу Ліндберг та їхні колеги пережили відчуття виконаного обов'язку й сили. Після прийняття податку працівники усвідомили, що концепція вертикальної команди має потенціал, щоб стати потужним інструментом внесення змін.

Інтерес, а не позиція

Учасниця однієї з вертикальних команд дійшла висновку, що у великих шкільних округах має бути два директори. Інші члени команди вважали цю ідею дивною. Чим більше вони намагалися переконати учасницю, що вона помиляється, тим більше вона опиралася. Нарешті фасилітатор запитав її, які інтереси будуть задоволені, якщо в шкільному окрузі буде два директори. Вона заявила, що вважає, що шкільний округ став надто громіздким, і що кожна людина здається загубленою в його величезній безликій бюрократичній машині.

І ще вона читала дослідження, в якому говорилося, що «мале у великому» приводить до поліпшення якості роботи. Учасниця вважала, що два директори в окрузі можуть створити відчуття «малого» і полегшити доступ до керівництва та інформації. Кожний член команди погодився з думкою учасниці про створення відчуття «малого» в шкільному окрузі, хоч ніхто з них не підтримував її початкову точку зору. Команда погодилася зосередити свої зусилля на створенні відчуття «малого» як основного компонента програми підвищення ефективності роботи школи.

Групи, що володіють культурою ефективної роботи, розрізняють інтерес і позицію. Ефективна культура переносить увагу на

інтерес, коли група заходить у глухий кут. Позиція людини — це вирішення ситуації. Інтерес приводить до того, що людина обирає дану позицію. Тому важливо пам'ятати, що інтерес визначає позицію людини.

Цінності, з іншого боку, описують те, що людина вважає правильним з моральної точки зору. Інтереси людини звичайно виростають з її цінностей. Інтенсивність почуттів індивіда стосовно його інтересів вимірюється емоціями. Інтереси людини чи її фундаментальні потреби в ситуації важливі для людини і для групи.

Коли люди замикаються на позиціях, найкращим результатом може бути компроміс. Звичайно він полягає в спробах членів групи знайти шляхи, щоб врахувати деякі інтереси усіх, приймаючи остаточне рішення. У цьому випадку мета групи зміщується з образу майбутнього та пов'язаних із ним актуальних завдань прийняття політично зваженого рішення, в якому були б враховані політичні інтереси всіх учасників, і кожен би зміг «зберегти обличчя». Рішення не таке важливе, як почуття і владні повноваження членів групи. Це рідко дає оптимальний результат. Фокус зміщується на те, щоб скомбінувати потроху від пропозицій кожного, щоб відношенням сторін, які беруть участь у роботі вертикальної команди, не завдати шкоди. Успіх, що мав би бути основною метою для формування ефективної школи, замінюється рішенням, що втихомирює. Доктор Роджер Фішер і Уільям Урі (1981 р.) вважають, що «чим частіше ти прояснюєш свою позицію та захищаєш її, тим відданішим їй ти стаєш. Чим більше ти прагнеш переконати іншу сторону, що змінити таке рішення неможливо, тим складніше стає це робити. Твоє я ототожнюється з твоєю позицією. Тепер у тебе новий інтерес, що полягає у «збереженні обличчя» шляхом погодження майбутніх дій з позицією в минулому, і аргументи сторін примирять їх початкові інтереси».

В міру того, як увага приділяється позиціям, все менше її приділяють початковим цілям групи та задоволенню основних інтересів сторін. Рішення, як правило, є компромісом, а не рішенням, прийнятим для задоволення потреб організації.

Щоб уникнути цих проблем, ефективні робочі культури використовують інтереси як підставу для переговорів з приводу переваг різних пропозицій. Завданням всього процесу переговорів має бути задоволення професійних інтересів членів команди. Культури ефективної роботи зосереджуються на відмінностях у потребах, бажаннях, проблемах і страхах представників. Інтереси людей в кінцевому підсумку мотивують їх дії, щоб задовольнити потреби, бажання, розв'язати проблеми та досягти образу майбутнього. Інтереси звичайно беруть початок у переживаннях. Саме там знаходиться енергія людини.

Перевагою зосередження уваги на інтересах є те, що досить часто існує ціла низка позицій, які задовольняють більшість інте-

ресів кожного. Як вважають Фішер і Урі, «коли ти за пропозиції, що конфліктують, на мотивуючі інтереси, то часто можеш знайти альтернативні позиції, які б задовольняли не тільки твої інтереси, але також й інтереси інших... Приміряти інтереси замість того, щоб шукати компроміс між позиціями, також ефективно, оскільки за протилежними позиціями лежить більше спільних і сумісних інтересів, ніж конфліктних».

Неефективна робоча культура зосереджується на розбіжностях так інтенсивно, що члени групи сприймаються як ворогуючі території, кліки, ворожі табори та опоненти. Вони вважають, що необхідно виступати проти позиції свого колеги по команді. Хоч це трапляється рідко, такий підхід може зруйнувати команду. Перенесення уваги на індивідуальні інтереси приводить до можливості просунути в розумінні інших членів групи.

Командний процес руйнується, коли кожний учасник доповідає своїй групі про битви, які він виграв чи програв, а також про ходи супротивника. В кінцевому підсумку програє кожний. Люди не можуть ефективно працювати, якщо їх цікавить тільки прибуток та мінімізація втрат для своєї групи. Ефективні працівники зосереджені на образі майбутнього, формуючи якісне рішення з інтересів різних груп. Представники беруть на себе роль захисників держави, пояснюючи в своїх групах, що їхня позиція не завжди може бути задоволена, оскільки не відповідає інтересам учнів, учителів чи організації. Успішні організації виробляють зрілість, яка дозволяє їм просунути від політичних позицій до спільного бачення майбутнього.

Коли дискусія зосереджена на інтересах, групи звичайно відчувають здивування від того, як їхні представники знаходять спільні інтереси. Члени команди дійсно зацікавлені в тому, що є кращим для учнів, і всі вони хочуть допомогти школі. Культура дозволяє поділяти інтереси, бачення майбутнього, прийняття рішень та вертикальну культуру. Група виявляє, що спільні інтереси є будівельними блоками для спільної вертикальної згоди.

Довіра доповнює інтереси

Зосередитися на інтересах нелегко, бо вони часто не виражені, невідчутні, інколи суперечливі, тоді як позиції конкретні та явно виражені. Вони більш особисті та викривальні, ніж позиції, і їх не будуть обговорювати, якщо культура не є відкритою, дбайливою та безпечною. Коли планування ґрунтується на інтересах, кожна людина в групі відкрита новим ідеям. Її члени залишаються гнучкими відносно можливих результатів, не намагаються змінити думку іншої людини, допомагають виробити прийнятне рішення. Члени групи прагнуть не відносити людей, що займають однакову

позицію, до категорії тих, хто має й однакові інтереси. Вони прагнуть переконатися, що існує розуміння інтересів кожної людини.

Як розповідає доктор Джим Хенслі, директор з Вако, шкільний округ штату Техас, «саме бажання групи витратити час на пізнання і розуміння один одного дозволило нашій вертикальній команді ефективно працювати разом. З цього розуміння виросла повага до точки зору один одного. Кожний поважав інших, вільно висловлював свій погляд, був зацікавлений в своїх колегах з округу і врешті-решт чесно прагнув принести поліпшення у школу. Це поширилося на інтерес до проблем освіти в усьому регіоні і виявилось в спільній роботі нашої вертикальної команди з негритянськими лідерами по проведенню святкування дня народження доктора Мартіна Лютера Кінга молодшого. Команда взяла також участь у плануванні цікавої програми для регіональної конференції з лідерства, яку спонсувала група і в якій взяли участь працівники сфери освіти з усього Техасу. Вертикальна команда відіграла особливо значущу роль у виявленні деяких проблем та інтересів, котрі виникли у самій команді. Її члени стали більш інформованими про ролі, які виконують інші, краще пізнали й почали вище цінувати інтереси та цінності різних груп, представлених у команді. Я був уражений думками, знахідками та ідеями інших членів команди, зростанням їхнього досвіду, впевненості й енергії».

Лінда Етрідж, президент шкільної ради округу Вако, цілком згодна з доктором Хенслі і вважає його кращим президентом шкільної ради, що добре розуміє інтереси різних сторін і загальні напрямки розвитку. Вона твердить: «Нам подобалося бути разом. Ми разом зробили багато роботи, вчилися один у одного. Професійна повага збережеться надовго через довіру й розуміння, що виникли в ході нашої спільної участі в роботі вертикальної команди. Вона сформувала розуміння, що кожен з нас повинен внести свою частку в успіх школи. Особисто я зрозуміла, наскільки потрібна дітям допомога директорів шкіл і вчителів. Тепер я можу приймати кращі рішення як член ради і робити більше для нашого успіху в роботі вертикальної команди».

Джордж Дю Прі молодший, помічник директора школи з Вако, штат Техас, переконаний, що досвід обговорення інтересів, співробітництва та побудови групового консенсусу дав йому можливість відчувати себе людиною, що вносить важливий внесок у розвиток шкільного округу. Він відчув зростання ентузіазму й енергії для досягнення цілей, які виникли в результаті обговорення інтересів, і переконаний, що розуміння особистих цінностей і інтересів було важливим для його росту і кінець кінцем для його прагнення зробити максимальний внесок у систему державних шкіл у Вако. Він пише: «Можливість обговорити спільні інтереси й бачити, як вони перетворюються в життя в масштабах округу — це просто

фантастика. Досвід вертикальної команди розширив мої межі. Слухаючи думку інших, коли вони говорили про поліпшення наших шкіл, я отримав повніше уявлення про те, що треба зробити, щоб гарантувати кожному учневі якісну освіту. Процес спільної роботи в такій атмосфері виявив справжню сутність того, чим є освіта. Вона вміщує загальні концепції й системи знання в контекст їх реального майбутнього. Отримуючи ширшу уяву про проблеми, що стоять перед школою та шкільним округом, а також про інтереси колег, що стосуються цих проблем, людина стає об'єктивнішою в оцінці своїх власних і поглядів інших людей, більш обізнаною щодо бажаних результатів і, що найважливіше, краще підготовленою реалізувати ті зусилля, які потрібні для досягнення цілей. Отже, досвід роботи у вертикальній команді — сила, що спонукає до того, щоб людина переглянула свої власні переконання стосовно інших».

Таке ж визнання важливості взаєморозуміння, розвитку довіри, лояльності та відданості було висловлено Лестером Макдауелом, вчителем початкової школи з округу Вако. Він сказав: «Мої колеги з вертикальної команди своєю готовністю підтримати і допомогти дали мені відчуття себе важливою частиною нашого шкільного округу. Я дійшов розуміння, що ми маємо велику кількість особистих і професійних переконань, що дає нам можливість краще розуміти й довіряти один одному. Тепер я розумію, що всі працівники сфери освіти мають працювати разом, щоб досягти необхідних змін, настільки важливих, щоб наші діти стали продуктивними дорослими, отримавши державну освіту. Я гаряче підтримую переконання, що всі ми маємо працювати разом у атмосфері довіри, щоб допомогти шкільному округу справитися із завданнями, що стоять перед ним, якщо ми хочемо поліпшити нашу школу. Сповнений бажання передати цю потребу в кращому взаєморозумінні іншим і допомогти своїм колегам виробити почуття спільної відданості справі і тим важливим цілям, які ми поставили перед собою».

У пошуках базових принципів

Робота команди має бути зосереджена на базових принципах — моментах, які абсолютно необхідні для її існування. Це дуже важливо, оскільки вважають, що всі мають одні й ті ж підвалини. Проте часто це зовсім не так. Ні ефективне рішення, ні підтримка не зможуть виникнути, коли група відчуває, що її базові інтереси під загрозою. Її члени не підтримають остаточне рішення, якщо вважають, що мали досить можливостей виразити свої інтереси, або що інші члени групи по-справжньому не розуміють її інтереси. Це потребує бажання як слухати, так і розуміти один одного,

прагнення повідомляти й роз'яснювати важливість та обґрунтованість своїх інтересів. Для досягнення консенсусу група не може скидати з рахунків нічиїх інтересів. Однак кожна людина мусить також розуміти, що інтереси всіх людей не можна реалізувати. Як учасник дискусії, кожна людина має прагнути винести на відкрите обговорення обґрунтованість її інтересів без огульного знецінювання та применшення інтересів інших.

Необхідно розвивати навички активного слухання. Як вважають Фішер і Урі (1981 р.), «якщо ти хочеш, щоб інша сторона цінувала твої інтереси, почни з того, що покажи, що ти цінуєш їхні інтереси». У багатьох випадках основоположні інтереси взаємодоповнюють один одного. У тих випадках, коли це не так, члени групи швидко усвідомлюють, що існує багато різних інтересів, крім їх власних, які треба обговорити.

Перевага цього процесу полягає в тому, що, хоч люди можуть не дотримуватися позиції, вони дуже рідко не дотримуються своїх інтересів. Саме тому ми підтримуємо людей і даємо їм сили чогось досягти. Організація має зосереджувати свої зусилля на досягненні результатів, а не на отриманні перемог над іншими. Енергія повинна спрямовуватися не в русло боротьби та програвання позицій, а в русло задоволення особистих і спільних інтересів.

Організації не можуть бути втягнуті в протиборство. Тому варто відшукувати і знаходити спільні інтереси та виробляти взаємовигідні рішення. Тут як ключовий момент виступає необхідність зосередитися на баченні майбутнього в зв'язку з інтересами членів групи і цього майбутнього. Фішер і Урі пропонують: «Якщо ти хочеш, щоб хтось вислухав і зрозумів твої аргументи, виклади спочатку свої інтереси й аргументи, а потім — свої висновки і пропозиції».

Невідомий автор багато років тому стверджував, що розумна людина адаптується до ситуації, а нерозумна вимагає, щоб ситуація адаптувалася до неї, оскільки світом правлять нерозумні люди. Цей трюїзм не виникає в культурах продуктивної роботи. Основний акцент організація робить не на підтримці нерозумних людей, а на розумінні отримання спільної вигоди. Амітай Етзіоні (1988 р.) зауважував, що працівниками рухають їхні інтереси, цінності та емоції, які є взаємопов'язаними.

Працівники освіти мають проводити разом більше часу, прагнучи зрозуміти критичні аспекти своїх колег.

В освіті відбуваються істотні зрушення, коли ми здатні працювати разом, щоб втілити рушійні сили в наші рішення. Це особливо правильно, коли ми інтегруємо групи у вертикальну культуру. Ми маємо перестати використовувати владу і вплив для досягнення результатів у освіті, мусимо навчитися враховувати рушійні сили наших колег у наших освітніх планах. Тільки через загаль-

ний консенсус і взаємну користь група спроможна реалізувати повністю свій потенціал.

Ефективні культури в школах характеризуються наявністю людей, які навчилися довіряти та довірятися, водночас приймаючи досвід інших. Лінії комунікації вільні як на рівні горизонтальних, так і між вертикальними культурами. Персонал округу продовжує бачити все нові перспективи в результаті безперервного спілкування в межах вертикальної культури. Шкільний округ постійно шукає способів надати всім, хто бере участь у освітньому процесі, ширшу базу для виконання своїх обов'язків і прийняття рішень. Адміністратори й інші мають необхідні навички для фасилітації ефективної роботи групи, забезпечуючи розуміння, відкритість, довіру між усіма її членами.

Результат зусиль округу базується на взаємопогоджених цілях і планах, які враховують інтереси і цінності всіх сторін. Шкільний округ дає безліч можливостей інтегрувати знання, інтереси та навички в унікальне партнерство. Зіткнення на всіх рівнях з такими навичками, досвідом і точками зору дозволяє людині і шкільному округу функціонувати ефективніше. Кожний демонструє повагу, впевненість, ентузіазм, гордість і, напевно, найважливіше — довіру. Таким чином, разом вони здатні досягти значущих результатів. Довіра відкриває дорогу спілкуванню, в результаті чого формується спільне бачення мети та групова підтримка. Довіра абсолютно необхідна для успіху американських шкіл.

Бібліографія

- Cunningham, William C. *Planning for Systematic Change*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Company, 1982.
- Etzioni, Amitai. *The Moral Dimension Toward a New Economics*. New York: The Free Press, 1988.
- Fisher, Roger and Ury, William. *Getting to Yes*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1981. Copyright 1981 by Roger Fisher and William Ury. Reprinted by permission of Houghton Mifflin Company. All rights reserved.
- Janis, Irving and Mann, Leon. *Decision Making*. New York: The Free Press, 1977.
- Katz, Neil and Lawler, John W. *Communication and Conflict Resolution Skills*. Dubuque, Iowa: Kendal/Hunt, Inc., 1985.

Якість, інформація та розвиток

Для ефективної участі в поступальному розвитку працівники мають володіти інформацією. Але навіть найкраща організаційна інформація не дасть користі, якщо її не передають або не приймають. Один координатор, що не побажав назвати своє ім'я, сказав: «Питання, які я порушував на окружних нарадах адміністративних працівників, виникали при обговоренні вертикальної ланки керування. І коли я сидів і слухав, як голова веде обговорення, я помічав, що навіть ті люди, з якими я спілкувався особисто, а серед них були помічники координаторів і директори шкіл, дуже часто неправильно тлумачили мої слова. Інколи те, про що говорили помічники координаторів і директори шкіл, відрізняється від того, що вони хотіли сказати, і судження обох діаметрально відрізнялися від мого початкового висловлювання. Я бачив, як різні керівники по-своєму тлумачили отриману інформацію, не розуміючи її сутності. Стає навіть дивно, наскільки по-різному така велика кількість різних людей трактувала моє уявлення про те, що необхідно зробити».

Це — не унікальне явище і його було помічено серед працівників на всіх рівнях організації, а також у їхньому спілкуванні з батьками, колегами та політиками.

Можливість вільного спілкування з важливих питань абсолютно необхідна для досягнення повного розуміння. Доктор Джон Кроган, професор педагогічного університету в Маямі і координатор вертикальної ланки керування від округу Дейд, сказав: «Ми створили атмосферу, в якій будь-яка людина в будь-який час може обговорити питання, що її хвилюють. Ці питання можуть охоплювати широкий спектр проблем, починаючи з того, як взаємодіяти з пресою після кричущого інциденту до святкування особистої перемоги».

Це викликало серйозне заперечення з боку доктора Джозефа Фернандеса, інспектора безплатних шкіл округу Дейд. Координа-

тор вважав, що створення ефективної системи спілкування і моніторингу є одним з найпріоритетніших завдань. На його думку, це необхідно для того, щоб персонал шкіл був готовий взяти на себе більше відповідальності та повноважень додатково до тих, які він уже має. Доктор Джозеф Фернандес, зокрема, сказав: «Одна з важливих цілей безплатних шкіл округу Дейд полягає в тому, щоб підтримувати відкритими лінії зв'язку з членами правління школи, провідними представниками бізнесу та громадськості, місцевими коледжами й університетами, батьками та шкільним і окружним персоналом системи освіти. Коли інформація розповсюджується і правильно сприймається окружним персоналом системи шкільної освіти, то цей персонал буде готовий використати свої творчі здібності і навички для постійного удосконалювання методів навчання учнів. Ми можемо виділити окремі школи, службові приміщення, класи для опробування інноваційних методик і програм та надати їм досить часу для успішного проведення цих інновацій. При цьому персонал має бути інформований про хід виконання цих програм і за необхідності вносити відповідні корективи. Ми не переоцінюємо, та попри це, вважаємо, що персонал мусить відповідати за досягнення позитивних результатів у галузі освіти».

Фред Роджерс, директор школи з округу Дейд, висловив думку про те, що підвищення рівня зв'язку стало найважливішим досягненням вертикальної ланки управління. Він зазначив: «Перший важливий момент полягав у використанні можливостей зв'язку. Дуже часто ми переживаємо почуття самотності, але завдяки нашій вертикальній ланці керування ми можемо ділитися інформацією, вислуховувати один одного, радити один одному і розв'язувати проблеми».

Такий зв'язок стає основою освітньої практики. Кеннет Джордж, помічник координатора з Ель-Пасо, штат Техас, підтвердив важливість створення надійної системи зв'язку між професіональними, науковими працівниками та окружним персоналом системи освіти. Він організував щотижневі наради з персоналом свого офісу і проводив щомісячні наради з підлеглими усіх рівнів. Це забезпечило відмінну можливість для створення двостороннього зв'язку, про що свідчать протоколи нарад, які документально підтверджують, що важлива інформація нарад стала доступною для всіх працівників. Управління методом відвідувань (MBWA), шкільна вертикальна ланка керування та політика відкритих дверей стали доступними для всіх працівників, які потребували інформації або мали інформацію, якою хотіли поділитись.

Інформація про хід виконання різних програм повідомлялось як керівництву, так і підлеглим. Джордж відзначив, що його головна ідея полягала в тому, щоб «довести до інших інформацію, яка буде принципово важливою для прийняття ними важливих

рішень і якісного виконання своїх функціональних обов'язків». Джордж сказав: «Зв'язок, безумовно, став кращим. Я відчуваю, що атмосфера спілкування з усіма моїми колегами стала відкритішою. Важлива інформація почала вільніше розповсюджуватися в усіх групах працівників. Ступінь неправильного розуміння, односторонньо, знизився».

Взаєморозуміння — один з ключових елементів у ефективній культурі виробництва. Люди, що працюють у організації, розуміють його важливість і створюють усі можливості для обміну інформацією з метою забезпечення подальшого розвитку взаєморозуміння. Пітер Сендж (1990 р.), автор книги «П'ять дисциплін», сформулював важливість взаєморозуміння для людей, що працюють в одній організації. У своїй книзі він твердить, що це «...допомагає всім в організації, включаючи самого лідера, отримати більш глибоке внутрішнє уявлення про поточну реальність. Такий підхід цілком корелює з поглядами, що зміцнюються, таких лідерів, як тренери, керівники та координатори. В освітніх організаціях роль навчання набуває подальшого розвитку через вираження уваги до моделей мислення людей і через вплив перспектив самої системи».

Візуальне мислення, розвиток, колегіальність, довіра та взаєморозуміння ґрунтуються на сприйнятті того, що кажуть інші. Члени однієї групи, щоб зрозуміти зміст висловлювання, мають розуміти не тільки самі слова, а й те значення, яке за ними приховується. Сендж розглядає це як необхідність для того, щоб лідери були здатні як пропонувати свої погляди, так і аналізувати. У своїй книзі він зазначає:

При пропаганді свого погляду вони мають вміти:

— дати обґрунтування й факти, які спонукали їх до такого погляду;

— заохочувати інших до оцінки своїх поглядів (наприклад, чи вважають докази переконливими: чи є заперечення проти фактів, на яких ґрунтується переконання?);

— заохочувати інших до розкриття різних точок зору (наприклад, чи є у вас інша інформація, інші висновки про те чи інше явище?).

Аналізуючи чужі погляди, вони мусять:

— прагнути розуміти погляди інших, а не обмежуватися простою констатацією своїх поглядів та показом відмінностей від поглядів інших;

— відкрито співвіднести свої погляди з поглядами інших (наприклад, виходячи з вашого твердження про те, що... я можу припустити, що ви вважаєте, що... я правильно викладаю вашу точку зору?).

Такий підхід дозволяє «думати разом», розкрити наші внутрішні уявлення про світ, проаналізувати їх та зробити відкритими для впливу інших».

Організації, що ефективно функціонують, заохочують своїх працівників висувати проблемні питання та виставляти легітимні претензії, якщо вони вважають, що домінуюче мислення є хибним і відводить від поставленої мети.

Інформація, здатна зв'язати разом окремі ланки організації, забезпечуючи їх цілеспрямованість, взаєморозуміння й досягнення певних результатів, ставить одну з найскладніших проблем в організації ефективної культури виробництва. Майже всі рішення, прийняті в організації, ґрунтуються на наявній інформації незалежно від правильності її розуміння та спрямованості. І рішення не можуть бути кращими тієї інформації, на якій вони ґрунтуються. Таким чином, ефективність організації визначається тим, наскільки ефективно вона виконує передачу й перевірку інформації.

На жаль, для загального ланцюга достатньо невеликого обсягу неточної інформації, щоб вплинути на точність і ефективність усієї роботи організації. Отже, підвищення показників роботи не завжди може бути успішним, якщо всі спроби для досягнення цієї мети робляться за відсутності інформації, на підставі помилкової інформації чи спираються на хибне розуміння. Доктор Філіп Кросбі (1979 р.), експерт із загального управління якістю, сказав: «Перш за все ми маємо визнати, що головна причина викривлень і проблем будь-якої компанії полягає в її роботі з документами та різними помилками комунікаційних систем. Фабрики мають свої власні проблеми, але вони працюють із тим, що ми їм даємо. Ми мусимо визнати, що хоч і чуємо ці слова і погоджуємося з ними, та чомусь не вважаємо, що це стосується особисто нас. Таке мислення цілком властиве людині».

Таким чином, існує очевидний зв'язок між інформацією, взаєморозумінням, культурою виробництва та якістю (чи досконалістю) результатів.

Ступінь вільного плину, двостороннього проходження інформації всередині організації може служити показником рівня робочої культури. В таблиці 7.1 подана схема низки суперечливих характеристик. Відкритий двосторонній зв'язок означає, що значуща інформація подається в доступному вигляді та найпростішій формі кожній людині в організації, закритий, обмежений доступ до інформації означає, що подача інформації жорстко контролюється вищестоящими керівниками та урізується настільки, наскільки це можливо.

У першому випадку інформація передається для розвитку й заохочення активнішої участі кожного з урахуванням його знань і досвіду. У другому інформація стримується, щоб зберегти владу «посвячених». Один розвиває відвертість і єдність, інші — секретність і залежність. Один дозволяє мати різні підходи й думки, відкрите обговорення, інший сприяє розвитку завуальованої таєм-

Таблиця 7.1

Культурні характеристики, пов'язані з потоком інформації

Вільний потік інформації	Обмежений потік інформації
Відкрите спілкування	Неперевірена інформація (чутки)
Припускає щирість і цілісність	Припускає секретність і прихованість
Забезпечує можливості та командну роботу	Сприяє інтригам та боротьбі за владу
Сприяє зближенню поглядів при відмінностях у сприйнятті	Сприяє розходженню ініціатив через хибне сприйняття й неправильне розуміння
Зближує чи усуває «елемент недовіри» між лідерами та колегами	Поглиблює «елемент недовіри» між лідерами та колегами
Розвиває впевненість і рішучість	Створює та посилює відчуття безкарності, підозрливості, безглуздя
Стимулює розвиток ідей і їх розуміння	Пригнічує пізнання й розвиток
Сприяє спілкуванню та колегіальності	Ізоляція й неформальні групи
Підвищує самооцінку і оцінку групи	Знижує повагу до організації через заперечення
Визначає, приймає і згладжує неформальні відношення	Сприяє появі прихованої таємної діяльності (саботажу та підривній діяльності)
Сприяє інноваційній діяльності	Створює перешкоди
Об'єднує людей та ідеї	Ізолює (віддаляє), знецінює людей та ідеї
Створює основу спільної мови	Створює мовні бар'єри (заперечення, мало сподівань)
Сприяє безперервному розвитку	Підтримує рівновагу чи статус-кво
Ювелює цілі і уявлення	Звужує уявлення
Розвиває цілість, довіру й етику	Розвиває нечесність, недовіру, недобррозичливість
Використовується для активного планування і довготермінових планів	Обмежується розв'язанням окремих проблем, короткотерміновими планами
Сприяє поширенню організаційної інформації	Тримає всю інформацію «під ковпаком»
Сприяє здоровому взаєморозумінню	Сприяє поширенню припущень, чуток та автократії
Означає ясність, розуміння і/або прийняття	Означає невпевненість, двозначність, неоднозначність
Багаторівневе рішення, обмін і співробітництво	Вказівки, рекомендації та інструкції згори
Командна відповідальність	Сприяє агресивності, прикрашенню та ухилянню

Закінчення табл. 7.1

Вільний потік інформації	Обмежений потік інформації
Надає значущості інформації	Знецінює інформацію
Сприяє пропозиції рішень	Сприяє нав'язуванню рішень
Спрощує зворотний зв'язок	Спрощує покарання
Дає оцінки	Дає припущення і знижує значення
Розвиває логічне мислення	Розвиває критику
Забезпечує зв'язок у всіх напрямках	Зв'язок по горизонталі з деяким відхиленням
Розвиває компетентність	Інформація сортується і фільтрується
Розвиває організаційну грамотність	Створює організаційну безграмотність
Створює мотивацію	Послабляє мотивацію
Сприяє багатогранному розвитку знань і сприйняття	Фрагментує факти та приховує рушійні мотиви
Відкриває можливості та обґрунтовує експериментування	Сприяє нашіптуванню і стеженню
Розподіл повноважень, командна робота на синергізм	Розвиток безпомічності лідерства одного, дрібне суперництво, десинергізм
Інформація витікає	Інформація застоюється
Пробуджує дух	Викликає летаргію
Надає значущості груповим і особистим рішенням	Рясніє сумнівами та припущеннями
Розвиває перспективу і новаторський підхід	Розвиває стратегію, тактику, статус-кво

ної діяльності, включаючи саботаж і підривну діяльність. Один сприяє розвитку зв'язків, системи спілкування та зобов'язань, інший — розвитку угруповань, ізоляції та відчаю. Один підтримує навколишню атмосферу, інший — безсилля і контршпиунство. Працівники більш схильні генерувати плідні перспективні ідеї, коли всі вони володіють повною інформацією без викривлень і дозування.

Вивчення організації

Якщо викладачі відчувають, що адміністрація тримає їх у незнанні, якщо цілі і вказівки їм незрозумілі або суперечливі, то між адміністрацією й викладачами починає розвиватися «синдром недовіри». Звичайно він є першою ознакою появи перебою чи порушення ефективної робочої культури. З розвитком синдрому недовіри стає процесом, що самореалізується і спонукає викладачів

не вдумуватися в те, що їм кажуть координатори та інші адміністративні особи. В такій ситуації підривається й руйнується довіра до адміністрації, бо культура вступає в суперечку з адміністратором.

Викладачі й інші працівники системи освіти мають бути невід'ємною частиною зв'язків і наповнювати їх значенням, щоб вони могли розуміти і брати участь у цих зв'язках. Це вимагає від координатора й інших ключових керівників досить високої кваліфікації як в умінні відстоювати свої погляди, так і в проведенні опитування. Якщо керівники не моделюють гарні навички вислуховування, то працівники не слухатимуть їх. А це перешкоджатиме введенню інновацій та розвитку людей і ідей, які так важливі у наш швидкозмінний час. Така школа ніколи не досягне вершини успіху.

Хоч спеціальні дані щодо умов проходження інформації в системі освіти відсутні, проте Корпорація з опитування думки «Opinion Research Corporation», що є філією фірми «Arthur D. Little, Inc.», провела дослідження за участю 250 000 працівників приблизно з 200 організацій. Висновок досліджень, опублікований в журналі «Паблік релейшнз джорнал» («Public Relations Journal») (1983 р.) засвідчує, що працівники вважають, що вони недостатньо інформовані, а керівництво не дослуховується до їхньої думки, і в питаннях інформації вони змушені покладатися на чутки. Далі у висновках говорилося, що таке зниження якості комунікації серйозно впливає на продуктивність, а вища ланка керівництва все більше віддаляється від пересічних працівників у ті моменти, коли ті відчувають у них велику потребу.

В результаті працівники відповіли, що більшу частину інформації вони отримали зі своєї горизонтальної культури. Жодна з груп не висловилася на користь чуток, які є джерелом інформації. Працівники зазначили, що віддають перевагу інформації від безпосередніх керівників і на нарадах з участю керівництва. Розбіжності спостерігалися не тільки між працівниками й вищою ланкою керівництва, але й між середньою та вищою ланками. Висновок свідчив про те, що потік інформації блокувався як згори, так і знизу вертикальним ланцюгом керівництва. Деякі з рекомендацій за результатами дослідження наведені нижче:

- проводити регулярні зустрічі керівників з працівниками;
- керівництво не повинно обмежувати свої контакти з працівниками формальними зустрічами;
- відповідальність за організацію комунікації мають нести керівники.

Організації, які досягли досконалості у своїй робочій культурі, вважають, що інформація й думки вільно циркулюють по вертикалі управління і по всіх горизонтальних ланках організації.

Безперервне удосконалення замість реформ

Концентрація уваги на якості в межах однієї організації — це концентрація уваги на безперервному удосконаленні, а не на усуванні дефектів, реформуванні чи реструктуризації організації. Постійна робота з удосконалення означає зміну методів, за допомогою яких організація розв'язує звичайні проблеми для досягнення якості, ефективності чи підвищення якості задоволення запитів учнів. Робота з безперервного удосконалення — єдиний спосіб задовольнити запити сім'ї і зберегти її прихильність до даного навчального закладу. При припиненні процесу удосконалення організація починає втрачати свої позиції. Японці називають це одним словом: «кайцен», що означає безперервне удосконалення, включаючи всіх без винятку — управлінців і працівників.

Але ця ідея суперечить культурі більшості американських організацій. Деякі гасла стали аксіоматичними в американському організаційному житті, зокрема такі: «Не лагодь, поки не зламається», «Від добра добра не шукають», «Не заважай успіхові».

Але багато працівників системи освіти і американських фірм зрозуміли, що таке мислення призводить до втрати позицій і врешті-решт до невдачі. В нинішньому світі утримування своїх позицій означає повільне вмирання. Якщо в організації всі не прагнуть до безперервного розвитку, то організація залишиться на узбіччі глобальної освіти, яка швидко розвивається. При такому погляді на світ працівники не зможуть утримати свої позиції, зберегти існуючий статус-кво, вони перебуватимуть у стагнації.

Робочі культури, що діють ефективно, надають працівникам свободу та заохочують розвиток. Ніхто не спроможний удосконалити роботу краще, ніж людина, що виконує її щоденно, бо вона знайома з усіма дрібницями, які здатні привести до успіху, вона ближче всіх до внутрішніх і зовнішніх клієнтів і краще за всіх розуміє їхні потреби. Людина, що безпосередньо займається своєю роботою, краще за всіх знає її характер і робочий процес і краще за інших може визначити можливості для удосконалення. Ця людина попри все інше отримає найбільше задоволення та скористається перевагами впровадження нових ідей, усвідомлюючи, що вони роблять величезний внесок у розвиток методів виконання роботи.

Ефективні робочі культури заохочують і підтримують безперервний процес розвитку школи. Такі культури створюють тривалий процес систематичного, кумулятивного удосконалення освітньої діяльності. Це не сумісне з підходом, пов'язаним з реформою і реструктуризацією, який пропонує проведення серії невзаємопов'язаних «одноразових» змін.

Удосконалення школи — це культурний процес, що не припиняється і протікає від однієї віхи до іншої для досягнення єдності

поглядів. Завдяки йому працівники освіти безперервно формують і реформують систему освіти в інтересах задоволення запитів нових поколінь учнів. Це дозволяє їм випереджати тенденцію влади шляхом більш швидкої і прийнятної та активно орієнтованої відповіді на запити освіти. Культура удосконалення дає надійні матеріали для розвитку і породжує відчуття успіху та впевненості у кумулятивній інновації. Безперервне удосконалення — це тривале зусилля культурної адаптації.

Існує ціла низка особистих і організаційних філософій, які працюють проти інновацій працівників. Одна з них полягає в природному побоюванні новизни. Непередбачлива людина зазвичай говорить: «Я не знаю, чому я не спробував зробити це багато років тому». Існує природний страх випробування чого-небудь нового, навіть за наявності переконливих доказів того, що це працюватиме. Це страх, пов'язаний з проведенням змін або навіть із прийняттям рішення, пов'язаного з ризиком. Люди цінують те, на що можуть розраховувати, навіть тоді, коли розуміють, що умови змінюються таким чином, що те, від чого вони залежать зараз, не зможе допомогти їм у майбутньому. Культура роботи має розвивати і підтримувати людей, щоб вони могли подолати ці страхи і брати на себе ризик, необхідний для безперервного удосконалення організації.

Успішний розвиток потребує постійної роботи в напрямку вироблення єдиного погляду на удосконалення системи шкільної освіти. Тут має бути чітка вертикальна інтеграція, колегіальність і чітке розмежування між питаннями, що стосуються компетенції працівників, та питаннями, які потребують участі керівництва. Від викладача залежить підвищення якості освіти і його необхідно заохочувати і готувати до цього. Викладачам необхідні емпіричні дані для управління процесом змін. Вони повинні знати, як результати їхньої діяльності співвідносяться зі спільним уявленням про ідеальну модель поведінки.

Безперервне удосконалення має служити суспільству і працівникам. Культура, яка заохочує людей працювати з повною віддачею і стимулює їхній безперервний розвиток, є ключем до успіху. Ось чому слід прагнути до безперервного удосконалення, але тільки в таких обсягах, які система здатна забезпечити. Робоча група має певні можливості, і якщо ви спробуєте взяти з них більше, ви порушите нормальну роботу групи.

В інтерв'ю журналу «Уолл стрит джорнал» («Wall Street Journal») Едвард Демінг використав симфонічний оркестр як метафору для порівняння з добре відлагодженою організацією. Він сказав: «Одним з прикладів добре організованої системи є оркестр. Його окремі музиканти не є примадоннами, що грають гучно, аби привернути увагу публіки. Граючи, вони підтримують один одного. Інколи можна спостерігати, як ціла група музикантів не грає,

а рахує й чекає. Просто сидить і нічого не робить. Ось так має бути організований і бізнес. Всі ми народжуємося із внутрішньою мотивацією, самоповагою, гідністю, готовністю до пізнання. Наша сучасна система освіти усе це руйнує».

Адміністратори не можуть просто вимагати кращих результатів, вони повинні забезпечувати методику, за допомогою якої працівники зможуть вивчити й удосконалити процес та досягти вищих результатів. Практично, перші 14 принципів ефективного управління Демінга підкреслюють створення постійності цілі на шляху удосконалення продукту й послуг. Змінений варіант цих 14 пунктів подано нижче:

1. Створити та довести до всіх працівників програму завдань і цілей компанії чи організації. Керівництво має постійно демонструвати свою прихильність до цієї програми.

2. Зрозуміти нову філософію — всім від вищого керівництва до пересічного працівника.

3. Зрозуміти мету перевірки для удосконалення процесу та зниження витрат.

4. Покінчити з практикою заохочень на підставі якоїсь цікавої політики.

5. Безперервно удосколювати систему виробництва і послуг.

6. Вести навчання.

7. Готувати та заохочувати лідерство.

8. Боротися проти страху. Створювати довіру. Створювати клімат для інновацій.

9. Оптимізувати процес розв'язання завдань і досягнення цілей компанії, зусилля окремих робочих груп, структур, служб.

10. Ліквідувати систему примусу працівників.

11. а. Ліквідувати численні квоти виробництва. Замість цього вивчити і впровадити нові методи удосконалення.

б. Ліквідувати керівництво шляхом погодження цілей з працівниками підприємства. Замість цього вивчити можливості процесів та шлях їх удосконалення.

12. Усунути бар'єри, які позбавляють людей гордості за якість виконаної роботи.

13. Заохочувати освіту й самовдосконалення кожного.

14. Вживати заходів для досягнення перетворень.

Концентрація уваги на реформах і реструктуризації знижується, якщо ми приймаємо ідею про те, що всі працівники системи освіти здатні вводити інновації та удосконалення. Цей погляд має отримати широке розповсюдження подібно до того, як ми приймаємо догму про те, що діти повинні навчатися. Можливо, прийшов час, щоб керівництво безпосередньо стало альтернативою поточній хвилі реформ. Системи управління, засновані на конкретному робочому місці, на комплексному керівництві якістю та інших формах, що надають працівникам широкі можливості, сприяють

широкому розвитку наших шкіл, але не можуть забезпечити успіх без розвитку, реалізації та підтримки з боку ефективної культури освіти. Саме вона має підтримувати систематичні і поточні зусилля, спрямовані на досягнення досконалості.

Комплексне керування якістю

Система шкільної освіти не може досягти досконалості доти, поки не створить культуру, яка буде сприяти її розвитку на десятиліття. Зростаюча в усьому світі кількість вчителів з комплексного керування якістю (ККЯ) засвідчує, що для досягнення цього рівня основною метою кожного члена організації має бути удосконалення якості.

Ідеологія ККЯ з'явилася в Японії у 50-ті роки і відтоді її вплив зростає й розповсюджується. Демінг ставить риторичне питання: «Яка нація в світі є найбільш слабозрозуміною? Сполучені Штати Америки! Тому що ми не використовуємо умінь і знань наших безробітних. Ще більшою мірою це справедливо щодо неправильного і неповного використання умінь і знань наших працівників усіх рівнів».

Демінг вважає, що адміністрація несе відповідальність за 85 % усіх проблем з якістю. Зокрема він наголошує: «Підвищить якість і ви автоматично підвищите продуктивність. Ви захопите ринок завдяки нижчим цінам і вищій якості. Ви збережете свій бізнес і забезпечите робочі місця. Це так просто!»

Основний постулат прихильників системи ККЯ полягає в тому, що організації мають сприяти підвищенню якості шляхом свого удосконалення, надання послуг та задоволення запитів клієнтів, заохочення внеску працівників в інноваційні процеси, забезпечення вільного проходження інформації, пов'язаної з якістю, критики самої системи (а не окремих працівників), впровадження моральних стимулів за свій внесок у цю справу та колегіальність в роботі, створення атмосфери інновацій і удосконалювання.

Зміна у викладачів поглядів на майбутнє — основоположний момент у реструктуризації та удосконаленні американської системи освіти. Викладачам слід надати можливості робити те, чого вони ніколи не робили раніше. Вони повинні бути залучені до активної участі в заходах по удосконалюванню школи, мати ширші повноваження та відповідальність у прийнятті рішень. Викладачі повинні брати участь у вирішенні таких питань, як наймання працівників, оцінка знань, складення навчальних програм та розробка методик і шкільної політики, проведення практичних занять, складання бюджету, визначення необхідних засобів навчання та розподіл фінансових коштів.

Лінда Лентін, викладач з округу Дейд, штат Флорида, так описує відчуття культури: «Це розширює наше сприйняття. Ми перестаємо дивитися тільки на свій клас і рівень успішності у формуванні того, як буде виконуватися наша робота. Це викликає в нас відчуття справжнього професіонала».

Ці основоположні принципи вимагають постійної зацікавленості, а не підходів типу «рішення року» чи «програма дня». Ключем до успіху програми ККЯ є вміння *слухати людей*. Лінії спілкування — відкриті, адміністрація чує про проблеми працівників, рішення приймаються за їх активної участі, працівники освоюють принципи групової динаміки і спонтанного пошуку рішення, заохочуються й активно практикуються колегіальні методи роботи. Філіп Кросбі (1984 р.) дійшов висновку, що «суперечлива» компанія — це компанія, в якій керівництво й працівники знаходяться по різні боки. «Вільна від протиріч компанія» — це компанія, в якій всі працівники разом, і в якій немає прихильників тієї чи іншої сторони. Досить 15 хвилин для того, щоб визначити, до якого типу компанії ви потрапили. У «вільній від протиріч компанії» приємні робочі стосунки, злагоджена робота і задоволені працівники. В ній створюється атмосфера для досягнення максимальних результатів і розвитку потенціалу. Клієнти можуть легко визначити такий тип компанії і завжди впевнені в ній».

У своїй більш пізній книзі (1988 р.) Кросбі ставить питання: «Що змушує власників бізнесу бажати, щоб їхні працівники ненавиділи те місце, де вони працюють, або, принаймні, почувалися там дискомфортно? Чому вони миряться з тим, що їхні працівники більшу частину інформації отримують з чуток? Найм'якшу відповідь можна сформулювати так: керівники не мають уявлення про те, що відбувається, це робить їх несприйнятливими до своїх працівників. Правда полягає в тому, що це їх не занепокоює, вони вважають, що люди повинні створювати свій власний світ і нести відповідальність за своє щастя чи неприємності. Керівництво поступово віддаляється від повсякденної роботи, яка становить реальне життя постійних працівників».

Прагнучи створити «вільні від протиріч школи», ряд шкільних округів у США сфокусували свою увагу на жорстких даних з удосконалення шкільної освіти. Початкова школа Блантон в Остіні, штат Техас, часто практикує оцінки досягнень учнів з метою постійного розвитку учнів та удосконалення ефективності програм. Результати тестів використовують для розробки як класних, так і загальношкільних методичних розробок.

Фреда Холлі, помічник інспектора в Остіні, сказала: «Учні шостого класу з низькою і середньою успішністю показали той же результат, що й учні шостого класу початкової школи. При цьому учні шостого класу середньої школи з високою успішністю

при перевірці на рівень 5 показали нижчі результати, ніж їхні однолітки з початкової школи».

Ознайомлення з цією інформацією викликало у викладачів великий інтерес щодо можливих причин таких результатів з акцентом на їх підвищення в усіх учнів, при цьому звертали особливу увагу на цю єдину групу з низькою успішністю учнів. Джеймс Вільсон, директор середньої школи в Бернеті, сказав: «Викладачі взяли на себе турботи зробити все можливе, щоб допомогти своїм учням підвищити успішність. Використовували нові матеріали, було запрошено нових працівників, витрачено багато додаткового часу для аналізу попередніх результатів. Завдяки цим зусиллям отримано дуже позитивні підсумки. Порівняно з попереднім роком Бернет підвищив свій загальний рівень успішності з 57 до 71 %, тобто вона підвищилася на 14 %.

Округ Амарилло Індерендент Скулз використав метод контролю стану здоров'я школи (КСЗ), розроблений доктором Марвіном Ферменом. Хоч цей метод і не дозволяє визначити фактичні показники роботи школи, та все ж дає уявлення про загальний стан її здоров'я.

Ребекка Харрісон, директор середньої школи в Капрок, провела роботу з персоналом школи з метою більш широкого обміну інформацією та розвитку в персоналу почуття своєї участі в управлінні навчальним процесом у школі. Вона сказала: «Користуючись методом контролю здоров'я організації, ми встановили, що концентрація уваги на досягненні мети зросла на 9 %, рівень спілкування зріс на 8 % і показник рівності повноважень збільшився на 12 %. Персонал школи домогся безсумнівних успіхів у колегіальності діяльності і в роботі по удосконалюванню атмосфери навчання».

Використовуючи метод контролю стану здоров'я організації (ОНІ) як інструмент, доктор Девід Каргіл і викладачі середньої школи Амарилло змогли домогтися значних успіхів в удосконаленні морального обліку школи. Вони досягли успіхів за всіма показниками всього за один рік, і перш за все 40 %-ного збільшення показників морального стану учнів, які тестувалися до й після застосування методу ОНІ. Вдалося домогтися успіхів у здатності до адаптації і незалежності викладацького складу.

Більша частина цих змін сталася в результаті обміну важливою інформацією.

Філіп Шмідт, директор школи в Спрінгфілд, штат Іллінойс, виявив інтерес до клімату навчального процесу в середній школі в Ланфері. Він обговорив це питання з викладачами і адміністрацією школи і було вирішено віднайти метод визначення спільного навчального клімату. Зупинилися на методі визначення клімату навчального процесу за допомогою показника якості шкіл Іллінойс (IQSI). Його вважали досить ефективним, отже, весь виклада-

цький склад має користуватися ним при плануванні. Філіп Шмідт сказав: «Метод IQSI з визначення клімату навчального процесу забезпечує отримання гарних результатів за 23 окремими пунктами, з шкалою, що показує ступінь, у якому школа демонструє свої показники роботи, і шкалою, що вказує на важливість цих показників для якісного навчання».

За результатами аналізу за шкалою IQSI було встановлено, що увага школи сфокусована:

- на зниженні неспокою серед викладачів,
- стосунках з учнями,
- образі середньої школи в Ланфері;
- удосконаленні навчально-виховної практики у цій школі.

Окремі групи персоналу, батьків школярів, викладачів і адміністративних працівників зустрілися разом, щоб визначити види робіт, важливі для удосконалення процесу навчання. Ось деякі з них:

- при роботі з учнями бути більше помічником, ніж критиком;
- забезпечувати необхідну послідовність освітнього процесу;
- визначати конкретні цілі навчання;
- чітко визначити спрямованість навчання, перспективи і цілі, щоб учні розуміли, чого від них чекають;
- наполягати на виконанні учнями своїх завдань;
- заохочування має бути обґрунтованим.

Усі працівники школи були проінструковані, щоб поставилися з повною відповідальністю до досягнення цілей програми. Отримані дані доводили до всього персоналу, щоб викладачі могли оцінити результати своєї роботи. Успіх у реалізації програми в школі Ланфер визначався за такими критеріями:

- зниження кількості неуспішних учнів;
- зменшення кількості учнів, що звертаються за допомогою з окремих дисциплін;
- підвищення відвідуваності учнів;
- підвищення показників успішності учнів за системою PSAT і АСТ (система тестів у американських навчальних закладах).

Інші види спілкування

В школах існує багато способів передавання інформації. Доктор Річард Л. Драфт і доктор Роберт Х. Ленгель (1986 р.) запропонували модель, у якій сім структурних елементів складають одне ціле. Цей мінімум показує здатність організації знизити невизначеність і підвищити ефективність використання інформації у процесі прийняття рішення. Ефективні культури роботи підтримують спілкування шляхом максимальної кількості прямих контактів, межового охоплення, групового спілкування і т. ін. На схемі 7.1 подано цей континуум.

Структурні можливості Менш багаті, об'єктивне середовище				Структурні можливості Багаті, суб'єктивне середовище		
Правила і норми	Формальні інформаційні системи	Спеціальні доповіді	Планування	Прямий контакт	Інтеграція. Пограничне охоплення	Групові наради
Зниження неоднозначності (роз'яснення, досягнення згоди, визначення питань)						
Зниження невизначеності (отримання додаткових даних, пошук відповідей на питання)						

Схема 7.1. Інформаційна роль структурних характеристик при зниженні неоднозначності чи непевності.

Вертикальна ланка

Кращими засобами обміну інформацією є групові наради і пряме спілкування, оскільки вони дозволяють мати двосторонній обмін інформацією і виявляти усі непорозуміння. Вертикальна ланка — це найдієвіший підхід до ефективного обміну інформацією вгору і вниз по вертикалі. Замість простого надання великої кількості даних, зв'язок по вертикалі допомагає розв'язувати питання через дискусію, уточнення та прийняття рішення. Якщо представники цієї ланки сповна ознайомлені з інформацією свого рівня, вони можуть надати істотну допомогу в розумінні цієї інформації на інших рівнях своєї організації. Це означає, що їм необхідний час для передачі інформації горизонтального рівня у вертикальну площину і навпаки. На кожному рівні є люди, які мають правильне розуміння інформації та можуть прояснити будь-яке непорозуміння, що може виникнути.

Представники вертикальної ланки можуть відразу мати зворотний зв'язок з кожним рівнем без «фільтрації» інформації, що часто відбувається при її передаванні каналами зв'язку. Чи була інформація отримана правильно й однозначно? Чи становила вона якусь цінність і чи була сприйнята позитивно? Чи були у висновках якісь неточності? На ці та багато інших питань можна отримати прямі і точні відповіді у вертикальній ланці, що ефективно функціонує.

Вертикальна ланка також забезпечує прямий зв'язок з кваліфікацією працівника. Працівники різних рівнів мають спеціальні знання і досвід, які вони можуть використати в процесі обговорення спірних питань.

Ніхто не знає про конкретну операцію краще, ніж людина, яка виконує її щодня. Підвищення якості, культури, заснованої на зацікавленості у своїй справі, потребує широкого спілкування між центральною адміністрацією і шкільним персоналом, який щоденно перебуває в безпосередньому контакті як з учнями, так

і з батьками. Педагоги знають кожного учня так, як не знає ніхто на інших рівнях.

Успіх вертикальної ланки не приходить сам по собі. Керівник може задушити чи зруйнувати щирість вертикальної ланки шляхом нав'язування підлеглим своїх ідей ще до того, як вони представили свої власні, а коли люди знають, що думає їхній начальник, дуже ймовірно, що всі міркування схиляються до його погляду.

Інша ймовірна проблема може полягати у страху перед тим, що може бути виявлено. Страх може примусити більшість людей до ухилення, перешкодити повному й точному діагнозові. Коли інформація не «фільтрується» і не «викривляється», вона може мати небажані наслідки для конкретної людини й цілої групи. Це означає, що люди повинні навчитися ефективно використовувати як позитивну, так і негативну інформацію. Помилки, нерозуміння концепції, некомпетентність — це гіркі таблетки. Однак за відкритого, вільного форуму такі ситуації цілком можуть мати місце. Якщо в таких випадках діяти м'яко, делікатно і обережно, вони можуть допомогти створити довіру і послабити страхи. В протилежному випадку вони здатні порушити успішне функціонування вертикальної ланки.

Організація і клієнти мають бути готові до невдач. З ними не можна миритися тривалий час, але до них слід бути готовими. За результатами спортивних даних можна сказати: «Покажіть мені людину, якій байдуже, чи вона програє, і я покажу вам того, хто програв». Усі мають ненавидіти ідеологію програми, бо необхідно прагнути до постійного удосконалювання. А це означає терпиме ставлення до ризику. Для того, щоб безперервний розвиток став реальністю, мають існувати «дозвіл і прощення».

Усі люди, що працюють разом, мають навчитися розв'язувати проблеми, фокусувати свою увагу на удосконаленні і досягненні спільності поглядів. Працівники мають фокусувати свою увагу на роботі, а не займати оборонну позицію з приводу проблем, які, можливо, потребують коригування, і не захищати свою «територію». Доктор Демінг відзначає: «Люди повинні мати можливість висловлюватися керівництву, якщо вони вважають, що в чомусь є проблема». Доктор Кросбі шуткує з цього приводу так: «Коли ви одягаєте костюм, вам вже ніхто не каже правду». Викладачі повинні мати можливість ділитися своїми думками з безпосередніми керівниками.

Працівники є фактично безпосередніми клієнтами прямих начальників. Коли в учня виникає незвичайна проблема, яку викладач неспроможний розв'язати самостійно, то в цьому випадку директор повинен допомогти викладачеві. Наприклад, директор не повинен робити зауваження викладачам, коли вони направляють до нього в офіс учнів з «поганою поведінкою», бо це призведе до того, що кількість направлених скоротиться, або викладачі взагалі перестануть це робити. Свідомість клієнта підказує, що викладач

потребує підтримки директора у його позитивному підході до проблеми. Цей тип відкритого й чесного спілкування спирається на взаємну довіру. Така довіра ґрунтується на співробітництві, гармонії, повазі, гідності, рівності, правдивості, поділі ризику та спільності поглядів на принципи удосконалення організації.

Коли люди відчують, що їх заохочують до висловлення того, що їх хвилює, чого вони прагнуть, якими надіями живуть, то в такому випадку неминуче з'являються нові можливості для подальшого удосконалення і нові перспективи. Коли працівники бачать, що проблеми, які виникають, розв'язуються і вживаються заходи для подальшого розвитку, вони стають прихильниками політики безперервного удосконалення. Вони зберігатимуть в свідомості своє ідеальне уявлення і робитимуть свій внесок у досягнення цього ідеалу.

Скринька пропозицій

Такі скриньки використовують, щоб заохочувати працівників вносити свої пропозиції з приводу удосконалення форм і методів роботи. Працівники пропонують свої ідеї безпосереднім керівникам, які підтверджують отримання пропозицій, що надійшли, листом з висловлюванням подяки протягом 24 годин з моменту отримання пропозиції. Потім за якийсь час вони повинні повідомити в письмовому вигляді, чи можлива реалізація ідеї.

Один з прикладів переваг такої системи було наведено Філіпом Кросбі (1988 р.). Працівник помітив, що розпаковування продукції, що надходить, пов'язане з величезною кількістю пакувального матеріалу, який вміщувався в дорогі контейнери, а його утилізація потребувала додаткових витрат. На іншому кінці підприємства пакувальні матеріали закупували й використовували як набивний матеріал для схоронності продукції підприємства, яку відвантажували. Працівник запропонував різати стару упаковку та використовувати її замість нової для пакування продукції, що відправляється. Це дозволило зекономити значні кошти, ідея виявилася революційною для підприємства, і досі зберігає свою значущість. Такий підхід ніколи б не сформувався, якби не змінилася організаційна культура підприємства, здатна оцінити інноваційну пропозицію працівника. Керівництво було надто далеке від цих питань, щоб побачити потенційні можливості економії, а ідеї працівників у такій культурі не цінували.

Аналіз клієнта

Одним з найважливіших джерел інформації є аналіз клієнта/споживача. Центральна тема роботи Демінга — концентрація уваги на задоволенні запитів клієнта. Але для того, щоб задовольнити, їх

необхідно ідентифікувати, визначити запити і розробити ідею гарного їх задоволення. Перш ніж відповісти на питання, необхідно зібрати всю необхідну інформацію про клієнта.

Контроль показників роботи і складання звітів

Едвард Демінг (1960 р.) і Джозеф М. Джуран (1992 р.) закликали до статистичного підходу при аналізі даних, складанні звітів та обміні інформацією. Вони вважали, що працівників слід навчити читати та інтерпретувати статистичні таблиці, що пояснюють різні варіанти ідеального підходу. Такі таблиці слід складати і регулярно оновлювати. Точні і своєчасні дані про успішність учнів, претензії, досягнуті результати, відвідуваність, проблеми навчального процесу, позакласної діяльності треба швидко аналізувати та передавати навчальному персоналові для вжиття відповідних заходів. Практичні методи статистичного обліку охоплювали: діаграми Парето, діаграми причинно-наслідкових зв'язків, гістограми, схеми керування процесами, схеми розсіювання, графіки та перелік контрольних питань. Існувала впевненість, що викладачі автоматично внесуть усі необхідні корективи, які забезпечать досягнення мети. Відсутність зворотного зв'язку призведе до збільшення кількості помилок, їх розмірів та наслідків.

Школи користуються різними методами оцінки показників роботи, що свідчать про рівень системи освітнього процесу. Для надання допомоги викладачам школи Ель-Пасо у визначенні показників успішності їхніх учнів на базі стандартних тестів було розроблено спеціальну програму, що передбачала зворотний зв'язок інформації та планування. Основна увага програми спрямовувалась на піднесення рівня учнів, викладачів і уявлень батьків про те, як ті, хто успішно навчається, можуть справитися з типовими тестами. Це особливо важливо для шкіл з високим відсотком учнів з низьким соціально-економічним статусом і високим відсотком етнічних меншин. Програма була успішно виконана, і протягом одного року успішність за результатами тестів зросла з 3 до 17 відсотків залежно від рівня класу й дисципліни, з якої проводили тест.

Глорія Бойєр, директор початкової школи в Дугласі, сказала: «Результати тестів свідчать про досягнення успіхів. При аналізі результатів проводяться наради за рівнями. На них обговорюються думки адміністрації та викладацького складу з урахуванням досягнутих результатів. Рейтинг класів визначали за результатами проміжних тестів, уточнювали і фіксували. Викладачі й адміністрація переглядали старі підходи та пропонували нові ідеї, які могли б підвищити рівень успішності».

Відповідно до думки експертів ККЯ (комплексного керування якістю) сучасне уявлення про звітність щодо фактичних резуль-

татів діяльності є однією з проблем американського бізнесу. Наприклад, добре організована компанія, що стоїть на другому місці за обсягами реалізації, але переживає тимчасові невдачі, пов'язані з продукцією, протягом трьох років з моменту виникнення проблеми не інформувала завод-виготовник про проблеми з цим видом продукції. Керівник заводу-виготовника був шокований, коли дізнався, що вартість неврахованої продукції, відвантаженої заводом за один рік, склала 2,9 млн доларів. Керівник виробничої лінії припускав невеликий перелив у 50-фунтові ємкості і тільки за кілька років дізнався, що це коштувало його роботодавцеві 180000 доларів на рік.

Коли люди не усвідомлюють результатів своєї діяльності, може виникнути безліч прикрих видатків. Аналогічні типи проблем, хоч і менш помітні, притаманні системі освіти. Без інформації зворотного зв'язку навряд чи можна чекати, що працівники освіти зможуть правильно визначити як підвищити якість освіти.

Як любить повторювати Демінг, «графік контролю не може замінити свідомості». То попри це, інтерпретація даних може допомогти свідомості ефективніше працювати в інтересах організації.

Для максимального стимулювання можливостей свідомості, плановані дії й графіки мають бути досить наочними. Всі працівники мусять знати, як інтерпретувати графіки, що стосуються їхньої роботи, і як отримати дані, щоб визначити, наскільки успішно вони просуваються в напрямку досягнення своєї мети. Людям подобається, коли їхню роботу оцінюють, якщо це оцінка справедлива і відкрита. Однак дані не мають стати ще однією частиною орієнтаційного процесу. Нема необхідності фокусувати увагу на методах збирання прекрасних даних. Філіп Кросбі (1988 р.) вважає, що це приблизно те саме, що «знаходиться на суворому бюджеті і вести точний облік усіх зайвих витрат». Звіти мають не придушувати, а стимулювати свідомість у напрямку безперервного удосконалення.

Ефективна організаційна культура керує структурами, що забезпечують зворотний зв'язок результатів з кожним працівником даної організації. Кожен з них має в тій чи іншій формі мати схему контролю результатів, яка дозволяє порівнювати фактичний результат із запланованим. Метод визначення досягнутого має забезпечити максимальне скорочення варіантів інтерпретації успіху. За наявності щотижневого зворотного зв'язку стає гранично ясно, які ваші успіхи.

Зворотний зв'язок щодо результатів роботи

Працівники системи освіти єдині в своїй думці, що мета типових тестів — встановити рівень освітнього зростання кожного учня. Однак на практиці спостерігається тенденція порівняння успіш-

ності окремих шкіл. Можна знайти недоліки в правильності оцінки та визначенні ступеня росту успішності учня з основних положень тієї чи іншої дисципліни. Але надто часто проводяться порівняння шкіл, шкільного персоналу та програм на шкоду всім трьом. Школи являють собою самостійні юридичні особи зі своїм унікальним складом учнів і викладачів, по-своєму відмінними одна від одної культурами, проблемами та можливостями. В системі освіти не слід використовувати методи масового виробництва продукції. Школи мають розв'язувати свої власні проблеми на основі точної та достовірної інформації. Зібрана інформація має включати результати тестів і виконання завдань, підготовлених викладачами, а також результати типових тестів. Така інформація може також містити оцінку відвідування занять, поведінки, участі в секційній роботі та позакласній діяльності, мотивації навчання, ставлення до школи, класу і самого себе. Якість успішності має визначатися безперервно і через систему зворотного зв'язку доводиться до викладачів, щоб вони бачили результат досягнень кожного учня.

Викладачі мають щотижня знати, чи зростають успіхи їхніх учнів, чи активніше беруть вони участь у навчальному процесі, чи зростає їхня впевненість у собі і своїй здатності до навчання. Сповнені віри викладачі перетворюють у життя те, з чим вони працюють у класі зі своїми учнями. Вони приймають рішення про можливість подальшого вдосконалення навчального процесу винятково з прагматичної точки зору, і якщо система освіти не забезпечує контролю результатів, то навряд чи можна очікувати інновацій, розвитку і безперервного удосконалення методів роботи.

При аналізі 61 інноваційної пропозиції у школах і класах 146 округів доктор Д. П. Крандал (1983 р.) встановив, що зацікавленість викладачів тією чи іншою методикою визначалася в основному після реалізації нової ідеї чи програми. Причина такої зацікавленості полягала в тому, що підтримка викладачами ідеї зростала після того, як вони бачили певні позитивні зміни в успішності учнів у своєму власному класі.

Томас Гаскі (1986 р.) встановив, що «викладачі, які користувалися інструктивними методиками навчання, домоглися поліпшення показників успішності своїх учнів, продемонстрували більш відповідальне ставлення до процесу навчання і особисту відповідальність за успішність учнів, а також почуття високої власної ефективності. Іншими словами, викладачі одержали задоволення від організації навчання, відчули, що мають більший вплив на якість навчання своїх учнів... Ці зміни в ставленні і поглядах було відзначено тільки в тих вчителів, які використовували нові методики і отримали підтвердження позитивних змін у тих, кого навчали. Через відсутність фактів, що підтверджують наявність таких

змін в успішності учнів, у їх ставленні до навчання й поглядах відзначено не було».

Важливим чинником зміни ставлення і поглядів викладачів до підвищення ефективності їхньої роботи є наявність зворотної інформації щодо ефективності такої роботи. Оцінка ефективності роботи може використовуватися, щоб прикрити відсутність ефективних даних, але не може замінити такі дані. Позиція і погляди викладачів відносно ефективності роботи — це скоріше результат, ніж причина зміни результатів успішності учнів. Через відсутність доказів позитивних змін тут навряд чи можна очікувати змін у ставленні та поглядах викладачів. Це потребує від адміністрації безперервного моніторингу навчального процесу та контролю результатів зворотного зв'язку. Томас Гаскі зробив такий висновок: «Якщо ми хочемо, щоб застосування нової методики збереглося на тривалу перспективу, викладачі повинні постійно мати зворотний зв'язок відносно впливу цих змін на результати успішності учнів... Отже, плани щодо реалізації нових програм для інновацій мають включати спеціальні механізми, за допомогою яких викладачі могли б отримати підтвердження ефективності своїх зусиль».

...Який би метод оцінки успішності учнів не використовувався, принципово важливо планувати який-небудь механізм, за допомогою якого викладач зможе регулярно отримувати зворотний зв'язок про результати його зусиль».

Вертикальна ланка управління в одній зі шкіл округу Седар Рапід прагнула виробити позитивний механізм зворотного зв'язку для доведення інформації про показники роботи до кожного викладача. Їхнє прагнення зводилось до того, щоб внести ясність у процеси, що відбуваються, спрямовувати індивідуальні зусилля вчителів і директорів шкіл, діяти за заздалегідь визначеними планами. Система освіти, заснована на отриманих результатах (ОВЕ), була розглянута і прийнята як широка і потужна концепція для забезпечення зворотного зв'язку. Її розглядали в окрузі як один із методів для безперервного процесу розвитку з перспективою на кілька років. Вона з'явилася в звіті правління школи. У ній йшлося про те, що «для удосконалення системи шкільної освіти необхідно використати результати успішності учнів як основу для прийняття рішень».

Ініціатива ОВЕ викликала бурхливу активізацію діяльності. Плани заходів відповідно до рекомендацій щодо комплексного управління якістю склалися на підставі успішності учнів. Н'юел С. Леш, заступник інспектора, відзначив: «Ми тестуємо те, чому навчаємо, а навчаємо тому, що впливає з наших цілей, рекомендованих Фенвіком Енглишем у його методиці перевірки навчального плану».

Система ОВЕ заснована на таких трьох філософських принципах:

1. Учні здатні вивчати і домагатися успішних результатів.
2. Успіх сприяє успіхові.
3. Школа контролює умови, необхідні для досягнення успіху.

Основний наголос робиться на безперервному зростанні, а успіх визначається успішністю учня. Компонент оцінки знань дозволяє визначити досягнутий прогрес. Оцінки знань передаються викладачам у найкоротші терміни. Тому вони можуть:

1. За необхідності виправити недоліки учнів.
2. Забезпечити широкі можливості.

3. Створити базис для безперервного моніторингу навчальної програми.

4. Оцінити ступінь відповідності класної успішності рівневі, визначеному окружним управлінням шкільної освіти.

Отже, дані використовуються для коригування поточної ситуації в разі необхідності для аналізу реальних причин незадовільних результатів. Дані також використовують для безперервного удосконалення процесу навчання.

Основна увага приділяється наданню допомоги викладачам у розумінні та використанні нових підходів, вироблених на основі отриманих результатів. Останні забезпечують негайний зворотний зв'язок щодо успішності учня і порівняння їх з попередніми результатами. Для оцінки навчальної програми й методики навчання, а також якості поточного засвоєння матеріалу можна використати порівняння. При цьому успішність учнів стає однією з головних складових для прийняття рішень.

Зважаючи на те, що в ході низки успішних досліджень було встановлено, що часті перевірки є ключовим моментом у забезпеченні ефективної роботи школи, в безплатних середніх школах Норфолка була створена офіційна система контролю успішності учнів. Вона дозволяла давати комплексну оцінку успішності учнів з усіх аспектів шкільної програми. Окрім того, вона дозволила адміністрації, вчителям і навчально-допоміжному персоналові виявити, що засвоєно і що не засвоєно учнями, ефективні і неефективні методи навчання і забезпечувала своєчасну інформацію для внесення коректив.

Дуже важливою частиною контролю успішності учнів є сортування даних, завдяки чому викладач і школа могли встановити, чи відповідає успішність учня критеріям рівності та якості. Викладач одержав можливість визначити ефективність нової програми на підставі результатів контролю засвоєння, фіксувати зростання знань та підвищення успішності учнів.

Щоб забезпечити належний контроль, для безплатних середніх шкіл Норфолка було розроблено комп'ютеризовану систему під назвою «Тестова система контролю і навчання». Тести показу-

вали ступінь досягнення цілей, що визначаються системою як достатні для оцінки засвоєння програм навчання. Тести засвоєння визначали індивідуальний рівень учня в галузі спеціальних навичок та умінь. Решта тестів включала підготовлені самими вчителями тести з системи SRA, PSAT, SAT, а також вірджинські тести на визначення рівня знань.

Безумовно, існує велика кількість інших способів контролю прогресу. Для цього часто використовують домашню роботу. До інших методів контролю належать відвідуваність, відсоток відсіювання, поведінка, хуліганство, участь у шкільній та позашкільній діяльності та перехід до класів з більш високим рівнем.

Деякі працівники системи освіти твердять, що їхню роботу не можна виміряти. Коли робота не піддається вимірюванню, це свідчить, що працівник не в змозі дати які-небудь результати. Для досягнення результатів необхідно знати, які результати треба вимірювати. Вимірювання результатів і зворотний зв'язок — це просто показники збирання та обліку інформації, які дозволяють навчальному персоналові зробити висновок про те, наскільки вони близькі до ідеального навчання, якого сподіваються досягти.

В систему вимірювань можна включати відповіді на всі телефонні дзвінки батьків, облік кількості набраних очок за типовими тестами, стовідсоткову відвідуваність та батьківських зборах, правильний розподіл учнів, які навчаються за спеціальними програмами, зниження відсіювання/переходу учнів, збільшення участі в позакласній діяльності, підтримка навчання батьками й бізнесом, успішний вступ до коледжу, гарні відгуки від роботодавців, добре написані есе на дослідницькі теми, підвищення балів за типовими тестами, зростання оцінок за домашні завдання та зменшення проблем дисциплінарного характеру.

Френсіс Логан-Томас, викладач початкової школи в Медоудейл в Дайтоні, штат Огайо, описує, як вона використовує успішність учнів для прийняття рішень щодо удосконалення навчального процесу та складання навчальних планів. Вона говорить: «Використовуючи статистичні дані каліфорнійських тестів на успішність, введені торік, і мої власні спостереження, мені вдалося визначити рівень успішності кожного учня. Я виявила, що майже 38 % учнів початкових класів не мали передумов для досягнення успіху на рівні другого класу. Відмінності в рівні їх здібностей, визначені за балами проведених тестів, настійно вимагали диференційованого підходу, надання достатньої кількості часу для практичної роботи і використання різних методів для навчання різних учнів і досягнення різних цілей. Використовуючи тести, підготовлені вчителями, та деякі комерційні тести, я проводила регулярну оцінку учнів. Якщо оцінка свідчила, що учень потребував додаткового навчання, я використовувала інші підходи й вносила необхідні корективи. Підвищення рівня кожного учня фік-

сувалося окремо з кожного предмета. Це був прекрасний метод контролю успішності кожного учня окремо й класу в цілому. Він забезпечував раптовий зворотний зв'язок як для учнів, так і для викладачів і служив прекрасною мотивацією для учнів».

Внесок, процес і/або результат можна виміряти. Працівник сам визначає, що необхідно вимірювати і як визначати якість досягнутих результатів. Джерела інформації для визначення того, які результати вимірювати і якими мають бути бажані результати, подано нижче:

- наради правління школи і поставлені цілі;
- плани заходів;
- контроль успішності;
- останні тенденції й дані досліджень;
- інтерв'ю з муніципальною радою та представниками бізнесу;
- засоби масової інформації;
- річні і квартальні звіти;
- професійні асоціації;
- особиста (професійна) оцінка;
- шкільні плани;
- звіти з успішності в кінці року;
- звіти з оцінки успішності;
- опитування громадської думки;
- наради;
- відвідування інших шкіл і шкільних округів;
- навчальні плани й освітні програми;
- консультації;
- дані професійного (кар'єрного) росту;
- звіти з успішності учнів;
- футуристичні сценарії;
- публікації;
- рекомендації експертів.

Едді Вест, директор середньої школи «Оттава» з Гранд-Рапідс, штат Мічиган, вважає, що якість навчання в його школі підвищуватиметься доти, доки існує система зворотного зв'язку з успішності учнів. У школі застосовують системи комплексної оцінки успішності, включаючи систему тестів, підготовлених учителями, можна ознайомитися із зразками робіт учнів, розроблені питальники визначення рівня знань, критерії підготовки типових тестів та стандартні тести. Все це дуже важливо, але найважливішим елементом є підвищення успішності учнів. Результати тестів мають бути ретельно проаналізовані та використані для планування шляхів підвищення успішності кожного окремого учня, як і всієї програми навчання в цілому.

Едді Вест говорить: «Адміністрація, викладачі, консультанти часто розглядають успішність окремого учня для визначення предмета і/або конкретного класу, в якому загальний рівень успішно-

сті учнів низький. На підставі отриманих даних розробляються конкретні плани надання допомоги кожному учневі, викладачеві чи відділові. Директори, консультанти й викладачі розробляють системний підхід до оцінки учнів, які мають потенціал для досягнення успіхів, але не досягли прийнятного рівня. Загальні плани відділів мають включати дані досягнень з успішності, у тому числі пропозиції про заходи для зниження неуспішності в письмовому вигляді».

Вживаються заходи з комп'ютеризації системи оцінки успішності з метою забезпечення більш швидкого зворотного зв'язку з результатами успішності учнів.

У своїй моделі визначення досягнень учнів середня школа «Оттава» застосувала мічиганський метод оцінки успішності та інші. В цій моделі використовували дані й оцінки навчального курсу (оцінка/результати тестів) для забезпечення зворотного зв'язку з викладачами, щоб вони могли постійно удосконалювати методи навчання учнів і якість освітніх програм. Далі Едді Вест відзначає: «Викладацький склад і адміністрація повинні підтримувати зусилля, спрямовані на підвищення рівня учнів школи. «Оттава Хілз» за програмами перевірки рівня успішності типу MEAP, CAT, SAT, ACT та іншими тестовими програмами й національними типовими тестами в усіх галузях і на всіх рівнях приділяє особливу увагу правильності вираження, використання наявної навчально-методичної літератури та розвитку навичок розв'язання проблем. Весь персонал повинен постійно підкреслювати важливість досягнення успіхів у навчанні для всіх учнів і вказувати на зв'язок між успіхом у школі, навчанням протягом усього життя та досягненням успіхів у житті».

Ці завдання відповідають цілям правління школи, шкільним планам, програмі та вказівкам щодо організації навчального процесу.

Початкова школа Бел-Ейр у окрузі Дейд, штат Флорида, розробила систему оцінки впливу викладача на освітню програму, досягнення учнів і ефективність персоналу. Майкл Саліван, директор школи Бел-Ейр, підсумовуючи вплив на процес освіти ряду пропозицій шкіл, відзначив: «Підвищення бальності за результатами тестів SAT, більш професійне ставлення викладацького складу, збільшення у відсотковому відношенні кількості учнів, що успішно пройшли вище другого рівня ESOL зростання відвідуваності та засвоєння пройденого матеріалу учнями, поліпшення ставлення після проведення опитування вчителів, учнів та батьків, зростання відвідуваності батьківських зборів і відкритих уроків, використання стандартної англійської мови та середньої успішності будуть враховані при виконанні здійснюваної програми».

Відповідно до заяви Крістін Джонсон, директора середньої школи Лінкольна у Денвері, її школа контролює й проводить

порівняльний аналіз успішності та результатів типових тестів. Школа здійснила порівняльний аналіз успішності кожного учня по кожному класу. Тут також проводять оцінку потреб суспільства і збирають звіти про успішність від окремих членів персоналу кафедр протягом усього року. Крім того, раз на рік тут практикують опитування адміністративних працівників, викладачів, учнів і батьків.

У школі Лінкольна статистичні звіти готують про кількість учнів, що беруть участь у різних видах діяльності та програмах, у шкільних конкурсах, про визнання учнів і нагороди, закінчення школи і занесення до Книги пошани. В школі практикують облік дисциплінарних проблем, відвідування, усунення від навчання та тих, що вибули. Ведеться облік участі викладацького складу в різних видах творчої діяльності. Школа також веде облік спеціальних виставок, зборів, програм, заходів і участі в інших шкільних справах, складаються періодичні звіти про кількість учасників Асоціації вчителів, участь у програмах, щоб допомогти школі сфокусувати увагу на забезпеченні максимального успіху учнів і подальшому удосконаленні програми навчання.

Коли викладачі й адміністрація розуміють свої багаті можливості, вони можуть створити механізм для досягнення вищих результатів. Кожний повинен оцінити, як проходить навчальний процес. Просування вперед починається з розуміння існуючого рівня якості та уявлення про те, яким він має бути в ідеалі.

Оцінка показників роботи

Оцінка показників роботи у переважній більшості являє собою систему залякування. Адміністратор, як правило директор, проводить деякий час в аудиторії з учнями і на базі цього приймає рішення про якість навчання в класі. Серджіованні (1992 р.) вважає, що «система оцінки показників роботи не варта ламаної копійки — це просто марно витрачений час, бо неважливо, чим людина займається в ті два уроки, коли ви знаходитеся в класі та контролюєте її чи його роботу».

Немає документів, що підтверджують право директора на проведення цього дуже складного акта. Вплив оцінки на професійну роботу викладача і його власне «я» дуже істотні. За відсутності додаткової інформації успіх викладачів залежить від таких суб'єктивних факторів, як директор, колеги, батьки й оцінка учнів.

Кінцеві результати оцінки показників роботи не такі погані, як може здатися, оскільки більша частина аналізів позитивні і велика кількість форм і визначальних методик зовсім некривдні. Неписаним законом для директора є «будь добрим і м'яким». Філіп Кросбі (1988 р.) вбачає аналогічну ситуацію в бізнесі і відзначає: «Якщо з цього приводу є які-небудь сумніви, просто озна-

йомтеся з перевітками в будь-якого секретаря в будь-якому офісі компанії. Ви не знайдете жодного працівника з оцінкою нижче середньої, і всі будуть відрекомендовані з найкращого боку. Я це гарантую. В результаті таких дій перевірки стали непродуктивними. Вони не тільки не допомагають позбутися негативних моментів, але навіть не фокусують увагу на доброму. І саме це більш за все не влаштовує людей.

Несправедлива оцінка показує людям, що в компанії нема єдності, що вона не довіряє тій системі, яку сама насаджує, і фактично не проявляє жодного інтересу в пошуку талантів, навіть якщо вони є. Люди почувають себе забутими й ображеними. Працівники швидко розуміють, що у керівництва нема механізмів виявлення, хто з них найчесніший. Все вирішує везіння та інтуїція».

Таку точку зору поділяють багато інших експертів з комплексного контролю якості. Демінг, наприклад, вважає, що організації в тому вигляді, в якому вони існують зараз, мають відмовитися від системи щорічної оцінки показників роботи. Він вважає, що більшість систем оцінки показників роботи нерозсудливо руйнують принципи командної роботи. Системи оцінки показників роботи не можуть і не зможуть замінити чи задовольнити необхідність ефективної системи визначення якості роботи. Якщо організація має час, то ефективними системами оцінки показників роботи є конференції з оцінки таких показників. Вони можуть служити ефективним засобом обговорення показників роботи та методів їхнього підвищення. Однак за відсутності достатнього часу і ефективної системи і конференції з оцінки показників роботи здатні принести більше шкоди, ніж користі. Вони не можуть замінити гарні надійні методи вимірювання результатів діяльності.

Важливо, якщо взагалі можливо, досягти досконалості без знання результатів діяльності. Успішність учнів стає основною темою обговорень у плані безперервного удосконалення організації. Оцінка показників роботи підносить різні види діяльності, процес і контроль, сприяє підвищенню результатів, спільному прийняттю рішень і точному поширенню інформації. Вона необхідна кожній школі для досягнення бажаних результатів, бо однією з основних цілей вільного просування інформації в організації є досягнення бажаних результатів.

Орієнтована на дію культура

Ефективна культура роботи — це культура, орієнтована на дію. Для підтримки такої культури керівники повинні розробляти нові механізми забезпечення зростання, збирання та обміну ідеями. Найкращим способом підтримки орієнтованої на дію культури є участь у ній груп професіоналів. Ці групи мають нести повну від-

повідальність за генерування ідей і давати їм точну оцінку з погляду виконання. Мають бути надані можливості великій кількості інновацій, пілотним тестам і прототипам. Не слід забувати, що дуже важко, якщо взагалі можливо, досягти досконалості без широкого й ефективного обміну інформацією.

Слід відмовитися від гасел типу: «Робіть правильно з першого разу!» Немає слова «правильно» у безперервному удосконаленні процесу, якщо тільки домагатися кращого. Експериментування і практичне удосконалення — єдиний спосіб досягти кращого. Боротьба навколо впровадження нових ідей покаже, яких зусиль коштує просування вперед.

Одна з відомих аксіом у нинішній системі освіти проголошує: «Домагатися більшого, але меншими зусиллями». Однак експерти з комплексного контролю якості вважають, що люди, які користуються цими фразами, фактично не розуміють їхнього сенсу. Вони дратують працівників і викликають неприємні почуття, жодне з яких не приведе до успішного досягнення поставленої мети. Демінг відзначає: «Американський менеджмент вважає, що для того, щоб збільшувати прибутки, необхідно скоротити витрати. Як це безглуздо! Якщо ви сфокусуєте свою увагу на досягненні якості і усуненні помилок, ваші витрати зменшаться автоматично!»

Наша освіта продовжуватиме відігравати жалюгідну роль у формуванні молодих юнаків і дівчат зі знаннями і уміннями, які їм знадобляться для активного і вагомого внеску в американську ідею досягнення досконалості. Однак, зважаючи на прискорення темпів змін, стає ясно, що наша система освіти, так само, як і бізнес та промисловість, повинні бути спроможними реагувати на ці зміни. Кросбі (1988 р.) відзначає: «Люди не вічні. Тіло людини врешті-решт зношується. І цьому процесу неможливо запобігти. Але в організацій немає такої минучості. Вони можуть постійно приносити користь, а не створювати проблеми, яких вже досить у цьому світі. Вони можуть запропонувати дещо більш гідне, ніж ще одне джерело розчарування».

Бібліографія

- Brandt, Ron. "On Rethinking Leadership: A Conversation with Tom Sergiovanni." *Educational Leadership*. February, 1992.
- Crandal, D. P. "The Teacher's Role in School Improvement." *Educational Leadership* p. 41, (1983).
- Crosby, Philip B. *The Eternally Successful Organization*. New York: New American Library, 1988.
- Crosby, Philip B. *Quality Without Tears*. New York: McGraw Hill Book Company, 1984.

- Crosby, Philip B. *Quality is Free*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1979.
- Deming, W. Edward. *Sample Design in Business Research*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1960.
- Deming, W. Edward. *Out of the Crisis*. Cambridge, Mass.: The Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study, 1986.
- Reprinted by permission of Draft, Richard L. and Lengel, Robert H. "Organizational Information Requirements, Media Richness and Structural Design." *Management Science*, 32 (May 1986). Copyright 1986, The Institute of Management Science.
- English, Fenwick W. *Curriculum Auditing*. Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing Company, Inc., 1988.
- Guskey, Thomas R. "Staff Development and the Process of Teacher Change." *Educational Researcher*, 15 (May 1986). Copyright 1986 © by the American Educational Research Association. Reprinted by permission of the publisher.
- Hendricks, Charles F. and Triplett, Arlene. "TQM: Strategy for '90's Management." *Personnel Administrator* (December, 1989).
- Holpp, Lawrence. «Achievement, Motivation and Kaizen.» *Training and Development Journal* (October, 1989).
- Juran, Joseph M. *Juran's New Quality Road-map: Planning, Setting, Reaching Quality Goals*. New York: Free Press, 1992.
- Morgan, Brian S. and Schiemann, William A. "Why Internal Communications is Failing." *Public Relations Journal*, Copyright © March, 1983. Reprinted by permission of *Public Relations Journal*, published by the Public Relations Society of America, New York, NY.
- Oberle, Joseph. "Quality Gurus: The Men and Their Message." *Training*, (January 1990).
- Ross, Barbara. "W. Edward Deming: Shogun of Quality Control." *Magazine for Financial Executives*, (February, 1986).
- Senge, Peter M. *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday Currency, 1990.
- Senge, Peter M. "The Leader's New Work: Building Learning Organizations." *Sloan Management Review. Report Series*, 32 (Fall, 1990). Reprinted by permission of the publisher by the Sloan Management Review Association. All rights reserved.
- Senge, Peter M. "The Gurus of Quality." *Traffic Management*, 29 (July 1990).

Особистий і професійний розвиток

Одна з центральних взаємозалежностей у системі освіти полягає в тому, що всі члени організації щороку мусять фокусувати свою увагу на своєму особистому і професійному розвитку. Культура досконалості припускає, що відсутність розвитку й росту протягом кожного року життя є професійно аморальною. Тому розвиток і зростання стають моральними імперативами культури ефективної робочої групи. Розвиток і зростання та їх застосування в інтересах підвищення ефективності роботи школи є абсолютно обов'язковими для гідного професійного життя. Таким чином, самі умови роботи в організації сприяють і потребують особистого й професійного розвитку.

Культурний розвиток тісно пов'язаний з концепціями прогресу та змін. Прогрес спостерігається в тих випадках, коли більше людей вірять і хочуть використовувати нові матеріали, нову поведінку, нову практику і нові переконання чи нові погляди. Таким чином, культура розвитку пов'язана з прогресом і ефективністю роботи школи і вони невіддільні в застосуванні. Відповідно до висловлювання Ернеста Бойера, президента Карнезького фонду розвитку навчання, «єдиний шлях перейти із становища, в якому ми перебуваємо, до становища, якого прагнемо, лежить через розвиток персоналу... коли говорите про розвиток школи, ви говорите про розвиток людей... школа — це люди, тому коли ми говоримо про досконалість, розвиток або прогрес, то фактично маємо на увазі людей, які там працюють... а це означає надання їм часу і коштів для кращого розуміння того, чого вони прагнуть, для відчуття правильності обраного шляху та усвідомлення того, що врешті-решт те, до чого вони прийдуть, отримає визнання, буде значним і гідним винагороди».

Школи, що діють ефективно, не проводять різниці між розвитком людей і розробкою програм. Ідея вдосконалення школи стає реальністю. Завдяки процесові безперервного розвитку її праців-

ників протягом усього життя. Доктор Майк Фуллан (1990 р.) відзначає: «Протягом ось уже 25 років добре відомо, що розвиток персоналу та успішне проведення інновацій або удосконалень тісно пов'язані одне з одним. Однак навіть у вузькому сенсі успішного здійснення однієї-однієї інновації люди недооцінили, що необхідно для досягнення такого тісного взаємозв'язку. Міркуючи більш глибоко, ми повинні вийти за межі вузької концепції розвитку персоналу, щоб проаналізувати, яким чином вона пов'язана з розвитком шкільної системи освіти.

Просте твердження про те, що «ніщо не змінюється, якщо самі люди в організації не змінюються», має служити основою в досягненні ефективності шкільної освіти.

Вся робота, спрямована на розвиток особистого й професійного рівня працівників, незважаючи на нечітку визначеність, планується та проводиться з метою підвищення ефективності школи й шкільної системи освіти. В ефективних організаціях проблема трансферту росту та розвитку працівника на інновації та удосконалення практики зводиться до мінімуму, бо вони розглядаються як єдине ціле. Сама культура продукує механізм, за допомогою якого трансфер знань і умінь відбувається шляхом створення клімату, який сприяє розповсюдженню інновацій, спрямований на підвищення організаційної ефективності. Працівники віддають перевагу застосуванню своїх знань, бо таку поведінку організаційна культура заохочує.

Такі переконання утверджуються з плином часу і зберігаються в пам'яті організації. Перенесення росту стає головною цінністю, метою і практичною ефективною організацією. За наявності такої культури практично нема необхідності здійснювати жорсткий, неефективний адміністративний контроль за тим, що людина вивчає. Сама культура підтримує розвиток культури в правильному руслі.

Проблема освіти, таким чином, полягає в генеруванні культури, здатної проводити ідеї розвитку і загальної прихильності до досягнення досконалості. Досконалість — це неминуща цінність, яку заохочують і підтримують в групі. Екстенсивний обмін знаннями моделюється всіма працівниками організації та стає традицією культури роботи. Досконалість не можна ввести у наказовому порядку, її не можна нав'язати. Вона сама розвивається в людей, що працюють у організації. Вона з'являється як якість, що є частиною цінностей і норм організації, які поділяють усі працівники організації.

Культуру досконалості описують, як «відповідальну автономію або стратегічну незалежність». У такий спосіб особі надається свобода у здійсненні контролю над своїм особистим та професійним розвитком. Люди усвідомлюють, що спільне планування, особистий і професійний розвиток і інноваційний характер роботи є прин-

ципово важливими елементами у підвищенні ефективності освіти. Мері Енн Рейвід, Чарльз Тесконі та Дональд Уоррен (1984 р.), резюмуючи цю концепцію, цілком слушно зазначають: «Колегіальність здатна забезпечити той зв'язок, який необхідний гарній школі, і життєздатність, якої неможливо досягти за допомогою формальних відношень... у будь-якій справі, наприклад, у шкільній освіті, де успіх значною мірою залежить від ступеня самостійності, спільність поглядів забезпечує єдність, необхідну для підтримки зусиль кожного працівника».

Існують вагомі докази того, що розвиток персоналу і ефективно впровадження інновацій жорстко взаємопов'язані. Для успішного проведення перетворень необхідно вивчити, як впровадити що-небудь нове. Процес перетворень ускладнюється тим, що той, хто вивчає, мусить створити власне уявлення про зміни, що відбуваються, а робоча культура формує модель, за якою працівник вносить зміни в свою поведінку. Це означає, що культура — головний елемент, який визначає те, що засвоює працівник, визначаючи межу перетворень в організації. Культура ефективної роботи заохочує працівників до самостійного аналізу, розвиває комплекс цілей, цінностей та інших перспектив, які припускають, що працівники вміють застосовувати свої знання у цілях удосконалення організації. Розвиток, колегіальність, спільність поглядів і стимулююча робоча культура є найважливішими чинниками в досягненні успіху. Таким чином, школи, які можна оцінювати за цими нормами, мають набагато більше шансів домогтися успіхів у своїй ефективності.

У цьому випадку завдання культурного лідерства — допомогти працівникам зберегти безперервний розвиток, водночас допомагаючи їм побачити, як від цього може виграти вся організація. Ефективні програми розвитку дозволяють диференціювати потреби працівника й організації, фокусуючи увагу на цілях як організації, так і працівника. Організація має розвиватися як індивідуально, так і колективно.

Це парадоксальне явище проаналізовано в книзі доктора Брюса Джайса «Зміна школи шляхом розвитку персоналу» («Changing School Through Staff Development») (1990 р.). Судження автора багато в чому амбіційні, та попри це слід визначити, що зміни можуть, повинні і неодмінно стануться. Доктори Джайс і Мерфі кажуть, що організація «потребує принципової реорганізації робочого місця». Сама організація розглядається ширше, ніж кількісні зміни в освітньому лідерстві, а саме як колегіальна діяльність чи деяка сума високоякісних знань. Вона вимагає трансформації ролі всього персоналу і переорієнтації норм робочого місця, включаючи те, як організовано роботу викладача, як викладачі, адміністрація та обслуговуючий персонал взаємодіють і розуміють один одного. Проблема полягає в створенні атмосфери, практично

зворотної тій, яка ґрунтовно описана у книзі Лорті «Шкільний вчитель» («School teacher»). Йдеться про те, що вертикальна і горизонтальна ізоляція і розподіл ролей буде замінено інтеграцією та співробітництвом. Антиінтелектуалізм і протекціонізм будуть замінені глибоким аналізом, всебічним обліком та дублюванням ролей.

Один із співробітників програми «Данфорт Скул Адміністрейтор Феллоушип» доктор Даніель Дьюк (1987 р.) також описує зв'язок між особистим і професійним розвитком та удосконаленням шкільної освіти. Він вважає, що коли розвиток враховує культуру організації, він служить створенню духу єдності і спільності інтересів. У протилежному випадку розвиток персоналу не пускає міцного коріння в локальній культурі, і в результаті частіш за все ми маємо протиборотство поглядів і марне витрачання ресурсів.

Культура досконалості не прагне розвивати та поліпшувати організацію: абстрактні концепції приречені на провал. Культура досконалості розвиває людей і заохочує їх передавати свої знання з метою удосконалення системи підготовки підростаючого покоління. Працівники діляться своїми досягненнями з колегами в усій системі шкільної освіти. Ефективні культури розвивають викладачів і адміністрацію, тому вони здатні планувати і перетворювати в життя рішення, які краще за все відповідають ситуаціям, що виникають. Викладачі й адміністрація визначають шляхи успішної реалізації своїх рішень.

Безумовно, не всі члени персоналу побажають витратити енергію й час для передачі досягнутого розвитку. Проте, на щастя, в кожній організації завжди є групи людей, яким притаманні енергія і бажання поділитися своїми досягненнями. Цих людей можна назвати «зілотами» і «борцями» за підвищення ефективності організації. Це ті люди, які знаходять нові підходи в освіті сьогоdnішнього покоління, підходи, що засновані на їхньому особистому і професійному розвитку, підходи, що формуються на їхніх уявленнях, на усвідомленні своєї місії та на цілях, що стоять перед системою шкільної освіти. Це ті ідеї, які починаються з найнижчої ланки, і яким властива величезна життєздатність. Це ті ідеї, які заряджають і дають позитивний заряд культурі роботи.

Результати, якими пишуться учні, батьки, суспільство й викладачі, виростають зі спільних зусиль на шляху до досягнення досконалості. Особиста зацікавленість окремих працівників школи дозволяє домогтися неймовірних успіхів у окремому класі, школі або й окрузі. Ідея досконалості в своєму розвитку проходить через зацікавленість людей, їхній запал, енергію, піклування, розваги, дружбу, ентузіазм, величезний особистий внесок і задоволення, вона пов'язана з просуванням до досягнення мети, що спирається на особистий розвиток і зусилля, спрямовані на її досягнення.

Інновація та впровадження

Том Пітерс і Роберт Ватерман (1982 р.) виявили, що в організаціях, що прекрасно діють, існує кілька маленьких груп, які вдаються до важливих зусиль, спрямованих на їх подальший розвиток. Ці неофіційні невеликі групи часто робили більший внесок, ніж у 100 разів більші за них розміром відділи, які відповідають за дослідну роботу і розвиток. Ефективна організаційна культура робить усе можливе, щоб такі інноваційні групи мали можливість висувати свої ідеї, зростати і домагатися успіху.

В базисі творчий підхід за відсутності наступної цілеспрямованої дії являє собою поведінку, що не приносить ніяких конкретних результатів. Потрібні люди, що мають ноу-хау, енергію, сміливість і рішучість реалізувати свої ідеї. Пітерс і Ватерман називають цих людей «шукачами». «Шукачі» — це групи людей («скунсів»), які роблять усе можливе для перетворення своїх ідей в реальність. Інновація навряд чи зможе завершитися успіхом, якщо жоден з «чорноробів» не наважиться на її впровадження. Саме таким чином блокноти 3M Post-It Note™ стали успішною інновацією. Не дивно, що «шукачі часто зазнають невдач, але саме вони є творчою силою, здатною змінити організацію. Біля джерел успішно прийнятої інновації стоїть, як правило, «шукач».

Успішні робочі культури мають структуру, здатну створювати, підтримувати та захищати «чорноробів». Вони розвивають людей, очікуючи, що якась з груп знайде і випробує нові ідеї, декотрі з яких вкажуть подальший напрямок розвитку компанії. Вони надають цим працівникам деяку свободу на випробування ідей і, в разі успіху, заохочують до їх впровадження. Такі компанії підтримують у своїх працівників віру в те, що вони здатні зробити великий внесок в успіх організації. Вони чекають від своїх працівників внеску в розвиток необхідних ідей, продукції та перспективних програм.

Двома «ключовими словами» в ефективних робочих культурах є особистий професійний розвиток та інновація. Такі робочі культури використовують програми розвитку та підходи, що стимулюють впровадження інновацій, і гарантують, що інформація по вертикалі проходить через усі ешелони вертикального керування без будь-яких перешкод. Ефективні робочі культури діють через неформальні організаційні структури, розвивають і надають свободу в апробуванні нових ідей, вони терпимі до невдач, помилок і вчаться на них, щоб не повторювати знову. Практично, терпимість до невдач є одним з важливих елементів прекрасного майбутнього компанії.

Том Пітерс і Ненсі Остін (1985 р.) розвинули ідеї «шукачів», твердячи, що регулярне впровадження інновацій є основою особи-

стого і організаційного розвитку. Завдання керівництва полягає в розвитку культури, яка підтримує розвиток, поширення інформації, експериментування, впровадження інновацій, підтримує працівників («шукачів»), що стоять за усією цією роботою. У такій культурі відбувається розвиток організації, висуваються і визрівають нові продуктивні ідеї. Створення такого роду культури — це часто чорна, брудна і тривала робота, але саме таким шляхом приходять великі ідеї і новаторські пропозиції. Досвід показує, що чим більше організація намагається спростити і контролювати плани, тим менше шансів домогтися успіху і нововведень.

Останні часто успішні тоді, коли апробовуються на реальних програмах і продукції реальними людьми. Ці тести звичайно контролюються, але проводяться після збирання великих звітів і накопичення досвіду. Керівництво розвиває своїх людей, сприяє досягненню їх досконалості і завершеності шляхом надання можливості реалізувати свої знання. До помилок ставляться толерантно, з підтримкою і розумінням, до того ж їх швидко коригують. Проте це можна спостерігати тільки в дуже децентралізованій автономній організаційній структурі.

Люди мають боротися за свої ідеї, інакше ідеї загинуть. Звичайний підхід до нової ідеї недостатній, щоб подолати байдужість, опір і страх, що виникають при проведенні змін. Людям має бути надана можливість розвивати свої знання, вміння і здібності в надії на те, що це сприятиме формуванню невеликого ядра пристрасних прихильників експерименту, які проведуть необхідні перетворення і реалізують нові тенденції. Група «шукачів» розуміє організаційні перспективи, ставить їх собі за мету і фактично перетворює в життя. Щоб культура мала підтримку і збрала навколо себе однодумців, ідея має рости і підживлюватися на найнижчому рівні організації. Для того, щоб прогрес і новаторство стали частиною організації, необхідно розвивати, підтримувати і виховувати «чорноробів».

Кумулятивне поступове втілення

У сфері освіти особистий і професійний розвиток персоналу має стимулювати певний рівень чорнової роботи в межах більш традиційної структури шкільного округу. Школи повинні мати ядро людей, знайомих із новою ідеєю, охоплених нею, які втілюють її в інтересах свого класу, школи та шкільної системи освіти.

«Шукачі» здатні реалізувати й апробувати освітні ідеї в найкоротші терміни, з високим рівнем контролю і мінімальними негативними наслідками. В разі провалу тестів вчитель поставиться до цього з повною відповідальністю, усуне всі негативні моменти і знову відновить нормальні умови. Якщо ідея виявиться успіш-

ною, викладач стає її прибічником, послідовником чи захисником, що допомагає перетворенню ідеї в життя.

«Шукачами» рухає зацікавлений підхід до особистого й професійного розвитку всіх працівників освіти. Цей процес обміну інформацією охоплює практичні дії і функціональні обов'язки і, подібно вертикальній ланці керування чи освітній культурі, сприяє розвиткові взаєморозуміння, довіри, новаторського підходу та прихильності ідеї. Він завершиться успіхом, якщо вчителі й інші працівники мають можливість відстоювати й апробувати свої ідеї в невеликих контрольованих тестах.

Групи прибічників нових ідей заохочують працівників до розвитку своїх ідей з метою їх подальшого позитивного апробування. В більшості випадків впровадження ідей здійснюється поступово, в міру їх розвитку. Розвиток і зміцнення позицій ідеї доповнюється новими положеннями, що підкріплюють вихідну. Це називається «кумулятивною інновацією». Коли викладачі поступово акумулюють невеликі «досягнення», то вони структурно надійніші, ніж поодинокі «великі досягнення». Спільні невеликі зміни зберігаються на триваліший час і не минають так швидко, як великі. Вони стають стійким будівельним матеріалом, необхідним для ведення кумулятивних змін. Невеликі досягнення легко розширити і зберегти, бо їх легко копіюють інші, з ними не виникає проблем з приводу їх реалізації. Вони також простіші в керуванні. Кожне досягнення потребує меншої координації для впровадження. Перепони, що можуть виникнути, наприклад, при зміні адміністрації, мають обмежений вплив. Кожна невелика поступова зміна викликає відчуття успіху і впевненості на шляху до досягнення вищого рівня ефективної школи. Невеликі зміни забезпечують гнучкість у комбінуванні і послідовності змін, що проводяться.

Чорнова робота і метод поступових змін збільшують відчуття причетності, роблячи кожного співавтором досягнутого успіху. Удосконалення шкільної освіти — це «гра в дюйми». Коли зі ста людей кожен робитиме трохи краще, це й означатиме поступовий рух до успіху, що сприяє удосконаленню шкільної освіти. Такий тип невеликих поступових накопичувальних змін, що розвивається і реалізується при підтримці культури, є джерелом сили ефективної освітньої робочої культури, програмою удосконалення шкільної освіти.

Для досягнення досконалості американських шкіл адміністрація повинна говорити про досконалість — поступову і безперервну. Лідер мусить бачити, що його (чи її) персонал розвивається безперервно і заохочувати його застосувати отримані знання, ділитися ними і тим, що забезпечило досягнення успіху. Водночас необхідно терпимо ставитися до невдач, ставлення до них має формуватися словами «давайте вчитися на цьому, не повторювати

таких помилок у майбутньому, шукати і знаходити кращі рішення». Лідери мають заохочувати персонал боротися за втілення кращих ідей, які можна успішно застосувати в класі й школі в цілому. Лідери мають бути терплячими і відзначати невеликий поступовий розвиток свого персоналу на регулярній основі — раз на тиждень чи місяць.

Для здорових культур дуже важливо поступово просуватися вперед, фіксувати нові досягнення і розвиватися далі. Керівники мають бачити, що всі вірять в ідею кумулятивних змін, які треба проводити з тією швидкістю, з якою організація спроможна їх впровадити. Керівний персонал повинен працювати над тим, щоб працівники мали чітке розуміння ідеї і мети, що стоїть перед шкільним оточенням. Він повинен взаємодіяти з «шукачами», надаючи їм можливість створювати необхідні структури, ресурси та заохочувати їх діяльність. І, найголовніше, надати їм можливість узяти на себе розвиток, впровадження й апробування цих ідей. Він повинен надати цій групі режим найбільшого сприяння в своїй організації, не перешкоджати і дозволити цьому «статися». Він повинен щоразу відзначати кожний досягнутий успіх.

Розвиток у дії

При аналізі переваг особистого та професійного розвитку для підвищення культури школи доктор Фред Вуд, декан педагогічного відділення університету Оклахома, відзначає: «Ми (у приватних навчальних закладах Оклахоми) зробили так, щоб у нашому оточенні персонал взяв на себе нові функції, повернувся до системи вищої освіти чи взяв на себе нові функції в складі своїх організацій. В результаті проходження через вертикальну ланку керування всі вони досягли керівних позицій. При проходженні через етапи особистого і професійного зростання вони почали виявляти в собі здібності. Оточуючі визнали ці здібності та підтримали їх. Незалежно від виконуваних обов'язків спостерігалася тенденція потужної взаємної підтримки. Всі відчували довіру один до одного. У них з'явилася можливість, якої вони не мали раніше, — апробувати свої ідеї. У них з'явилася можливість розв'язати проблеми в процесі діяльності. Це було просто феноменально. Члени групи ставали каталізаторами змін в міру взяття на себе лідерських функцій удосконалювання шкільної системи. Це явище стало типовим».

Доктор Вуд розглядав вертикальну ланку керування як групу, що навчається, а професійний розвиток скоріш як «навчання відкриттям», ніж «навчання вираженню думок». Поєднання цих двох характеристик робочої культури «навчило людей співробітничати».

ти і рости в ролевих групах, незалежно від виконуваної ними ролі». Це стало каталізатором у реалізації нових ідей.

Майже кожна людина, яка брала участь у програмі «Данфорт Скул Адміністрейшн Феллоушип», говорила про особистий розвиток, колегіальність та набуття досвіду вертикальної ланки керування, наявність унікальної можливості для розвитку і впровадження інновацій. Дехто навіть відзначав, що це було одне з найважливіших, якщо не найвищих, досягнень у набутті й розвитку досвіду у їхньому професійному житті. Така думка про важливість особистого та професійного розвитку була висловлена всіма учасниками програми незалежно від тієї ролі, яку вони в ній виконували. Майже всі учасники програми мали свою власну версію про особистий і професійний розвиток і пов'язане з ним впровадження інновацій. Доктор Фреда Холлі, помічник суперінтенданта в Остіні, штат Техас, зробила такий висновок: «Зростання й довіра були очевидні. Кожен з нас розширив свої знання й сприйнятливість... Я знаю, що підвищила свої здібності працювати і підтримувати інших».

Цей погляд поділяє Івонн Каннінгем, викладач з Ель-Пасо, штат Техас. Вона з ентузіазмом відзначає: «Мені було надано можливість розвиватися як у особистому, так і в професійному відношенні, що дозволило глибше усвідомити свої здібності як лідера в системі освіти. Мені були створені умови надавати допомогу в розробці програми, призначеної для спеціальних ситуацій підвищеного ризику (потенційні виключення зі школи) для свого класу. Я також освоїла нові методики для підготовки ефективних програмних повідомлень. Великою нагородою є те, коли чуєш, що учні, які вважали, що вони «надто глухі», щоб залишатися в школі, почали говорити про її закінчення. Результати цих експериментів дали мені додатковий заряд і я планую продовжувати свій професійний розвиток, активно працювати над удосконаленням приватних шкіл і ефективно впливати на рівень учнів, яких я навчаю».

Каннінгем брала активну участь у роботі з учнями так званих «груп ризику» і відвідувала такі школи, як середня школа в Лас-Вегасі для оцінки їхніх програм із запобігання відрахуванням зі школи. Розповідаючи про Каннінгем, її директор відзначив, що вона почала «творити чудеса» і заряджати своїми ідеями оточуючих. Її інтерес зріс до проведення конференції (семінару) на рівні округу, в якому взяли участь 95 працівників шкільної освіти. На думку учасників, семінар пройшов дуже успішно.

Роберт Лемінг, директор середньої школи в Спрінгфілді, штат Іллінойс, вважає, що найбільшим успіхом програми Данфорта стало професійне зростання — розвиток учасників програми. Він каже: «Моє власне зростання було незмірно високим. Я пропрацював у системі освіти вже сімнадцять років і вважав, що сповна знайомий з усіма поточними тенденціями в системі освіти. Досвід, отри-

маний у вертикальній ланці керування, а також особистий і професійний розвиток не тільки допомогли мені виявити те, чого я не знав, але й створили основу для ширшого підходу до процесу вивчення. В галузі досліджень ефективної школи мої знання стали незрівнянно вищими. Я не тільки міг поділитися багатьма свіжими ідеями зі своїми колегами в Спрінгфілді, але й своїм ентузіазмом в галузі шкільної освіти, який став результатом мого безпосереднього особистого і професійного розвитку».

В результаті цих змін через рік Лемінг зміг викликати інтерес серед викладачів своєї школи до методики навчання у сьомих і восьмих класах. У середній школі Бенджаміна Франкліна в Спрінгфілді було здійснено проект з аналізу навичок навчання. В результаті високої оцінки викладачі підтримали зусилля, що докладаються в цій галузі. Програма включала попереднє ознайомлення викладачів і надання допомоги їм і директору в складанні своєї програми. Її було не тільки складено, але й успішно виконано силами викладачів і директора.

Ще одним прикладом програми, що виникла на базі особистого розвитку, може бути центральна середня школа в Спрінгфілді. Директор середньої школи Хілкрест Джон Лорі вирішив застосувати свій особистий і професійний розвиток в галузі вдосконалення методики навчання. Він створив групу з восьми викладачів, які ввели в навчальний процес статті й матеріали наукових досліджень і почали регулярно ділитися своїм досвідом. Крім цього, основну увагу на всіх шкільних нарадах приділяли стратегії навчання й ефективності шкільної методики. З багатьох питань методики навчання регулярно читалися лекції запрошеними спеціалістами. Лорі сам отримав багато знань про сильні і слабкі сторони методики навчання, проблеми шкіл, а також уважно вивчив і переосмислив навчальні програми.

В результаті проведення цієї інтенсивної річної програми Лорі дійшов висновку, що кількість немотивованих, лінивих учнів, схильних до негативної поведінки, була дуже незначною. Така поведінка свідчила про те, що учнів змушували працювати в класі. Багато навчального часу витрачалося на боротьбу з поганим відвідуванням уроків і поведінкою, яку провокували ці кілька учнів. Два викладачі математики середньої школи вирішили вчинити по-іншому з трьома учнями з поганою успішністю з математики, які часто приходили на уроки із запізненням, розмовляли на заняттях, пропускали їх або створювали проблеми на уроках математики. В результаті такої поведінки середня школа Хілкрест мала найвищий (8 %) рівень неуспішних з усіх середніх шкіл у Спрінгфілді. На своє виправдання учні звичайно говорили: «Математика мене не цікавить».

Для поліпшення відвідуваності, дисципліни, показників успішності за результатами проведених тестів і підвищення інтересу

до школи викладачі створили спеціальну програму для середньої школи під назвою «Контракт для класів». Контракт передбачав певний тип поведінки, що забезпечує успішне продовження навчання в школі, включаючи вимоги до відвідування, поведінки й навчання в класі, виконання домашніх завдань і рівень проходження тестів. Якщо учень виконував усі вимоги контракту щодо поведінки, йому був гарантований прохідний бал. Якщо ж учень порушував одну з п'яти обов'язкових умов контракту, його видаляли з класу і відмовляли у навчанні з цього предмету. Контракт підписували учень, його батьки, викладач і директор школи. Лорі відзначає: «Мета контракту полягає в трансформації негативної поведінки в класі на позитивну, від чого виграють усі учні, а не тільки ті, що підписали контракт. Якщо у вас є три учні, які опускають голову і сплять, то це впливатиме на учнів, що сидять поруч з ними, які, можливо, можуть повести себе аналогічним чином».

Викладачі неохоче давали обіцянки виставляти прохідний бал без фактичного підтвердження результатів. Проте попередні результати були дуже добрими, то викладачі були переконані, що це був один з найскладніших періодів і для учнів. Тепер їм доводилося докладати максимуму зусиль.

Один з учнів сказав: «Замість того щоб поспати, поговорити з друзями, мені довелося трудитися. Я міг виконати своє завдання, якщо сів за нього і виконував». Середній результат за типовим тестом з математики зріс із 18 до 26 %, а у цих учнів — з 39 до 92 %. В результаті інші викладачі висловили бажання співробітничати з Лорі з метою укладання контрактів з деякими учнями у своїх класах. Плани особистого і професійного розвитку та інноваційні пропозиції часто виникають із сильного професійного інтересу кількох людей, і прикладом того може служити випадок з Лорі.

Зв'язок між чийсь інтересом і його роллю чи професією не завжди такий очевидний. Ось що сталося з Чарльзом Рейхертом. Директор південного відділення середньої школи в Мілуокі, штат Вісконсін, Рейхерт вивчав спосіб життя міських банд. Як основну мету свого особистого і персонального розвитку на наступний рік він обрав аналіз способу життя міських банд у районі Мілуокі. Він зв'язався з відповідним поліцейським відділенням Мілуокі, окремими працівниками поліції та громадськістю. Аналізуючи проблему, він отримав багато інформації про учнів, що покинули школу, проблемних дітей, насильницькі злочини, наркоманію, зловживання алкогольними напоями та багато інших небезпек, що проникають у школу.

Він розробив слайдову програму й усну презентацію про спосіб життя міських банд, яку представив адміністрації, викладачам і представникам громадськості. Він підняв свідомість людей про те, як впливають банди на суспільство, школу й закликав громад-

ськість і школу звернути увагу на пов'язані з цим проблеми. Підбиваючи підсумки свого аналізу, Рейхерт відзначив: «Я вважаю, що завдяки цим численним програмам мій персонал і колеги набули навичок роботи з проблемами, пов'язаними з бандами, думаю, що мій особистий імідж як лідера значно зріс завдяки моєму безперервному зв'язку і взаємодії з моїм персоналом та учнями, завдяки активнішій роботі з громадськістю, моїй зацікавленості в ефективній роботі і все зростаючій занепокоєності діяльністю банд. Результати проведеного дослідження знайшли позитивний відгук в ряді шкіл і громадських програмах, і це, без сумніву, принесе користь у вирішенні проблем, пов'язаних з бандами».

Очевидно, що неуспішність учнів тісно взаємопов'язана з участю в бандах. Тому Рейхерт і його персонал взаємодіяли з громадськістю з метою розробки ряду програм, спрямованих на зменшення неуспішності учнів, включаючи такі предмети як англійська як іншомовна (ESL), мистецтво пізнання, альтернативна освіта, двомовні програми, програми профорієнтації, догляд за дітьми першого року життя, програми боротьби із зловживанням наркотиками та наркотичними речовинами, а також наставництво і програми оздоровлення підлітків. Колеги з інших шкіл зацікавилися роботою південного відділення школи й запланували низку питань для вирішення у своїх школах.

Працівник як борець

Зусилля завершуються, як правило, успішно, якщо працівники мають спільний погляд на проблему удосконалення шкільної освіти і починають активніше цікавитися цією ідеєю, щоб стати «її прибічниками». Це не примусовий процес, це процес, ідею якого поділяють його учасники, які знайомляться з ним ближче в межах свого плану розвитку і приймають рішення брати активну участь у реалізації цієї ідеї як борці за неї. Це, безумовно, мета єдиного бачення школи — стимулювати в працівників інтерес до єдиного підходу в розумінні спільних цілей. За такого підходу ряд працівників виявлять бажання ознайомитися з цими цілями, шляхами їх досягнення і займуться пошуком шляхів, за допомогою яких вони зможуть здобути навички в цій галузі.

Класичний приклад того, як працівники стають борцями за спільну ідею, стався в одному з відділень школи Шарлотт — Мекленбург у місті Шарлотт, штат Північна Кароліна. В 1988 році тут було створено спеціальну групу з дослідження питань, пов'язаних з освітою та працевлаштуванням. Завдання спеціальної групи полягало в оцінці і наданні допомоги в розширенні можливостей місцевої системи освіти. Робоча група опублікувала підсумковий

звіт, в якому виклала узагальнені висновки про систему освіти в приватних навчальних закладах під назвою «Організаційні завдання освіти: суспільство на порозі». Робоча група встановила кілька проблем, які потребували вирішення для того, щоб Шарлотт міг використовувати свій потенціал як місто з великими можливостями і високим рівнем розвитку. В списку проблем значилися такі, як дуже високий відсоток тих, що вибули, низький моральний рівень викладацького складу, низька успішність певної частини учнів, відсутність підтримки з боку батьків та ефективної допомоги і базового освітнього рівня у 20 % випускників шкіл (не рахуючи 25 %, що вибули). У звіті робоча група закликала до «мозаїчного» підходу, який дозволив підвищити рівень навчання та зробив би шкільну систему гарантом справедливості і якості. Особливу увагу приділялося аналізу поведінки учнів у процесі навчання, нормам поведінки в класі, осуду посередньої успішності та винагороді за успіхи у навчанні. В звіті наголошувалося, що розв'язання виявлених проблем є не тільки моральною, а й економічною необхідністю.

Звіт вказував основний напрямок удосконалення всієї шкільної системи освіти, акцентуючи увагу на розв'язанні проблеми вибуття учнів. Інспектор Пітер Релік підтвердив ці висновки в ряді своїх виступів перед працівниками шкіл і громадськістю. Він, зокрема, підкреслив: «Зараз ми говоримо, що не можна більше миритися з тим, щоб молоді люди зазнавали невдач за нашої мовчазної згоди, їхні невдачі болючі не тільки для їх самих, але й для всього суспільства. Зв'язок між представниками школи і батьками є завданням першочергової важливості. Ми повинні дати зрозуміти молодим людям, що вони мають відповідати за наслідки своїх вчинків. Але для того, щоб розірвати хибне коло, яке веде до невдач у школі, наступного вибуття з неї і страждань у дорослому віці, ми повинні створити позитивне коло підтримки і відповідальності. Підлітки мусять зрозуміти, що вони несуть відповідальність перед самими собою і перед своїми вчителями... І за стан здоров'я всього американського суспільства. У світі конкуренції, що все більше зростає, ми повинні допомогти максимальній кількості учнів зробити свій внесок і стати творчими членами суспільства, а не його клопотом. Ми більше не можемо дозволити собі невизначеність пріоритетів та відсутність стандартів».

Інспектор відіграв важливу роль у розробці стратегічної оперативної програми, але залишив велику кількість питань на розсуд шкільного персоналу. Інспектор і його колеги не брали на себе роль директорів і викладачів шкіл та розробку програм для розв'язання усіх шкільних проблем. Вони узагальнили свої ідеї і надали підтримку тій культурі, яка дозволить підготувати таких людей і такі програми, які забезпечать розвиток із початкового рівня. Пізніше вони надавали підтримку, в тому числі фінансову,

створенню програм, що почали з'являтися, різним групам «шукачів», і самі стали частиною спільної робочої культури.

Прикладом розвитку з початкового рівня можуть стати середні класи школи, де велика увага надавалась атмосфері процесу навчання. При аналізі ефективності шкільного навчання було встановлено, що поведінка учнів тісно пов'язана з їх успішністю, а наявність позитивної атмосфери принципово важлива для утримання підлітків у школі. Висновки свідчили про те, що середні класи є тим ґрунтом, на якому формується поведінка і ставлення, що стали причиною відрахувань чи безнадійної втрати багатьох учнів у дев'ятих і десятих класах. Зважаючи на такий стан справ, Адді Мур, помічник директора початкової школи Седжфілд у Шарлотті, штат Північна Кароліна, сказала: «Мій професійний план розвитку ґрунтувався на необхідності поліпшення дисципліни. Школа виконала заходи, передбачені програмою, однак план не виправдав себе в Седжфілді».

Тоді Мур почала знайомитися з професійними журналами, відвідувати конференції та обговорювати проблему з викладачами й адміністративними працівниками з метою ознайомлення з програмами ефективного підвищення дисципліни. Описуючи робочу культуру, в якій вона працювала, Мур згадує: «Керівник моєї програми дозволив мені діяти, не боючись критики і зауважень». Вона займалася аналізом плану підвищення дисципліни для приведення його у відповідність з проблемами викладачів і учнів школи Седжфілд, а також в інтересах суспільства, якому вони служать. Мур сказала: «План був заснований на ідеях шкільного персоналу і всі взяли на себе відповідальність за його проведення і результати».

У листі до батьків Мур і її директор описали свій план, як «...установлення меж і правил незадовільної поведінки в школі. Відповідно до цього плану, учні несуть відповідальність за свою поведінку в школі. Батьків інформують про випадки незадовільної поведінки дітей, вони співробітничать з викладачами для запобігання повторення поганої поведінки. Послідовне проведення в життя правил здійснюється всіма викладачами й адміністрацією... Даний план розроблено з метою захисту ваших дітей та для спрямування і навчання правильної поведінки... ми вживаємо всіх заходів для створення учням у школі умов, у яких вони можуть отримувати нагляд, пораду та керівництво з боку викладачів і адміністрації. Перевага віддаватиметься учням з хорошою поведінкою з метою заохочення й закріплення позитивних аспектів плану».

Фактично план передбачав колективну відповідальність батьків й опікунів, викладачів і адміністрації в розгляді та прийнятті рішень за різними рівнями провин. Кожному з них відповідав свій специфічний підхід з нагляду, рекомендацій і життя дисци-

плінарних заходів. Останні передбачали як класні, так і позакласні елементи впливу. Було створено спеціальну комісію для контролю виконання і подальшого удосконалення плану. Він виявився дуже ефективним і пізніше був прийнятий в ряді шкіл у системі Шарлотт — Мекленбург.

Працівники вертикальної ланки управління системи приватних шкіл у Гранд-Рапідз, штат Мічиган, встановили, що найневідкладнішою проблемою в окрузі є створення програми (К-12) підвищення рівня успішності з математики, оскільки менше 80 % учнів четвертих класів приватних шкіл мали високий бал з математики. Було вирішено запросити Дона Бланчарда, консультанта з математики. У приватних школах Каламазо, штат Мічиган, запросили координаторів навчальних програм з Гранд-Рапідз для консультацій та обговорення проблем підвищення рівня успішності з математики в окрузі. В результаті було прийнято рішення, що підвищення рівня успішності учнів з математики в чотирьох школах (представлених директорами вертикальної ланки керування) буде основним напрямком роботи протягом навчального року. Група працівників запропонувала сконцентрувати увагу на:

- 1) застосуванні управлінських прийомів;
- 2) зв'язку між програмами з математики в початковій, середній та вищій школах;
- 3) підвищенні професійного рівня викладачів математики;
- 4) участі викладачів і координаторів у пошуку математичних концепцій і галузей, що потребують подальшого розвитку;
- 5) проведенні семінарів на рівні округів, на яких викладачі зможуть обмінятися досвідом з успішного розв'язання проблем, пов'язаних з підвищенням успішності з математики;
- 6) планах проведення аналізу та поширення досвіду.

Група брала участь у розширеному аналізі математичної програми К-12 і в обговоренні найкращого підходу до підвищення рівня підготовки з математики в окрузі. Запрошені експерти взяли участь в аналізі програми та її обговоренні. Учасники робочої групи обмінялися думками з багатьох проблем, виявлених в результаті відкритих і відвертих обговорень.

Групи ознайомилися з типовими програмами з математики у своєму регіоні, а також заслухали думку експертів і обмінялися власними міркуваннями, що виникли в процесі їх особистого і професійного розвитку та удосконалювання шкільних планів. Основну увагу при удосконаленні програм з математики приділяли стикуванню програм початкової та середньої шкіл. Викладачі всіх рівнів мали проаналізувати зміст програм з погляду послідовності викладу матеріалу, спадкоємності при переході з одного рівня на інший, об'єктивності, якості тестування і засвоєння.

Для аналізу отриманих даних і підсумків обговорень запросили групи консультантів, викладачів та адміністративних праців-

ників з метою прискореного прийняття рішень, поки проблеми не досягли критичної позначки. Представники адміністрації інформували, що середня школа вживає заходів до обговорення і співробітництва з початковими школами в інтересах підвищення успішності в шкільному окрузі. Члени робочої групи з метою підвищення успішності в окрузі визнали за необхідне розробку стратегії, здатної забезпечити зворотний зв'язок за результатами успішності учнів. Так, для якісного засвоєння матеріалу викладачі шкіл висловилися за засвоєння учнями базових знань з математики. Було вирішено збільшити застосування типових тестів, тестів на засвоєння та національних тестів для контролю ступеня засвоєння матеріалу учнями, приділяючи особливу увагу розвитку навичок використання довідкових матеріалів та розв'язанню проблем. Основна мета програми округу полягала в підкресленні важливості шкільної успішності і зв'язку між нею і процесом безперервного пізнання та досягнення успіху.

Зростання і розвиток дорослої людини

Сила організації спирається на силу окремих працівників, яка є результатом особистого і професійного розвитку. Тому розвиток персоналу є наріжним каменем ефективної робочої культури. Джозеф Рогус і Елізабет Шоу (1987 р.) відзначають: «Розвиток персоналу є першою і найважливішою умовою індивідуального зростання в особистому і професійному плані. Він передбачає широкий спектр дій, спрямованих на підтримку саморозвитку і ефективне навчання підростаючого покоління. Заходи з розвитку персоналу мають тривалу орієнтацію і ставлять конкретного працівника в центр розробки процесів планування».

Для досягнення успіху конкретний працівник має ставитися до процесу розвитку з повною відповідальністю.

Доктор Малколм Ноулз, «батько» програми з навчання дорослих, вважає, що ті, хто навчаються, мають сформувати своє власне ставлення до розвитку. Культура допомагає розробити механізм, через який люди можуть вдосконалювати свої знання та уявлення про те, що вони бажають знати, і як ці знання можна використати в своїй роботі. Коли працівники мають можливість самостійно визначати напрямок свого навчання, у них виявляється сильніша мотивація і прагнення до власного розвитку. Досвід показує, що працівники навряд чи багато візьмуть з програми з розвитку персоналу чи виявлять високий ступінь зацікавленості щодо участі в заходах, до яких у них невеликий особистий чи професійний інтерес. Мотивація і цілеспрямованість є найважливішими чинниками процесу пізнання і розвитку, недооцінка їх важливості в програмах розвитку призведе до невдачі.

Наріжним каменем розвитку має бути можливість порівняння того, що працівники бажають вивчити, і тих знань, які необхідні для їх кар'єрного росту. Практично будь-який шлях розвитку здібностей і навичок веде до підвищення якісних показників роботи. При цьому важливим чинником є те, що працівники продовжують рости й розвиватися. Найкраще планувати розвиток так, щоб він збігався зі знаменними подіями в житті тих, хто навчається, включаючи етапи соціалізації та адаптації в організації.

В своїй книзі «Сучасна практика навчання дорослих» доктор Ноулз наводить перелік необхідних умов для прискорення процесу навчання. Ці фактори більше спираються на індивідуальний досвід життя і планування кар'єри, ніж на потреби організації, бо життя й етапи кар'єри висувують завдання, які працівник мусить розв'язати.

Кожна людина має унікальний потенціал і унікальне життя, яке висуває певні вимоги, зобов'язання та шляхи їх реалізації. Ніхто не може дати готових рішень іншим, кожен мусить шукати їх самостійно. Деякі з чинників, перелічених доктором Ноулзом, подано нижче:

— заохочувати того, хто навчається, до самостійного вибору напрямку й автономії;

— формувати групи тих, що навчаються, і надавати їм можливість узагальнювати індивідуальний досвід і міркування (групи розвитку);

— надавати допомогу тим, що навчаються, в аналізі проблеми, з якою вони зіткнулися у своїй кар'єрі і поточній роботі;

— замість простої передачі інформації надавати тим, що навчаються, можливість працювати самостійно відповідно до їх поглядів та професійних потреб.

Основна ідея роботи доктора Ноулза полягає в тому, що дорослі мають пізнавати те, що є необхідним для задоволення особистих і професійних потреб. Це не означає, що зовнішні обставини не створюють проблем, які людині доведеться вирішувати. Це означає, що зусилля щодо розвитку особистості не матимуть успіху, якщо необхідність у такому розвитку не визнає сама людина. Доктор Ноулз наголошує, що особистий і професійний розвиток — це процес, що спрямовують самостійно, процес, що триває все життя в усіх працівників. Кожен член організації бере активну участь у пошуках того, що він (чи вона) може зробити і ким стати.

Фактор безперервного пізнання в процесі особистого й професійного розвитку дуже важливий в зв'язку з надто високим темпом життя. Доктор Ноулз вважає, що півжиття поточних процесів становить близько десяти років, маючи на увазі, що половина наших знань, навичок і досвіду застаріває протягом десяти років.

Організація надає допомогу своїм працівникам у досягненні особистих і професійних цілей шляхом задоволення їх потреб

у пізнанні протягом усієї кар'єри. Як правило, цього важко досягти шляхом проведення загальних заходів з розвитку викладачів і адміністративних працівників. Проблема полягає в тому, щоб знайти спосіб, який би відповідав вимогам індивідуального підходу до розв'язання завдань, які стоять перед кожним конкретним працівником. Успішно розв'язати її можливо шляхом підтримки, спрямування, заохочення та надання свободи вибору. Члени однієї групи мають нести відповідальність за підготовку плану свого особистого і професійного розвитку, концентрація уваги культури на питаннях ефективності школи змушує учасників групи враховувати, як їхні особисті потреби розвитку узгоджуються з потребами організації.

Кожного її члена необхідно заохочувати і підтримувати. Робоча культура підтримує працівників у їх розвитку шляхом надання різних можливостей, допомоги в уточненні напрямку розвитку та у визначенні заходів, які будуть корисними в досягненні поставлених цілей. Та попри це працівник повинен сам контролювати виконання плану розвитку, щоб визначити напрямок і можливі його зміни. Наприкінці кожного року група повинна перевіряти фактичне досягнення запланованого розвитку. За такого підходу концепція особистого і професійного розвитку стає ключовим елементом ефективної та продуктивної робочої культури.

Асоціація національної освіти повідомила, що поряд з особистим досвідом, якого набувають у класі, обмін досвідом з колегами є найважливішою умовою та передумовою, що впливають на професійний розвиток викладача. Така стратегія забезпечує підтримку викладачів, служить джерелом взаємного обміну інформацією. Обмін особистим і професійним досвідом з колегами по спільній роботі сприяє розвитку колегіальності і росту робочої культури.

Джудіт Уоррен Літл (1986 р.) вважає, що удосконалення шкільної освіти, особистий та професійний розвиток, шкільна культура та колегіальність дуже пов'язані між собою. Вона зазначає, що «в школах, які успішно функціонують, викладачі й адміністрація більш схильні до проведення спільних нарад на регулярній основі з питань розвитку методики ведення уроків, виконання завдань підготовки матеріалів та більш схильні до взаємного обміну інформацією про нові ідеї і практику викладання. Традиція обміну інформацією дуже контрастує з високим ступенем автономності викладачів, що переважає в менш успішних школах».

Проблема, що стоїть перед адміністрацією, полягає в проєкціюванні перспективи росту, у наповненні її змістом заходів, пов'язаних з особистим і професійним розвитком. Ефективність роботи школи, задоволення кожного від роботи залежить від створення позитивної підтримки всіх форм зростання окремої людини та організації в цілому. Атмосфера розвитку має пронизувати повсякденну діяльність кожної школи.

Підтримка розвитку школи інспектором

Якщо ми хочемо, щоб школи були справжніми центрами навчання, їх працівники повинні мати свободу ризику та власні погляди й діяти самостійно. Вони мають відчутти власну значущість, значущість інших і всієї шкільної системи освіти. Перед ними має стояти спільна мета — досягнення найвищого рівня розвитку і кожен мусить прагнути досягти свого найвищого потенціалу.

Доктор Джозеф Фернандес, шкільний інспектор з округу Майамі-Дейд, звернув увагу на ряд питань, пов'язаних з планом особистого і професійного розвитку. Але найголовніше — він знайшов нові методи, за допомогою яких рішення можуть бути делеговані тим працівникам, які більш за всіх пов'язані з проблемою чи питаннями. Доктор Фернандес сказав: «Вони знають краще, як розробити відповідний підхід чи програму для розв'язання проблем, що назріли, в своїй сфері діяльності». Поряд з удосконаленням механізму передачі повноважень він хотів звернути особливу увагу на системи контролю, які мають забезпечити належне виконання делегованих повноважень. Доктор Фернандес хотів би створити умови, за яких всі оточуючі працівники системи шкільної освіти та адміністративний персонал округів спрямовували б свої професійні зусилля на підтримку заходів, орієнтованих на розвиток шкільної освіти на рівні шкіл і окремих класів. «Я хотів розробити механізм і створити організаційну структуру, які б полегшили координацію ініціатив і програм, а також забезпечували контроль за їх виконанням. Ми надали окремим школам маленьку свободу дій, щоб вони поновили свої методики/програми, і дали їм час для успішної реалізації на практиці. Нам не хотілося б, однак, переоцінювати, необхідно, щоб персонал ніс відповідальність за досягнення позитивних результатів у системі освіти».

Основну увагу своєї програми розвитку й підвищення кваліфікації доктор Фернандес спрямовав на створення умов для професійного зростання. В результаті вжитих ним заходів було проведено низку робочих сесій і надано технічну підтримку для заохочення персоналу до творчої роботи та використання досвіду в інтересах підвищення ефективності шкільної освіти. Він ділився своїми знаннями і брав активну участь у реалізації ряду ідей, що виникали безпосередньо в процесі здійснення заходів з розвитку персоналу.

Плани розвитку можуть бути дуже корисними, оскільки дають можливість отримати уявлення про те, як людина може робити дещо по-іншому. Основну увагу особистого та професійного розвитку у системі приватних шкіл Монтгомері, штат Алабама, було спрямовано на розв'язання складних проблем у місцевих округах, у яких потрібні були справжні навички лідерства в основ-

ної маси працівників освіти. Увагу зосередили на роботі громад, в яких жили школярі, що ходили до школи. Вирішено було у кожній громаді мати сильну команду, щоб домогтися ефективності.

Розвиток лідерських навичок став головним пріоритетом. Томас Бобо, інспектор шкіл у Монтгомері, сказав: «План особистого і професійного розвитку мав величезний вплив на мене, бо я першим взяв на себе обов'язки щодо його розвитку. Моя участь відкрила для мене нові й дуже важливі взаємозв'язки. Наприклад, я ніколи не вважав себе людиною з диктаторськими схильностями, однак механізми контролю підтвердили наявність у мене деякою мірою елементів диктаторської поведінки. І оскільки мені на це було вказано, я докладав зусиль і звів їх до мінімуму. Без змін у цій галузі я не зміг би досягти оновлення шкільної системи освіти».

На думку пана Бобо, подібні результати спостерігалися в усьому окрузі. «Ми вирішили сфокусувати основну увагу на розвитку лідерських навичок виявили величезне зростання здібностей до лідерства серед нашого адміністративного персоналу. Це дозволило домогтися великого професійного зростання. Я вважаю, що система в цілому націлена на пошуки шляхів, за допомогою яких всі ми зможемо розвиватися професійно. Багато з нас спостерігали певне оновлення і, я вважаю, професійне зростання триватиме в усій системі протягом багатьох наступних років. Думаю, що той механізм, який нам вдалося запустити, діятиме ще протягом тривалого часу».

Особистий розвиток

Нині особистий розвиток працівника розглядають як принципово важливий для виконання його функціональних обов'язків. У основній доповіді 1986 року під назвою «Розвиток персоналу» Американська асоціація шкільних адміністраторів зазначала: «У найкращих нинішніх програмах адміністративні працівники звертають увагу не тільки на професійне зростання викладачів, але й на проблеми особистого характеру».

Існує тісний зв'язок між самооцінкою, самоконтролем, впевненістю у власних силах, здоров'ям і мораллю працівника та продуктивністю й ефективністю роботи школи. На думку Американської асоціації шкільних адміністраторів, «люди повинні знати, як поводитися в будь-якій ситуації в своєму житті. Керування стресовими ситуаціями, наявність навичок розв'язування проблем, харчування і здоровий спосіб життя, фінансове планування, контроль вільного часу й особисті стосунки мають розвиватися як частина загальної програми розвитку персоналу».

Такого висновку дійшла робоча група, що вивчала питання, пов'язані з проблемою викладання, у своєму звіті Карнегі Фаун-

дейшн. У звіті говориться, що однією зі спільних для всіх шкіл є проблема розвитку особистості. Відповідно до звіту, «спільна корпоративна філософія має сприяти самореалізації та професійному розвитку особистості. Вона повинна проводити дуже тонку лінію між особистим зростанням і професійним розвитком».

Розвиток починається з позитивного ставлення до усвідомлення важливості працівника для системи шкільної освіти. За відсутності в працівника позитивного ставлення важко розраховувати на досягнення позитивного результату в галузі особистого й професійного розвитку. Невротичні організації формують невротичних, слабorozвинених індивідуумів. Культура повинна демонструвати максимальною кількістю способів, що вона оцінює й розглядає людину як важливу для організації. Це може бути краще за все зроблено організацією, яка говорить, що індивідуум є настільки важливим для неї, що вона зацікавлена в забезпеченні його фізичного, емоційного і духовного здоров'я. Це — ще один наріжний камінь ефективної робочої культури. Розвиток не відбувається за наявності в людей тривоги, стресів, відсутності здоров'я та через бездіяльність. Справжній розвиток ґрунтується на балансі фізичних, розумових і духовних ресурсів і розвитку у індивідуума всіх цих аспектів.

Одна з найважливіших цілей процесу розвитку полягає в тому, щоб допомогти індивідуумам стати чутливішими до своїх особистих потреб, зробити все, що необхідно, щоб задовольнити ці потреби. Ефективність шкільної системи потребує високої стабільності, а також знань і навичок. Ініціювання змін потребує здорової робочої сили, бо напевно доведеться зіткнутися із серйозним опором, конфліктною ситуацією, сумнівами та побоюваннями. Якщо в працівника відсутня фізична і духовна сила для перетворення в життя нововведень, то краще, на що можна сподіватися, — це збереження існуючого статус-кво, хоч багато дослідників вважають, що це неможливо.

У процесі проведення досліджень в урядових установах Ланс Лелуп і Вільям Морленд (1978 р.) дійшли висновку, що стратегія помірності та підтримки статус-кво була необхідна організаціям, які потребували визначеності, стабільності та високої підтримки їх зусиль, спрямованих на підтримку здоров'я організації. Вони встановили, що підтримка статус-кво не сприяла розвитку організацій, а фактично призвела до занепаду і зростання розчарування.

Деякі з найважливіших планів розвитку пов'язані з проблемами працівників. Ден Тосадо, директор школи в окрузі Маямі-Дейд, штат Флорида, мав проблеми, пов'язані із запасом життєвих сил і здоров'ям. Він часто відчував задуху, надмірне виділення поту і був неспроможний витримати насичені програми. Тосадо обрав здоров'я як основний напрямок свого розвитку, приділяючи особливу увагу станомі свого тіла та фізичній формі. В його за-

вдання входило зменшення маси тіла, поліпшення здоров'я і водночас розширення делегованих повноважень шляхом залучення працівників до розв'язання проблем, пов'язаних із повсякденною роботою школи.

Тосадо звернувся до лікаря. Перейшов на сувору дієту і виконував призначені вправи. За його ініціативою питання, що стосувалися його особистості, розглядалися й розв'язувалися в процесі колективного обговорення, методом опитування думок і голосування на засіданнях керівників відділів та під час нарад адміністративного персоналу. Він вважав, що успіх у досягненні цілей його розвитку був очевидним. Доктор Донн Грессо відвідав середню школу Тосадо за кілька місяців після того, як Тосадо приступив до реалізації свого плану розвитку. Грессо прийшов у офіс директора і попросив зустрічі з Тосадо. Секретар повідомила про його візит, і з кабінету вийшла людина, якої Донн Грессо не впізнав. Тосадо скинув величезну масу і виглядав молодшим на десять років.

Ось що сказав про цю зустріч сам доктор Донн Грессо: «Ден запросив мене до свого офісу і сказав: «Мій персонал, учні та інші люди допомогли мені підвищити якість моєї роботи». Він показав мені шкільну дошку на своєму столі, на якій була зображена програма особистого оздоровлення. Через рік у своєму виступі у Флориді Ден сказав, що його прагнення до свого безперервного особистого і професійного зростання, можливо, спасло йому життя і робоче місце та дозволило працювати ефективніше і з більшою енергією».

Важливість особистого і професійного розвитку важко переоцінити. Багато бізнес-організацій наполягають і в більшості випадків оплачують комплексні програми фізичного і спортивного оздоровлення своїх працівників середньої та вищої ланок керування. На жаль, у школах цього немає. Школи повинні, принаймні, рекомендувати своїм працівникам розробити програми особистого розвитку та приділяти особливу увагу своєму здоров'ю. Абсентеїзм, викликаний проблемами, пов'язаними зі станом здоров'я, є однією з проблем американської системи освіти. І її не можна усунути, приділяючи особливу увагу тільки особистому розвитку.

Типовий випадок позитивного впливу на стан здоров'я стався в Норфолку в одній зі шкіл штату Вірджинія. В ході реалізації програми особистого розвитку доктор Едвард Дотрей, помічник інспектора з методичних питань, відчув необхідність змінити своє ставлення до життя. Він усвідомлював необхідність такої зміни протягом досить тривалого часу, але тільки тоді, коли почав замислюватися про особистий розвиток, нарешті, чітко почув цей дуже тихий та мудрий внутрішній голос. Доктор Дотрей поділився своїми думками: «Потреба в розробці гнучкішого підходу до життя остаточно сформувалася в мене в процесі участі в програмі роз-

витку вертикальної ланки керування в системі шкільної освіти в Норфолку. Це, напевно, був найважливіший період у моєму житті. Для мене стало важливим зупинитися, щоб понюхати пахощі троянд... Велике значення мала для мене участь в особистому і професійному розвитку, усвідомлення того, що я повинен стати людиною, яка знаходить час на втіхи і на бесіди зі своїми друзями та колегами. Я мушу мати бажання вислуховувати інших. Досвід, набутий мною в програмі роботи вертикальної ланки керування, і особистий розвиток висунули це ставлення на передній план мого особистого і професійного життя».

Його слова мають особливу проникливість, бо приблизно за два місяці після своєї заяви у нього стався невеликий серцевий приступ, від якого він уже одужав. Ідея ж полягає в тому, що особистий розвиток має стати головним елементом культури кожної системи шкільної освіти.

Здорові індивідууми беруть участь у безперервному процесі пошуку розвитку та застосування свого потенціалу в повному обсязі. Сама робоча культура має тісний зв'язок з цими унікальними індивідуальними якостями і, отже, ті, хто поділяє цю культуру, несуть один перед одним відповідальність і перед всією організацією за створення позитивного і здорового клімату, в якому вони працюють. Така культура створює відчуття незалежності, впевненості в своїх силах, народжує творче натхнення, а все це сприяє життєстійкості, веселому настрою, працелюбності. Працівники несуть відповідальність за результати діяльності організації. Їм виявляють повну довіру в ефективному виконанні своєї місії.

Діяльність, спрямована на розвиток

Для створення культури, яку характеризує впевненість у власних силах і самостійність, індивідууми повинні вжити заходів, спрямованих на власний розвиток. При цьому принципово важливим є особисте планування свого власного розвитку в умовах взаємної довіри. Ця політика організації має бути спрямована на надання допомоги працівникам у їх особистому зростанні з паралельним прагненням до досягнення цілей усієї організації. Ці завдання краще за все розв'язуються шляхом підтримки та перевірки результатів виконання планів особистого і професійного розвитку персоналу. В деяких випадках працівники шкіл мають погоджувати свої індивідуальні плани розвитку із загальною програмою підвищення ефективності школи чи з конкретним новим навчальним планом.

У здоровій культурі працівники безперервно розвивають свої знання і навички, з урахуванням змін концепції і цілей організа-

ції, і беруть на себе відповідальність не тільки за своє благополуччя й зростання, але й за успішність і зростання своїх учнів і колег. Для досягнення успіху школи необхідно аналізувати середовище, що оточує як викладачів, так і учнів. Аналізуючи умови успішного виконання індивідуальних програм розвитку персоналу в Лос-Анджелесі, Роберт Де Вріс і Джоель Кольберт (1990 р.) дійшли висновку: «Парадоксально, що ці програми відбивають кілька пов'язаних між собою принципів розвитку, проблемно зумовлених, притаманних учасникам програм, диференційованих і обґрунтованих, колективно спланованих, індивідуалізованих та актуальних... Вибіркові елементи програм розвитку викладацького персоналу округу виявляються ефективними, особливо ті, які приймаються на добровільній основі та відбивають принципи, зазначені вище. Типові річні програми, що передбачають мінімум взаємодії і незначний внесок, здійснюються погано і мають скромні результати».

Реальні заходи з розвитку, які проводять у кількох школах, можуть набирати різних форм. Практично вони пов'язані з творчим підходом персоналу до вибору методів, які вони зможуть реалізувати.

Короткий перелік їх може включати:

- читання;
- відвідування місцевих, внутрішніх або національних конференцій;
- засідання з окремими групами;
- планування та проведення оцінок;
- зв'язки з громадськістю;
- спільне розв'язання проблем;
- взаємодію комісії й робочої групи (вертикальні групи);
- створення сітьових графіків;
- знайомство з діючими програмами (навчання);
- участь у діяльності професійних асоціацій (проведення нарад);
- відвідування занять в університетах;
- наставництво та контроль роботи;
- планування і розробка нових програм;
- співробітництво між практиками і науковими працівниками;
- наставництво та програми оздоровлення;
- відвідування шкіл і шкільних установ;
- практикум й інтернатуру;
- апробування проблем та їх аналіз, прийняття пропозицій;
- написання статей, огляд книг, пісень, поезії, виступи з доповідями, публікація передових статей у пресі;
- проведення навчання та навчальних курсів (факультетів);
- написання грантів і пропозицій;
- створення гуртків;

- зіставлення вправ і програм;
- проведення дослідної роботи;
- відвідування музеїв, клінік, екологічних і молодіжних організацій, судових установ, поліцейських відділень, служб соціальної допомоги;
- піклування батьків про своїх дітей;
- спонсорування позакласної роботи;
- створення партнерських відношень між школою і університетом, а також між школою і бізнесом;
- мандрівки і походи;
- публічні виступи;
- виступи по радіо й телебаченню, участь у постановках, танцях, оркестрах;
- участь у роботі громадських органів.

Створення культури, що сприяє і потребує безперервного професійного розвитку, під професійним контролем викладачів у дусі колегіальності та в усіх ешелонах керування приведе до розвитку персоналу. Для досягнення успіху працівники освіти мають колегіально ділитися досвідом. Можливість пошуку спільних поглядів для вирішення спільних проблем надзвичайно важливо для зростання працівників освіти. Люсі Касарантес Фішер, викладачка з Ель-Пасо, штат Техас, висловила свою думку відносно умов, потрібних для особистого і професійного розвитку, так: «Нехай у мене ніколи не виникне відчуття того, що моя освіта завершена, нехай у мене завжди будуть сили, час і прагнення для постійного розширення моїх знань».

Бібліографія

- DeVries, Robert T. and Colbert, Joel A. "The Los Angeles Experience: Individually Oriented Staff Development." *Changing School Culture Through Staff Development*. Edited by Bruce Joyce, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1990.
- Duke, Daniel L. *School Leadership and Instructional Improvement*. New York: Random House, 1987.
- Fullan, Michael G. "Staff Development, Innovation, and Instruction Development." In *Changing School Culture Through Staff Development*. Edited by Bruce Joyce. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1990.
- Joyce, Bruce and Murphy, Carelen. "Epilogue: The Curious Complexities of Cultural Change." In *Changing School Culture Through Staff Development*. Edited by Bruce Joyce. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1990.
- Knowles, Malcom S. *The Modern Practices of Adult Education*. New York: Association Press, 1980.

- Leloup, Lance T. and Moreland, William B. "Agency Strategies and Executive Review: The Hidden Politics of Budgeting." *Public Administration Review* (May-June, 1978).
- Little, Judith Warren. "The Effective Principal." *American Education* (August-September, 1986).
- National Education Association, "Teachers Conference for Staff Development." ASCD Conference, San Francisco, CA: April, 1986.
- Peters, Thomas J. and Austin, Nancy. *A Passion for Excellence*. New York: Random House, 1985.
- Peters, Thomas J. and Waterman, Robert H. *In Search of Excellence*. New York: Harper & Row, Publishers, 1982. Reprinted by permission from Harper Collins Publishers.
- Raywid, Mary Anne, Tesconi, Charles, and Waren, Donald. *Pride and Practice: Schools of Excellence for All People*. Washington, D.C.: American Education Studies Association, 1984.
- Rogus, Joseph F and Shaw, Elizabeth. "Staff Development/Inservice." *Educational Leadership*, 1987.

Надання працівникові можливості самореалізації

Люди повинні мати можливість розкрити здібності, які їм при-
таманні, щоб досягти тієї величі, на яку вони здатні. Істинне на-
дання можливості самореалізації не тільки дозволяє нам досягти
нашого потенціалу, але й допомагає розкрити й розвинути його.
Це дуже непросто для більшості людей, оскільки процес досягнен-
ня ними зрілості проходив під спостережливим контролюючим
поглядом інших. Ми навчилися зовні шукати напрямки тих ви-
дів діяльності, за які можна отримати нагороду. Менш ефективні
організації теж підбирають працівників за цим принципом, керу-
ючись філософією «те, що оцінюється, й те, що винагороджується,
виконується». Це дуже добре сприяє позбавленню можливості здій-
снитися процесові дозрівання більшості людей.

Стратегія ефективних організацій полягає в тому, щоб допомогти
індивідуумам продовжити свій розвиток і розвиток своїх органі-
зацій в процесі дозрівання, використовуючи філософію «те, що є
винагородою, виконується». Коли зусилля для виконання роботи
зростають й отримують підтримку зсередини, в роботі використо-
вують особливі таланти та унікальні здібності. Люди стають вну-
трішньо мотивованими. Вони не тільки працюють заради винаго-
род організації, але й трудяться від усього серця. Життя і робота
поєднуються. Роботу виконують не тому, що працівник очікує ви-
нагороди ззовні, а тому, що робота є важливою. Похвала не поро-
джує величі, її породжує схвалення.

Н. Б. Гармін (1989 р.) визначав надання можливості самореа-
лізації так: «Допомогти людям самим відповідати за своє життя,
надихати людей розвивати почуття своєї важливості та бажання
бути самокритичними й обдумувати свої вчинки». Концентрацією
допомоги людям у розкритті того, що вони можуть запропонувати
своїй організації, а потім надавати їм підтримку для розвитку
і використання притаманних їм здібностей, легко сприйняти ро-
зумом, але на практиці її застосовують не досить часто. Розвиток

унікальних талантів потребує зовсім іншої системи менеджменту і культури виробничих відношень, ніж та, у якій індивідууми йдуть за призначеними їм ролями, цілями, процедурами та структурами.

Томас Серджіованні (1991 р.) пов'язує якість, контроль і менеджмент з наданням можливості самореалізації та внутрішньою мотивацією. Він твердить: «Мабуть, з жодного питання звичайні й дуже успішні лідери не відрізняються так дуже, як за своїми уявленнями про контроль якості та його концепції. Звичайні лідери розглядають контроль якості як проблему менеджменту, яку розв'язують застосуванням правильних (структурних) методів контролю, таких, як складання графіків, програм, випробувань та перевірок. Хоч успішні лідери й визнають, що такі управлінські концентрації контролю якості мають своє місце, вони, звичайно, розглядають проблему контролю якості насамперед як культурну проблему, а не управлінську. Вони усвідомили, що контроль якості — у свідомостях і серцях працюючих людей. Це пов'язано з тим, що, на думку вчителів, інших працівників сфери освіти, є їх відданістю якості, почуттям гордості, ступенем, до якого вони ідентифікують себе зі своєю роботою, почуттям власності, яке вони відчувають відносно того, що роблять, і внутрішнє задоволення, якого вони зазнають від самої роботи.

Будь-яка форма адміністрування, яка займається збереженням некомпетентності, втягнута в безрезультатну й марну боротьбу. Це боротьба із симптомами хвороби, а не з її причинами, це саме те, чим займаються багато адміністраторів у галузі освіти. Найбільше розчарування полягає в тому, що таке поведінське моделювання, застосовуване керівництвом наших шкіл, не тільки не дозволяє виявити некомпетентність працівника, але часто допускає нижчу оплату висококваліфікованого працівника, ніж некомпетентного. Некомпетентність не можна знизити за допомогою структурованого контролю, а лише шляхом надання допомоги індивідуумам у підвищенні своєї компетентності та наданням можливості і підтримки при застосуванні цієї компетентності. Це потребує надання індивідуумам можливості відкрити, що є важливим, чому вони зайняті цією професією, який внесок можуть у неї зробити. Цей тип розуміння не може бути сформований ззовні, він виростає з кращого розуміння себе. Це і є істинне надання можливості самореалізації.

Таким чином, надання можливості самореалізації — це дещо значно більше, ніж поділяти керівництво. Фактично спільне керівництво може навіть не спрацювати, якщо працівникам не надати можливості самореалізації, добре знаючи про їх здібності та внутрішню мотивацію. Якщо працівники привчилися шукати вказівки ззовні; їм здається дуже тяжким брати участь у спільному керуванні. Вони не навчилися думати самостійно і їхня пси-

хіка не діє таким чином. Їх спрямовують, примушують і контролюють, але, щонайважливіше, їм кажуть, що треба робити. Ці вказівки походять з отриманих колись послань від батьків, проповідників, друзів, начальників, колег, учителів, телебачення та багатьох інших джерел, але не виходять зсередини. Ці люди діють, спираючись на сильне бажання приналежності до чого-небудь, конформістську поведінку, вони шукають керівництво зовні, яке дало б їм вказівки.

Люди з таким зовнішнім розташуванням контролю стикаються з труднощами при необхідності розділити лідерство, бо навчилися жити, спираючись на зовнішні вказівки. Типова ситуація: при розділенні керування вони просто шукають інших «груп відліку» для отримання вказівок. За відсутності останніх такі індивідууми відчувають дискомфорт, стають занепокоєними й невпевненими, починають шукати вказівок у інших джерелах.

Це зовсім не означає, що відмітні культури відношень не використовують форми спільного керування. Насправді такі культури дійсно використовують розділення керівництва. Просто вони не прирівнюють спільне керівництво до надання можливості самореалізації. Ефективні організації діють таким чином, щоб надати своїм працівникам можливість самореалізації з тим, щоб вони могли активно брати участь у спільному керуванні. Після того, як працівник отримав таку можливість, модель спільного керування — це єдина модель, що діятиме.

Однак працівники не повинні отримувати можливість самореалізації, якщо вони не задіяні в усіх аспектах ефективної культури виробничих відношень. Працівники, яким надана можливість самореалізації, працюють, використовуючи свої унікальні таланти і мають внутрішню мотивацію. Вони не реагують на зовнішні вказівки і примус. Якщо культура демократична і не піддана змінам, спроби надання працівникам можливості самореалізації можуть виявитися катастрофічними. Для досягнення справжнього поліпшення становища в школах відмінні шкільні округи надають можливість самореалізації своїм працівникам, щоб ті могли розділити з ними керування.

Демінг про надання можливості самореалізації

Одна з найвищих нагород, яку може отримати бізнесмен у Японії, — це «нагорода Демінга». Демінг широко визнаний у США як експерт менеджменту в бізнесі. Доктор Льюїс А. Родс (1990 р.) записав багато висловлювань Демінга з питань освіти в статті з двох частин, надрукованій в журналі Американської асоціації шкільних адміністраторів «Шкільний адміністратор». Демінг зосереджується на системі як каталізаторі і основі для змін та на

індивідуумі як творці. Згідно з Демінгом, «ключовий елемент досягнення поліпшення роботи шкіл — внутрішня мотивація викладацького складу й штату школи».

При обговоренні ідей Демінга і їх впливу на японський бізнес віце-президент компанії «Форд Моторс» зазначив: «Японські менеджери виходять з припущення, що ви зробите роботу, а американські — з припущення, що ви її не зробите». Хоч на практиці ця різниця дуже важко розрізнявана, вона має великий вплив на культуру робочого місця. Тривала зміна залежить від здатності працівників сповна використати свої здібності і бажання для поліпшення повсякденної роботи шкіл. Це дуже важко в освіті, де викладачі втратили впевненість у своїй спроможності поліпшити інструкції, а в управлінців немає впевненості в них. Сили підвищити ефективність мають визрівати й розвиватися в кожному індивідуумі.

Резюмуючи погляди Демінга на менеджмент неефективних культур виробничих відношень, доктор Родс закінчує: «Коротко кажучи, їх уявлення про добрий менеджмент таке: це менеджер, який створює систему, керує роботою через підлеглих та розробляє стандарти дії для своїх працівників».

Доктор Родс вказує, що такі менеджери «...встановлюють цілі для своїх працівників і класифікують їх настільки ефективно, наскільки це можливо, іноді навіть закликаючи на допомогу інших. Вони виявляють слабких працівників і допомагають їм досягти відповідності стандартів роботи або ж замінюють їх. Тим самим вони сподіваються створити найефективнішу з можливих систем».

Демінг протиставляє цьому поглядові не менш ефективну культуру виробничих відношень. Він виявив, що ефективні організації брали за взірць ефективні культури виробничих відношень, забезпечуючи послідовність і неперервність цілей разом із заохочуванням працівників розвивати свої природні таланти.

Ефективні культури виробничих стосунків підтримують постійне бачення цілого та зв'язків між його частинами. Кожного заохочують досягати індивідуальних рівнів вищості, але при цьому кожний працівник чи працівниця розуміють своє ставлення до загальних результатів організації. Така культура ґрунтується на тому, що ті, хто входять до штату, працюють у галузі освіти тому, що хочуть досягти змін у житті дітей і тим самим гарантувати доступ до постійно діючого зворотного зв'язку, що підвищить їх особисту ефективність. Згідно з думкою Демінга ефективні культури виробничих відношень засновані на переконанні, що якість навчання залежить від спроможності штату постійно виявляти навчальні потреби учнів і задовольняти їх. Він вважає, що це стається в тому випадку, якщо люди навчаються самі керувати своїм життям, розвивати і концентрувати свої таланти на баченні своїх

шкільних підрозділів і роботи, яку виконують. Штат знає, де лежить потенціал поліпшення системи. Він закладений у здібностях штату. Це означає, що організаційні удосконалення залежать від удосконалень особистих.

Підбиваючи підсумок поглядів Демінга на удосконалення шкіл, доктор Родс зазначає: «Штат шкільної системи дає розуміння того, що відбувається там, де виконують роботу. Отже, всі в системі беруть участь в її вивченні та висуванні пропозицій щодо удосконалення. Вивчення є частиною роботи, яку прагнення кожної людини робить ефективною».

Надання людям можливості самореалізації на практиці

Комплексна група, що працювала в міських школах Янгстауна, штат Огайо, описувала результати надання можливості самореалізації. Вона повідомляла: «Цей досвід був особливо корисним при наданні допомоги членам групи в підтриманні своєї власної цілісності і в підвищенні гідності інших, заохочуючи чесні й відверті, спрямовані на надання підтримки спілкування, до взаємодії. Всі працівники сфери освіти мають заохочувати активну участь колег на всіх рівнях у межах ієрархії. Природні здібності і внесок обов'язково мають бути ефективними при взаємній підтримці, яка відіграє велику роль у процесі навчання.

Керуючий школами Янгстауна Е. Н. Катсулес підкреслює важливість знання сильних і слабких сторін персоналу та колег. Сильні сторони одного працівника можуть доповнити слабкі сторони інших. Таким чином, суміш створює потужний синергетичний ефект. Учасники групи в Янгстауні дізналися багато про самих себе і товаришів по групі, вони змогли подолати індивідуальні слабкості та обмеження. Катсулес відзначав: «Підтримка й пропозиції, що надходять від інших членів групи, були необхідні й дуже корисні. Заохочуючи індивідуумів розвивати й заохочувати свої сильні сторони, ми змогли об'єднати свої голови і кожен отримав користь від здібностей і сильних сторін інших».

Янгстаунська група вважає, що процес був «таким, що надзвичайно освіжає, приносить користь і стимулює. Він оновив нашу енергію та ентузіазм». Ця оновлена енергія й ентузіазм стали каталізатором надзвичайно успішної спроби удосконалення роботи шкіл. Описуючи, як успішно вони змогли об'єднати сильні сторони кожного члена групи для досягнення спільної мети з удосконалення роботи школи, вони вказували: «Ми знайшли засіб. І цей засіб — ми самі».

Важливість визнання індивідуальності і розвитку унікальних здібностей стала головною темою в школах Чейні і Вудро Вільсо-

на в Янгстауні. Основною метою було використання самосвідомості і самооцінки як основних засобів удосконалення досягнень з читання та письма. Алекс Мерфі й Бернадін Марінееллі, вчителі середньої школи, зазначили, що ефективність школи зросла, і що «моральний стан і продуктивність явно перебувають на піднесенні! Було досягнуто значної участі викладацького складу в формуванні та впровадженні наших планів з навчання читання й письма. Працівники висловили свою вдячність індивідуально й колективно».

Попередній аналіз стенфордського тесту досягнень засвідчив поліпшення й успіх як результат впровадження програми.

Відзначаючи користь від впровадження програми комплексної групи, в якій брав участь Мерфі, він писав: «Взагалі моя участь була дуже позитивною і принесла мені користь як особистості і як професіоналу. Тепер я маю більше і тонкіше налаштоване почуття свого «я». Я став значно чутливішим до задоволення своїх особистих потреб і речей. Це дозволило мені вкласти більше душі в ту роботу, яку я виконую, і дозволити іншим зробити те ж саме. Це знищило сильну кризисну орієнтацію й функціонування в режимі рутинності, які були дуже потужними в цій школі».

Ефективні культури виробничих відношень, такі, як у янгстаунських громадських школах, визнають ключову роль штату як для розвитку ефективності шкільної системи, так і в підтримці та наданні можливості самореалізації цього штату. Це відбувається в межах культури, яка заохочує та направляє енергію людей, підтримує нововведення, визнає і винагороджує здібності і талант, надає ресурси, керівництво й заохочення і, врешті-решт, її результатом стає повністю розвинена особистість. Такий підхід до ефективності школи надає керівництву часто необмежене джерело людської енергії й таланту. Томас Джефферсон часто й довго відстоював надання допомоги індивідуумам у прагненні створити більш сильні й ефективні установи. Багато років тому він ідеально виразив це: «Ми сподіваємося надати народові ті таланти, які природа щедро посяяла як серед бідних, так і серед багатих, але які гинуть, якщо їх не шукати й не культивувати».

Синергічний ефект надання можливості самореалізації

Нам давно відомо, що індивідуальні відмінності та подібність серед людей, що складають організацію, здійснюють глибокий вплив на її функціонування. Доктор Пітер Вейл з університету Джорджа Вашингтона виявив, що у високопродуктивних організаціях існує тенденція визнання й підтримки індивідуальних відмінностей їх працівників. Вони допомагають останнім почуватися ком-

фортно з урахуванням відмінностей між ними і тими, хто від них відрізняється. Це пов'язано з тим, що індивідуальні відмінності відіграють дуже велику взаємодоповнюючу роль, яка приводить до значно кращих результатів, ніж у випадках, коли такі відмінності ігнорують або заперечують.

Надання можливості самореалізації відбувається у тих випадках, коли індивідууми стають повніше обізнаними про свої унікальні здібності, про те, як ці здібності можуть допомогти організації, як вони можуть доповнювати та заважати майстерності інших працівників організації. Організації починають функціонувати краще в міру того, як індивідууми більше дізнаються про свою власну природу. Таким чином, ключ до ефективності організації лежить у визначенні того, як найповніше використати відмінності між індивідуумами. Це цілком протистоїть спробі змусити всіх індивідуумів йти за однаковим набором ролей, правил та установок, щоб зробити їх взаємозамінюваними.

Доктор Нед Херман і корпорація «Хоул Брейн» (1981 р.) провели дослідження серед студентів коледжу і персоналу компанії «Дженерал електрик» і виявили, що підвищення продуктивності відбувається при зростанні самосвідомості водночас із здатністю враховувати відмінності між собою та іншими. Херман зазначив, що доки люди не усвідомлять, що вони можуть мислити різними способами, їх творчим здібностям і продуктивності заважатимуть шаблонні стереотипи. Самосвідомість і самоутвердження — це два найважливіші чинники у навчанні людей, яких просили підвищити свою участь у діяльності організації. Херман описує вільну взаємодію всіх режимів мислення в свідомості впевненого в собі індивідуума, як «особу з повним мозком». Він вважає, що «повний мозок» — це наш найкращий організаційний здобуток.

Херман виявив, що ефективність роботи зростала тоді, коли індивідууми мали можливість привносити більше свого особистого «я» в роботу, в межах групи спостерігалось краще єднання, зростали мистецтво спілкування і спеціалізації, гордість. Спостерігалось поліпшення в усіх видах діяльності, поєднаних спільною роботою, творчі здібності групи різко зростали, коли команда бачила свою мету. Доктор Херман дійшов висновку, що загальне відкриття «поліпшує рівні довіри та зменшує індивідуальні відмінності, збільшуючи тим самим імовірність єднання більшої групи і кращу продуктивність».

Доктор Сьюзен Сейерс-Кірш із Північно-західної регіональної освітньої лабораторії розробила модель «матриці поведінки» для створення спрощеної парадигми особистого відкриття. Оскільки люди мають дуже різні підходи до сприйняття ситуації, роботи над завданням, взаємодії з іншими та прийняття рішень, для індивідуумів дуже важливо зрозуміти свій власний стиль і стилі інших. Організації не повинні примушувати індивідуумів прийма-

ти ролі чи «правильні» стилі поведінки в організації. Ефективні організації заохочують працівників шукати свої власні стилі в роботі,— адже організація функціонує ефективніше, коли вона має вигоду із сильних сторін кожного індивідуума, заохочуючи й вітаючи такі особливості працівника.

Надання можливості самореалізації

Незалежну творчу думку, почуття чи імпульси часто не вітають у освіті. Тому її культура навчає професіоналів заперечувати чи блокувати ці індивідуальні й унікальні поривання. «Я», зосереджене на зовнішньому докладанні сил, будує стіни зсередини, позбавляючи тим самим внутрішнє «я» його важливої ролі в наданні розпоряджень, тоді як здібності чи потреби не так легко стримувати. Тому значна частина енергії індивідуума скеровується на те, щоб уникнути визнання «я» для того, щоб людина могла бути керованою ззовні.

Працівники нижчих рівнів організації, спеціалісти, що практикують, часто стикаються з проблемами, пов'язаними з визнанням їхніх здібностей і потенціалу внаслідок їх культурної зумовленості. Природні здібності людини, пов'язані з її спадковістю, часто приносять авторитарні схеми мислення і дії. Традиції, формалізм і легалізм використовуються для спрощення, захисту й пояснення поведінки іншим. Працівники, позбавлені можливості самореалізації, домагаються схвалення підкоренням загальноприйнятими нормам або поглядам тих, хто має владу. Вони вступають у компроміс, міняючи свій погляд, зумовлений здібностями й потенціалом, на схвалення та безпеку. Вони придушують будь-який аспект у самих себе, який не є однозначно прийнятним для тих, хто має владу. В них рідко виникають нові ідеї, вони рідко намагаються набути нового досвіду, якщо ці ідеї не були загальноприйнятими й доведеними. Вони бояться втратити почуття самоповаги, якщо зазнають невдачі, або потраплять у незручну ситуацію. Вони вчаться підкорятися зовнішнім нормам і вважають за краще уникати активної участі.

Парадокс надання можливості самореалізації полягає в тому, що люди отримують можливість самореалізації, усвідомлюючи, ким вони є, а не залишаючись чимось, чому віддають перевагу інші. Це дуже тяжко для людей, процес особистісного й професійного дозрівання яких відбувався за вказівками зовнішніх впливів. Надання можливості самореалізації розриває цілі зовнішнього керування і дозволяє індивідуумам відкрити своє справжнє «я» чи справжню природу. Коли вони встановлюють кращий контакт із самим собою, люди відкривають щось, що не піддається простій категоризації як особисте чи професійне. Однак практично в кожному

випадку особисті цілі доповнюють і найчастіше підтримують професійні цілі.

Роберта Картрайт, викладачка англійської мови із середньої школи Чапarrаль у Лас-Вегасі, є відмінним прикладом того, як особисте уявлення можливості самореалізації та розвитку підвищує продуктивність і поліпшує професійні показники. Вона вважала, що зможе краще навчати дітей писати, якщо сама писатиме більше. Вона завжди хотіла написати роман, але ніколи не знаходила часу, щоб дати розвинутися цьому почуттю. Програма комплексної бригади її округу сприяла діяльності, спрямованій на надання можливості самореалізації, і підтримала її, коли вона поділилася своєю ідеєю. В результаті вона запланувала написати роман. Проте невдовзі усвідомила, що ця ідея — надто сильний виклик для неї. Вона не була впевнена, що коли-небудь завершить його, однак почувалася значно краще в результаті того, що приступила до здійснення того, що тепер їй здавалося бажанням усього життя. Це приховане прагнення було її давнім потаємним бажанням, яке дуже впливало на відношення Картрайт до життя, хоч сама вона й не усвідомлювала цього. Той факт, що вона виросла у шістдесяті роки, сформував тему роману. Це допомогло їй боротися з деякими незавершеними справами, які були для неї важливими. Вона відчувала, що має важливі ідеї, якими повинна поділитися через свій роман, і це зможе стати маленьким катарсисом, який може слугувати уроком для інших. Відданий активіст справі покоління шістдесятих, Картрайт виявила, що їй дуже цікаво, що сталося із тими з нас, що входили в рух, які спочатку намагалися «скинути» усталений спосіб життя, а потім протягом кількох коротких років виявили, що самі стали складовою частиною цього істеблішменту.

Вона була схвильована цим і майже «заведена» для того, щоб розпочати цю ризиковану справу.

Члени комплексної бригади підтримували й заохочували зусилля Картрайт, тим більше, що, як показали спостереження, це не мало негативного впливу на її роботу в шкільній системі. Фактично за ці два роки вона зробила для шкільної системи більше, ніж за всі роки її роботи в минулому. Вона започаткувала дуже успішну добровільну програму наставництва для розвитку ентузіазму і любові до письма серед учнів. Програма була зорієнтована на учнів з недоліками читання й письма і виявилася дуже успішною. Вона отримала широку підтримку в мас-медіа та нагороду за видатну професійну майстерність від керівництва шкільного округу. Крім того, Картрайт очолила літній інститут для вчителів і працювала в спеціальній бригаді, яка вивчала якість викладання в окрузі. До того вона працювала над усуненням «топтання на місці» шляхом направлення учнів із низькими показниками успішності у підготовчі класи коледжу.

Як і у випадку з Картрайт, люди, яким було надано можливість самореалізації і які досягли повноти розвитку, змогли використати своє особисте покликання для доповнення та підсилення свого професійного життя. Надання можливості самореалізації допомагає індивідуумам збалансувати свої раціональні, логічні, керовані, консервативні і матеріальні сторони зі своїми творчими, концептуальними, артистичними, духовними та емоційними сторонами. Надання можливості самореалізації вимагає зусиль у галузях інтроспекції, самопізнання та саморозвитку. Це боротьба за те, щоб бути природними й істинними. Самореалізація відбувається в самій людині. Люди, що отримали таку можливість, не шукають способів довести, чого вони варті, а шукають способів творчого вираження своєї справжньої природи.

Стадії розвитку людини

Основні структури розвитку людської особистості подібні до східців. Здійснення можливості самореалізації відбувається в міру того, як людина поступово піднімається на кожну сходинку в напрямку до вищого рівня розвитку. Мабуть, Абрахам Меслоу (1970 р.) був одним з перших, хто намагався зрозуміти процес розвитку, ідентифікуючи потреби людини як ієрархічну систему з самоудосконалення і наступним самоперетворенням на вищому рівні. Розглядаючи важливість зусиль людини щодо досягнення вищих рівнів розвитку і як кінцевий етап своєї реалізації, Меслоу вказує, що «у кожного з нас є свій імпульс, спрямований на реалізацію більшої частини нашого потенціалу, або повної людськості чи формування особистості. Це поштовх до встановлення цілком розвинутого і справжнього «я»,... зростаючий наголос на ролі інтеграції. Розв'язання дихотомії на користь вищої, більш всеохоплюючої єдності сприяє тому, щоб бути кращим. Якщо ви навмисне плануєте бути чимось меншим, ніж ви здатні бути, тоді дозвольте мені попередити вас, що ви будете глибоко нещасні в роки вашого життя, що залишилися».

Процес розвитку описують Кен Уїлбер, Джек Енглер, Деніел Браун (1986 р.) у їхній праці «Перетворення свідомості». Їх концепції розширює Уільям Г. Каннінгем (1991 р.) у своїй праці «Надання можливості самореалізації: оживлення особистої енергії». Ці автори вважають, що хоч теоретики розвитку особистості говорять різними мовами, обговорюючи процеси розвитку, вони стикаються з подібним досвідом або стадіями зростання людської особистості. Основні паралелі виявляються тоді, коли вони порівнюють стадії в різних теоріях і схемах. Вони досліджують сходинки в загальній драбині розвитку шляхом дослідження взаємовідношень теорій. Уїлбер та інші твердять: «Кожна структура,

таким чином, підтримує специфічні для даної фази перехідних структур стадії «я», такі, як різні потреби «я» (досліджені Меслоу), різні ідентичності «я» (досліджені Левіньє) і різні набори моральних реакцій (досліджені Колбергом)... Таким чином, наприклад, коли «я» ідентифікується з рівнем «правило/роль», тоді потреба «я» — це приналежність, відчуття «я» — конформізм, а його моральне відчуття традиційне. Коли (і якщо) в подальшому «я» ідентифікується з формально-рефлексивним рівнем, його потреби — самооцінка, самовідчуття — індивідуалістичне, а його моральне відчуття — пост-традиційне.

У таблиці 9.1 показано різні схеми людського розвитку, які утворюють текстуру особистості. Індивідуум проходить через стадії в межах кожної зі схем у ході свого зростання. Хоч є багато стадій загального розвитку в межах кожної з цих схем, доктор Каннінгем (1991 р.) синтезував і скомбінував їх як функціонально, так і структурно, в три основні стадії. Кожна з них є більш високим рівнем чи продуктом розвитку, ніж попередня. Таблиця 9.2 описує ці стадії як егоїстичне потурання своїм слабкостям, самоствердження за сценарієм та життєво необхідну впевненість у своїх силах.

Таблиця 9.1

Стадії самореалізації

Розвиток потреб	Розвиток «я»	Моральний розвиток
Психологічне Захищеність/безпека	Досоціальний Сімбіотичний Початковий імпульсний самозахисний	Мрії про чарівність Покарання/слухняність Наївно-гедонічний
Соціальне приданнтя/приналежність	Конформістський Свідомий Конформістський Свідомий	Схвалення інших Закон і порядок
Автономія Самодійснення Самоперевершення	Індивідуалістичний Автономний Інтегрований	Особисті права Особисті принципи/порівняння Універсально-духовний
Абрахам Меслоу	Джейн Левіньє	Лоуренс Колберг

Джерело: William G. Cunningham, *Empowerment*. (Atlanta, Georgia: Humanics Limited) 1991.

Таблиця 9.2

Перехідні структури людського розвитку

Перехідні структури	Стадії чи форми		
	1. Егоїстичне потурання своїм слабостям	2. Самоутвердження за сценарієм	3. Життєво необхідна впевненість у своїх цілях
Потреби «я»	фізіологічні захищеність бажання тіла безпека задоволення прагнення уникнути болю	приналежність схвалення конформізм розділені очікування похвала висока оцінка прийняття підтримка соціальне приєднання	автономія вивільнення самореалізація самоперевершення
Само-ідентифікація	світ й індивідуум — одне й те ж чарівне поглинення світу в індивідуумі суперечливе імпульсивне симбіотичне	зовнішнє, колективне роль за правилами очікування стурбованість зовнішнім світом, заснована на сценарії конформізм відображення життєві сценарії, образи	природне особисте існування універсальна єдність єдність достовірність
Самовідчуття	велич свого світу внутрішні мотиви й імпульс грандіозність	приспособування догодження іншим принадлежність рольове положення подібність прийняття	індивідуалістична послідовність вивільнення рівновага нескінченне спонтанне, реальне
Моральні реакції	інстинктивні погляди і індивідуалістичне бажання чарів покарання слухняність геодонізм	традиційні відповідати очікуванням обов'язок, влада право суспільства законність поліпшення стану зовнішнє утвердження схвалення інших закон і порядок	інтуїція проникливість мудрість, судження любов, гідність свобода гуманізм ідеалізм особисті права свідомість універсальні духовні

Егоїстичне потурання власним слабостям

На перших стадіях розвитку люди володіють різними емоціями, але не є відмінними один від одного емоційними істотами. Їх емоції ще чітко не відрізняються від емоцій інших людей, зокрема їх матерів та інших близьких людей. На цій стадії люди вважають, що інші відчувають те, що відчувають вони, отже, що добре для них, добре для всіх. На початковій стадії має місце нездатність достатнього розуміння потреб інших людей і сильна тенденція до егоцентризму.

Індивідууми дуже наполегливі і керуються переважно егоїстичними інтересами. Вони не бачать відмінності між тим, що йде зсередини, і тим, що існує у зовнішньому навколишньому середовищі. Тому вони обґрунтовують свої рішення виключно своїми власними потребами. Вони рідко аналізують свою поведінку стосовно інших і навіть її наслідки для самих себе. Вони розуміють своє «я», але не розуміють інших і світу, в якому живуть. Тому вони повністю віддаються самопоглинанню. Вони не відчувають радощів цього світу, скеровуючись тільки на своєму власному задоволенні. Вони не здатні брати на себе відповідальність за своє життя й звинувачують інших у проблемах, що виникають у них. Вони не розуміють інших, бо не можуть провести відмінності між ними й собою.

В результаті відсутності розмежування виникає схильність до переоцінки себе та недооцінки інших. Індивідууми хворіють на відчуття всемогутності. В їх емоціях і поведінці присутнє почуття грандіозності, вищості, власної досконалості чи ексгібіціонізму. На цій стадії вони не здатні поділити успіх і радість інших і дуже часто відчувають заздрість, приниження, депресію, спустошеність або гнів. Якою б не була емоція, першою характерною її особливістю є те, що індивідуум неспроможний провести різницю між особистим «я» і оточенням, у якому опиняється.

Самоствердження за сценарієм

На другій стадії виявляється невдоволеність зовнішнім світом і ролями, які люди відіграватимуть у цьому світі. На цій стадії індивідуума спонукає бажання пристосуватися, задовольнити вимоги інших, знайти своє місце в групі, виправдати очікування, відповідати правилам, вимогам і політиці та кінець кінцем належати до чого-небудь. Якщо це здійснюється в екстремальних формах, то може призвести до розриву з внутрішнім, природним «я» і повної невдоволеності зовнішнім світом.

На цій стадії індивідууми невдоволені тією роллю у зовнішньому світі, яку вони виконують. Вони стають тими, ким, на їхню думку, хотіли б інші, щоб вони були. Все, що вони говорять і роб-

лять, відбувається під впливом того, як на них дивляться і реагують інші. Ідентичність і реальність ґрунтуються на сценаріях, підготовлених іншими. На першій стадії індивідууми стають егоцентричними, вони ніби перебувають у самоув'язненні, бо стають все більш і більш залежними від зовнішнього світу щодо особистої істинності. Це призводить до прихованого збентеження, викривлень і втрати людяності.

Внаслідок сильного бажання належати до чого-небудь люди прагнуть свого схвалення іншими шляхом конформізму, оскільки вони відповідають загальним очікуванням, що відповідає у їх розумінні схемі цінностей, заснованій на обов'язку, владі, зобов'язаннях, правах суспільства та дусі законності. Індивідууми відповідають зовнішнім вимогам групи, хоч відрізняються один від одного в потужній зовнішній орієнтації. Вони буквально наслідують правила і очікування, інтерналізують судження інших. Це досягає крайньої точки, коли люди ретельно просівають і редагують те, що кажуть, аби гарантувати, що це буде прийнятно з погляду прийнятих стандартів організації. Ретельно підготовлені сценарії передають в обох напрямках в міру того, як індивідууми починають втрачати контакт зі своїми власними думками. Це явище було описане Еріком Еріксоном (1964 р.) як «психосоціальна боротьба ідентичності проти замішання ролі». Це також розглянуто в книзі Еріка Берна (1964 р.) «Ігри, в які грають люди»: «В результаті цієї зовнішньої ідентичності люди придушують, відділяють, відкидають і відчужують аспекти свого власного існування. Діючи таким чином, індивідууми досягають того, що їх хвалять, дають високу оцінку, приймають, розуміють і часто винагороджують. Вони можуть забезпечити собі відчуття захищеності, приналежності, підтримки, безпеки, успіху й досягнення, але в той же час у них можуть виникнути почуття безглуздості, несправжності, відсутності задоволення, нудьги, уражованості, відсутності щастя і загальної відсутності особистого сенсу в житті. Це відбувається в організаціях, яким не вистачає «жвавості» і які не «здатні до удосконалювання».

Заклик, що виник недавно до менеджменту і ґрунтується на місцевих ресурсах, забезпечує вищу якість та потребує участі всіх, не працює з людьми, які застрягли на цій, заснованій на сценарії та самоствердженні, стадії розвитку. Цей тип співробітників працює досить добре за наявності автократичних менеджерів, що практикують надмірне керування та надмірний контроль. Вони хочуть підходити, належати, робити приємне іншим, отримувати схвалення та йти за законом і порядком, що добре для автократів і організацій, які бажають підтримати статус-кво. Однак якщо метою є удосконалення й постійне зростання, всі зусилля «недорозвинених» працівників будуть марними.

Життєво необхідна впевненість у своїх силах

Вищої стадії розвитку досягають завдяки зростанню і розвитку індивідуума. Метою є досягнення розуміння людської природи та рівноваги між цією природою й організацією. Процес синтезу до адаптації між внутрішньою природою людини і зовнішньою реальністю породжує цілісність. Тільки в цьому випадку життя й робота починають зливатися.

Метою є бажання поєднати з часом зовнішній світ і внутрішнє «я» в одній природній істоті. Таким чином, думки, почуття та відчуття допускаються до свідомості без реакції на них, заздалегідь приводять до звільнення, досягнення справжньої інтуїції і мудрості судження. Почуття ідентичності зміщується від егоцентризму чи конформізму до рівноваги, єдності чи обох понять. Усі межі внутрішнього і зовнішнього зникають в міру того, як досягається безмежна, універсальна, об'єднана трансцендентна стадія розвитку. Ця життєво необхідна, заснована на впевненості у власних силах, стадія розвитку є основою усіх «життєвих сил» і забезпечує енергію, необхідну для здійснення відповідностей життя. Це джерело унікальної сили, і слід виробити сміливість, щоб визнати її.

Саме тут випробовуються самоуправління, самопідтримка, впевненість у своїх силах, повага, розуміння та довіра. Думки та погляди підсилюються зсередини. Індивідуальна робота ґрунтується на готовності вірити самому собі й «відпустити» себе. Люди виробляють довіру в тих випадках, коли вони звичайно відчували потребу в схваленні. Вони приймають ресурси й обмеження і діють з відповідальністю, не знижуючи впевненості в собі і не викликаючи сумнівів у своїх силах. Виробляється почуття незалежності, впевненості в собі та спонтанності, яке підтримують життєздатність і піднесений настрій. Ця стадія розвитку дозволяє працівникам реалізувати свій повний потенціал у розвитку бачення своєї роботи, яка при цьому постійно вдосконалюється для досягнення цього ідеального бачення.

Ефективні культури виробничих відносин заохочують своїх працівників розвивати внутрішнє почуття реальності, щоб вони не були повністю залежними від того, що інші кажуть або думають про них. Усіх людей заохочують виявити себе, а також бути визнаними іншими, і визначити свої відношення з іншими людьми. Їх заохочують виявити ті аспекти своєї особистості, які важливі для них і роблять їх унікальними. Працівники вчаться виробляти відповідну рівновагу між своїми особистими очікуваннями та очікуваннями організації, намагаючись при цьому досягти підтримки та взаємної вигоди. Має місце узгоджене зусилля домогтися, щоб кожен з працівників виріс на службі в організації найповнішою мірою. Таким чином, обидві сторони отримують вигоду.

Позбавлення організацією можливості самореалізації

Статистичні організації прагнуть не надавати допомоги і займають несхвальну позицію щодо інтроспекції та відкриття внутрішніх сил. Працівники, які функціонують на вищому рівні свідомості чи розвитку, можуть збурити політику, бюрократію, автократію й статус-кво. Заснована на сценарії та самоствердженні виробнича культура часто не підходить для тих, хто досяг усталеного повного розвитку та отримав можливість самореалізації. Вони порушують комфорт «усталеної практики». Культура часто дає їм визначення «бунтівники-новатори», вони мають бути піддані остралізму та нейтралізовані, щоб не порушити статус-кво. Природне бажання приналежності й догодження перемагає, й індивідууму зраджує своє «я» заради того, щоб відповідати вимогам і вписуватися в систему. Перешкодження анархії — ось єдиний хід дій, до якого можна вдатися за авторитарної культури. Метою стає пройти крізь систему видимо, але тихо, не ставлячи запитань, не нав'язливо і приймаючи все.

На жаль, такий підхід не вписується в швидкий плин нашого часу з постійними вимогами реформ, реструктуризації та удосконалення. Така автократична культура не дозволяє індивідуумові здійснювати інновації, мислити, творити. Його робота модулюється безперервною індивідуальною ілюзією особистої чи організаційної потреби. Однак індивідууми відчують невдоволеність, дізнаючись, що розвитку не сталося, зовнішнє домінування потребує від них бути задоволеними меншим, ніж вони могли б, і прирікаючи себе на безрадісне професійне життя. Вони розуміють, що їм потрібно дещо більше, ніж керівництво, конформізм і прийнятність, від яких вони стали такими залежними, але вони вже не впевнені в тому, що саме їм потрібно. Вони вважають, що організація марнує їхній дух і пожирає їхнє професійне життя. В міру того, як вони позбавляються своєї синхронності, вони мають відчувати все більшу настороженість в реакції на свою роботу. Таким чином, однібічні установи породжують однібічних індивідуумів, нездатних справлятися з особистими реакціями, самоуправлінням та підходами, що потребують їх участі в роботі.

Освіта — це професія великих «уповільнювачів» у суспільстві, яке зневажає неспроможність працівників сфери освіти до реакції. Але проблема не в працівниках сфери освіти, а в культурі, в якій вони виховуються, яка позбавляє можливості самореалізації. Саме така культура відповідальна за нездатність реагувати.

В міру того, як люди досягають вищих рівнів розвитку, вони стають здатними на злети уяви, цікавість, синтез, спонтанність, ося-

гання, мудрість і творчість. Діяч освіти Джон Гоувен (1989 р.) дійшов висновку, що «якщо ми вчимося «приручати» творчість, тобто сприяти їй, а не відкидати її в нашій культурі, ми можемо збільшити кількість творчих особистостей до точки критичної маси. Коли в культурі досягається цей рівень, як було в Афінах часів Перикла, в добу Ренесансу, в елизаветинській Англії та в період федералізму в нашій власній історії, цивілізація робить великий стрибок вперед. Ми можемо досягти золотого віку цього типу, якого не знав світ».

Ми можемо досягти великих стрибків у галузі освіти, якщо її діячів заохочуватимуть займатися розвитком своїх особистостей повною мірою і такою ж мірою сприймати свої здібності.

Надання можливості самореалізації в дії

Громадські школи Монтгомері, штат Алабама, надали сприяння членам бригади відкрити й розвинути свої унікальні інтереси. Комплексна бригада приділила час тому, щоб заохотити своїх членів сконцентруватися та розвиватися в галузях, які здавалися їм найважливішими. Вони виявили повагу до особистих інтересів і заохочували людей сконцентруватися на особистих потребах і здібностях та присвятити їм інтроспективне міркування. До інтересів, які випливали на поверхню, ставилися з делікатністю, тоді як бригада допомагала індивідуумам обмірковувати свої унікальні бажання і сильні сторони в оточенні, вільному від загроз і наповненому розумінням. Членів бригади заохочували зосередитися на творчому природному боці самих себе та зрозуміти, яким чином всі грані могли бути успішно виражені в межах організації.

Томас Хед, директор школи Джефферсона Девіса, зрозумів, що йому випала можливість серйозно подивитися на себе як на особу і як на професіонала і заново обґрунтувати для себе те, що було дійсно важливим. Він відкрив для себе почуття впевненості в собі й задоволення своєю майстерністю, про що давно й не думав. Томас писав: «Досвід комплексної бригади розвинув у мені внутрішнє почуття оновленої гордості і впевненість — «можу зробити», яка пронизує все, що я роблю в своєму житті. Я вірю, що це почуття внутрішньої гордості і сили було визнане моїми учнями, викладацьким складом і батьками, і мені здається, що це почуття майже «заразливе». Вчителі серйозно дивляться на самих себе і на ті типи відношень і моделей поведінки, які вони привносять у робочу ситуацію. Всі, хто втягнутий в роботу школи, як мені здається, відчувають моє внутрішнє бажання створити дух і гордість у стінах школи і шукають природних та інших способів, за допомогою яких вони зможуть надати допомогу. Я не можу точно виразити це словами, але час, який я витратив на те, щоб встановити кон-

такт з моєю внутрішньою природою, зробив мене більш природним, переконливим і кращим лідером».

Хед зміг поновити й збудити в собі дух, що виявився заразливим у його відношеннях з викладацьким складом, учнями та батьками. Його особисте надання можливості самореалізації було підсилене його переконанням, що в нього є досить майстерності і спроможності домогтися прогресу в навчанні дітей. «Я певен, що можу створити кращу школу для своєї громади». Ця впевненість стала «заразливою», оскільки всі, хто був пов'язаний зі школою, намагалися виявити унікальні таланти, здібності та бажання, які вони могли застосувати для поліпшення школи.

Хед брав участь у цьому процесі. Він згадує: «Я вже відчув, що став кращим, реальнішим зразком для мого викладацького складу і шкільної громади. Я відчуваю більш природним у своїх відношеннях і в своїх зусиллях, які я віддаю школі. Я вважаю, що люди навколо мене починають робити спроби виявити, розкрити та застосувати свої природні таланти та почуття і знайти способи, за допомогою яких вони можуть бути природніше залучені до діяльності з удосконалення школи. Ця свобода бути самими собою стала результатом більшої готовності і прагнення активно брати участь у справах школи. Можливість відкрити для себе те, що є важливим і природним для вас, створює почуття бажання, сильний дух почуття винагородження за те, що ви робите».

Те ж пережила й Сінді Сомервілл, вчителька з округу Монтгомері. Ось що вона розповідає: «Мій досвід роботи з комплексною бригадою в Монтгомері став найбільш позитивним і плідним в моїй педагогічній кар'єрі. Я отримала можливість встановити контакт з тим, що було важливим для мене, по-справжньому пізнати себе та поділити свої погляди з рівними мені. Це було дуже позитивним моментом, який надав мені допомогу в удосконаленні мого відчуття спрямованості на пізнанні того, як я хочу реалізувати себе в професійному плані. Це дало мені справжній поштовх у моїй роботі і моїй активній участі в діяльності школи. Я набула дуже багато такого, що допомогло мені в класі, і цей рік став найпозитивнішим у моїй кар'єрі. Я відчула й відкрила нові шляхи надання допомоги учням з групи ризику й маргіналіям. Бригада надала мені велику позитивну підтримку, яка допомогла мені стати більш природною та дужою».

Після того, як Сомервілл відкрила в собі нове почуття інтересу і працювала над тим, щоб його розвинути, вона стала впевненішою та повірила в себе, ділячись тим, що дізналася про себе і свій підхід з рівними собі. Вона працювала зі своїм директором школи над створенням групи з удосконалення школи. Вона вперше почала позаслужбову програму для викладацького складу. Її ставлення до учнів стало позитивнішим, вона почала активніше брати участь у роботі програми «Сила позитивних учнів» (СПУ). «Я вва-

жаю, що мій більш позитивний підхід до класу поліпшив атмосферу в моєму класі, а також оцінки дітей. Мабуть, це був кращий рік мого вчителювання».

Сомервілл усвідомила, наскільки важлива для неї родина, і проводила більше часу в спілкуванні з сім'єю. Це означало, що їй доводилося частіше говорити «ні», змінити свій розклад і навчитися частіше доручати справу іншим. Її не покидало таємне сильне бажання повернутися до школи й отримати ступінь магістра. Підсумовуючи свою оцінку досвіду роботи з комплексною бригадою, вона сказала: «Досвід роботи з комплексною бригадою дав мені сили і можливість вирости і стати сильнішим і більш природним вчителем. Велика кількість учителів потребує надання таких можливостей самореалізації для розширення свого особистого професійного зростання. Я навчилася так багато, що мені хочеться, щоб це було доступно іншим вчителям».

Велика частина учасників програми з Монтгомері відчуває значно більше оптимізму відносно майбутнього — свого й шкільної системи. У тих, хто зміг внести більше свого природного «я» в роботу, поліпшився моральний стан. Доктор Телмедж Осволт, помічник керівника з навчальних планів і навчання в Монтгомері, сказав, що він став більше розмірковувати в результаті процесу надання можливості самореалізації. Він навчився краще прив'язувати свої дії до стилю, який був зручним для нього. Він відчув, що його природа й досвід великою мірою почали доповнювати один одного, що дозволило йому розширити відчуття мудрості. Він говорив: «Цей досвід став для мене професійним оновленням, я значно сильніше відданий тому, що я роблю в шкільній системі. Мій рівень цинізму знизився. Отже, я можу дивитися в майбутнє з надією, відданістю та рішуче докладати все нові зусилля до того, щоб знайти нові шляхи складання кращого навчального розкладу. Моє відчуття внутрішньої сили збільшило мою здатність справлятися із зовнішніми чинниками, при цьому постійно підтримуючи зосередженість на важливих потребах округу».

Зусилля доктора Осволта привели до створення позитивної психологічної атмосфери, більшою мірою заснованої на взаємній підтримці, в якій всім членам групи була надана свобода розвивати та використовувати свої природні здібності. Він дійшов висновку, що надання можливості самореалізації було «унікально заразливим досвідом». Він твердить: «Завдяки моєму досвідові співробітництва з комплексною бригадою я став більш позитивною людиною. Я краще ставлюся до себе й своєї професії і, як мені здається, захоплюю цим ставленням інших».

Томас Бобо, керуючий громадськими школами Монтгомері, був запалений тим, що окремі особистості та школи почали активніше залучатися до встановлення цілей для самих себе і для своїх

шкіл. Він зазначав, що «індивідууми, як я відчуваю, почали брати на себе роль власників». Він виявив, що аспекти надання можливості самореалізації комплексної роботи пожвавили відданість справі багатьох здібних працівників. Він зрозумів, що «працівники шкільної системи отримали новий заряд енергії і майстерності, яким дозволяли дрімати протягом багатьох років».

Підсумовуючи оцінку програми, Бобо зазначає: «Загальна оцінка досвіду роботи комплексної бригади свідчить про величезне зростання всіх наших адміністративних працівників... Люди вносять більше почуття власності в усе, що відбувається в наших школах. Це привело до значно більшого надання можливості самореалізації та професійного зростання. Я відчуваю, що система в цілому об'єднана пошуком способів, які допоможуть нам удосконалюватися в професійному відношенні. Це стало певним відродженням для багатьох з нас, і я відчуваю, що професійне зростання буде тривати в усій системі в наступні роки».

Структура ефективних шкіл визначається ролями, наборами правил, політикою та стандартними процедурами роботи. Однак працівники одержали більше впевненості в своїх силах, самопідтримку, довіру до себе, самостійний вибір напрямків та інших «життєвих соків», що дають енергію. Замість того, щоб залежати від схвалення, працівники вчаться формувати почуття особистої довіри до себе. Підтримка ззовні замінюється опорою на свої власні сили. Безвідповідальність і недостатнє керування змінюються на почуття відповідальності та внутрішнього контролю. Замість сумнівів у собі приходить довіра до себе, яка виростає з обґрунтованого розуміння сильних боків і обмежень, а також того, як знайти безпечний підхід до обох цих факторів.

Алекс Гоулдмен (1965 р.) пише, що Джон Ф. Кеннеді казав своїм помічникам, що те, чого найбільше потребує президент Сполучених Штатів, це підтримка в його відповідальності, яка викликає трепет, та необхідності прийняття рішень, з якими він стикається, а не літання попереджень, заклопотаності та небезпеки. Професіонали визнають наявність труднощів і небезпек у завданнях, з якими вони стикаються, а те, чого вони потребують, — це відвага взяти на себе відповідальність застосувати повністю свої здібності і майстерність, щоб зробити краще, що вони зможуть.

Цього не відбувається в тих організаціях, в яких люди звертаються до інших за схваленням, або там, де вони повинні йти за жорстко приписаними планами й контролем. У людей відсутнє почуття відповідальності за дії, які виконують під диктовку інших, або за дії, які підтримує зовнішня культура, тому в них відсутні спроби діяти самовіддано з почуттям відповідальності чи піклуватися про наслідки. Щоразу, коли ці люди зазнають невдачі, вони звинувачують інших. Усе є частиною причинно-наслідкових відношень, якими ніхто не керує.

Енергія й вищість

Незалежність, упевненість у своїх силах і розкриття себе надають життєздатності, енергійності та можливості самореалізації і, кінець кінцем, підвищують продуктивність. Люди, що отримали можливість самореалізації, не зобов'язані робити свою роботу. Вони обирають це. Такі люди не користуються зовнішніми правилами, вимогами чи контролем як виправданнями, щоб не робити все найкращим чином, вони намагаються зрозуміти, як зможуть найкращим чином зробити свій внесок у спільне бачення. Люди, що отримали можливість самореалізації, не жаліють себе й не відчувають ненависті до організації за те, що вона до них несправедлива. Вони докладають зусиль до удосконалення та посилення організації. Ефективна культура потребує, щоб працівники розкривалися і докладали всіх своїх зусиль аби працювати якнайкраще. Працівникам, що отримали можливість самореалізації, довіряють, отже, вони мають свободу вибирати, що їм слід робити в даній ситуації. Від них чекають, що вони боротимуться за здійснення задуманого. При такому підході важливим стає знання себе, задоволення своїми діями, опора на свої сили. Професійна свобода не означає, що індивідууми поступаються відповідальністю перед організацією, а означає, що вони вкладають свою унікальність, свої сили і всю свою владу в цю відповідальність. Енергія та велич походять від природного «я», яке може бути розкриті тільки на вищому рівні розвитку.

Потреба в розвитку, отриманні можливості самореалізуватися, бути натуральним і справжнім є інстинктом, який керує особистим і професійним життям. Чим більше культура організації заперечує цей факт, тим більшою мірою втрачаються здібності та майстерність тих, хто працює в школах. Надання можливості самореалізації — це нова форма влади, скоріше особистої, ніж колективної. Едвард Сміт (1977 р.) формулює це так: «Я не можу бути нічим іншим, ніж я є за своєю природою, тому спроба зробити себе іншим приречена на провал, бо прагнення досягти цього є порушенням моєї цілісності. Я — це я, і найкраще для мене бути самим собою в найбільшій повноті. Це означає, що я не можу вирішувати, яким я маю бути, й формувати себе за цією подобою без втрати себе. Те, що я маю роботи, — це знати свою природу, дозволити їй розкриватися та бути».

Культура організації повинна дозволяти істинній природі працівників формувати їх ролі та відповідальності і не дозволяти останнім формувати працівників. Таким чином, працівники отримують свободу бути самими собою, відбивати особисті погляди й бажання, розкривати свої особисті почуття і, кінець кінцем, вдосконалювати професії та організації.

Доктор Джон Елліс, керуючий округом незалежних шкіл в Остіні, штат Техас, вірить у важливість надання можливості особистої самореалізації для досягнення успіху в майбутньому. Його переконання у необхідності відкривати себе, підтримувати себе, досягати в межах групи взаєморозуміння і підтримка знайшли своє втілення в семінарах з розвитку, організованих для розуміння духовних цінностей і підтримки концепції загальної гуманності. В результаті здійснення цієї програми, як він вважає, її учасники досягли більш глибокого взаєморозуміння. Підсумовуючи загальні враження про програму, Елліс твердить, що «програма комплексної бригади надала структуру й підтримку, необхідні для гарантії того, що кожний член бригади визнав свої сильні та слабкі сторони. Більше того, кожний індивідуум отримав можливість удосконалювати свої сильні сторони та зменшувати чи зводити до мінімуму свої слабкості. І, нарешті, учасники отримали можливість подивитися на себе, як на частину, а не як на ціле, зрозуміти, що поодинокі ніхто не зможе досягти того, чого можна досягти разом, оцінити й активно шукати ті частини, які необхідні для досягнення цілого».

Члени остінської бригади зійшлися на думці, що самооцінка і рефлексивне мислення в поєднанні з відкритістю інтроспекції значно підвищили ефективність функціонування членів бригади на своїх робочих місцях і внесок у роботу особистого «я». Кожний з учасників міг розповісти історію свого самовідкриття, особистого зростання й особистого успіху. Результатом програми стало нове почуття оптимізму й сподівань усього округу.

Елена Вела, директор середньої школи і член бригади, поставила собі за мету поділитися досвідом отримання можливості самореалізації зі своїми вчителями. Вона прагнула то того, щоб її вчителі розширили знання та підвищили свою чутливість стосовно самих себе та інших. Основною темою став розвиток індивідуальної унікальності в поєднанні з підтримкою один одного. Вона хотіла, щоб почуття оптимізму й сподівань, яке розвинулося в остінській комплексній бригаді, поширилося на викладацький склад її школи.

Лів'є Суніга, вчителька початкової школи, помітила, що програма комплексної бригади допомогла розкрити майстерність, що сповна не використовувалася. Вона вважала, що може стати лідером в початковій школі Ст. Елмо, оскільки це було результатом відкриття самої себе. Вона із задоволенням брала участь у шкільній цільовій групі, протягом року була представником вчителів у батьківсько-вчительській асоціації. Суніга вважає, що відкриття самої себе й інтроспекція були ефективними завдяки підтримці колег групи та багатству інформації, якою обмінювалися члени бригади під час зборів бригади. Її члени навчилися прислухатися до думок один одного та оцінювати їх.

Суніга змінила свої програми з правопису й соціальних наук і розробила модифікований метод мозкового штурму, щоб допомогти своїм учням виражати та розвивати свої ідеї. Вона намагалася розкрити свої здібності з найбільшою повнотою і роз'яснювала теми, тоді як до цього, як і всі, ретельно дотримувалася «сценаріїв», посібників для вчителів і керівництв до навчального плану. Вона також вважає, що краще відкидати види діяльності, які не дають їй задоволення. Тепер вона використовувала свій вільний час і унікальні здібності на те, заради чого її прийняли на роботу, — для удосконалення навчання учнів.

Коли люди виносили на обговорення свої власні унікальні здібності й перспективи розвитку, дискусії жвавішали. Це було зумовлено тим, що на них можна було подивитися більше, ніж з погляду однієї людини, це надавало їм динамізму і справжньої цінності. Людей захочували ділитися своїми думками, очікуючи, що вони встановлюватимуть контакти один з одним, щоб потім чітко формулювати й відстоювати свої погляди. Дослідження, досвід, посібники для вчителів і плани занять були темами колективних розмов, а також такі важливі компоненти процесу, як мудрість й інтуїція, до яких люди ставилися дбайливо і з любов'ю.

Саморозвиток і відданість

Отримання можливості самореалізації можна розглядати як розуміння самого себе, врівноваженість, упевненість у собі, гармонію та свободу. За допомогою самореалізації розкриваються високі пристрасті до творчості й артистизму, осягання й інтуїція, мрії та фантазії, вірність і любов, гідність і спрямованість, ілюзії й екстаз, радість та умиротвореність. Люди, що отримали можливість самореалізації, керують своїм життям і знають істину й радість, яких домагаються при досягненні того, в що вони вірять. Це люди, які стимулюють надію, натхнення й саморозвиток у інших членів своєї організації.

В міру того, як люди починають все краще розуміти, як використати відкриту в собі енергію для універсального блага людства, у них формується почуття зв'язку. Розум і серце стають об'єднаними в душі, а люди стають сміливішими, жвавішими, більш відкритими і творчими, більш підготовленими до суперництва і, кінець кінцем, більш сильними. Отримання можливості самореалізації, про що широко обговорюється протягом сторіч, може стати реальністю, якщо культура буде підтримувати їх. Про це свідчить багато прикладів з практики.

Роберта Лоуренс-Уокер, вчителька з міських шкіл Річмонда, штат Вірджинія, була особливо задоволена розділами програми, пов'язаними з можливістю самореалізації. Вона відчула піднесення

свого морального стану, й вона вирішила представити творчу лабораторію, яку завжди хотіла організувати. Вона прийняла рішення сприяти розповсюдженню інформації серед вчителів, що ведуть заняття в класах її рівня. Лоуренс-Уокер відкрила в собі бажання розширити свої знання і здібності в численних галузях, тобто в роботі з учнями з «групи ризику», організувала своєрідний менеджмент на основі школи, опікунську раду. Це стало результатом її особистої самореалізації і привело до виникнення оновленого відчуття енергії. Вона почала досліджувати освітні можливості, що були їй доступні. І зробила такий висновок: «Я отримала велику просвіту й заряд енергії у результаті участі в цій програмі. Відбулося моє особисте зростання, зросла й обізнаність, зараз я відчуваю більш сильне самовизнання і спроможність внести позитивні зміни в галузь освіти. Взагалі, досвід роботи в комплексній бригаді став, мабуть, найбільшим одкровенням в моїй кар'єрі в галузі освіти. Спільно із громадськими школами Річмонда він надав мені можливості, користь від яких я отримуватиму ще довгі роки».

Загальні коментарі, зроблені членами комплексної бригади міських шкіл Річмонда, дозволяють зробити висновок, що отримання можливості самореалізації підсилило їх прагнення домогтися необхідних змін. Один з учасників зазначив: «Моє почуття особистого визнання важливості змін у сфері освіти зросло настільки, що зараз я переконаний у необхідності вносити позитивні зміни у сфері освіти. Що стосується мене, то я отримав можливість самореалізації такою мірою, щоб відігравати активну роль у здійсненні цих змін.

Інший учасник повідомив: «Отримання можливості самореалізації дозволило мені обговорювати актуальні питання й міркування, почуватися досить сильним у ситуаціях, у яких я не міг цього робити в минулому. Я розумію, що реалізував свої нездійсненні сподівання, пов'язані з відсутністю сили говорити про це зі своїми адміністраторами, колегами та представниками шкільної системи».

Френсіс Логан-Томас, вчителька початкової школи Мідоудейл, штат Огайо, вже зовсім вирішила залишити професію вчительки перед тим, як отримала можливість самореалізації. В міру того, як у неї налагоджувався контакт із собою, вона в першу чергу почала з'ясовувати для себе, чому вона стала вчителькою. В результаті вона зміцнила впевненість у собі й почала отримувати більше задоволення від своєї роботи. Тепер вона робить висновок: «Перед тим, як я приступила до занять саморозвитком, мене не покидала думка залишити професію вчителя. Проте в результаті роботи протягом минулого року з комплексною бригадою зросла моя самооцінка. Одержаний досвід сприяє і, я упевнена, сприятиме удосконаленню мого вчительського досвіду».

Інші висловлювання дозволяють зробити висновок про те, що отримання можливості самореалізації стимулювало інтерес багатьох до особистого та професійного розвитку. Ось що стверджує один з вчителів: «Після того, як я дізнався, що є важливим для мене, у мене зросло бажання поглиблювати свої знання шляхом участі в роботі творчих лабораторій. Цей досвід став неоцінним для мене і, я упевнений, залишатиметься таким».

Є багато аналогічних прикладів того, як людям вдалося досягти особистого відчуття свого «я». В результаті особистого розвитку і професійного самовдосконалення керуючий системою шків усвідомив, що «...досвід роботи з комплексною бригадою розвинув мої здібності в особистому й професійному житті. Розвиток внутрішньої сили мав дуже велике значення в різних сімейних ситуаціях, у стосунках з адміністративним штатом та роботі з громадськістю і шкільною опікунською радою. В особистому плані я стикався з проблемою, що полягає в тому, що часто бував «гарним хлопцем». У міру того, як я розвивав у собі почуття самореалізації й внутрішньої сили, я паралельно розвивав у собі здатність скорочувати штатні одиниці, скорочувати програми, а при необхідності й закривати школи, не завдаючи собі при цьому травм».

Життєво необхідна впевненість у своїх силах в окрузі Дюваль

Люди відрізняються один від одного в деяких відношеннях і подібні один до одного в інших аспектах. Але кожному необхідно розкривати те унікальне, що є у ньому, свої сильні сторони, щоб додати це в свою роботу. Звичайно, це не може бути однаковим для кожного індивідуума, бо в кожного є роль, яку він має виконувати, й мета, якої він мусить досягти. Проте поєднані разом прагнення кожного індивідуума можуть зробити дуже серйозний синергійний вплив. Отримання можливості самореалізації дозволяє кожному визначити, що є природним внутрішньо, і дізнатися, як найкращим чином використати індивідуальну майстерність на користь суспільства.

Мері Сьюзен Х'юбер, учителька і член комплексної бригади з округу Дюваль у Джексонвіллі, штат Флорида, вважає, що її діяльність в бригаді сприяла самореалізації, дала їй можливість розібратися зі своїми здобутками у сфері освіти. Вона зазначає, що «використала свій досвід роботи в комплексній бригаді для того, щоб встановити контакт зі своєю глибинною, особистою та професійною філософією. Я глибоко усвідомила свої вчительські обов'язки, своє ставлення до підлеглих та освітніх програм. Досвід роботи в комплексній бригаді проклав мені дорогу до власного

«розслідування й вивчення моєї власної філософії», використовувачи при цьому ідеї, повідомлення і поради інших.

Часто вважають, що саме завдяки можливості самореалізації шкільний персонал приходиться до усвідомлення необхідності ділитися своїми професійними проблемами та висловлювати свою власну філософію і погляди. Х'юбер прочитала багато книг і статей про самореалізацію вчителів, про що вона зробила повідомлення для викладачів округу Дюваль, провела кілька диспутів на цю тему. Бригада приділяла час для самореалізації і це кінець кінцем розвивало їх особисті думки, погляди, здібності, формувало особистість, розвивало їх унікальні здібності.

Це сприяло тому, що дискусії в групі проходили збалансовано, жваво та продуктивно. Члени групи ділилися своїми сильними рисами і дізнавалися, яким чином кожен з них може робити важливі внески, а це викликало повагу в інших членів групи. Врешті-решт всі одержували можливість використовувати свої здібності для ефективнішого функціонування як членів групи й вчителів. Завдяки зусиллям членів комплексної групи всі в масштабах округу одержали можливість самореалізації.

Рон Поппел, директор школи в Дювалі, використав методи надання можливості самореалізації для вдосконалення й самооцінки вчителів своєї школи. Він зазначав: «Моєю метою є надання можливості кожному зрозуміти різні типи особистостей і ті важливі унікальні внески, які робить кожний з них. Моя мета — допомогти кожному краще зрозуміти себе, а також інших, з ким ми працюємо в нашій школі».

Він і його штат пройшли «інвентаризацію особистості» за методикою Майерс-Бріггс, відвідували творчі лабораторії, що допомогло опанувати цей метод. Кожного з членів групи попросили з'ясувати свої унікальні сильні риси й те, яким чином вони можуть краще за все брати участь у роботі як активні члени бригади. Вони дістали можливість використати свої сильні риси і зрозуміти, наскільки важливо мати в організації працівників, яким властиві різні сильні риси, зрозуміли важливість збалансованої організації.

Ця форма розуміння особистого «я» виявилася ефективною в справі створення атмосфери взаєморозуміння й підтримки серед працівників. Як зазначав Поппел, «всі працівники відчували великий комфорт у стосунках із самими собою від усвідомлення важливої ролі, яку кожен з них відігравав у школі». Поліпшена культура, що передбачає надання можливості самореалізації, сприяла підвищенню успішності учнів і оцінок за стандартизованими тестами.

Бригада з Дюваль вважає, що можливість самореалізації дозволила провести чесний і унікальний обмін ідеями й питаннями, серед різних рівнів у межах організації, який до того був немож-

ливим. Групи стали важливим форумом для обговорення критичних питань, оскільки їх заохочували ставити на обговорення свої унікальні думки. Члени бригади дійшли висновку, що «окремі члени бригади виявили сміливість й ініціативу, пропонуючи свої погляди, виступаючи від імені тих, хто їх обрав, добровільно готуючи спеціальні доповіді і вільно викладаючи свої особисті думки. Ставлення кожного з членів бригади до поняття надання можливості самореалізації для вчителів особливо змінилося протягом року. І ми дуже раді спостерігати ці зміни».

Атмосфера відкритості в бригаді внесла хвилювання, хоч вона позитивно вплинула на кожного, зросла повага до ідей і думок колег. Як повідомляли члени бригади, «наша повага один до одного дуже зросла».

Необхідність надання можливості самореалізації

Природно, що жоден з корелятив ефективної культури виробничих відношень не здійснить необхідного впливу, якщо індивідууми не будуть цілком розвинутими і не матимуть можливості самореалізації. Це люди, яким надана можливість дозволила настільки розвинути себе, щоб брати участь у діяльності організації та використовувати свої здібності й енергію в ім'я її загальних інтересів. Організація не може бути ефективною без таланту, здібностей, майстерності, пристрасі людей, що її складають. Ось погляд на можливості людини доктора Джин Х'юстон. Вона пише, що ми мусимо «...повільно, але наполегливо вдосконалювати себе в ім'я священного служіння, набуваючи здібностей, які мають відповідати нашим внутрішнім силам. Ми повинні шукати й знаходити фізичні, розумові й духовні ресурси, які дозволять нам стати партнерами планети».

Надання можливості самореалізації — це процес пошуку особистих відповідей на вічні питання про людські можливості, це розширення нашого досвіду про те, що означає бути професіоналом. Надання можливості самореалізації — це здійснення наших найвищих устремлень і добрих справ як професіоналів і як людей. Надання можливості самореалізації — це пробудження всіх сил, які приховані в індивідуумі та організації, щоб кожний міг сповна зробити свій внесок, це відкриття, підживлення та вивільнення внутрішніх здібностей.

Уявлення про те, що можуть досягти члени організації, потребує не однієї зміни цілком розвинених людей. Ось чому надання можливості самореалізації так важливо сьогодні. Індивідуумів у організаціях слід заохочувати, досліджувати та випробовувати на собі, що означає бути індивідуальним членом колективу, що

працює на досягнення бачення школи майбутнього. Члени колективу мають розкрити себе, як вони вписуватимуться в це бачення. А для того, щоб це бачення ставало все складнішим і всеохопним, мають бути різноманітні можливості вибору, школи — ефективнішими, працівники освіти мусять мати контакт із самими собою і здатність застосовувати свої унікальні індивідуальні здібності найповнішою мірою.

Бібліографія

- Berne, Eric. *Games People Play*. New York: Groves Press, Inc., 1964.
- Cunningham, William G. *Empowerment: Vitalizing Personal Energy*. Atlanta, Georgia: Humanics Limited, 1991.
- Erikson, Erik H. *Insight and Responsibility*. New York: Norton, 1964.
- Gannin, N.B. "Reflection, the Heart of Clinical Supervision." *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, (Fall, 1989).
- Goldman, Alex, J. (Ed.) *The Quotable Kennedy*. New York: The Citadel Press, 1965.
- Gowan, John, et. al. *Creativity: Its Educational Implication*. Dubuque, Iowa: Kendal-Hunt, 1989.
- Herman, Ned. "The Creative Brain." *Training and Development Journal* (1981).
- Houston, Jean. *The Possible Human*. Los Angeles, CA: Jeremy P. Tarcher, Inc., 1982.
- Kirsch, Susan Sayers. *Leadership Style: A Behavioral Matrix*. Portland, Oregon: Northwest Regional Education Laboratory, 1982.
- Maslow, Abraham. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row, 1970.
- Rhodes, Lewis A. "Beyond Your Belief: Quantum Leaps Toward Quality Schools." *The School Administrator*. (December, 1990). Reprinted by permission of the American Association of School Administrators. Copyright © 1990 by AASA.
- Sergiovanni, Thomas. *The Principalsip: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn & Bacon, 1991.
- Smith, Edward W. L., ed. *The Growing Edge of Gestalt Therapy*. New York: Bruner/Mazel, Inc., 1976 and Secaucus, New Jersey: Citadel, 1977.
- Copyright Wilber, Ken, Engler, Jack and Brown, Daniel P. *Transformations of Consciousness*. Boston: New Science Library, 1986. © 1986 by Ken Wilber. Reprinted by arrangement with Shambhala Publications, Inc., 300 Massachusetts Ave., Boston, Ma. 02115

Довготермінові нововведення

Один з основних принципів дослідження ефективних шкіл полягає в тому, що удосконалення школи потребує часу. Звичайно, потрібно щонайменше від трьох до п'яти років, щоб успішні нововведення перетворилися на усталену практику й повністю впровадилися. Час потрібен для працюючих в організації, щоб пристосувати практику своєї ефективної роботи до існуючої культури виробничих відносин. Значні удосконалення стають реальністю завдяки культурі, повсякденній роботі в межах шкільного округу. Впровадження удосконалення більшою мірою є процесом культурної адаптації, ніж структурним нововведенням.

Культурна адаптація — це процес, за допомогою якого індивідууми дізнаються про нові ідеї й виробляють у себе бажання втілити їх у життя. Удосконалення в школі є результатом поточних культурних процесів, а не впровадження останніх методик. Як вказує доктор Донн Грессо зі Штатного університету Східного Теннесі, «плани удосконалення шкіл будуть різними в різні роки, але розроблені культура й процес зможуть бути використані для будь-якої поставленої школою мети. Дослідження удосконалення школи дозволяє припустити, що успішні зміни потребують від трьох до п'яти років, і досвід фонду Денфорта підтверджує це. Шкільна система мусить мати час, необхідний для створення міцної основи».

Доктор Карл Ешбау, який сприяв роботі комплексної бригади в окрузі Дюваль, штат Флорида, розповідає: «Впровадження таких ідей, як менеджмент на основі школи, «спільне навчання» і «надання можливості самореалізації» потребують значної кількості часу. Це вимагає того, щоб відповідальність за кінцевий результат брали на себе окремі члени колективу. Має бути виділений значний час для того, щоб була можливість розвитку ідей і відповідальність за те, щоб проекти були успішно впроваджені. Успіх проектів залежить від участі й підтримки з боку усього викладацького складу, і цей вид підтримки може бути обраний

тільки протягом тривалого часу. Шкільна культура має бути культурою взаємної підтримки та відповідальності, а відведений на це час досить тривалим, щоб ці якості могли розвинутися».

Доктор Перрі Поуп, директор середньої школи Спрінг Вуду у Хьюстоні, штат Техас, розглядає те, що він побачив як перспективу розвитку школи. Головною темою для його школи було самостійне навчання. Очікувалося, що впровадження проекту триватиме чотири роки. Було зібрано матеріали, що належать до цієї концепції, їх розповсюдили серед учителів школи. Крім того, в шкільному містечку створено бібліотеку для спільного навчання. Школа одержала кілька варіантів розвитку, що дозволило вчителям більше дізнатися про організацію навчання. Доктор Поуп відвідав кілька підготовчих семінарів і професійних зборів із спільного навчання. Він провів кілька дискусій для учителів, на яких кожен з них ділився своїми здобутками.

Вчителів заохочували розробляти методи впровадження спільного навчання в своїх класах. Їх нововведення розповсюджували й обговорювали на різних зборах штату та викладацького складу, а також під час нарад у відділеннях і з допомогою інших методів. Викладацький склад ділився своїми ідеями, дослідженнями та літературою протягом навчального року. Увагу концентрували на постійному удосконаленні та поліпшенні процесу впровадження спільного навчання. Вчителів заохочували постійно ділитися тим, як просуваються їх індивідуальні намагання, постійно обговорювали їх. Крім того, директори шкіл проводили більше часу в класах, обговорювали з вчителями, надавали підтримку для кращого впровадження спільного навчання.

Було створено комітет для оцінки найкращих результатів. Проводилися дискусії для визначення того, як використати найкращим чином централізовані адміністративні ресурси для підтримки учителів у їх зусиллях з розвитку й впровадження методик. До того заходи розглядали не як річний проект чи разову акцію із впровадження останнього нововведення в галузі освіти, а як довготермінову політику школи, спрямовану на підвищення рівня освіти шляхом використання спільного навчання. Плани втілювалися в життя, як тільки вчителі були готові випробувати нові ідеї. Кожен з них мав свободу планувати та впроваджувати свої власні методики. Вчителі отримували підтримку, панував дух постійного обміну ідеями, піднесення й святкування досягнутих успіхів.

Невдачі сприймали як логічну складову випробування нових ідей. Однак їх швидко виявляли й ліквідували. Вчителі просувалися своїм власним шляхом, але кожний з них був частиною колективного бачення, і від них вимагали постійного просування вперед у справі впровадження спільного навчання. Як зазначив доктор Поуп, «кожний вчитель отримав підготовку, засновану на

особистій участі в проекті, моделювання ролей і літературу зі спільного навчання. Директори, що відвідували класи, виявляли елементи спільного навчання, обговорювали й оцінювали його, давали свої коментарі. Існує багато можливостей поділитися тим, що спрацьовує, і тим, що не спрацьовує. Ми доклали зусиль у справі поліпшення навчального процесу і соціальних навичок за допомогою спільного навчання, і ми будемо трудитися над цим баченням нашого розвитку протягом наступних двох чи трьох років».

Культурна адаптація

Результат зусиль, спрямованих на поліпшення навчального процесу, залежить такою ж мірою від методів впровадження, як і від їх якості. Процес має бути таким, щоб він надавав час для спільної участі та культурної адаптації. В дослідженнях федеральних програм, що підтримують зміни в галузі освіти, проведених корпорацією «Ренд», доктори Пол Берман й Міфрі Мак Лафлін (1978 р.) з'ясували, що «спільна адаптація — це єдиний процес, що приводить до змін в учителі. Іншими словами, вчителі змінювалися тоді (й тільки тоді), коли вони працювали над зміною схеми проекту так, щоб він підходив для їх школи чи класу». Культура має бути такою, якщо вона хоче бути успішною, щоб постійно прагнути до вкладання часу й енергії задля спільної адаптації нововведень. Короткочасні адміністративні вказівки й директиви не надто ефективні для розвитку культурної підтримки. Берман і Маклафлін відзначають: «Адміністративних вказівок недостатньо для подолання так званого «опору штату»». Вони не можуть переконати вчителів докладати додаткових зусиль задля адаптації до проекту, в якому в них мало відповідальності. Зміни можуть бути інституціоналізовані тільки тоді, коли вони повністю охоплені вертикальною та горизонтальною культурами. Цьому типу впровадження, що дає стабільне продовження, притаманна довготермінова концентрація на розвитку.

Один з керівників, що не хотів, щоб його ім'я згадувалося, скаржився на значну кількість проектів у галузі освіти, яким не вистачає стабільності і які швидко припиняють своє існування. Він розповідав про комп'ютерний проект, якому надавала підтримку професійна асоціація і який спонсували різні зовнішні групи. Оголошення про подання пропозицій на гранти надавало дуже короткий час на проведення експерименту. Програма передбачала освоєння і використання комп'ютерів для надання допомоги учням, які відстають. Учні відкликали з їх постійного класу протягом навчального дня, щоб вони займалися за інтенсивнішою програмою з тих дисциплін, з яких вони відставали, в комп'ютерній лабораторії. Вся програма перебувала під наглядом координато-

ра. І хоч вона була дуже сильною, мала величезний потенціал в наданні допомоги учням із «груп ризику», у самого керівника не було особливих сподівань на її успіх, бо на її впровадження було відведено надто мало часу.

Проект було складено таким чином, щоб пропозиції були розроблені у весняному семестрі, а сам проект впроваджено на початку навчального року — восени. Отже, дуже мало часу надавалося (або ж його зовсім не виділяли) вчителям, до яких цей план мав відношення (відпускати учнів з основних занять і т. ін.), для ознайомлення з ним і, що найважливіше, для забезпечення його здійснення. У групу планування входило кілька представників учителів, проект було схвалено і навесні він отримав фінансове забезпечення. Координатора проекту було прийнято на роботу весною (без участі вчителів), а підготовку штату здійснено водночас із початком дії проекту — восени.

Проект істотно вплинув на планування учителями навчального часу, особливо на учнів, яких відкликали для інтенсивнішого навчання в комп'ютерній лабораторії. В результаті цього короткий час, відведений на впровадження програми, дозволяв забезпечити тільки мінімальну участь викладачів і викликав «опір штату». Культура ж виробничих відношень в організації захищає її від непотрібних і нездорових змін, що не відповідають її інтересам. Здорові культури виробничих відношень не допускають виникнення несподіваних і небажаних змін, якщо вони не охопили їх і не зрозумілі їм.

Учителі відчували, що цей проект, яким би ефективним він не був, нав'язаний їм. Вони не прийняли аргумент, що короткий термін проекту був зумовлений необхідністю участі в ньому для отримання фінансування. Проект негативно впливав на їхній робочий день, і вони вважали, що повинні мати адекватний внесок у його планування. Проект мав великий потенціал, але він був розпочатий у несприятливих культурних умовах і мав мінімальні шанси на довгостроковий успіх. Проект міг вижити, але в будь-якому випадку він не наблизився до того потенціалу, якого міг досягти, оскільки шкільний округ не мав часу на культурну адаптацію.

Іронія нововведень

Багато проектів загубив неадекватний діапазон часу, відведений на впровадження, а потім на їх підтримку і усунення козубатостей. Згаданий вище керівник вважає, що в сфері освіти можна досягти лише незначного поліпшення, якщо особи, що здійснюють ці нововведення, не почнуть домагатися тривалішого часового діапазону, протягом якого необхідні нововведення будуть впроваджуватися.

Доктор Карл Д. Глікмен (1990 р.) допоміг нам зрозуміти проблеми, з якими стикаються школи, намагаючись докласти зусилля щодо успішного впровадження змін, і чому на це необхідний тривалий час. Насамперед адміністратори мають мобілізувати зусилля на досягнення необхідних позитивних змін у роботі шкіл. Тут потрібні час і енергія для створення довіри, конфіденційності, спільності й професіональних навичок, а також для того, щоб спрямувати зусилля на ліквідацію проблем, що виникають при впровадженні заходів з поліпшення роботи. Все це має здійснюватися водночас, аби усунути з культури виробничих відношень невпевненість і протидії. Культура виробничих відношень потребує часу для появи віри в свої здібності та законність поліпшень.

Чим більше різних груп залучено до поліпшення роботи шкіл, тим більшою мірою ті, хто бере участь у процесі, повинні знати, як справитися з різними поглядами, напруженістю й конфліктами, що стали очевидними. Підходи, засновані на колегіальності, обмінні поглядами на ефективну культуру виробничих відношень, мають тенденцію знищувати супротивника, що стримує прогрес. Інколи групи дивляться на самих себе як на супротивників, оскільки в них немає кращих шкіл, і потрібен певний час, щоб здолати ці труднощі. Невдачі розглядають не як нормальні кроки в напрямку постійного поліпшення, а як втрати часу й енергії. Коли досягається успіх, люди вважають, що стандарти було занижено або що зусилля були фальсифіковані, щоб вони виглядали краще. Потрібен час для того, щоб допомогти учасникам процесу почуватися комфортніше як у разі невдач, так і успіхів. Чим більша кількість людей визнає, що були досягнуті поліпшення, тим очевидніше стає, що ще багато що потребує поліпшення. Це призводить до зростання незадоволеності тим, що робиться в даний момент, і збільшує усвідомлення виклику, що лякає, і зменшує прагнення зробити більше. В міру того, як становище в школі чи окрузі поліпшується, їх все більше притискують представники інших шкіл. Необхідна довготермінова перспектива для того, щоб пройти через цю природну еволюцію.

Школам не надається така довготермінова перспектива, їх змушують робити і «терміновий ремонт» для тих, хто більше занепокоєний короткотерміновими досягненнями. Перевищення вимагає часу, щоб досягти стабільності та домогтися результатів. Багато адміністраторів зрозуміли, що тривалий термін — це не надмірність, яка буде їм надана. Мабуть, найкращим чином це демонструється терміном перебування на посаді директора школи. Середній термін роботи на посаді директора міської школи — два й півтора роки. Це час значно менший, ніж потрібний для того, щоб досягти істотних поліпшень. Передова стаття в газеті «Нью-Йорк Таймс» від 26 грудня 1990 року характери-

зує ставлення до поліпшення становища в школах, як довготермінову перспективу: «...Директори шкіл по всій країні звільняються натовпами, або їх звільняють, або ж вони рано йдуть у відставку, часто тому, що їм не вдалося досягти швидких поліпшень у галузі освіти, яких від них вимагали. За твердженнями експертів, понад п'ятнадцять найбільших міст шукають директорів шкіл — приблизно втричі більше, ніж їх звичайно потрібно на даний рік».

Нововведення й удосконалення найкращим чином визнають як систематичні, прогресивні та накопичувальні поліпшення в практиці освіти. Безперервне поліпшення — це розвиток культури освіти при наявності прагнення домагатися довготермінового поліпшення і довготермінової концентрації на тому, якою має бути ідеальна школа. Це є переходом від «збудіть мене, коли це закінчиться» до переконання в тому, що за наявності часу й зусиль «ми дійсно можемо домогтися змін».

Зусилля щодо довготермінового поліпшення в організації надто важкі, оскільки саме тут починається робота. Стати компетентним у здійсненні чого-небудь по-новому — це процес, що потребує зусиль і часу, і часові співвідношення геометрично залежать від кількості учасників. Індивідуум і культура повинні вчитися й освоювати нові шляхи, які, як вважається, мають привести до вищого рівня вищості. Нові шляхи вимагають більших зусиль, ніж старі методи. Без підтримки і наявності часу всі повернуться до старих методів. Коли часові очікування неадекватні, виробляється культурний супротив.

Навіть дуже ефективні удосконалення в роботі шкіл не укорінюються автоматично. Продовження проекту потребує прагнення дотримуватися їх, підживлювати і, що найголовніше, докласти необхідних зусиль для досягнення розуміння та налаштуватися на підтримку успішних удосконалень. Фактично довготермінові концентрації включають як бачення ідеального стану в майбутньому, так і довготермінових наполегливих зусиль, спрямованих на досягнення цього бачення. По-перше, необхідний час, щоб досягти згоди щодо удосконалень, а для культури — зрозуміти і прийняти їх і, звичайно, для вчителів — впровадити ці удосконалення і налаштуватися на них.

Потрібні постійні зусилля й зусилля для того, щоб побачити проект, що має потенціал, від початку й до остаточного прийняття. Це потребує щонайменше від трьох до п'яти років. Таким чином, удосконалення остаточно приймаються тільки після того, як вносяться всі необхідні корективи, щоб вони вписалися в культуру виробничих відношень організації. Коли це відбувається, виправлення й удосконалення вкорінюються та стають інституціоналізованими. Цьому не дали статися в досить багатьох шкільних округах, де робилися спроби прищепити культуру вищості.

Засвоєні уроки

Одна з найважливіших потреб розвитку освітньої реформи полягає в збільшенні освітньої уваги нації. Постійне удосконалення потребує встановлення загальноприйнятої угоди щодо бачення того, що заслуговує на професійну увагу і здійснення. Крім того, це потребує терпіння, необхідного індивідуумам і організаціям для досягнення успіху. Один з ворогів, з яким найчастіше доводиться стикатися успішним зусиллям з впровадження удосконалень — це нереалістично малі часові межі для їх впровадження. Нав'язування часових рамок від двох до двох з половиною років, відведених на розвиток особистості чи організації, — це запрошення до невдачі. З часом виявляється, що організація заплуталася в незавершених ініціативах. Саме в такому стані ми й знаходимо більшу частину шкільних округів Америки.

Шматки й уламки закинутих планів не тільки негативно впливають на організацію, впливає й неспроможність організації досягнути «уроки» з довготривалої боротьби за постійне поліпшення системи. Тоді замість успіхів ми отримуємо ряд неуспішних і не підтриманих ініціатив, що мали лише мінімальні, а не довготермінові зусилля. Внаслідок швидких змін нові пропозиції дають дуже малий ефект. І не встигла школа отримати ефекту від останньої з них, що намагалися здійснити, як вона вже починає засмічувати систему.

«Засвоєні уроки» — важлива концепція в підході Дж. М. Джурана (1988 р.) до комплексного керування якістю (ККЯ). Коли вдаються до довготермінових зусиль з впровадження удосконалень, накопичується колективний досвід спільних знань про весь процес, має місце постійне удосконалення та знайомство з ним. Індивідууми набувають досвіду і розуміння системи та стають краще підготовленими до внесення необхідних модифікацій, спрямованих на її постійне удосконалення.

Якщо індивідууми постійно відкидають останні системи і починають перебудовувати нові, їх колективні знання і досвід стають значно менш корисними. І вони мають починати все спочатку, щоб набути нового розуміння й перспективи. Вони отримують нові знання, часто несумісні зі старими, не можуть застосувати їх для подальшого удосконалення. Вони уподібнюються до учня, який починає вчити якийсь важливий урок, далі переходять до чогось нового, а вивчений урок, як виявляється, вже не потрібний.

Зміна підходів дозволяє уникнути проблеми виправлення системи, але часто призводить як до некорисної системи, так і некорисних уроків. В результаті цього як працівники, так і учні часто опиняються ні з чим. Багато хто вважає, що саме це сталося в американській системі освіти і побоюються, що нам ще доведеться вивчити наші уроки.

Обговорюючи важливість засвоєних уроків, доктор Джуран заявляє: «Цінність цих уроків очевидна. Для всіх людей характерна універсальна тенденція зберігати в своїй пам'яті засвоєні уроки як керівництво до дії в майбутньому. Люди розширюють свою пам'ять за допомогою записів і бібліотек, систем вірувань, ритуалів і табу (культура), за допомогою конструювання своїх продуктів і процесів. У колективному плані застосування людьми концепції засвоєних уроків стало вирішальним у зверхності людини над усіма видами тварин».

Мета засвоєних уроків — використати їх для того, щоб згодом отримати користь. Це потребує довготермінової перспективи. Якщо прагнути до негайного успіху, засвоєні уроки не можна накопичувати заради внесення удосконалень. І лише довготермінове, спільне бачення величі й постійної роботи, спрямованої на досягнення цієї величі, становить найголовнішу перспективу освіти. Зусилля, пов'язані з постійним удосконаленням, призводять до формування ефективних працівників і прекрасних організацій.

Минуле, майбутнє і сьогодні

Бачення передує всім діям, надаючи сенсу спрямованості та послідовності всіх наступних дій. Перспектива від трьох до п'яти років обмежує свободу тих працівників організації, які прагнуть виконати «швидкий ремонт» і здійснити короточасні зміни. Водночас бачення надає впевненості в тому, що зусилля таких людей в організації можуть бути відкинуті раніше, ніж вони почнуть приносити «плоди». Це зводить складний світ системи освіти до деякого простішого.

Зусилля, спрямовані на досягнення бажаних, що користуються загальною підтримкою, результатів, забезпечать рівень стабільності в межах організації, який служить каталізатором синергії організації. Дії, що є продовженням, можуть плануватися і впроваджуватися, тоді як відбувається оцінка основних етапів. У здійсненні спільно погоджених змін присутнє хвилювання, а коли люди бачать, що плани повільно розвиваються у реальну практику (будемо сподіватися, що це — практика, яка веде до поліпшень), це служить природною винагородою. Така більш довготермінова перспектива дозволяє працівникам організації пристосуватися й постійно самовдосконалюватися, підвищувати якість своєї роботи і розв'язувати суперечності в міру того, як досягається бачення. Стійке бачення дає працівникам організації досить часу, щоб виявити недоліки і неузгодженості, внести потрібні коригування. Без стабільного бачення вивчити «отримані уроки» і визначити, які коригування необхідні.

Встановлення заздалегідь визначених етапів у напрямку до досягнення бачення дозволяє організації зосередитися на поліпшеннях та виміряти ці поліпшення. Значно легше приймати рішення в разі виникнення несподіваних результатів. Несподівані відхилення від бачення можуть зробити необхідними зміни стратегії або навіть призвести до зміни бачення.

Короткотермінова перспектива звичайно призводить до краху надій організації та індивідуумів в міру того, як напрямки постійно змінюються, стабільність знижується. Організації живуть моментом, часто вбачаючи малоефективну діяльність або відкидаючи потенційно успішні напрямки діяльності раніше, ніж вони досягають свого потенціалу. Здатність візуалізувати бажане майбутнє — це чудовий дар. Ми належимо до одного з нечисленних видів, які можуть бачити результат бажаного майбутнього. Ми не використовуємо бачення для створення занепокоєння і жервості. Ми використовуємо його як маяк, що допомагає визначити напрямки і заходи прогресу. Ми не використовуємо бачення ідеального майбутнього для того, щоб воно не давало нам насолоджуватися і використовувати наші нинішні досягнення, але воно дає нам точку відліку на сьогодні.

Минуле мертве, майбутнє лише уявне, і ми маємо прямий вплив на даний момент. Звичайно, ми повинні жити в сьогодні, якщо хочемо чинити який-небудь вплив на світ, у якому живемо. Але це не означає, що ми не повинні дивитися вперед на досягнення майбутнього з бажань вищості. Бачення майбутнього не перериває життя у сьогодні, але воно забезпечує напрямки і мету. Як часто говорить Філіп Шлехті, «не минуле разом із сьогоднім формують наше бачення майбутнього, як ми часто вважаємо, а минуле вкупі з нашим баченням майбутнього визначає сьогодні».

Ми використовуємо майбутнє для встановлення пріоритетів у житті, для надання деякої стабільності, для обмірковування дій, для оцінки прогресу і для отримання ясніших перспектив з одержаних уроків.

Бачення не можна отримати легко і швидко. Воно є причиною, з якої професійне життя присвячується певним прагненням. Бачення дає втіху і є бажаним, люди прагнуть присвятити працю свого життя заради його досягнення. Бачення відрізняють організацію і структурний підрозділ від будь-чого іншого.

Бачення зближують працівників і клієнтів і мають сприйматися як виклик і давати натхнення.

Життя організації — це справа одного дня, за яким йде ще один день. Концентруючись на довготермінових завданнях, кожен з цих днів доповнює інший, накопичує та додає внесок у справу досягнення вищості.

Чи довго, чи коротко?

У таблиці 10.1 висвітлено низку відмінностей між довго- і короткотермівовою орієнтацією на довготермінові нововведення, удосконалення та синергію. Концентрація на короткотермінових проектах звичайно приводить до того, що ініціатори змін виступають рушійною силою. Зосередженість на довготермінових проектах майже кожному надає шанс, аби стати частиною рушійної сили. Короткотермінові проекти концентруються на впровадженні однієї ідеї в усіх організаціях, а довготермінові — на безперервному удосконаленні індивідуумів і всіх організацій на багатьох напрямках. Короткотермінові проекти ґрунтуються на використанні трюїстичних випробуваних рішень для розв'язування завдань, довготермінові спираються на безперервне поліпшення, спрямоване на досягнення спільного бачення ідеальної школи. Короткотермінові проекти залежать від структури, необхідної для того, щоб сталися зміни, а довготермінові залежать від культури, необхідної для розвитку змін. Стиль лідерства в організації, зорієнтований на короткотермінові проекти, схильний до продажу й контролю, на відміну від довготермінової орієнтації, для якої характерні сприяння, підтримка можливості самореалізації.

Таблиця 10.1

Довготермінове проти короткотермінового

Орієнтація	
на короткотермінове	на довготермінове
Нововведення як рушійна сила	Спільне бачення як рушійна сила
Зраджус	Допомагає людям
Хвалить	Заохочує
Автократична	Заснована на участі
Розв'язання проблем, прийняття рішень, нові рішення	Мережі, засвоєні уроки, зворотний зв'язок для бачення майбутнього
Централізована експертиза	Експертиза, заснована на місцевому досвіді
•Викидається•	Впроваджується й підживлюється
Функція швидкого ремонту й контролю	Функція постійного вдосконалення й зусиль
Впроваджується навмисно	Логічно наростає
Нав'язується	Розвивається й пристосовується
Недооцінює зусилля на одному напрямку	Недооцінює синергетичний ефект на багатьох напрямках
Має примусовий момент сили	З'єднує, збільшує енергію
Кілька рушійних сил	Прийняття

Закінчення табл. 10.2

Орієнтація	
на короткотермінове	на довготермінове
Зношує обладнання	Змазує обладнання
Схоже на парі	Схоже на інвестування
Знижує моральний дух	Стимулює бажання самовдосконалюватися
Кладе край і придушує супротив	Усуває бар'єри
Аспірин	Терапія
Часто імпортується	Відстань відповідає місцю
Контролюється	Посилюється
Проблеми призводять до невдачі та відкидання	Проблеми надають інформацію для поліпшення
Потребує нового навчання	Потребує засвоєних уроків
Нові зусилля	Кумулятивні зусилля
Швидкий ремонт чи прикриття	Тяжкий труд і прогрес
Примхи — хвиля енергії	Напрямок з постійною енергією
Чужі трюїзми	Народження нової перспективи
Рішення проблем	Бачення в пошуках досконалішого напрямку
Негайне задоволення	Довготерміновий вигравш
Послаблюється при нападах	Поліпшується при нападах і критичному аналізі
Просуває підтримку й маркетинг	Заохочує дебати та відмінності
Є подією	Є процесом
Змінює поведінку	Змінює культуру та ініціалізує нові здібності
Асоціює зміни з ще одним зміщенням пріоритетів	Асоціює зміни з успіхом або невдачею попереднього плану чи програми
• Чим цей рік відрізнятиметься від попереднього? •	• Що ми можемо робити в цьому році, щоб наблизитися до нашої стратегічної мети? •
Придушує організацію	Синергізує організацію
Йде від початку до кінця	Йде від етапу до етапу

Довготермінова перспектива необхідна для пошуків відкритості, довіри, підтримки та консенсусу, щоб ґрунтуватися на співробітництві, наданні можливості самореалізації, ефективного мислення, розв'язанні конфліктів, наданні учасникам можливості розвивати майстерність, формувати бачення та набувати необхідного розуміння для постійного удосконалення, орієнтації на довготер-

мінову роботу, допомагають виявляти потрібних людей в організації, приймати гарні рішення, щоб ними можна було керуватися та приймати їх у відповідний час.

Планування потребує концентрації на майбутніх наслідках нинішніх дій з погляду бачення стандарту якості. Добрі рішення передбачають довготерміновий орієнтир, вимірюються за тривалий термін. При цьому мається на увазі досягнення бачення. Таким чином довготермінова орієнтація служить для досягнення контролю над майбутнім за допомогою дій нині. Довготермінова орієнтація дозволяє працівникам дивитися вперед, прогнозувати події, бути готовими до непередбачених обставин, формулювати напрямки, складати план дій та надавати впорядковану послідовність дій, спрямованих на досягнення бачень. Крім того, це дозволяє їм сприймати і виправляти помилки, що виникають у процесі досягнення мети.

Освітні реформи слід здійснювати з меншим почуттям реакційної терміновості, ніж це робилося при здійсненні таких реформ у минулому. Реформи мають ґрунтуватися на дослідженнях, розвиватися на місцях з урахуванням досвіду вчителів, бути інтернаціоналізованими й прийнятими тими, хто працює в цій сфері у даний час. Це вимагає часу на розвиток і на те, щоб радикально змінити ролі вчителів у вдосконаленні освіти. Час потрібен на конкретну боротьбу, в якій братимуть участь вчителі, приступаючи до випробування нових ідей, удосконалюючи свої класи й ведучи боротьбу за те, щоб їхні колеги діяли аналогічно. Це потребує лідерів у галузі освіти, які активно вестимуть конструктивну роботу й ділитимуться владою із вчителями. Потрібен час для струкурування історій, бачень і досвіду, які вчителі використовуватимуть для удосконалення досвіду роботи в класах.

Удосконалення в галузі освіти потребує відкритості процесу розвитку та експериментування. Лідери повинні розуміти культуру, владу й етику та мати необхідний час для того, щоб впливати на них. Ці лідери мають розповсюджувати відношення, засновані на підтримці й наданні можливості самореалізації. Адміністратори і вчителі мають працювати на умовах, які визнають їх як професіоналів. Працівникам сфери освіти має бути дано владу формувати умови, в яких вони працюють, щоб складати навчальні плани та інструкції, пристосовані до потреб учнів.

Культурне лідерство — це сила, що забезпечує вчителів культурою, часом, простором і владою, необхідними для колективної роботи над удосконаленням американської освіти. Анрі Жиро (1992 р.) вказує: «Вчителювання має бути пов'язаним із наданням можливості самореалізації, в не просто з технічною компетентністю. Вчителювання не має жодного відношення до здійснення ідей інших людей і правил, не ставлячи при цьому запитань. Вчителювання потребує роботи в умовах, у яких влада пов'язана

з можливістю та колективною боротьбою за демократичні форми зі знанням широкого діапазону культурних і соціальних відмінностей, які визначають арену повсякденного життя».

Нині працівники сфери освіти мають прагнути до найкращих можливостей американської освіти.

Безперервне удосконалення в дії

Шкільний округ Шарлотт-Мекленбург у Шарлотт, штат Північна Кароліна, намагаючись стати ініціативною діючою силою стосовно як національних, так і штатних мандатів на освітню реформу, розробив «Процес планування для загальноосвітньої школи». Школам було надано час і довготермінову перспективу, щоб вчителі і керівництво брали участь у процесі оновлення школи. Багато працівників шкільної системи вважали, що це може виявитися виходом для школи. Пояснюючи, чому для цього потрібна довготермінова програма, Пітер Релік повідомляв: «Впровадження процесу планування для загальноосвітньої школи в шкільній системі Шарлотт-Мекленбург призведе до радикальної зміни в процесі прийняття рішень, у тому, яким чином громада має долучитися до роботи своїх шкіл. Щоб ця програма виявилася успішною, необхідно кожному учасникові розуміти, що зміна — це процес із перебігом у часі. Зміна — це подія, яка відбувається у результаті рішення, прийнятого одним чи великою кількістю «тих, хто робить політику», або директором. Дуже часто гарним програмам доводиться витримувати боротьбу, або ж вони зазнають невдач під час свого впровадження саме з цієї причини».

У громадських школах у Спрінгфілді, штат Іллінойс, були прийняті два основні підходи для досягнення цього довготермінового бачення. Вони вимагали плану удосконалення школи, подавши при цьому передпроектні підготовчі програми відносно спільного бачення шкільної системи. Другий підхід підтримував перший, надаючи необхідні службові напрямки діяльності перед розробкою та впровадженням різних фаз удосконалення школи.

План удосконалення школи виявив цільові групи, потреби, на які необхідно було звернути увагу, види діяльності, бажані результати напрямків діяльності (подій, дати початку та завершення й методи оцінки успішності проекту та визначення якості). Пов'язані з цим передпроектні підготовчі програми подавали оцінку майстерності і відношень, необхідних для оцінки проекту, список основних учасників, потенційні підготовчі програми, ресурси та критерії вимірювання успіху, службові напрямки діяльності. Окремі групи проводили експерименти та пропонували нові ідеї, що ставали частиною плану, якщо виявлялося, що вони успішні.

Багато передпроектних підготовчих програм було заплановано для середньої школи Ланфьє в Спрінгфілді. Метою загальношкільного плану удосконалення було підвищення успіхів учнів. Необхідні для цього заходи передбачали:

- терпимість і чутливість до учнів;
- необхідність бути краще помічником, ніж критиком;
- правильну послідовність навчальної діяльності;
- встановлення певних цілей;
- надання чітких напрямків та очікувань;
- надання чітких завдань і відповідного зворотного зв'язку;
- обмін індивідуальних відмінностей;
- особливості у здійсненні зворотного зв'язку.

Було заплановано різні напрямки для розвитку переліченої вище майстерності, знань та відношень. Серед ресурсів, що мали бути використані, були:

- конференції вчителів;
- література провідних вчителів;
- відеоматеріали;
- літні інститути;
- удосконалення вчителів — викладацького складу — в Спрінгфілді.

Успіх програми Ланфьє має бути оцінений за такими критеріями:

- зменшення неуспішності учнів;
- зменшення дисциплінарних проблем;
- поліпшення успішності учнів;
- поліпшення відвідуваності учнів;
- підвищення показників за методиками PSAT і ACT;
- поліпшення клімату, про що свідчить звіт з оцінки, наданий опікунським радам штату Іллінойс.

Досягнення вищості потребує часу

Багато планів з удосконалення зазнали невдач через те, що здійснювалися поспіхом. Учителів просять узяти участь, але їм не дають часу «ввійти» в проект, пристосувати плани до своїх потреб і сформувані їх таким чином, щоб вони найповніше відповідали цим потребам. Проекти часто розробляють невеликі групи людей навесні чи влітку для впровадження восени. Надається коротка службова підготовка, і від учителів очікують, що вони підтримають нове, так зване шкільне удосконалення. Довготермінові зусилля з удосконалення школи потребують участі кожного члена шкільного округу, засновані на спільному баченні, мають розвиватися протягом певного часу та за наявності тривалих зусиль, спрямованих на розвиток штату.

Дуже важливо включити всіх членів колективу, на яких вплине план, у початкове планування. Це, без сумніву, збільшить тривалість часу, необхідного для розробки плану удосконалення школи. Хоч цей підхід потребує більшого часу, його результатом стане помітно успішніша спроба впровадження.

Інтерв'ю з директором школи

У своєму інтерв'ю, даному 1993 року, Роберт С. Хілл, колишній заступник директора школи, а нині директор навчального округу громадських шкіл у Спрінгфілді, штат Іллінойс, розповідає: «Після участі середньої школи Ланфье у програмі зі співробітництва шкільних адміністраторів у Данфорті було досягнуто прогресу в процесі удосконалення шкіл, розпочатому в 1987 році. Ось один з прикладів. Штат зосередився на чуйності й терпимості по відношенню до учнів. Приблизно сорок учителів добровільно запропонували, крім свого основного розкладу, наставляти і займатися репетиторством з учнями, що становили небезпеку зазнати невдач у навчанні. Ця стратегія вимагала особливих потреб (співвідношення вчитель/ученик дорівнювало 1:2). Директор школи Філіп Шмідт виявив лідерські якості, сконцентрувавшись на розвитку викладацького складу і штату вчителів з підготовчих груп та початкових шкіл. Він зміг надати консультантів і матеріали, вдавшись до таких видів збирання коштів, як продаж цукерок. Планування й підготовка привели до поліпшення відвідуваності, зменшення неуспішності, послаблення дисциплінарних проблем та збереження рівня показників успіхів. Коли директор школи прийняв пропозицію зайняти пост у центральній адміністрації, штат школи Ланфье продовжував зберігати ту саму докорінну підтримку для впроваджуваної програми і шкільного округу.

Кожне рішення дає напрямок і служить керівництвом, що показує, яким чином наступний напрямок можна спрямувати найкращим чином. Після цього удосконалення починають впроваджувати та оцінювати його ефективність водночас із остаточним доведенням. Впровадження дає можливість вивчити нові уроки в міру того, як плани безперервно удосконалюються. Це не короткотермінова перспектива. Довготермінові нововведення — це бажання працювати протягом тривалого терміну, повторити шлях, що веде до вищості в умовах, що змінюються, а також підготувати учнів, які зроблять американську школу конкурентноспроможною на міжнародному рівні. Бачення — це не кінець, а початок процесу. І саме наполегливість культури в прагненні досягти ідеалу визначає довготерміновий успіх і, врешті-решт, вищість у наших школах».

Бібліографія

- Berman, Paul and McLaughlin, Milbrey Wallin. *Federal Programs Supporting Educational Change, Volume VII: Implementing and Sustaining Innovation*. RAND, R-1589/8-HEW, May 1978.
- Can, Clay. "Following Through on Change." *Training* (January, 1989).
- Giroux, Henry A. "Educational Leadership and the Crisis of Democratic Government." *Educational Researcher* (May 1992).
- Glickman, Carl D. "Pushing School Reform to a New Edge: The Seven Ironies of School Empowerment." *Phi Delta Kappan* (September 1990).
- Hamel, Gary and Parahalad, C.K. "Strategic Intent." *Harvard Business Review* (May-June, 1989).
- Juran, J. M. *Juran on Planning for Quality*. New York: The Free Press, Copyright © 1988 by Juran Institute, Inc.

Партнерство школи й університету в наданні допомоги команді

Роль консультанта команди полягає в тому, щоб забезпечувати підтримку і водночас бути каталізатором на етапах розгляду, обговорення та прийняття командою рішень. Консультантові необхідна чутливість до культури виробничих відношень у групі та до потреби її окремих членів. При цьому він мусить допомагати групі зосереджуватися на її цілях. Консультант моделює придатні форми участі та надає індивідуумам допомогу в тому, щоб вони були настільки ефективними, наскільки це можливо. Основна функція консультанта — постійно заохочувати й підтримувати розвиток членів групи, що приведе до удосконалення індивідуумів, команди та організації.

Успіх команди вимагає того, щоб група чітко розуміла політичну культуру та гуманітарну динаміку зусиль, спрямованих на удосконалення. У відмінних школах ця динаміка є породженням компетентності й зусиль членів команди, а не всезнання лідерів чи повноважень ієрархії. Консультант сприяє розширенню розуміння впливу та його застосування для всеохоплюючого блага. Таким чином, вплив — це форма людської енергії, яка розкривається за сприяння консультанта. Він сприяє тому, щоб група розповсюджувала свій вплив через членство у ній і блокує спроби чинити на них вплив. Останній ділиться між індивідуумами, яким властиві компетентність, майстерність і мотивація для їх використання в ім'я найбільшого блага організації. Це надає потенціал кожному члену групи, необхідний для того, щоб бути активними в ході дискусій чи прийняття рішень, які мають відношення до їх інтересів, компетентності і роботи.

Консультант — це той, хто сприяє повазі шляхом оцінки індивідуальних ідентичностей і здібностей кожного члена групи. В «Книжці для нотаток консультанта» опублікована програма співробітництва шкільних адміністраторів Данфортського фонду, у якій зазначається: «Створення групи підтримки різних талантів і перспектив потребує особливої чутливості й майстерності, необхідних

для того, щоб кожна людина усвідомлювала себе такою, що вносить неоціненний вклад у роботу групи. Початкові напрямки діяльності зосереджуються на численних сильних сторонах і досвіді індивідуумів, щоб створити позитивний клімат для дослідження ідей. Під час цього етапу консультанти встановлюють свою ідентичність з членами групи, поширюючи свою власну позитивну кваліфікацію. Моделювання позитивного впливу з дотриманням розумного плану дій є надзвичайно важливим для успіхів групи.

Є значна кількість навичок, які консультант удосконалюватиме під час своєї роботи з групами. Це нововведення охоплює такі моменти, як індивідуальний досвід з пошуком шляхів стимулювання індивідуумів до пошуку нового і невідомого. Консультанти повинні оцінити сильні сторони кожного індивідуума і водночас заохочувати їх боротися зі своїми недоліками. Одним з ключових рішень, які доводиться приймати консультантам, це визначення ситуацій, у яких їм слід поводитися тихо, та ситуацій, коли вони мають втручатися в діяльність групи чи індивідуумів.

Група повинна мати здатність досягнути бачення перспектив під час пошуків вищості. Ключовий момент полягає в тому, що група врешті-решт отримує почуття власної перспективи й натхнення з розуміння пов'язаних з цим програм. Це потребує того, щоб група взяла на себе відповідальність за індивідуальні зусилля своїх членів і щоб індивідууми взяли на себе відповідальність за зусилля групи. Згідно з думкою Данфортського фонду «група стає командою тоді, коли бере на себе відповідальність за якість успіху кожного члена групи».

Вибір консультанта для комплексної бригади — дуже важливе завдання. Така людина повинна мати здатність керувати динамікою групи, створювати умови для її ефективної роботи. Консультантові доводиться працювати з різними настроями в групі, при необхідності переборювати їх. Ця людина залишається з групою на одній хвилі, має чутливість до характеру кожного, підтримуючи її на заняттях.

Консультант допомагає групі досягти поставленої мети, сприяє задоволенню потреб членів групи, втілює цінності, мотиви та їх устремління, представляє погляд на взаємодію з іншими, розбирається з конфліктами всередині групи та ініціює процеси в ній, підтримуючи при цьому роботу групи як функціональної одиниці. Майстерність консультанта включає особисте спілкування, мозкові атаки й формування консенсусу, розв'язання проблем, підтримку рівності та зворотного зв'язку, побудову порядку денного, створення й отримання зворотного зв'язку у групі та навички лідера. Консультант задає тон для усієї групи, тому має діяти не як загроза, а надавати підтримку і бути об'єктивним. Таким чином, консультант створює клімат взаємного розуміння, довіри і відданості справі розвитку та втілення бачення вищості в школі.

Вибір консультантів

Адміністратори Данфортського фонду вважають, що роль консультанта полягає у створенні партнерства між школою та університетом. На їх думку, університетським професорам властиво багато якостей, необхідних для того, щоб бути відмінними консультантами. Отже, один з програмних елементів полягає в тому, щоб консультантом комплексної бригади був професор коледжу. У зобов'язанні Данфортського фонду говориться, що окружний відділ народної освіти «визначає й погоджує з директором програми Данфортського фонду кандидатуру одного професора коледжу (університету) на посаду консультанта для бригади шкільного округу».

Шкільний округ — учасник програми — обирає професора з місцевого університету, в якого є бажання встановити співробітництво на рівні консультанта. Останній бере участь у п'ятиденній тематичній навчальній програмі з підготовки консультантів. Він має координувати планування порядку денного, сприяти організації місця проведення зустрічей. Консультант відповідає за надання допомоги учасникам — членам бригади у впровадженні основних результатів Данфортської програми. Він відповідає також за стосунки з членами бригади та координацію їх роботи, за доповіді та іншу документацію, яку вони готують. Координатор повністю бере участь у всіх цільових завданнях Данфортської програми. Доктор Нолен Естес, консультант університету Техас—Остін, зазначав: «Програма партнерства пропонує, мабуть, найкращу підготовку для консультантів, яку я коли-небудь отримував...»

Функції консультанта передбачають участь у спільній діяльності з самостійними індивідуумами, які погодилися прийняти колективне рішення про бачення та види діяльності, необхідні для досягнення цього бачення. Отже, консультант насправді є членом «співтовариства лідерів», які поділяють цінності якісного навчання для американської молоді. Ролі членів команди не визначаються ієрархією чи владою, а лише знаннями, інформацією, якою вони володіють, та бажанням зробити свій внесок. Роль консультанта полягає в тому, щоб побачити, що в ході дискусій були розглянуті всі перспективи.

Американська асоціація шкільних адміністраторів обрала дещо відмінний підхід до вибору консультантів. Вони звернулися до концепції двох консультантів, які могли б підтримувати й доповнювати один одного в процесі консультацій. Ці консультанти мають працювати як команда, доповнюючи один одного і виконуючи спільно нелегкі обов'язки консультантів. Крім того, це дозволить одному з них виконувати деякий обсяг роботи зі спостереження

за учасниками і ходом процесу, щоб планувати свою діяльність на майбутнє.

У обов'язки спостерігача за учасниками і за ходом процесу входить визначення прийнятних для всіх критеріїв функціонування індивідуума чи команди, оцінка ступеня відповідності критеріям та забезпечення зворотного зв'язку з групою для сприяння її ефективної роботи. Це аналіз та висновок про досвід роботи групи.

Консультанти працюють разом, щоб створити клімат взаєморозуміння, конфіденційності й досягти поставлених перед групою завдань. Час сприяє тому, щоб кожна людина відчула, що робить вагомий внесок у роботу групи. Працівники Американської асоціації шкільних адміністраторів вважають, що два консультанти зможуть краще дослідити сильні сторони й досвід членів бригади та створити якнайкращий клімат для дослідження ідей. Вони зможуть допомогти членам групи як обмінятися своїми поглядами, так і в пошуках спільного бачення й напрямку діяльності. Команда стає групою підтримки, зростання і розвитку, а консультант допомагає членам групи досягти максимальної ефективності.

Документація окружної бригади з навчання лідерства Американської асоціації шкільних адміністраторів перелічує вимоги, що висуваються до консультантів:

- сприяти розвиткові здібностей і зростанню членів групи;
- уникати залежності від себе;
- підтримувати найбільші цінності й самобутні точки зору серед членів групи;
- формувати у членів групи почуття власності;
- підтримувати творчі думки інших;
- ставити питання, які допоможуть членам групи переосмислити свою позицію;
- обговорювати інформацію й ідеї, пов'язані з процесами, що відбуваються в команді;
- використовувати ефективний, цілісний, випробований часом процес роботи групи для максимізації ефективності її та індивідуумів, що входять до групи.

Це не єдині моделі ефективного консультування груп. Дехто вважає, що адміністратор групи найвищого рангу має виступати в ролі консультанта. Інші вважають, що індивідуум, який розглядається як кандидат на призначення на нову адміністративну посаду, має взяти на себе обов'язки консультанта. Дехто навіть пропонує, щоб цю посаду в ході ротації займав час від часу кожний з учасників групи. Важливо, щоб індивідуум мав здібності, майстерність і витривалість, необхідні для успішного виконання обов'язків консультанта.

Якості, необхідні ефективному консультантові

Консультантові необхідне вміння працювати з людьми, допомагаючи при цьому групі досягати поставлених цілей. Він повинен знати, коли дискусія продуктивна, а при необхідності переключити увагу групи на поточні завдання. Консультант не повинен бути вчителем. Він має поділяти точки зору й ідеї, пов'язані з обговорюваними темами, пам'ятаючи, що це є найкориснішим. На консультанта повинні дивитися виключно як на людину, що відповідає за створення динаміки групи і за найраще розкриття її потенціалу, а не як загрозу.

Обговорюючи якості, якими має володіти консультант, Американська асоціація шкільних адміністраторів вважає, що він має:

- користуватися довірою директора школи та керівництва округу;

- довірою членів команди;

- бути цілеспрямованим;

- мати некомандне, зосереджене на інших «я»;

- сприймати нові ідеї, моделювати навчання протягом усього життя;

- сприяти розкриттю кращих якостей в колегах;

- бути прихильником довготермінового проекту;

- бути здатним пристосовуватися до потреб, що змінюються;

- бути терплячим і заохочувати прогрес колег;

- добре планувати, але зберігати при цьому гнучкість;

- мати бачення того, що може бути, і не вписується в традиційну практику та загальноприйняті уявлення;

- мати сильні сторони, що можуть доповнювати свого колегу-консультанта, тобто володіти майстерністю навчання, управління груповими процесами, бути екстравертним, не напруженим.

Бонні Уескотт і Лінда Сімен, директор і член правління округу громадських шкіл у Шарлоттсвіллі, висловлювалися про Дена Дьюка з університету штату Вірджинія, передаючи тим самим своє ставлення до тієї атмосфери відношень, які створюють консультанти. У їх висловлюванні відзначалося: «Ви допомогли нам просуватися в правильному напрямку, заохочували нас, кидали нам виклик та грали з нами. Після настороженого ставлення спочатку Ден став для нас видатним наставником. Його гумор, розуміння, професійні знання і спрямованість на виконання завдання допомагали нам працювати й зростати разом».

Ще одне позитивне висловлювання з багатьох інших, що стосуються консультантів, торкається доктора Джона Крөгана з університету Маямі. Роза Кастро Фейнберг, член правління школи, яка входила до комплексної бригади школи округу Дейд, зазначала: «Я хочу скористатися наданою можливістю і подякувати вам за

стимулюючі й продуктивні заняття в межах Данфортської програми, коли ви були консультантом шкільної системи округу Дейд. Ці заняття дали мені спрямованість на виконання завдань освіти у поєднанні з довгоочікуваним освоєнням процесів, що відбуваються в групі, і колегіальною взаємодією. Крім того, я отримала стимул продовжувати розпочате на заняттях, спираючись на професійне глибинне планування. Я знаю, що учні, з якими я працюю як член правління, тільки виграють від цього отриманого мною досвіду».

Члени команди відзначили, що ці заняття, які дали індивідуумам можливість дізнатися більш один про одного, зрозуміти, як краще працювати робочій бригаді, були дуже важливими. Ці заняття, як вказувалося, надзвичайно важливі для впровадження колегіальності. Вони надали членам команди можливість краще пізнати один одного, зрозуміти один одного, щоб виконувати спільну роботу ефективно і продуктивно. Хоч спочатку ці види діяльності не сприймалися, особливо з боку більш орієнтованими на завдання членами групи, заняття дозволили групі справді сформуватися й згуртуватися.

Ефективний консультант має бути добре обізнаним з типами діяльності, які можна назвати «краще пізнати один одного» і бути здатним моделювати відповідну участь. Посібник Данфортського фонду описує такі напрямки діяльності, як WHIP-діяльність. Термін «whip» походить від терміна «батіг візника», тобто швидка й коротка дія, що викликає відповідну реакцію. Кожний учасник групи залучений до неї протягом короткого часу, бо дія переміщується від однієї людини до іншої з числа тих, що входять до групи. Описуючи цей вид діяльності, члени комплексної бригади в шкільному окрузі Кірквуд, штат Міссурі, зазначали: «Свідчення колегіальності, що розвивається, можна було відчутти під час занять з групою на кожній зустрічі. Спочатку учасники дивилися на ці вправи, як на щось «прохідне», але після третьої зустрічі висловили бажання, щоб консультант не встановлював для занять часових обмежень. Вони відчували, що від цих занять учасники команди отримали істинне розуміння ролі своєї роботи в шкільному окрузі».

Найчастіше консультанти зустрічалися з проблемами, наскільки жорстко вони мусять дотримуватися порядку денного. Доктор Патриція Холленд, консультант із Хьюстонського університету, зазначає: «При роботі з групою без лідера надзвичайно важливе те, як витримується порядок денний. Якщо дотримуватися його надто жорстко, він є творчою роботою тільки з частиною групи. З іншого боку, якщо порядок денний відсутній або надто нечіткий, група може заплутатися, намагаючись досягти ясності цілі. Відповідальністю консультанта стає стимулювання групи оцінювати процеси, що в ній відбуваються, і свій прогрес, планувати та визначати краще використання порядку денного».

Комплексна бригада міських шкіл Янгстауна підкреслювала важливість знань і майстерності свого університетського консультанта в успішній роботі бригади. В своїй заключній доповіді вони вказали, що доктор Едгар Кобет зі штатного університету Янгстауна «...мав міцні знання і досвід у адміністративній роботі, складанні навчальних програм і в динаміці груп. Не менш важливо й те, що доктору Кобету властиві розуміння і здатність давати оцінку діяльності громадських шкіл завдяки його тісним робочим стосункам із школами протягом багатьох років».

Завдяки діяльності доктора Кобета як консультанта, а також заняттям з професійного розвитку штату стало очевидним, що удосконалені навички спілкування почали частіше використовуватися й у більш складному вигляді майже серед усіх членів групи.

Партнерство школи й університету

Консультантові не обов'язково бути членом університету, однак адміністратори Данфортського фонду дійшли висновку, що саме таке партнерство є відмінним способом поліпшення співробітництва і розуміння між школою та університетом. Останній має прекрасні ресурси для громадських шкіл. Один з них — наявність численних професорів, яким властиві багато якостей відмінних консультантів. Університетський консультант не входить до штату організації і є людиною, яка демонструє майстерність керування процесом у провідних групах. Він також володіє високим потенціалом розкривати багатства ресурсів у доуніверситетських закладах.

Професори з місцевих університетів дуже корисні при виявленні ресурсів для особистого і професійного розвитку. Вони пропонують новий погляд на освітню діяльність у регіоні і в масштабах усєї країни. Крім того, вони виступають у нейтральному світлі, бо не обіймають посад в ієрархії шкільного округу. Вже перші дослідження, що описують різні форми партнерства школи й університету, були дуже сприятливими і прогнозували блискуче майбутнє для цього виду стосунків.

Кеннет Сиротник і Джон Гудлед (1988 р.) узагальнили результати багатьох проектів зі співробітництва шкіл і університетів у масштабах усєї країни. Викладаючи накопичені висновки, зроблені з досвіду співробітництва шкіл і університетів, що нараховує чотири десятиріччя, доктор Гудлед виявив багато позитивного, спільного для цих проектів. Він вважав, що для досягнення поліпшення шкільної освіти потрібно: 1) сформуванню ядра вчителів, директорів шкіл та інших посередників, постійно зайнятих виявленням природи, якості, доречності освітніх заходів; 2) виділити

час, крім повсякденних потреб, для довготермінового діалогу і роздумів; 3) гранично бажано, і навіть необхідно, влаштувати обговорення з іншими групами, особами, що займаються тими ж проблемами — прибічниками змін — та обміном ідеями; 4) враховувати, що певні концепції, такі як здатність штату до оновлення (особливо працівників, що ближче до учнів) школи як центру змін, доступ до альтернативної і релевантної інформації та процес колаборативного дослідження є більш плідними й важливими, ніж інші; 5) пам'ятати, що накладання орієнтованої на дію культури школи і орієнтованої на дослідження культури університету відкриває широкі перспективи для позбавлення від зашкарублених програм у обох культурах. Чим більшою мірою виконуються ці умови, тим менша ймовірність того, що успіх шкільного округу буде принесено в жертву «пакетам» чи «панацеям швидкого ремонту».

Шкільні округи, що брали участь у програмі Данфортського фонду, відчували, що університетський консультант відкрив нові перспективи до розв'язання наболілих проблем. Часто консультант надавав результати останніх досліджень з даного питання і нові теоретичні погляди, з чого слід було починати. Завдяки консультантові комплексна бригада мала легкий доступ до знань і досвіду не тільки його самого, але й університету і громади. Викладацький склад одержав можливість надати теоретичний контекст і доступ до результатів досліджень через університет. Округ мав доступ до останніх досліджень, інформації, знань і досвіду в цій галузі. Отже, відкритість для досвіду й знань інших і їх точок зору сприяла тому, що члени шкільного округу діяли на своїх місцях ефективніше.

Філіп Шлехті і Бетті Лу Уїтфорд (1988 р.) вважають, що модель спільної роботи має змінитися від моделі симбіотичних відношень і стати моделлю органічних відношень, якщо буде досягнуто довготермінового успіху. Симбіотичні відношення роблять наголос на взаємному власному інтересі, тоді як органічні — на важливості виживання цілого, як на необхідну умову здоров'я індивідуума. Пов'язуючи цю концепцію з партнерством «школа—університет» в умовах симбіозу, кожна сторона розглядає одну чи кілька проблем як такі, що «належать» у першу чергу одній чи іншій стороні. Тоді гасло «Я допоможу вам розв'язати ваші проблеми, а ви допоможете зробити це з моїми» характеризує цей спосіб дій. Це не буде дієвим при створенні культури вищості, що має яку-небудь довготермінову тривалість. На протигагу цьому органічні відношення концентруються на піклуваннях чи проблемах, що «належать» обом сторонам.

Описуючи цю ситуацію, доктори Шлехті й Уїтфорд зазначали: «Поки піклування і проблеми визначаються в комплексі будь-якої з організацій-співробітниць, буде надзвичайно важко, якщо

взагалі можливо, зробити так, щоб всі сторони, що співробітничать, «володіли» ними спільно. Така логіка припускає, що проблеми, на розв'язання яких спрямоване співробітництво, мають «перекривати границі». Тобто це мають бути такі проблеми, які жодна зі сторін-співробітниць не може розв'язати самостійно, чи проблеми, на які жодна зі сторін не має виключної монополії».

Однією з переваг партнерства «школа—університет» є можливість асимілювати іншу культуру, «освітню культуру університетського коледжу» в вертикальну культуру громадської школи. Учасник з боку університету як член комплексної бригади стає зв'язуючою ланкою, яка починає з'єднувати університетську культуру з культурою громадської школи. Таким чином, хоч кожній стороні властива своя власна унікальна культура, вони можуть також мати деякі спільні аспекти культури. Це відбувається значною мірою аналогічно до того, як горизонтальні культури в межах шкіл асимілюються в вертикальну культуру, і це є основною користю від залучення університетського професора як консультанта чи члена комплексної бригади.

Доктори Шлехті й Уїтфорд роблять такі висновки: «Систематичне і безперервне удосконалення якості навчання не може статися перш, ніж освіта стане насамперед прогресивною професією, а не ремеслом, що ґрунтується на традиції. Крім того, освіта не зможе стати прогресивною професією доти, доки ті, хто готує працівників просвіти, і ті, хто займається практичною роботою в цій галузі, не пов'язані спільною культурою. Будівництво цієї спільної культури потребує того, щоб ті, що нині працюють в університетських містечках, і ті, що практикують у школах, об'єдналися в спільну організацію з достатньою автономією від організацій, якими вони служать у даний час, щоб виробити свою спільну долю».

Ось чому Данфортський фонд віддає перевагу використанню університетських професорів як консультантів у комплексних бригадах у межах своєї програми партнерства шкільних адміністраторів.

У доктора Джона Гудледа (1988 р.) були деякі сумніви відносно органічних відношень і він вважає, що вони не діятимуть доти, доки університети не змінять свій погляд на корисність таких відношень. Він зазначає: «У спробах досягти позитивного потенціалу органічних відношень між школами (чи шкільними округами) й університетами останні найменшою мірою готові сприйняти ці відношення як релевантні своїм власним інтереси і, отже, найменшою мірою готові вступити до цього союзу і працювати серйозно».

Професор у ролі учня

Є багато питань у шкільній практиці, що заслуговують на вивчення, дуже важливих для того, щоб допомогти університетським консультантам підвищити свою професійну майстерність і практичні навички. Найважливішим є необхідність дізнатися більше про загальний процес удосконалення школи. Консультанти відчують, що досягли значно кращого розуміння оновлення школи і необхідних умов її удосконалення. Удосконалення школи є найважливішим джерелом знань для нинішніх професорів внаслідок наростання вимог підвищити ефективність американських шкіл. Визначення аспектів, що підтримують, і перешкод у галузі удосконалення школи такою ж мірою важливе як для професорів, які викладають, так і для вчителів-практиків у школах. У результаті цього удосконалення школи і її ефективність стають дуже потужними компонентами, що становлять взаємний інтерес.

Доктор Мерілін Кон, консультант у шкільному окрузі Ліндберг у Сент-Луїсі, зазначає: «Я планую систематично вивчати зусилля, до яких вдаються в окрузі Ліндберг для удосконалення школи, включаючи мою власну роль як консультанта, щоб мати можливість ув'язати це з тим, що я дізналася в ході своєї попередньої участі в Данфортському проєкті з поліпшення інструкцій, а також з моїм розумінням останніх досягнень змін у школі. Це означає, що, крім моєї активної роботи з надання допомоги округу в розвитку процесу, за допомогою якого він зможе досягти поставлених цілей щодо удосконалення школи, я у співробітництві з членами бригади буду ретельно збирати й аналізувати дані, що стосуються консультантів і перешкод до удосконалення шкіл в окрузі. Після цього я представляю, коли це буде можливо, результати досліджень на місцевих, штатних і національних форумах, щоб їх могли вивчати інші».

Доктор Уільям Греді, декан освітньої школи при університеті штату Колорадо в Денвері, також знаходить великі переваги своєї участі в роботі як консультанта в комплексній бригаді в Денвері. Він каже: «Виконуючи свою роль, я наділений великою відповідальністю за аналіз потреб освіти в міських умовах. Досвід роботи в комплексній бригаді в усіх аспектах дуже допоміг мені у виконанні цих обов'язків».

Сам освітній коледж теж отримує користь від участі консультанта. Так, наприклад, в університеті Олд домініон було три члени професорсько-викладацького складу в ролі консультантів. Результатом участі став їх значно більш практичний і реалістичний підхід до свого викладання, і що найважливіше, це пішло на користь програмам освітнього коледжу, які на той час перебували

в стадії перегляду. Це було не спорадичним явищем, а спостерігалося й у багатьох інших університетах.

Університет штату Техас в Остіні отримав аналогічну користь. Професори й студенти, що брали участь у остінській програмі, мали можливість застосувати теорію і технічні знання до практичних проблем. Шкільна система надала їм динамічне оточення для інтегрування знань, набутих у ході роботи за формальним курсом. Доктор Нолен Естес, професор університету штату Техас і консультант в Остіні, зазначає: «Ми розробили новий «спіральний навчальний план», який краще відповідатиме потребам підготовки шкільних лідерів у майбутньому. Данфортська концепція комплексної бригади використовується як наріжний камінь для придбання тематичного досвіду, якого потребує ця програма. Участь професорсько-викладацького складу гарантувала, щоб академічне навчання не відставало від того, що відбувається в реальному світі. Університети також почали намічати нові питання для дослідження, на які слід звернути увагу».

Істинна користь для професорсько-викладацького складу університету полягає просто в наявності можливості спілкуватися з діячими освіти на різних рівнях у межах шкільного округу і вислуховувати їх. Доктор Уільям Хеллер, декан коледжу освіти університету Північна Кароліна-Шарлотт і консультант у Шарлотт, зауважує: «Можливість вільно брати й давати, спілкуючись із деякими з найвідданіших своїй справі працівників сфери освіти, обговорюючи питання, якими занепокоєні в Шарлотт, і які мають для міста велике значення, була дуже важливою для мене. Маю сказати, що взяв набагато більше, ніж віддав. Ми, що працюємо в сфері вищої освіти, дуже часто не можемо побачити «велику картину» безкоштовної громадської освіти та питань, з якими стикаються вчителі, директори шкіл, члени відділу народної освіти, заступники керівників і керівники в своїй повсякденній практиці. Дуже часто ми працюємо на «безпечній» відстані, не знаючи при цьому елементів «реальної проблеми».

Ті ж почуття висловили доктор Карл Ешбау, декан школи освіти університету Північної Флориди, і консультант в окрузі Дюваль: «Програма партнерства надала мені можливість встановити зв'язки зі шкільною системою. Вона відкрила лінії спілкування, познайомила з деякими відмінними вчителями й адміністраторами і надала мені шанс знову включитися в світ практики».

Ідея про можливість працювати із вчителями, що практикують, про яку говорили всі, висловлювалася в процесі роботи комплексних бригад. Доктор Уільям Каннінгем з університету Олд-Домініон і консультант у Норфолку вказує: «Ми змогли отримати значно краще розуміння про роботу громадських шкіл у Норфолку. Дуже багато можна дізнатися, завдяки зустрічам у комплексній бригаді. Я зміг взяти участь у безпосередньому

спілкуванні з адміністраторами, вчителями та членами відділу народної освіти протягом тривалого періоду. Я був позбавлений такої можливості, за винятком спілкування в дуже жорстко структурованих умовах. Крім того, я зміг отримати чітке розуміння внутрішньої роботи шкільного округу».

Це були не єдині галузі розвитку для професорсько-викладацького складу, що брав участь у цій програмі. Вони багато дізналися про професійний розвиток і навчання дорослих. Тип «співтовариства учнів», що створювався в процесі дії програми комплексних бригад, може служити прикладом того, як в університеті може виникнути професійна освіта. Доктор Ден Дьюк з університету штату Вірджинія й консультант у Шарлоттсвіллі вважає: «Для деяких людей, які вважали, що вони все знають про професійний розвиток, цей рік став нагадуванням про те, що професорам слід багато чому навчитися. Моє власне професійне зростання слід розглядати при врахуванні досягнень цього року. Я почав цінувати труднощі, з якими стикаються зайняті професіонали в своїх намаганнях досягти зростання, і у мене з'явився шанс випробувати нову модель для з'ясування обізнаності та постановки мети серед досвідчених працівників сфери освіти... Я вважаю, що наш досвід, набутий в цьому році, зробив значний внесок у знання щодо освіти дорослих і професійного розвитку».

Доктор Джон Кроган з університету Маямі і консультант округу Дейд, вважає, що робота консультантом у комплексній бригаді є стимулюючим досвідом професорського росту. Він каже: «Для мене особисто цей рік був дуже хвилюючим. Він надав мені унікальну можливість попрацювати з видатними професіоналами з громадських шкіл округу Дейд. Ми створили атмосферу, в якій будь-яка людина в будь-який час могла обговорювати питання, які були для неї важливими. Діапазон цих питань був дуже широкий — від того, як спілкуватися з пресою після випадку насильства до того, як поводитися в разі втрати члена родини чи святкування особистої перемоги. Атмосфера взаємної підтримки була настільки сильною, що служила стимулом для окремих членів бригади працювати над планами переходу, намагаючись відтворити подібну робочу і разом з тим доброзичливу атмосферу».

«Свої» і «сторонні»

Багато з університетських консультантів відчували ті ж побоювання, що й інші члени бригад відносно входження в культуру бригади. Першою перешкодою для університетського професора було встановлення рівня довіри й колегіальності з групою. Це нічим не відрізняється від почуттів членів групи, що входять до шкільного округу. Майже всі учасники відчували, що перебува-

ють у дещо незвичайному становищі як перші члени комплексної бригади.

Одна з основних проблем, пов'язаних з наявністю університетського консультанта, полягала в тому, що в професора не було безпосередньої відповідальності за втілення рішення. Створювалося враження, що представник професорсько-викладацького складу був сторонньою людиною, яка могла піти, коли проект переставав її задовольняти. Бачення й програми належали до громадських шкіл, і у члена університету не було почуття власності по відношенню до них. У шкільній системі створювалося враження, що в неї був навчений консультант, що міг покинути програму в будь-який момент.

В університетського консультанта виникали труднощі в зв'язку з тим, що він мусить бути «своїм», тоді як насправді був «стороннім». Оскільки консультант не працював на шкільний округ, бо його світом був університет, він не міг глибоко поділяти основні зв'язки колегіальності, які вже були вироблені. На консультанта не покладалася відповідальність. Вона стосувалася того, кому платив гроші шкільний округ.

І консультант, і комплексна бригада досягли кращого розуміння користі і потреб кожної зі сторін, розробляючи спільне бачення того, чим вони займалися. Доктори Гудлед і Сиротник дійшли висновку, що «однією з найважливіших супутніх обставин партнерства «школа—університет» може бути стимулювання діалогів не тільки між шкільними й університетськими викладачами, як це планувалося, але й серед діячів сфери освіти у таких установах, де зазвичай не звикли до контактів, що виходять за межі обміну люб'язностями в ході формального спілкування. Можливості безпосередньо ділитися знаннями і досвідом були запропоновані Робертом Сінклером і Енн Харрісон у межах Массачусетської коаліції за удосконалення школи. І дійсно, використання людей в коаліції як людські ресурси в усіх видах діяльності в межах партнерства виявилось дієвим принципом. Школа стала об'єктом змін у середовищі, в якому в потенціалі інтелектуальний внесок має бути інтегрований у процесі прийняття рішень».

Розширення партнерства між школою та університетом

Коаліція за удосконалення школи — це унікальне партнерство, що об'єднує кілька початкових і середніх шкіл у західному Массачусетсі, одна з одною у програмі вивчення навчальних програм в університеті штату Массачусетс в Емхерсті. Одне із завдань цієї коаліції дуже нагадує ті, яких хотів досягти Данфортсь-

кий фонд, засновуючи програму, що передбачала використання університетських професорів як консультантів. Це завдання полягає в тому, щоб «надати членами коаліції можливість обмінюватися інформацією про ефективні політики і практичні методи». Професор Роберт Л. Сінклер, директор Коаліції за удосконалення школи, відзначав: «Ми дійшли висновку, що найкраща і найбільш тривала реформа досягається шляхом співробітництва між працівниками сфери освіти з різними установами, що працюють спільно як рівні над удосконаленням своїх шкіл. Ми переконані, що це найуспішніший спосіб досягнення конструктивних і довготермінових змін.

За роботою Коаліції слідкує рада, що складається з членів професорсько-викладацького складу університету, вчителів, директорів і управляючих. Рада сприяє Коаліції в досягненні її цілей та заохочує школи й університети здобувати свої пріоритети у прагненні до удосконалення. Рада відповідає за зміцнення співробітництва між членами Коаліції.

Партнерство між університетом і школою пропонує багато ситуацій, в яких університетські професори можуть пропонувати нові системи викладення матеріалів для навчання й розвитку. Наприклад, в результаті своєї участі в програмі Данфортського фонду доктор Уільям Друрі, професор Дейтонського університету, був запрошений для організації і ведення низки інших програм і проектів з розвитку викладацького складу. Ці програми охоплювали семінар управляючих для вчителів, програму наставництва для адміністраторів-початківців та академію лідерства для вчителів, що прагнуть стати адміністраторами. Доктор Джордж Дескампе з університету штату Техас у Ель-Пасо брав участь у роботі з громадськими школами як консультант. Він працював із вчителями над розвитком штату другу половину дня щовівторка в початковій школі Капістрано в Ель-Пасо. Він зосереджувався над розробкою шляхів ліквідації розриву між теорією і практикою.

Аналогічні типи партнерства між школою й університетом існують між п'ятьма шкільними округами в штаті Юта та коледжем освіти в університеті Брайєма Янга. Завдяки партнерству між університетом Брайєма Янга й громадськими школами було розроблено багато схем і отримано чимало уроків створення довіри, — подолання однієї з найбільших проблем, що існували і продовжують існувати, — налагодження співробітництва. Ніхто не міг передбачити, що доведеться подолати стільки страхів і сумнівів, пов'язаних з попереднім досвідом, раніше, ніж запланована спільна робота почалася. Ще одним фактором, де втрачено багато часу, стало зміщення фокуса власних інтересів до концентрації його на спільних інтересах.

Посля завершення шести років спільних досліджень Оуклендського університету, коледжу округу Оукленд і шкіл Оуклендсь-

кого округу доктор Джералд Пайн і Уільям Кін (1990 р.) дійшли висновку, що співробітництво

- сприяє розповсюдженню знань і удосконаленню практики;
- дозволяє уникнути зайвих витрат ресурсів і фінансів на їх дублювання;
- створює цикл «знання — дія — осмислення — знання — дія — осмислення»;
- створює нові можливості для стимулювання професійного зростання і розвитку штату.

У доповіді, підготованій для семінару із всесвітньої освіти, спонсором якого виступив Данфортський фонд, Рональд Хевлок накреслив деякі загальні тенденції, виявлені в ході дослідження трьох різних мереж «школа—університет». Ці мережі були створені в університеті штату Меріленд і коледжі в Мейвіллі (охоплювали весь штат), у штаті Північна Дакота. Він виявив, що співробітництво між школою й університетом може бути цілком успішним і може підтримуватися протягом тривалого часу. Такі заходи були особливо корисними для вчителів, що практикують, шкіл і шкільних округів, але при цьому університети і освітні заклади також отримували істотну користь. Вартість таких проектів була відносно помірною, якщо враховувати досягнуті переваги.

Доктор Хевлок зазначив: «Шкільні округи мають дивитися далі рутинних потреб навчання і традиційних видів діяльності, спрямованої на отримання знань, і серйозно розглянути потенціал співробітництва з університетами, спрямований на розв'язання проблем, реформування навчальних планів і методичних інструкцій, а також інших бажаних змін у галузі шкільної освіти. Крім того, вони повинні прагнути до участі персоналу, крім учителів, і дозволяти вчителям та іншим працівникам брати участь у діяльності зі співробітництві триваліше та інтенсивніше. І, нарешті, якщо вони хочуть, щоб користь від співробітництва була очевидною й позитивною, то мусять бути готові підкріпити свою словесну підтримку довготерміновими фінансовими зусиллями».

У безпосередньому використанні професорів для надання допомоги громадським школам, щоб вони стали частиною вертикальної культури американської освіти, є довготермінові вигоди. Однак досвід комплексних бригад свідчить про те, що такі бригади можуть бути ефективними незалежно від того, хто виконує роль консультанта. Важлива особливість полягає в тому, що консультант має майстерність і здатність керувати динамікою групи, необхідною для розвитку і підтримання ефективної команди. На ранніх стадіях розробки основи для оцінки майстерності консультанта, його впливу на вирішення проблем, що є в сторін-учасниць, Холл і Лоукс (1978 р.) розробили метод, який представляє сім стадій змін, яких зазнають люди, що беруть участь у впровадженні нововведень. Консультант має працювати ізольовано від учасників

і не бути інформованим, як вони реагують на процес. Література з цього питання досить широка і охоплює документальні дослідження, описи стимулювання змін і методів вимірювання прогресу та стадій змін у поведінці.

Бібліографія

- Pine, Gerald J. and Keane, William C. "School-University Partnerships: Lessons Learned." *Wright State University Record* 11 (Fall/Winter, 1990).
- Sinclair, Robert L. "A Partnership in Parity: The Coalition for School Improvement." Monograph, Amherst, MASS: Coalition for School Improvement.
- Reprinted by permission of the publisher from Sirotnik, Kenneth A. and Goodlad, John I., *School-University Partnerships in Action: Concepts, Cases, and Concerns*. New York: Teachers College Press, © 1988 by Teachers College, Columbia University. All rights reserved. Selected quotes from sections by Sirotnik/Goodlad, Schlecty/Whitford, and Sinclair/Harrison.
- Hall, G. E. & Loucks, S. F. Teacher Concerns as a Basis for Facilitating Staff Development. *Teachers College Record*, 80 (1), 36-53, 1978.
- Hall, C. E. & Hord, S. M. *Change in Schools: Facilitating the Process*. Albany: State University of New York Press, 1987.

Перетворення шкільної культури

Якщо критерії ефективної культури, описані в цій книзі, здаються вам дещо знайомими, це може бути викликано тим, що ви чули про метод комплексного керування якістю, який поширюють В. Едвард Демінг, Філ Кросбі, Джозеф М. Джуран, Ормонд Фергенбаум та інші. Їх концепції підвищення якості охоплюють бригади з функціями, що перетинаються, особистісне/професійне навчання, довіру до працівників, натхнення і бачення, вільний обмін інформацією (особливо в галузі вимірювання якості), довготермінову працю, широке спілкування, невеликі нововведення, моделювання відповідної поведінки, постійні нововведення, ініційовані працівниками, акцент на відношеннях постачальник/замовник та наявність зворотного зв'язку. Безперечно, існує багато спільного між тим, що ми дізналися з Данфортської програми, і методом комплексного керування якістю.

Секрет доброго управління полягає в його здатності розробляти й підтримувати культури, що посилюють вищість. Данфортський фонд займається програмами, спрямованими саме на це. Ефективні культури взаємодіють зі структурою для того, щоб створювати організації з високим моральним духом, продуктивністю та якістю. Кореляти є самопідсилюваними і забезпечують стабільність і впевненість у питаннях індивідуальної реакції й поведінки.

Культура пояснює індивідуумам, що працюють в організації, що є важливим, і чого від них чекають. Вона породжує потужне почуття супротиву будь-якому виду діяльності, який здається недоречним. Наприклад, якщо культура спрямована на консерватизм і збереження статус-кво, вона буде протидіяти будь-яким спробам внесення змін, незалежно від того, чи будуть вони доречними і потрібними.

Ми багато чули про управління, засноване на місцевих умовах, як про метод, за допомогою якого можна досягти удосконалення шкіл. Управління, засноване на місцевих умовах,— це метод, що

змінює структуру шкільної системи таким чином, щоб розділити управління, впроваджуючи процес прийняття рішень у найглибші рівні організації. Управління має перспективи поліпшити наші школи, але не може мати успіху, якщо його не підтримуватиме культура. Те ж стосується й інших реформ. Перш, ніж управління, засноване на місцевих умовах, або будь-яке інше нововведення почнуть діяти, культура школи має підтримати нововведення. Ці досягнення не повинні залежати від структурних змін організації. Плановані нововведення, незалежно від того, чи це ініціативи в національному, штатному або місцевому масштабах, ніколи не будуть успішними й довготерміновими, якщо вони вступають у конфлікт із місцевою культурою. Найкращий спосіб уникнути цього — сприяти розвитку удосконалення, впроваджувати й підтримувати їх всередині культури.

Культура має робити наголос на тих цінностях, які допомагають класу, школі й шкільному округу бути кращими. Культура вищості робить акцент на таких особистісних якостях, як власний уявний образ, майстерність, знання, повага, довіра, індивідуальність, гідність, особистий розвиток, ентузіазм, гордість, мудрість і відданість. Цей підхід розвивається навколо певних корелятивів ефективною культурою, що утворилися в багатьох галузях. Індивідуальні зусилля працівників, підтримані ефективною культурою, мають властивість піднімати зусилля в галузі освіти на вищий щабель. Такими досягненнями вищості стали комплексні бригади, бачення й оптимізм, колегіальність, цінності й інтереси, особистий й професійний розвиток, довготермінова концентрація, безперервне удосконалення, співробітництво, спілкування, довіра, самореалізація, відданість і ризик та ін.

Цим типом культури не можна керувати з офісу, який здійснює паперовий контроль над людьми, діє і приймає рішення на підставі формалізованих довготермінових планів, повідомлень і доповідних записок. Пріоритети належать особистісним цінностям поваги і довіри, самооцінки, високих очікувань і зусиль.

Кращі школи створюються організаціями, що досягають вищості за допомогою ентузіазму, надзвичайних індивідуальних зусиль. Вони не виникають у результаті застосування бюрократичного авторитарного централізму з індустріальної доби в нашому постіндустріальному суспільстві.

Вищість організації виникає завдяки тій культурі, яку організація здатна створити. Вищості не може бути досягнуто в наказовому порядку, куплено, нав'язано чи створено з примусу. Вищість виробляється як результат розуміння, довіри та очікувань, які створюють і поділяють ті, хто працює в організації. Вона «плекається» завдяки відданості, яка виростає в людях або, якщо бути точнішим, вищість виробляється в результаті зусилля особистості, одного дуже здібного індивідуума, але виростає в культурі робочої групи. Шко-

ли мають розширювати творчість і пошуки людей, які досягають того, що в минулому могло бути досягнуто тільки тими, хто належав до вищої ієрархії. Вищість виростає із зусиль кожної людини, що працює в шкільному підрозділі, при цьому надзвичайно важливі культура, клімат, оточення, етика або ж порядок, у якому вони працюють і співвідносяться один з одним.

Джон Сафье (1985 р.) вважає, що «по суті, культура школи є основою її удосконалення... якщо певні норми шкільної культури сильні, удосконалення будуть важливі, безперечні й широко розповсюджені. Якщо норми слабкі, удосконалення будуть, у кращому випадку, нечасті, випадкові та повільні... Те, що надає форми й напрямку культурі школи, має бути ясным, конкретним баченням того, до чого прагне школа. Розвиток «вищості школи», блискучого освітнього майбутнього для американської молоді залежить від створення багатой і здатної надати підтримку культурі».

Те, як люди сприймають свою роботу, свої організації й клієнтів, є питанням їх зв'язку з культурою їхніх виробничих відношень. Ефективне виконання роботи частіше за все створюється поєднанням культури і управління. Знання, погляди й поведінка мають суб'єктивний елемент, однак очевидно, що люди дуже схильні до впливу культури, до якої вони належать. Щоб зрозуміти, чому одні вчителі домагаються успіху, а інші — ні, ми мусимо подивитися на культуру виробничих відносин, з якої вони отримали свої погляди та стосунки. Як їх було залучено до шкільного підрозділу? Що з того, що спрямовує поведінку його членів, передається в соціальному плані в межах культури виробничих відношень? Яке їх відчуття ідентичності з поставленою метою?

Майкл Фуллан (1991 р.), Марвін Фермен (1982 р.) та інші встановили, що між цими питаннями культури й здоров'ям та ефективністю організації існує залежність. Керівництво має визнати важливість здоров'я організації і його зв'язків з культурою організації і, врешті-решт, функціонуванням організації. Керівники в 2000 році мали бути здатними думати про свої організації як про живі, працюючі культури і так їх розуміти. Як тільки вони почнуть бачити школу як живий організм, то почнуть піклуватися про здоров'я організму, цьому способу мислення властивий потенціал здатний поліпшити американську освіту.

Культура кращих шкіл

Перша хвиля освітніх реформ 1980-х років пройшла під девізом «Назад, до основних принципів», тобто наголос робився на порядок і дисципліну, «стрижневу» навчальну програму, рівні можливості, підзвітність, перевірки та загальнонаціональні оцінки. 1990-ті роки стали початком нової хвилі шкільних реформ, які

припускали модифікацію форм роботи 1980-х років, що залишили основні практичні питання роботи школи без змін, отже, найімовірніше за все теж виявляться безплідними. Діячі освіти другої хвилі реформ відстоювали фундаментальні зміни й реструктурування освітньої практики.

Необхідна третя хвиля реформ, заснована на культурі, якщо громадська освіта хоче домогтися успіху чи навіть вижити в ХХІ столітті. Ця реформа не може бути спрямованою всемогутніми лідерами, які хочуть домогтися поліпшень в освітній практиці, використовуючи ієрархічний погляд. Вона не станеться і при звичайному використанні керівництва. Ця реформа — для лідерів у сфері освіти, яким властива здатність передбачення і сила, необхідна для роботи в галузі культури з метою досягнення бачення вищості в американській освіті. Новий вид американської освіти потребує нової освіти.

Замість того, щоб вдаватися до швидких рішень, які пробували застосовувати в 1980-ті роки, або до реформ і реструктуризації, до яких вдавалися в 1990-ті, нова хвиля вимагає розуміння того, як приступити до перетворення американських шкіл і підтримати його. Цей тип змін потребує не одного року. Шкільній системі і навіть окремим школам потрібні роки, щоб розвинути своє бачення, створити колегіальність, розробити професійну етику оновлення та здійснити удосконалення школи. Формування культури, яка підтримує створення вищості, не надає швидких рішень з реструктуризації й оновлення, семантичних змін, які політики, що визначають політику шкіл, і громадські адміністратори використали в своїй передвибірній риторичі.

Підхід, заснований на культурі, закладає необхідний фундамент, за допомогою якого діячі освіти зможуть почати перетворення американської школи і підтримувати його. Кореляти вищості підтримують ефективну шкільну культуру, яка може залишитися на передньому краї нинішніх зусиль з проведення реформ. Відповідно на освітню реформу сьогодні вже не може бути низки бюрократичних вказівок — «роби так». Ми мусимо набратися сміливості і підтримувати американських вчителів у їх спробах поліпшити американську освіту.

Освіта має перейти від гасла «Нація ризикує» до гасла «Нація в русі». У 1988 році в своїй доповіді, зверненій до Президента й озаглавленій «Американська освіта. Як змусити її працювати» Уільям Дж. Беннет, міністр освіти США, дійшов такого висновку: «Реформа освіти — це двоетапний процес. Перший етап — визначити, де ми знаходимося, і що має бути зроблено. Цей етап в цілому завершений. Ми знаємо, що має бути зроблено. Але є й другий етап. Ми повинні виявити бажання й продемонструвати рішучість подолати перешкоди, які блокують реформи. Ми повинні зробити освітню реформу реальністю. Якщо ми сьогодні діятимемо рішу-

че і цілеспрямовано, завтра американська освіта працюватиме значно краще, ніж працює сьогодні. І ми зможемо забезпечити своїх дітей школами, на які вони заслуговують».

Хоч не всі зможуть погодитися із змістом цієї доповіді, більшість тих, що її прочитали, погодилися з її висновком. Це добре відображено у роботі Карла Глікмена (1991 р.).

Цей заклик до нової моделі освітньої реформи був підтриманий майже всіма колишніми міністрами освіти та уповноваженими з питань освіти. Так, наприклад, Херолд Хоув II (1986 р.), колишній уповноважений з питань освіти, вважає, що попередні шкільні реформи були недостатні. Однак його більш пізні мислення подає надію. Доктор Хоув II говорить: «...є аспект руху на підтримку шкільних реформ, який освіжає, він розглядає школи як місце, де вчителі, батьки й директори можуть працювати разом над тим, щоб сформувані освіту, яка служить потребам учнів. З цього погляду кожній школі властива деяка свобода вдатися до творчих здібностей усіх, хто з нею пов'язаний, зокрема вчителів. Школи мають певну свободу відрізнятись одна від одної, знаходити своє власне майбутнє і пишатися своєю унікальністю».

Цей заклик до оновлення і реформ став основою конференції губернаторів штатів з питань освіти, що відбулася в університеті штату Вірджинія 1990 року. Президент та ініціативна група губернаторів з питань освіти разом намітили загальнонаціональні шляхи реструктуризації та оживлення освітньої системи Сполучених Штатів, які мали сприяти «ренесансові» американської освіти. Вони заявили, що це виклик усій нації, і твердили, що «ці цілі в галузі національної освіти не є цілями тільки Президента чи губернаторів. Це цілі всього народу. Їх досягнення потребує повної відданості та цілеспрямованих зусиль з боку кожного підрозділу і кожного громадянина, спрямованих на різке поліпшення освітньої системи нашого народу і навчального процесу для кожного, хто навчається».

Доктор Кристофер Кросс, заступник міністра освіти, розмірковуючи про загальнонаціональні цілі, зазначає: «Освітня реформа вже здійснюється в Сполучених Штатах більшу частину десятиліття, коли в 1990 році вона отримала потужний імпульс — оприлюднення президентом Бушем і п'ятдесятьма губернаторами загальнонаціональних цілей для американської освіти. Вони дійшли згоди про те, що до 2000 року американські діти мають починати навчання в школі готовими до навчання, закінчувати школу в кількості 90 % від загального числа учнів, виявляти компетентність в оволодінні навчальними предметами і бути готовими до того, щоб стати повноцінними громадянами, піднятися до завоювання першого місця в світі в галузях математики й інших наук, відвідувати безпечні школи, в яких підтримується високий рівень дисципліни і немає наркотиків, і після цього поповнювати лави

працюючих, як освічені дорослі й відповідальні громадяни. Ступінь, в якому школа здатна досягти вищості згідно з останніми дослідженнями значною мірою пов'язаний зі ступенем її автономного функціонування, тобто незалежно від нав'язаних ззовні правил і вимог. Інакше кажучи, згідно з цією роботою та іншими дослідженнями автономія школи чи її відсутність є ключовим визначальним фактором її успіху».

Доктор Артур Дж. Уїрт (1993 р.) розвинув це положення далі й зазначив, що більша частина тих, хто належить до індустріальної доби, адміністративних стилів роботи в галузі освіти є нефункціональними. Він переконливо заперечує, що ми тільки почали створювати освітню систему, що відповідає вимогам нашого часу. Вказуючи напрямки докладання необхідних зусиль, він твердить: «Я заперечував, що ми зможемо знайти початкові моменти відповідної постіндустріальної освіти у майбутньому русі за реструктуризацію школи, які набрали сили в 1990-ті роки. Найперспективніші зусилля з реструктуризації вимагають того, щоб заохочувати систему освіти, прийняти засновані на спільній участі стилі управління, що підтримують прояв творчих здібностей на місцях, автономію та розв'язання проблем».

Багато хто визнає можливість автономії, спільної участі на шкільному рівні. Школи не можна оновити чи зробити чудовими, якщо цього не зроблять ті, хто в них працює щодня. Зусилля з проведення реформ, зроблені за останні десять років, дозволяють припустити, що працівники сфери освіти ще не втягнуті в процес, і це стало причиною невдач. Доктор Теодор Сайзер у своїй праці «Компроміс Хореса» (1984 р.) твердить, що «вчителюванню часто не вистачає почуття власності, почуття, які виникають серед вчителів, поєднаних спільною працею, що школа — їхня, і що її майбутнє та їх репутація невіддільні, у найманих працівників немає нічого, і їм кажуть, що робити, і їх частка і їхніх підприємствах дуже мала. Не дивно, що вчителі часто поводяться як наймані працівники».

По суті є шкільна культура, що лежить в основі всіх зусиль, спрямованих на оновлення й проведення реформ, і якщо ця культура здорова або не перебуває у становищі, в якому вона не здатна справитися зі змінами, — навіть якщо це суттєве поліпшення, — дуже мало може бути зроблено незалежно від зусиль ззовні.

У своїй промові, виголошеній 18 квітня 1999 року в Білому домі, президент Буш зазначав: «По всій країні люди почали перетворювати американську школу. Вони знають, що час балачок минув. Вони працюють під гаслом: «Не будь нерішучим, а просто зроби це». Давайте просунемо зусилля щодо впровадження реформ вперед. Використайте кожний експеримент, кожний крок вперед для створення нового американського століття. Нові школи для нового світу».

Таким чином, підсумовуючи, можна сказати, що революція в американській системі освіти вже почалася. А тепер попросіть будь-якого американця бути джерелом світла в школі, який має велике значення — походить за підготовку наших дітей і нас самих для хвилюючого майбутнього, що сяє вдалині. Щохвилини кожного з нас вабить диво навчання.

Культура вищості покладає відповідальність за проведення реформ і реструктуризації безпосередньо на плечі тих, хто щоденно працює з учнями, і саме такою і має бути відповідальність. Це не означає, що люди, не пов'язані з освітою, не мають важливої і необхідної ролі в досягненні успіху, але ми повинні чітко уявити собі значення різних ролей, перш ніж почнемо просування до національної мрії про використання «кожного експерименту, кожного кроку вперед для створення нового американського сторіччя».

Президент Білл Клінтон оприлюднив свою готовність заглибитися в культуру освіти, щоб змінити її. Певно, найбільшим наслідком його активної участі в перебудові галузі освіти були не прийняті закони, а її підтримка в штаті Арканзас на місцевому рівні. Клінтон неодноразово виступав з промовами в штаті Арканзас як губернатор, прагнучи змінити культуру освіти, щоб створити відмінну шкільну систему, забезпечуючи при цьому автономію для розв'язання поставленого завдання. Його послання в тому, щоб брати участь у функціонуванні системи освіти і зробити її кращою. Починаючи з 1985 р. у штаті Арканзас кількість учнів, які відвідували коледжі, зростає на чотирнадцять відсотків. Вони перемістилися з показника 40 % на 60 % з математики й читання за національною оцінкою. Газета «Арканзас газет» охарактеризувала вплив Клінтона таким чином: «Він просто змінив цінності людей. Тепер Арканзас вірить в освіту».

Для діячів освіти настав час встановити бачення перспективи для американських шкіл, а для громад, політиків та бізнесменів — підтримати це бачення й зробити свій внесок у його досягнення. В цьому полягає основна надія американської освітньої реформи.

Місцева автономія в освітній реформі

Місцеві ресурси і бажання є найважливішими для досягнення результатів будь-якої політики. Енергія й зусилля, необхідні для підтримки успішної діяльності щодо здійснення успішних реформ, виростає з культури, яка їх підтримує. Ця культура чи місцеві ресурси знаходяться поза межами досягання людей, що приймають рішення на федеральному, штатному рівнях і часто навіть на рівні керівництва школи. Зміна політики, програм, планів фінансування, вказівок або діючих осіб спрацьовує рідко, особливо в культурі, що добре вкоренилася. Натхнення, мотивація і родинно бли-

зкі стосунки, необхідні для успішного оновлення і реструктуризації американської освіти, мають вирости з її культури, а не з реакції на політику, накази та директиви ззовні.

Кожна школа і кожний шкільний округ мають власну унікальну індивідуальність — кожен відрізняється від іншого в фундаментальних та інших важливих відношеннях, що працюють у них, розуміють ці змінні чинники. Однак коли ми починаємо просуватися вгору місцевими, штатними та федеральними ієрархіями, ці суттєві відмінності втрачаються, і на навчальний процес помилково дивляться як на такий, що має характер однорідності, для якого можуть бути прописані політика і навіть практика. Крім того, ця змінність, що є неминучою, — добра річ, бо ґрунтується на особливостях місцевої публіки, цінностях, традиціях, історії, ресурсах і, що найважливіше, на місцевих «вкоріневих» зусиллях. «Вкоріневий» контроль становить основу, на якій наші батьки-засновники будували американський уряд, і наша історія це підтверджує. По суті справи саме ці різні місцеві умови й зробили Америку великою. Джон Чабб (1991 р.), старший член ради інституту Брукінґса, виявив, що місцева автономія є первинним фактором, що впливає на успішне функціонування школи, бо приводить до розвитку її ефективних характеристик. Ось що каже доктор Чабб: «Мені здається, що працівники сфери освіти повинні боротися за скорочення вимог, що визначають роботу викладацького складу, навчальні програми й інструкції. Вони мають робити все для того, щоб поводитися із вчителями як з професіоналами, заохочувати директорів шкіл бути лідерами і надавати школам більше свободи і стимулів у визначенні своїх власних напрямків роботи. Тепер це деякою мірою знайомі уроки, але наші дослідження показують наочніше, ніж будь-коли що, коли їх застосовують, досягають істотної різниці».

Таким чином, політика і, зокрема, проекти, розроблені поза даним місцем, часто знижують якість отриманого результату, парадоксальним чином відволікаючи енергію від більш важливих цілей удосконалення, які вважають такими місцеві працівники освіти. Це домінування й контроль освіти з боку тих, хто проводить своє професійне життя поза даною культурою, часто породжує ворожість, руйнування надій, почуття безпомічності та професійну депресію серед педагогів, що практикують.

Реструктуризація реформи й спроби домогтися оновлення, необхідні для американської освіти, являють собою постійну турботу для тих, хто бере участь у функціонуванні системи освіти. Проблеми, з якими необхідно боротися в галузі освіти, не є гострими, вони хронічні. Вони не обмежені і короткотермінові — вони численні, одночасні, взаємопов'язані та динамічні. Місцеві працівники сфери освіти є експертами в своїй роботі, і ми всі повинні покладатися на них. Цього не може статися, якщо не буде дужої

освітньої культури, яка підтримує повагу й довіру. Культура американської освіти має підтримувати систематичні й довготермінові спроби досягнення вищості.

Третя хвиля реформ

Доктор Мілбрі Мак Лафлін (1990 р.) провів дуже цікаве дослідження результатів більш раннього дослідження, проведеного корпорацією «Ренд» по об'єктах змін у світлі нинішньої практики впровадження реформ. Він описав чинники, які здавалися дуже перспективними, і досить відомі тим, хто не перебуває під безпосереднім впливом політики, і вважає, що нова хвиля має бути спрямована на культурні зміни. Доктор Мак Лафлін доходить такого висновку: «Чинники, що роблять можливою практику,— продуктивні колегіальні відношення, організаційні структури, що заохочують відкрите спілкування й зворотний зв'язок та лідерство, яке «керує» можливостями для професійного зростання і підтримує норми для індивідуального розвитку,— не є підпорядкованими безпосереднім політичним положенням, оскільки не діють поодиночі чи послідовно в навколишніх умовах... Щоб спільна місія й лідерство, орієнтоване на надання підтримки, сприяли поліпшенню практики роботи в класах, функціонування інституціональних структур має бути на місці, що забезпечує регулярний зворотний зв'язок у питаннях роботи вчителів, дозволяє їм бути почутими в галузі прийняття рішень щодо навчальних планів та стимулює колегіальну інтеграцію. В свою чергу ці чинники стимулюються наявністю численних можливостей для професійного зростання вчителів. Сам по собі будь-який з цих чинників може сприяти поліпшенню практики, але тільки протягом короткого часу. Довготермінова підтримка ефективної практики у навчальних класах припускає спільну дію цих та інших сприяючих факторів в умовах школи».

Зрушення у культурі шкільного округу від керівництва округом до керівництва школами потребує від усіх зміни ролей, повсякденної практики та відношень до культури, яка визначає й підтримує вищість у галузі освіти. При цьому потрібно успішно практикувати удосконалення культури навчального процесу:

- школи мають бути зосереджені на удосконаленнях для позитивного впливу на учнів;
- колегіальність, довіра, єдність і достатня кількість часу для відкритого спілкування з вільним перебігом;
- явне бачення ідеальної школи, яке поділяють усі;
- клімат взаємної підтримки, зростання й нововведень;
- перспектива удосконалення, розрахована на терміни від трьох до семи років;

- безпосередня участь відповідних посередників;
- робота з цінностями, інтересами та досвідом;
- безперервно зростаюче і систематичне удосконалення;
- розвиток викладацького складу, характер і майстерність як необхідні складові удосконалення школи;
- співробітництво між родинами, школою і громадою;
- надання можливості самореалізації та заохочення викладацького складу до експериментів, нововведень та поділу успіху;
- постійний контроль результатів і встановлення зворотного зв'язку;
- централізована адміністративна підтримка окремих зусиль з боку школи.

Вертикальна культура забезпечує зв'язок, необхідний для підтримки зусиль як індивідуумів, так і груп. Це створює узгодженість, якої потребують якісні вдосконалення в школі.

Змінний характер нововведень дає позитивний результат, що ґрунтується на цінностях, традиціях, міфах, історіях, ресурсах та, що найважливіше, на культурі, в межах якої вони розвиваються. Просунуті ідеї сприяють і підтримують вищість у наших школах, виходять від вчителів, директорів шкіл, працівників управління або ж батьків і членів громади. Ключовим чинником є те, що вони можуть розвиватися й підтримуватися у межах культури школи.

Культурне лідерство

Доктор Перрі Поуп, директор середньої школи в Спрінг Вудс, що входить до незалежного шкільного округу Спрінг Бранч поблизу Хьюстона, штат Техас, у своїх прагненнях поліпшити шкільну культуру працював зі штатом школи задля «досягнення вищих рівнів співробітництва, поваги й участі в процесі між батьками, вчителями та учнями». Це співробітництво ґрунтувалося на зворотному зв'язку, поданому в описі відношень у середній школі й огляді діяльності ефективних шкіл. Доктор Поуп разом з уповноваженими представниками викладацького складу відвідував збори, що проводилися з питань спільного навчання. В університетському містечку було створено бібліотеку зі спільного навчання, й вчителів заохочували шукати й читати публікації з цього питання. Викладацький склад заохочували також відвідувати заняття зі спільного навчання, що проводяться на професійних зборах, в університетах та з дискусійними групами. Вчителі брали участь у неформальному обговоренні методики спільного навчання, виділено час для зборів штату та зборів викладацького складу з питань обміну інформацією. Викладацький склад заохочували використовувати спільне навчання в своїх класах, оцінювати і представляти результати.

Спільне бачення, розроблене в середній школі Спрінг Вудс, являло собою впровадження стратегії навчання, спрямованої на поліпшення навчання учнів та розвиток соціальних навичок. Доктор Поуп і вчителі, які пройшли заняття зі спільного навчання, стали кадровими вчителями школи, які навчали інших вчителів і штат, кожен вчитель пройшов практичні навчання, моделювання ролей, ознайомився з літературою зі спільного навчання. Вчителі розробляли разом план спільного навчання як частини повсякденного процесу в класах. Представники адміністрації школи відвідували класи, намагаючись допомогти розвиткові й обмінові успішними методиками спільного навчання. Адміністратори шукали випадку використання такого навчання, давали позитивні коментарі, коли виявляли його, заохочували вчителів обмінюватися ефективними ідеями. Вчителі в школах планували навчальні заняття із спільного навчання для батьків та забезпечували їх штатом.

І вчителі, й учні дійшли думки, що спільні навчання дуже ефективні. Джим Стоунз, учитель, домігся значного успіху в справі впровадження його методики. Він просив неофіційно підтримки з боку членів відділення у справі застосування спільного навчання на практиці, бо вважав, що для вчителів дуже корисно, якщо вони будуть обмінюватися методиками, розробленими для них Крісом Лі, студентом, членом комітету університетського містечка із впровадження удосконалень.

Зросла участь батьків у заходах школи. Алекс Вена, заступник директора в окрузі Спрінг Бранч, провів зустріч з батьками дітей, що вступили до школи, щоб створити систему взаєморозуміння і підтримки, яка має сприяти успішному навчанню школярів протягом усіх років їх перебування в школі.

Іншим прикладом програми, яку приводить у рух культура, може бути середня школа у Саутріджі, культурний центр гуманітарних наук, що входить у систему громадських шкіл округу Дейд, штат Флорида. Викладацький склад під керівництвом Фреда Роджерса, директора школи, розробив спільне бачення глобального культурного усвідомлення — план «Будівництво для двадцять першого сторіччя». Вони планували продовжувати свою глобальну освіту, програми з культурної грамотності, географії, світових релігій, іншомовних мов, всесвітньої літератури, історії Європи та всесвітньої історії. Крім того, передбачалося розширити свій міжнародний обмін програмами із Францією та Італією таким чином, щоб він охоплював Росію, Коста-Рику й Німеччину. Вони розширили свої програми з історії негритянського населення, першотравневого свята, свята міжнародної кухні та програму всесвітніх знань. Вони додали курс всесвітнього знання, що включають португальську, древньоєврейську, класичну грецьку, західні цивілізації та японську. Вибір учнями навчальних програм має спиратися на інтереси, очікування, показники та кар'єрні цілі. Шкільний

викладацький склад працював над пропозиціями грантів, щоб забезпечити гроші, необхідні для підготовки вчителів і навчальних програм, підготовки курсів, чітких концепцій, вибору предметів і для того, щоб стати викладачами з програми Фонду видатних книг.

В іншій, заснованій на культурі, реформі, передбачалася спільна робота вчителів, батьків і громади, яку проводили в місті Шарлотт. Торгова палата Північної Кароліни підготувала доповідь під назвою «Освітні імперативи: громада на порозі». В результаті виходу цієї доповіді шкільний округ Шарлотт—Мекленбург, як і багато інших шкільних систем по всій країні, створив партнерства між школою і бізнесом, що мало велику цінність. Вони почали з того, що освітня рада Торгової палати в Шарлотті розробила програмну заяву, що відповідає програмній заяві шкільної системи та доповнювала її. Програмна заява шкільного округу проголошувала: «Шкільна система Шарлотт—Мекленбург є важливим визначальним чинником майбутньої якості життя. Тому наша громада бере на себе зобов'язання стати передовою об'єднаною системою міських громадських шкіл на Південному Сході США і однією з кращих шкільних систем у країні до 2000 року та присвячує свої зусилля досягненню цієї мети».

Програмна заява освітньої ради, яка її доповнювала, проголошувала: «Торгова палата Шарлотта спрямовує свій унікальний досвід, ресурси та здібності на підтримку відділу народної освіти Шарлотт—Мекленбург, адміністрації й вчителів, щоб перетворити наші громадські школи на передову об'єднану систему на Південному Сході США й одну з кращих шкільних систем у Сполучених Штатах до 2000 року».

Це символічне співробітництво й підтримка сформувалося в усьому, що Торгова палата робила для шкіл. Так, наприклад, представники бізнесу Шарлотта створили в сфері освіти обстановку розуміння і підтримки. Вони стимулювали участь у процесі освіти батьків, громадських груп і добровольців, підтримували й визнавали досягнення вчителів, що практикували, і директорів, розповсюджували передові методики й майстерність, допомагали працівникам сфери освіти впливати на осіб, які визначають політику. Її деякі конкретні напрямки, рекомендовані для застосування, проголошували:

— працівникам буде виділено необхідний робочий час для зустріч з батьками своїх учнів, щоб обговорити питання освіти їх дітей;

— працівники заохочувалися прагнути до лідерства та участі у роботі вчительсько-батьківської асоціації та інших груп, що підтримують;

— працівники мають бути ролевими моделями для своїх дітей, надавати допомогу при виконанні домашніх завдань, при необхідності структурувати домашній час для шкільної роботи;

— працівники можуть на добровільних засадах проводити в класах презентації, брати участь у складанні навчальної програми, виконувати функції наставників чи консультантів і представляти компанію, використовуючи свою унікальну освіту й досвід;

— батьки мають встановлювати постійне спілкування із вчителями своїх дітей, запрошуючи їх додому, за допомогою телефонних контактів або листів.

Інші положення включали присудження стипендій і річних відпусток для вчителів, встановлення грантів для стимулювання і схвалення, пропонувалися оплачувані літні інтернатури у бізнесі, лобювання підвищення заробітних плат учителям і директорам шкіл, встановлювалися дні обміну заняттями, пропонувалися стипендії за підготовку місцевих учнів, які спеціалізуються з навчання, встановлювалися програми із забезпечення сучасним обладнанням, спонсування установ, використовуваних спільно, включаючи доступні за вартістю високоякісні установки дошкільної підготовки дітей, підтримку збільшення фінансування, забезпечення зворотного зв'язку з випускниками та забезпечення вхідною інформацією при плануванні програм.

Джеймс Джайнс, член освітньої ради Торгової палати, заявляє: «Як батько й бізнесмен і на підставі того, що я чую від учителів, я вважаю, що посилення участі батьків у роботі шкіл є одним з найважливіших завдань, які ми, бізнесмени, можемо зробити. Тобто, слід заохочувати й шукати шляхи, щоб наші працівники, які є батьками дітей-школярів, та інші, добровольці, брали участь у роботі шкіл й освіті їх дітей. Учитель не зможе домогтися цього наодинці, і ми повинні надавати їм підтримку. Всі повинні бути зацікавлені в освіті своїх дітей. Ми не тільки хочемо заохочувати своїх працівників брати участь у процесі освіти, але й будемо показувати їм, як це треба робити в школі і вдома. Ми маємо думати про те, щоб виділити працівникам-батькам час, оплачуваний і неоплачуваний, щоб вони могли зустрічатися із вчителями своєї дитини, коли в цьому є необхідність».

Торгова палата виступила спонсором гуртків «лідерство батьків», які, як вони сподіваються, розширяться настільки, щоб охопити всіх батьків. Доктор Пітер Релік, керуючий школами Шарлотт—Мекленбург, про зусилля Торгової палати висловився так: «Готовність Торгової палати співробітничати зі школами й нашою громадою з метою підвищення якості освіти є одним з найпозитивніших кроків, які я бачив з боку бізнесу. Ми поставили перед собою завдання бути найкращими, і Торгова палата відіграє вирішальну роль у нашій рішучості».

Надаючи свою підтримку цим зусиллям, Джон Джорджіус, член Торгової палати, заявив: «Я надзвичайно задоволений, що в нас утворилася єдність думок, бачення того, якою ми хочемо бачити нашу шкільну систему. Торгова палата хоче очолювати коло біз-

несменів у нашій спробі зробити наші школи одними з кращих у країні».

Культура як засіб досягнення вищості

Концентрація на поліпшенні освіти не є цілком новою концепцією. Однак зараз вона привертає більше уваги, ніж у минулому. Доктор Джон Гудлед у своєму інтерв'ю, опублікованому в «Освітньому лідерстві», твердить: «Протягом майже двох десятиліть я підтримував ідею, що окремо взята школа є ключовим елементом змін. Однак я помітив, що окремі школи можуть бути дуже самотніми, крихкими місцями. Для того щоб школа стала ключовим елементом змін у галузі освіти, потрібен зовсім інший підхід — на рівні шкільного округу, який відрізнятиметься від нинішнього. Програми удосконалення звичайно охоплюють весь округ. Як правило, вони являють собою спробу всіх шкіл округу розв'язати одну й ту ж проблему відразу. В початкових школах, наприклад, це спроба домогтися поліпшень у читанні чи математиці. Ці спроби продовжувалися з повтореннями протягом багатьох років, і ми змушені дійти висновку, що вони не були надто успішними, тому ми мусимо шукати щось інше... Це «щось інше» полягає в тому, що округ має заохочувати окремі школи виступати зі своїми планами, заснованими на їх власному аналізі становища в цій школі. Директор, вчитель, учні й батьки повинні обдумати свої проблеми й визначити свої пріоритети, використовуючи максимальний об'єм даних... Тоді вже можна залучати ресурси округу для надання допомоги окремо взятій школі у виконанні того, що було визначено і знайшло схвалення».

Американська федерація вчителів у ході дослідження, за сприяння фінансованого гранта, наданого Бюро відношень між працівниками і керуючими та програм із співробітництва, дійшла такого висновку: «Що стосується громадських шкіл, то необхідність змін є не тільки надзвичайно важливою, але й терміною. Часто дуже небагато чого може бути досягнуто шляхом прагнення довести до досконалості існуючі стратегії чи краще виконувати ті ж завдання. В багатьох випадках необхідні систематичні зміни, які мають охоплювати працівників шкіл на всіх рівнях і бути підтриманими широкою більшістю посередників у громаді».

Основні теми, як повідомила Американська федерація вчителів стосовно удосконалення та оновлення американської освіти, охоплювали такі моменти:

— деякі з найбільш визнаних програм реструктуризації стали результатом прориву в одній окремо взятій школі чи організаційній субсистемі, до якої вдалася невелика група відданих справі школи вчителів і адміністраторів;

— слід переглянути відношення, необхідно переглянути і вплив. Але вплив слід розглядати більш професійно. Влада й прийняття рішень мають бути розподілені ширше, і всі члени організації мають брати на себе відповідальність;

— розробити спільне бачення того, якими ми хочемо бачити учнів, як застосовувати оцінки, засновані на практичному використанні як засобу оцінки результату, рекомендації щодо їх використання;

— заохочувати ризик і лідерство шляхом розширення автономії в школі;

— вчителі, адміністратори і члени відділу народної освіти мають брати найактивнішу участь в оновленні шкіл, але при цьому працівники освіти мусять привертати увагу і заохочувати підтримку батьків, бізнесменів, громади та місцевого, штатного і федерального урядів, необхідні для нововведень;

— керівники середньої ланки мають бути джерелом роботи школи, а не поліцейськими, всі працівники системи повинні бути залучені до формування і здійснення місії школи;

— інвестиції в розвиток людських ресурсів надзвичайно важливі для реструктуризації шкіл;

— вчителі й адміністратори мають набувати досвіду в мистецтві групового процесу і методиках сприяння навчальному процесу;

— працівники сфери освіти мають використовувати засоби спілкування, що дозволить здійснювати обмін інформацією як в середині району, так і між районами.

У збірці «Америка — 2000: стратегія освіти» повідомлялося: «Усе ще деякі елементи цієї стратегії є безпрецедентними. Сьогоднішні кращі ідеї, реформи в галузі освіти, вражаючи нововведення і амбіційні експерименти вже вказують шлях... справжні освітні реформи відбуваються в одній громаді за іншою, в школі за школою, і це відбувається тільки тоді, коли люди прийдуть до розуміння того, що вони повинні зробити для себе й своїх дітей, і візьмуться за це».

Усвідомлення майбутнього

Взяті разом характеристики культури вищості допомагають школам виробляти культурні підвалини, необхідні для того, щоб створити вищість у американських школах, досягти освітнього оновлення і реформ, якого потребують майже всі шари американського суспільства. Фактично реструктуризація вже відбувається. Є досить свідчень про те, що зміни можуть виростати й виростатимуть із зусиль індивідуумів, які відповідають за американську освіту. Вони є саме такими спеціалістами, бо навчають американських дітей щоденно. Вони є саме тим місцем, де зміни

здійснюються і підтримуються. Вони є тими, на кому американська освіта стоїть чи падає.

Нещодавні дослідження, засновані на методах комплексних бригад, управлінні, заснованому на місцевих умовах, повному управлінні якістю чи управлінні, заснованому на участі всіх членів команди, підкреслюють важливість спільної участі, спільного управління й культурної вищості для ефективної роботи організації на глобальному рівні. Ця ефективність може бути видна на прикладі економічних показників і соціальних умов демократичних країн. Культура вищості свідчить про характеристики та переваги застосування демократичних принципів.

Культура вищості заохочує розвиток усіх працівників сфери освіти, що дає їм можливість повністю розкрити свій потенціал. Вона має надавати їм можливість часто збиратися разом, щоб розвивати своє бачення програм, практичних питань і завдань, необхідних для досягнення цього бачення. Вони повинні довіряти один одному й підтримувати один одного та надавати один одному можливість самореалізації, стикаючись із викликами, що виникають при їх прагненні домогтися довготермінового удосконалення в американських школах.

В міру того, як наше суспільство стає все складнішим, наука — все більш і більш всеохопною, а вибір — все різноманітнішим, нам потрібна організація, яка зможе враховувати всі складності суспільства, в якому вони існують. Ми всі повинні бути здатні працювати разом над переглядом, реформуванням та оновленням наших організацій, щоб пристосувати їх до швидкої зміни часу, в якому їм доводиться функціонувати. Численні рівні реальності, нові уявлення про цілі й практику, рівні знання, що розширилися, вражаючі технологічні досягнення, різноманіття людей і глобальний світ (мабуть, навіть планетарний) потребують погляду наших організацій, що так само розширився.

Культура може продовжити наш стан дискомфорту в світі, якому ми служимо, або допомогти нам побудувати кращий світ. Культура збереження і традицій може захистити статус-кво, з якого вона виросла, але вона нездатна встигати за сучасним суспільством. Практика наказів ззовні може інтригувати політиків та заспокоювати бізнесменів, але неспроможна поліпшити наші школи. Наша культура може блокувати постійні удосконалення, які є необхідними, чи сприяти їм. Культура вищості дозволяє отримати організації, які мають достатню уяву й активність, щоб спасти себе від небезпек, які може нести майбутнє. Елвін Тоффлер у своїй книзі «Майбутній шок» точно передбачив, що нам потрібна «множинність бачень, мрій і прорікань — образів потенційних «завтра»». Цей час вже настав для нас, бо ми готуємо свої організації до того, щоб справитися з цією складною реальністю.

Завтрашній день принесе хвилюючі можливості, якщо ми готові до того, або страшні катаклізматичні розчарування, якщо не готові. Ми вступаємо в новий світ автономної залежності. Ми ставимо менше питань, на які вже маємо відповіді. Ми стикаємося обличчям до обличчя з найбільшою кількістю невизначеностей, з якими коли-небудь стикалося людство. Ми досягли межі, де повинні здійснити перехід від однієї доби до іншої, і ми повинні бути готові створити таке суспільство, яким ми хочемо, щоб воно було, таким, у якому житимуть наступні покоління.

Ми повинні мати організації, які будуть готові, щоб мати справу з множинностями наших нових меж демократії й свободи. Доктор Джин Х'юстон, спеціаліст у галузі розвитку людства, називає це «ритмом пробудження». Дехто вітає це з радістю і надією, інші дивляться на це із страхом, від якого клякне душа. Наші організації мають бути побудовані таким чином, щоб допомогти обом цим групам продовжувати бути продуктивними професіоналами у цьому світі, що постійно змінюється.

Наші нинішні проблеми коріняться не в політичних чи економічних рішеннях. Вони коріняться в повному використанні людських ресурсів. Організації мають бути побудовані так, щоб вони могли дати культуру й диригувати нею таким чином, щоб вона підтримувала новий порядок. Наші організації не можуть дозволити собі блокувати і зменшувати можливості тих звичайних професіоналів, з яких вона складається. Описуючи цю нову гуманітарну революцію, доктор Джин Х'юстон зазначає: «Велетень, що спить, він прокидається в серцях і розумах мільйонів чотириста років існування як людей, що шукають засобів до проживання, сім тисяч років існування як людей, що шукають сенсу життя, та двісті років сучасної економічної та соціальної революції, що підготувала дорогу для найглибшого прискорення гуманітарної й культурної еволюції. Події останніх років стали соціальними й політичними каталізаторами змін. Вони стали проявом глибоких сейсмічних явищ, що відбуваються знову і знову в глибині нас. І те, що відбувається, формується навколо ідей людської свободи й людських можливостей. Ідея свободи розповсюджується тому, що розповсюджується ідея того, що означає бути людиною».

Організаційне лідерство зазнає краху чи доб'ється успіху на основі того, наскільки добре культура підтримує цей новий організаційний порядок. Тип оновлення, необхідний для цієї третьої хвилі реформ, — це тип, що виростає з індивідуальних зусиль не тільки тисяч, але й мільйонів працівників сфери освіти в усій цій величній країні. Це не є типом удосконалень, насадженим в наказовому порядку ззовні або централізовано координованим. Це тип удосконалень, що виростає з сердець і розуму мільйонів людей, які докладають спільних зусиль заради поліпшення освіти своїх учнів. Те, що стає важливим у цьому докорінному процесі, — це роз-

виток культури, яка розвивається безперервно, і яка дозволяє працівникам сфери освіти справлятися з будь-якими завданнями оновлення шкіл.

Плани з удосконалення шкіл можуть бути різними в різних школах, навіть у одній і тій же школі вони можуть змінюватися з часом, але, коли вона вже вироблена, культура буде здатна підтримувати все те, чого вчителі, округ чи школа вважатимуть за потрібне досягти. Добре насіння проросте, якщо ми створимо культуру, що його живить. Америка є сяючою даниною цій істині. Культурне лідерство створює основу, на якій ми можемо разом працювати, щоб створити школи світового класу.

Бібліографія

- America 2000: An Educational Strategy*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1991.
- American Federation of Teachers. *A Call for Professionalism*. Washington, D.C.: American Federation of Teachers, 1985.
- Bennett, William J. *American Education: Making It Work*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1988.
- Brandt, Ron. "On Local Autonomy and School Effectiveness: A Conversation with John Chubb." *Educational Leadership* (January 1991).
- Deal, Terrence E. and Peterson, Kent D. *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1991.
- Fairman, Marvin and dark, Elizabeth. *Organizational Problem Solving: An Organizational Improvement Strategy*. Fayetteville, Arkansas: Organizational Health Diagnostic and Development Corporation. 1982.
- Fullan, Michael. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, 1991.
- Glickman, Carl D. "Pretending not to know what we know." *Educational Leadership* (May, 1991).
- Houston, Jean. *The Possible Human*. Los Angeles, CA: J.P. Tarcher, Inc., 1982.
- Howe II, Harold. "The Prospect for Children in the United States." *Phi Delta Kappan* (November, 1986).
- McLaughlin, Milbrey W. "The Rand Change-Agent Study Revisited: Macro-Perspectives and Micro-Realities." *Educational Researcher* (December, 1990). Copyright 1990 by the American Educational Research Association, Reprinted by permission of the publisher.
- National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk: The Imperative for School Reform*. Washington, D.C.: U.S., Office of Education, 1983.
- Quinby, Nelson. "Improving the Place Called School: A conversation with John Goodlad." *Educational Leadership* (March, 1985).

- Saphier, John. «Good Seeds Grow in Strong Cultures.» *Educational Leadership* (March, 1985) Reprinted with permission of the Association for Supervision and Curriculum Development. Copyright 1985 by ASCD. All rights reserved.
- Sizer, Theodore. *Horace's Compromise*. Boston: Houghton Mifflin, 1984.
- Task Force on Education and Employment. *Educational Imperatives: A Community at the Threshold*. Charlotte Chamber of Commerce, July 19, 1988.
- Toffler, Alvin. *Future Shock*. New York: Random House, 1970.
- Wirth, Arthur G. «Education and Work: The Choices We Face.» *Phi Delta Kappan* (January, 1993).

Іменний показчик

Абурденс Патриція (Aburdence, Patricia), 97
Адлер Мортимер (Adler, Mortimer), 16
Аллен Деймон (Allen, Damon), 100
Аллен Маркус (Allen, Marcus), 100
Андерсон Спаркі (Anderson, Sparky), 36
Артис Джон (Artis, John), 123

Банер Джон (Banner, John), 20, 133, 139
Барнард Честер (Barnard, Chester), 41
Барнс Лью (Barnes, Lew), 100
Барт Роланд (Barth, Roland), 89
Басс Вендел (Bass, Wendell), 100
Бейлс Едвард В. (Bales, Edward W.), 69
Беліс Джеральд (Baliles, Gerald L.), 91
Белл, Террел (Bell, Terrel H.), 16, 18, 29
Беннет Уільям Дж. (Bennett, William J.), 18, 269
Бенніс Уоррен (Bennis, Warren), 41, 89, 90
Бергер Стюарт (Berger, Stuart), 79
Берман Пол (Berman, Paul), 236
Берн Ерік (Berne, Eric), 219
Бернлі Кеннет С. (Burnley, Kenneth S.), 80
Бертлі Нател (Burtley, Nathel), 106
Беруб Моріс (Berube, Maurice), 18
Беханан Рассел В. (Behanan, Russell W.), 102
Бланчард Дон (Blanchard, Don), 194
Блекстен Сандра (Blacksten, Sandra), 53
Бобо Томас (Bobo, Thomas), 78, 199, 224
Бойер Глорія (Boyer, Gloria), 140, 168
Бойер Ернест (Boyer, Ernest), 16, 181
Бойер Карлтон Е. (Bowyer, Carlton E.), 49—51
Болмен Лі Дж. (Bolman, Lee G.), 33

- Браун Деніел (Brown, Daniel), 215
Брилл Кен (Brill, Ken), 125
Бруковер Вільбур (Brookover, Wilbur), 17
Бруса Френк (Brusa, Frank), 81
Буррус Делла Р. (Burrus, Della R.), 39
Буш Джордж (Bush, George), 22, 23, 271
- Ван Мітер Е (Van Meter, E.), 39
Ван Співа Улісс (Van Spiva, Ulysses), 19
Ватерман Роберт Х. (Waterman, Robert H.), 42, 76, 184
Вейл Пітер (Vail, Peter), 211
Вела Єлена (Vela, Elena), 227
Вена Алекс (Vana, Alex), 276
Вест Едді (West, Eddie), 174
Від Патриція (Weed, Patricia), 126
Вілсон Джеймс (Wilson, James), 163
Вуд Фред (Wood, Fred), 77, 110, 187
- Гарднер Джон (Gardner, John W.), 109
Гармін Н.Б. (Garmin, N. B.), 206
Гаскі Томас Р. (Guskey, Thomas R.), 170
Гедді Карен (Gaddy, Karen), 81
Гесс Бет Б. (Hess, Beth B.), 34
Глассер Вільям (Glasser, William), 95
Глікмен Карл Д. (Glickman, Carl D.), 238, 270
Гловер Мальколм (Glover, Malcolm), 100
Гоувен Джон (Gowan, John), 222
Гоулдмен Алекс (Goldman, Alex), 225
Греді Уільям (Grady, William), 259
Грессо Донн В. (Gresso, Donn W.), 77, 84, 110, 201, 234
Гудлед Джон (Goodlad, John), 16, 25, 26, 35, 46, 57, 256, 262, 279
- Де Вріс Роберт Т. (DeVries, Robert T.), 37
Де Токвіль Алекс (De Tocqueville, Alexis), 24
Демінг Едвард (Deming, Edward), 159—161, 167—169, 177, 208, 209, 266
Денніс Джойс (Dennis, Joyce), 122
Дескампе Джордж (Descamps, Jorge), 79, 140, 263
Джайнс Джеймс (Jynes, James), 278
Джарвіс Ірвін (Jarvis, Irving), 133
Джасков'як Синтія (Jaskowiak, Cynthia), 88
Джегер Річард М. (Jaeger, Richard M.), 20
Джойс Брюс (Joyce, Bruce), 182
Джонсон Крістін (Johnson, Christine), 175
Джонсон Шеріл С. (Johnson, Cheryl S.), 105
Джордж Кеннет (George, Kenneth), 139, 140, 152, 153
Джорджиус Джон (Georgius, John), 278

Джуліан Ентоні С. (Julian, Anthony C.), 80, 116
Джуран Джозеф М. (Juran, Joseph M.), 168, 240, 241, 266
Діл Терренс Е. (Deal, Terrence E.), 33, 43
Дотрей Едвард Л. (Daughtrey, Edward L.), 201, 202
Драфт Річард Л. (Draft, Richard L.), 164
Друрі Уільям Р. (Drury, William R.), 263
Дьюк Даніель (Duke, Daniel L.), 183, 254, 261
Дю Прі Джордж (DuPree, George), 119, 147

Едмондс Рон (Edmonds, Ron), 17
Ейкерс Джон (Akers Jon R.), 103
Елліс Джон (Ellis, John), 112, 227
Енглер Джек (Engler, Jack), 215
Енгліш Фенвік (English, Fenwick), 171
Еріксон Ерік (Erikson, Erick), 219
Ермел Хелен (Ermel, Helen), 143
Естес Нолан (Estes, Nolan), 112, 252,
Етзіоні Амітай (Etzioni, Amitai), 149
Еттрідж Лінда (Ethridge, Linda), 83, 147
Ешбау Карл (Ashbaugh, Carl), 234, 260

Жиро Анрі А. (Giroux, Henry A.), 25, 245

Залезник Абрахам (Zaleznic, Abraham), 72

Камерон Джулія (Cameron, Julia), 94
Каннінгем Івонн (Cunningham, Yvonne), 188
Каннінгем Уільям (Cunningham, William), 60, 215, 260
Каргіл Девід (Cargill, David), 163
Карінгтон Пет (Karington, Pat), 61
Картер Ген (Carter, Gene), 92, 94
Картрайт Д. (Cartwright, D.), 72
Картрайт Роберта Х. (Cartwright, Roberta H.), 79, 126, 214
Катсулес Е.Н. (Catsoules, E. N.), 210
Кац Нейл (Katz, Neil), 141
Кеан Томас (Kean, Thomas), 26
Кеннеді Аллан А. (Kennedy, Allan A.), 43
Кеннеді Джон Ф. (Kennedy, John F.), 225
Кін Уільям (Keane, William), 264
Кінг Мартін Лютер (King, Martin Luther), 147
Кіфер Чарльз (Kiefer, Charles), 90
Клінтон Білл (Clinton, Bill), 26, 272
Кобет Едгар (Cobett, Edgar), 256
Колман Джеймс (Coleman, James), 25
Кольберт Джоель А. (Colbert, Joel A.), 203
Комер Джеймс (Comer, James), 17, 18

- Кон Мерілін (Cohn, Marilyn), 141, 259
Корі Маріан і Джеральд (Corey, Marianne and Gerald), 71
Крандал Д.П (Crandal, D. P.), 170
Кроган Джон (Croghan, John), 151, 254, 261
Кросс Кристофер (Cross, Christopher), 271
Кросбі Філіп (Crosby, Philip B.), 154, 162, 167, 169, 266
Кук Уільям Дж. (Cook, William J.), 15
Купер Елва (Cooper, Elva), 80, 125
- Ла Планта Джеймс (LaPlant, James), 133, 139
Лайкерт Ренсіс (Likert, Rensis), 75
Лангхофер Пол (Longhofer, Paul), 82
Левін Генрі (Levin, Henry), 17
Левін Курт (Lewin, Kurt), 71
Лезотте Лоуренс (Lezotte, Lawrence), 17, 92, 93
Лелуп Ланс (Leloup, Lance), 200
Лемінг Роберт А. (Leming, Robert A.), 188, 189
Ленгель Роберт Х. (Lengel, Robert H.), 164
Ленд Едвін Х. (Land, Edwin H.), 89.
Лентін Лінда (Lentin, Linda), 162
Леслі Бен (Lesley, Ben), 140
Леш Н'юел (Lash, Newell), 122, 171
Лі Кріс (Lee, Chris), 276
Ліндблум Чарльз (Lindbloom, Charles), 41
Літл Джудіт Уоррен (Little, Judith Warren), 197
Логан-Томас Френсіс Дж. (Logan-Thomas, Frances J.), 83, 173, 229
Лойер Джон В. (Lawyer, John W.), 141
Лорі Джон (Laurie, John), 189, 190
Лоукс С. Ф. (Loucks, S. F.), 264
Лоуренс-Уокер Роберта (Lawrence-Walker, Roberta), 228
Луїс Карен Сішор (Louis, Karen Seashore), 99
- Майлс Метью В. (Miles, Matthew B.), 99
Майо Елтон (Mayo, Elton), 41
Макдавел Лестер (McDowell, Lester), 148
Маккензі Гарі Р. (McKenzie, Gary R.), 112
Маккуллоуг Джеймс (McCullough, James D.), 59, 80
Маклафлін Мілбрі В. (McLaughlin, Milbrey W.), 274
Маклафлін Міфрі В. (McLaughlin, Mifrey W.), 236
Маклеод Рональд К. (McLeod, Ronald K.), 79, 82, 119, 120
Макмюррін Лі (McMurrin, Lee), 120
Манн Дейл (Mann, Dale), 137
Манн Леон (Mann, Leon), 133
Марінееллі Бернадіна (Marinelli, Bernadine), 117, 211
Марксон Елізабет В. (Markson, Elizabeth W.), 34
Мерфі Алекс (Murphy, Alex), 117, 211

Мерфі Керелін (Murphy, Carelen), 182
Меслоу Абрахам (Maslow, Abraham), 215
Мідема Дональд (Miedema, Donald), 84
Мойє Х. Р. (Moyle, H. R.), 119
Момент Давид (Moment, David), 72
Морленд Вільям (Moreland, William), 200
Моттінгер Керол Д. (Mottinger, Carol D.), 119, 140
Мур Адді В. (Moore, Addie W.), 193
Мюррей Даун (Murray, Dawn), 143

Нанус Берт (Nanus, Burt), 89, 90
Несбіт Джон (Naisbitt, John), 97
Ноулз Малколм (Knowles, Malcolm), 61, 195, 196

Окерман Гарі Д. (Awkerman, Gary D.), 88
Осволт Вендел Х. (Oswalt, Wendel H.), 34
Осволт Телмедж (Oswalt, Talmadge), 224
Остін Ненсі (Austin, Nancy), 42, 184
Оуен Харрісон (Owen, Harrison), 47, 48

Паден Джон (Paden, Jon), 20, 56, 86, 87, 133, 139
Пайн Джеральд Дж. (Pine, Gerald J.), 264
Пенрі Річард (Penry, Richard), 83
Пірс Стів (Pierce, Steve), 100
Пітерс Томас Дж. (Peters, Thomas J.), 42, 61, 75, 76, 90, 184, 185
Поллак Джозеф Ф. (Pollack, Joseph F.), 106
Поппел Рон (Poppel, Ron), 231
Поуп Перрі (Pope, Perry), 235, 275

Райт Гарі (Wright, Gary), 142
Раттер Майкл (Rutter, Michael), 17
Рейнбоу Вільям (Rainbow, William), 117
Рейхерт Чарльз (Reichert, Charles), 190, 191
Релік Пітер Д. (Relic, Peter D.), 192, 246, 278
Ріддл Бетті Д. (Riddle, Betty D.), 78
Райвід Мері Енн (Raywid, Mary Anne), 46, 110, 128, 182
Робертсон Едді (Roberson, Eddie), 78
Робертс Дон (Roberts, Don), 79, 118
Робертсон Пеггі Дж. (Robertson, Peggie J.), 94
Рогус Джозеф Ф. (Rogus, Joseph F.), 195
Роджерс Фред (Roders, Fred), 152, 276
Родс Льюїс А. (Rhodes, Lewis A.), 21, 208, 209
Ромос Піт (Romos, Pete), 120

Сайзер Теодор (Sizer, Theodore), 17, 271
Саліван Майкл (Sullivan, Michael), 175

- Сафье Джон (Saphier, John), 268
Сван Раймонд Б. (Swann, Raymond B.), 83, 122
Сейерс-Кірш Сьюзен (Sayers-Kirsch, Susan), 212
Селзник Філіп (Selznick, Philip), 41
Сендж Пітер М. (Senge, Peter M.), 153
Серджіованні Томас Дж. (Sergiovanni, Thomas J.), 42, 43, 45, 71, 89, 176, 207
Сиротник Кеннет (Sirotnik, Kenneth), 57, 256, 262
Сімен Лінда С. (Seaman, Linda S.), 254
Сінклер Роберт (Sinclair, Robert), 262, 263
Скрайвен Майкл (Scriven, Michael), 20
Сміт Едвард (Smith, Edward), 226
Сомервілл Сінді (Somerville, Cindy), 223, 224
Стафлбім Деніел Л. (Stufflebeam, Daniel L.), 20
Стейн Пітер Дж. (Stein, Peter J.), 34
Стоунз Джим (Stones, Jim), 276
Строх Пітер (Stroh, Peter), 90
Стюарт Джером (Stewart, Jerome), 121
Суніга Лів'є Х. (Suniga, Livier H.), 227
- Тейлор Стів (Taylor, Steve), 100
Тесконі Чарльз А. (Tesconi, Charles A.), 46, 110, 128, 182
Томас М. Дональд (Thomas, M. Donald), 135
Томпсон Скотт Д. (Thompson, Scott D.), 21, 45
Тосадо Ден (Tosado, Dan), 200, 201
Тоффлер Елвін (Toffler, Alvin), 281
- Уейч Карл Е. (Weich, Karl E.), 43, 70
Уескотт Бонні С. (Wescott, Bonnie S.), 254
Уілбер Кен (Wilber, Ken), 215
Уілсон Джон (Wilson, John), 51—54
Уірт Артур Дж. (Wirth, Arthur G.), 271
Уітфорд Бетті Лу (Whitford, Betty Lou), 112, 257, 258
Уолш Майк (Walsh, Mike), 75
Уоррен Дональд П. (Warren, Donald P.), 46, 110, 128, 182
Уотсон Уільям (Watson, William), 115
Урі Уільям (Ury, William), 58, 145, 146, 149
- Фейнберг Роза Кастро (Feinberg, Rosa Castro), 254
Фергенбаум Ормонд (Fergenbaum, Ormond), 266
Фермен Марвін (Fairman, Marvin), 163, 268
Фернандес Джозеф (Fernandez, Joseph), 152, 198
Фінн Честер Дж. (Finn, Chester, Jr.), 17, 18
Фінні Глена (Finnie, Glenna), 143
Фішер Люсі Касарантес (Fisher, Lucy Casarantes), 204
Фішер Роджер (Fisher, Roger), 58, 145, 146, 149
Форсит Донельсон Р. (Forsyth, Donelson R.), 72

Фуллан Майкл (Fullan, Michael), 74, 100, 181, 268

Хантер Маделін (Hunter, Madeline), 92

Харрісон Енн (Harrison, Anne), 262

Харрісон Ребекка Ф. (Harrison, Rebecca F.), 52, 163

Хаспер Ренді (Hasper, Randy), 101

Хевлок Рональд Дж. (Havelock, Ronald G.), 264

Хед Томас (Head, Thomas), 222

Хейм Макс О. (Heim, Max O.), 92

Хеллер Уільям (Heller, William), 260

Хенслі Джим (Hensley, Jim), 147

Хенслі Мері Льюїс (Hensley, Mary Lewis), 67, 114, 118

Херман Нед (Herman, Ned), 212

Херсі Пол (Hersey, Paul), 21

Хілл Роберт С. (Hill, Robert C.), 248

Холл Г.Е. (Hall, G. E.), 264

Холл Джей (Hall, Jay), 111, 115

Холленд Патриція Е. (Holland, Patricia E.), 255

Холлі Фреда (Holley, Freda), 114, 162, 188

Хоув Херолд II (Howe, Harold II), 270

Хьюбер, Мері Сьюзен (Huber, Mary Susan), 230, 231

Х'юстон Джин (Houston, Jean), 233, 282

Чабб Джон (Chubb, John), 273

Шейн Едгар Х (Schein, Edgar H.), 33

Шилі Річард Л. (Sheely, Richard L.), 117

Шлехті Філіп С. (Schlechty, Phillip C.), 94, 111, 257, 258

Шмідт Філіп (Schmidt, Phillip), 163, 248

Шоу Елізабет (Shaw, Elizabeth), 195

Ялом І. Д. (Yalom, I. D.), 71

Предметний показчик

А

- Адміністративна теорія (Administrative Theory)
адміністрація (administration), 40, 43
- Адміністратор, що розуміє принципи людської поведінки (Human engineer), 44
- Академічні стандарти (Academic standards)
основна мета (theme), 197
підтримка (salute to), 106
реформа (reform), 16
тестування (testing), 19
- Альянс лідерства (Leadership Alliance), 61
- «Америка — 2000: стратегія освіти» (America 2000: Educational Strategy), 23—25, 35, 280
- Американська Асоціація коледжів для навчання вчителів (American Association of Colleges for Teacher Education), 29
- Американська Асоціація шкільних адміністраторів (American Association of School Administrators), 21, 46, 55, 68, 70, 199, 252, 254
- Американська федерація вчителів (American Federation of Teachers), 26, 279

Б

- Безперервне удосконалення (Continuous improvement)
в дії (in action), 246
вертикальна ланка (vertical team), 165
кайцен (kaizen), 158
культури ефективної роботи (effective work cultures), 158—161

В

- Вертикальна ланка (Vertical teams)
відданість (commitment), 81—83
вплив (impact), 77—84
дослідження (research), 68, 115, 119
ефективність (effectiveness), 146
занепокоєність (anxiety), 132
історія (history), 67
колегіальність (collegiality), 116—120, 127—128
концепція (concept), 67
культура (culture), 55, 73, 76, 77
надання можливості самореалізації (empowerment), 214, 228
прийняття рішень (decision making), 70
професійний рост (professional growth), 83, 84, 126, 188

- профспілки (unionization), 82, 120
спілкування (communication), 68,
76, 165—167
стратегічне планування (strategic
planning), 51
формальні і неформальні (formal
and informal), 57
формування зв'язків і згуртова-
ність (bonding and cohesi-
veness), 70
фрагментація (fragmentation),
70—73
ціль (purpose), 140
Вибір школи (School choice), 26
Вивчення організацій (Learning
organizations), 68, 156—157
Вимірювання (Measurement)
зворотний зв'язок (pfeedback), 169
навчання (learning), 169, 171
показники роботи (performance),
168, 169, 173
сортування даних (disaggregation
of data), 170
тести (testing), 168
Впровадження (Institutionalization),
184, 185
- Г**
- Горизонтальна команда (Horizontal
team), 69
Гуртки якості (Quality circles), 103
- Д**
- Дефіцитне планування (Deficit plan-
ning), 86, 87
Довіра (Trust)
вертикальні ланки (vertical
teams), 132, 140, 146, 147, 165
відсутність (gap), 157
ефективність школи (in school
effectiveness), 130
інтереси (interests), 147
ризиків (risk taking), 130,
131
створення взаєморозуміння (build-
ing understanding), 128, 139
школи, що досягли успіху
(improved schools), 17
Дослідження з оптимізації шкіл
(Research for Better Schools),
16
Досягнення консенсусу (Consensus
building)
група (group), 136
здійснювані рішення (workable
solutions), 137
рішення (decisions), 136
Досягнення, учень (Achievement,
student), 168—176
- Е**
- Егоїстичне потурання власним сла-
бкостям (Selfish self-
indulgence), 218
Ефективні школи (Effective schools)
вертикальна ланка (vertical
team), 147
впровадження (implementa-
tion), 234
застосування (practices), 17, 18,
47, 63
колегіальність (collegiality), 110
організації (organizational), 184
особистий і професійний розви-
ток (personal and professional
development), 182, 200
перевірки (monitoring), 172
прийняття рішень (decision
making), 134
- Ж**
- Життєво необхідна впевненість у
своїх силах (Vital self-reliance),
218, 219
- З**
- Закон про реформу освіти в штаті
Кентуккі (Kentucky Education
Reform Act), 28
Звіти (Reports)
імператив освіти (Educational
Imperatives), 29

- керівники для американських шкіл (Leaders for America's Schools), 35
- національний імператив: освіта у XXI століття (National Imperative: Educating for the 21st Century), 21
- нація готова (A Nation Prepared), 35
- нація під загрозою (A Nation at Risk), 16, 18, 35
- проблема викладання як професія (Task Force on Teaching as a Profession), 199
- проект підсумкового звіту (Draft Summative Evaluation Report), 20
- час для результатів (Time for Results), 26, 35
- що ефективно? Дослідження викладання і навчання (What Works: Research About Teaching and Learning), 19
- Зв'язуюча ланка (Linking pin), 76
- I**
- Інновація (Innovation)
- кумулятивна (cumulative), 185
- особиста і професійна (personal and professional), 184—185
- Інститут розробки освітніх програм (Institute for Development of Educational Activities, Inc.) (I/D/E/A/), 20, 46, 55, 68—70, 86, 138, 139
- К**
- Карнегі Фаундейшн (Carnegie Foundation), 199
- Коаліція удосконалення школи (Coalition for School Improvement), 263
- Колегіальність (Collegiality)
- в організаціях (in organizations), 111
- визначення (defined), 100, 101
- довіра (trust), 111
- досягнення консенсусу (consensus building), 115
- на практиці (in practice), 112—114
- професійний розвиток (professional development), 180, 187
- у дії (in action), 116—120, 140
- успіх (excellence), 127, 128
- характеристики (characteristics), 110
- шкільні ради (school boards), 112—114
- Колегіальні відносини (Collegial relationships)
- довіра і підтримка (trust and support), 58
- команди (teams), 55, 56
- командний дух (team spirit), 120—123
- організації (organizations), 58
- червона нитка (theme), 103
- Комплексне керування якістю (Total Quality Management), 168
- аналіз клієнта (customer research), 167
- ефективна культура (effective culture), 266
- засвоєні уроки (lessons learned), 240, 241
- культура, що підтримує (supportive culture), 161
- метод визначення (measurement), 169
- прихильники (advocates), 29
- прихильники (scholars), 39
- спілкування (communication), 162
- Консультант (Facilitator)
- вертикальна ланка (vertical team), 55
- вибір (selection of), 252
- вимоги (expectations), 253
- необхідні навички (skills needed), 251

- професор на посаді (professor as), 252
- роль (role of), 250, 251
- тренінг (training of), 138
- якості (qualities of), 254
- Корпорація «Motorola» (Motorola Corporation), 69
- Корпорація RAND (Rand Corporation), 66
- Культура (Culture)
- адміністратор, який вміє керувати структурою (management engineer), 42
 - адміністратори в системі освіти (educational administration), 41, 50
 - вертикальна (vertical), 74—76, 125, 143, 148, 275
 - визначення (definition), 32, 33, 41, 46, 49, 73
 - горизонтальна (horizontal), 72, 124, 142, 144, 150
 - діяльність (performance), 37, 41—43
 - ефективна (effective), 62, 73, 74, 142, 148, 158—160, 164, 183, 195, 266
 - корпоративна (corporate), 42
 - культура успіху (culture of excellence), 29, 37, 83, 120, 271, 280
 - лідерство (leadership), 47, 275
 - люди (people), 40
 - модель (model), 46
 - неефективна (ineffective), 146
 - ознаки (correlates), 63
 - організація (organization), 32, 42
 - орієнтована на дію (action oriented), 177, 178
 - особистий розвиток (personal development), 202
 - парадигма (paradigm), 43, 44
 - перетворення школи (school transformation), 266—272
 - поведінка (behavior), 37, 38, 42, 45
 - потік інформації (information flow), 155
 - реформа (reform), 32
 - робота (work), 38, 96, 100, 133
 - розуміння принципів людської поведінки (human engineering), 42
 - створення (building), 38
 - структура (structure), 32, 33, 36, 37, 46, 47
 - трансформація організації (organizational transformation), 47
 - університет (university), 258
 - формування зв'язків і згуртованість (bonding and cohesiveness), 70—73, 79
- Культурна адаптація (Cultural adaptation), 236
- ### Л
- Лідерство (Leadership)
- ефективне (effective), 39
 - культурне (cultural), 41, 182, 245
 - кумулятивна інновація (cumulative innovation), 186, 187
 - організаційне (organizational), 282
 - особистий (професійний) розвиток (personal/professional development), 187
 - особисті цінності (personal values), 39
 - стиль (style), 243
- Локальний менеджмент (Site-based management), 60, 163, 229, 267
- ### М
- Матриця поведінки (Behavioral Matrix), 212, 213
- Метод контролю стану здоров'я організації (Organizational Health Instrument), 63, 163
- Можливість самореалізації (Empowerment)
- в дії (in action), 222—225
 - визначення (defined), 206, 207, 228, 229
 - впровадження (implementation), 230

- інформація (information), 155
люди і якості (people and characteristics), 230—232
людини (individual), 61
працівник (employee), 61
саморозвиток (self development), 232—233
синергічний ефект (synergistic effect), 211, 212
- Моменти (Issues)
базові принципи (the bedrock), 148
- Моральні імперативи (Moral imperatives), 25, 180
- Н**
- Навчання протягом усього життя (Life-long learning)
персональне і професійне (personal and professional), 60
саморозвиток (self development), 61
- Національна асоціація директорів початкових шкіл (National Association of Elementary School Principals), 21, 46
- Національна асоціація директорів середніх шкіл (National Association for Middle School Principals), 21
- Національна асоціація директорів шкіл другого ступеня (National Association of Secondary School Principals), 21, 46
- Національна асоціація освіти (National Education Association), 7, 26, 197
- Національна асоціація рад шкіл (National School Board Association), 7, 46
- Національна комісія з питань дитинства (National Commission on Children), 28
- Національна комісія якості освіти (National Commission of Excellence in Education), 16
- Національна оцінка прогресу в освіті (National Assessment of Educational Progress), 18
- Національна рада викладачів з управління освітою (National Council of Professors of Educational Administration), 29
- Національна рада вироблення політики в сфері управління освітою (National Policy Board for Educational Administration), 29
- Національні цілі (National goals), 23, 24
- «Нація під загрозою: крайня необхідність реформування шкіл» (A Nation at Risk: The Imperative for School Reform), 16, 18
- О**
- Обмін інформацією (Information communication), 164
- вільний потік (free flow), 154—156
джерела для вимірювання (sources for measurement), 174
обмежений потік (limited flow), 155, 156
якість (quality of), 59
- Образ майбутнього (Vision)
визначення (defined), 89, 106
вчителі (teachers), 104, 105
дефіцитна модель (deficit model), 56, 98, 99
- ефективний (effective), 89, 91
заснований на дослідженні (research based), 102—104
ініціативний (initiative), 104
колективне (collective), 56
консультування (facilitation), 252
короткотерміновий і довготерміновий (short and long term), 243—246
майбутнє (future), 62, 241—242
особистий розвиток (individual development), 184
планування (planning for), 86—89

- розв'язання проблем (problem solving), 96
- спільна діяльність (synergy), 107
- спільний (shared), 62, 82—84, 191
- успіх (excellence), 94
- формування (development of), 87
- Особистий та професійний розвиток (Personal and Professional development)
- дорослої людини (adults), 195, 196
- колективна автономія (collective autonomy), 181
- культура досконалості (culture of excellence), 181, 182
- кумулятивний поступовий (cumulative and incremental), 185—187
- навчання відкриттям (discovery learning), 186
- організації, що діють ефективно (effective organizations), 181
- інновація та впровадження (innovation and institutionalization), 184—185
- відповідальна автономія (responsible autonomy), 181
- стратегічна незалежність (strategic independence), 181
- підтримка інспектором (superintendent support), 198—199
- Оцінка показників роботи (Performance appraisal), 176, 177
- П**
- Партнерство школи й університету (School-university partnerships), 256—265
- Підготовка персоналу (Staff training), 18
- Планування (Planning), 63
- Планування загальноосвітньої школи (Comprehensive school planning), 246, 247
- Позбавлення організацією можливості саморегуляції (Organizational disempowerment), 221, 222
- Позиційні торги (Positional bargaining), 144
- Показник якості шкіл Іллінойса (Illinois Quality of School Index), 163, 164
- Поправки Хокінса — Стаффорда (Hawkins-Stafford Amendment), 19
- Принципи ефективного управління (Effective management principles), 161
- Програма організацій шкільних адміністраторів (School Administrators Fellowship Program), 20, 55, 67
- Програма підготовки шкільних адміністраторів фонду Данфорта (Danforth Foundation School Administrators Fellowship Program), 46, 54, 55, 67, 68, 115, 138, 183, 188, 257, 258
- Професор у ролі учня (Professor as learner), 259—261
- Р**
- Рада міських управлінь освіти (Council of Urban Boards of Education), 19
- Рада університетів з управління освітою (University Council for Educational Administration), 29
- Регіональна група лідерства й освіти (District Learning Leadership Team), 20, 55
- Реформа школи (School reform), 18, 29, 268
- Реформи (Reforms), 16, 245, 268, 269
- Розвиток людини (Human development)
- егоїстичне потурання власним слабкостям (selfish self-indulgence), 218

- життєво необхідна впевненість у своїх силах (vital self reliance), 220
- перетворення свідомості (transformation of consciousness), 215—216
- перехідні структури (transitional structures), 217
- самоствердження за сценарієм (scripted self-validation), 218, 219
- стадії (stages of), 215, 216
- Розвиток організації (Organizational improvement), 151, 238, 239
- Розвиток школи (School improvement)
- довготермінове бачення (long term vision), 243—246
- колегіальність (collegiality), 110
- плани (plans), 283
- програма розвитку школи (School Improvement Program), 20, 55, 86, 87
- професійний розвиток (professional development), 183
- розвиток удосконалення всього життя (life-long development), 181
- розділення керування (shared governance), 208
- Розділення керування (Shared governance), 208, 209
- С**
- Самоствердження за сценарієм (Scripted self-validation), 218, 219
- Система освіти, заснована на результатах (Outcome-based education), 171
- Скриньки пропозицій (Suggestion boxes), 167
- Спільне навчання (Cooperative learning), 235, 236
- Спільне прийняття рішень (Shared decision making), 131, 134—136
- Створення образу майбутнього (Visioning)
- базові правила (ground rules), 94
- в ефективних організаціях (in effective organizations), 89
- натхненна праця (inspired performance), 90
- Стратегічне планування (Strategic plan), 50
- Структурні характеристики (Structural characteristics)
- вертикальна ланка (vertical team), 165
- інформація (information), 165—167
- Т**
- Технологічний університет штату Вірджинія (Virginia Tech), 21
- Трансформація організації (Organizational transformation), 47, 267
- У**
- Університет Брайєма Янга (Brigham Young University), 263
- Університет штату Східний Теннессі (East Tennessee State University), 21
- Університет штату Флорида (Florida State University), 21
- Учні (Students)
- «група ризику» (at risk), 26—29, 188, 190
- успішність (achievement), 169—177
- Ф**
- Фонд Данфорта (Danforth Foundation), 20, 46, 55, 67, 255, 263
- Ц**
- Цінності (Values)
- довіра (trust), 130—135
- інтереси (interest), 58, 59, 144
- організаційні (organizational), 92

Ч

Чинники зразкових шкіл (Exemplary school factors), 17

Ш

Шукачі (Skunkworks), 184—187

Я

Явний менеджмент (Visible management), 76

W

WHIP-діяльність (Whip activity), 255

Зміст

Подяки	6
Передмова	9
Вступ	12
Глава 1. Досягнення успіху в американських школах	15
Необхідність реформи освіти	16
Наші національні цілі	22
Тенісні черевики за 100 доларів	26
Сучасна ситуація	29
Бібліографія	30
Глава 2. Культура, а не структура	32
Середня школа імені Вашингтона	34
Структура, поведінка, культура і професійна діяльність	37
Впровадження культури в адміністративну теорію	41
Функціональна парадигма адміністрації	43
Структурна модель	44
Культурна модель	46
Приклади структурної і культурної моделей	49
Ознаки ефективної культури	54
Вертикальний сегмент	55
Перспектива, а не пошуки недоліків	56
Колегіальні відношення	57
Довіра й підтримка	58
Цінності й інтереси, а не влада і посада	58
Доступ до якості інформації	59
Широка участь	60
Зростання протягом всього життя	60
Наділення повноваженнями	61
Постійне і стабільне удосконалювання	62
Проблема Ральфа	63
Бібліографія	64

Глава 3. Вертикальні команди	66
Формування зв'язків і згуртованість	70
Розвиток ефективної культури	73
Чому культура?	74
Чому вертикальна культура?	74
Вертикальна комунікація	76
Вплив вертикальних команд	77
Бібліографія	84
Глава 4. Успіх підтримує образ майбутнього, а не критика	86
Образ майбутнього	89
Образ майбутнього в державних школах Норфолка	91
Бачення перспективи, а не розв'язання проблем	95
Нещаслива модель розв'язання проблем	96
Модель образу майбутнього	97
Моделі бачення перспективи на практиці	97
Творення на основі позитивних якостей	100
Образ майбутнього, заснований на дослідженні	102
Образ майбутнього, вироблений вчителями	104
Програми підтримки академічних досягнень	106
Наша заповітна мета	106
Бібліографія	107
Глава 5. Колегіальність як каталізатор	109
Колегіальність на практиці	112
Властивості колегіальності	114
Швидка підтримка, проактивна відповідь	114
Колегіальність у дії	116
Командний дух	120
Реалізуючи нове бачення	123
Колегіальність, а не контроль формує успіх	127
Бібліографія	128
Глава 6. Спільні цінності й інтереси ведуть до досягнення довіри	130
Спільне прийняття рішень	134
Груповий консенсус	136
Довіра	138
Комунікація і широка підтримка	140
Інтерес, а не позиція	144
Довіра доповнює інтереси	146
У пошуках базових принципів	148
Бібліографія	150
Глава 7. Якість, інформація та розвиток	151
Вивчення організацій	156
Безперервне удосконалення замість реформ	158
Комплексне керування якістю	161
Інші види спілкування	164

Вертикальна ланка	165
Скринька пропозицій	167
Аналіз клієнта	167
Контроль показників роботи і складання звітів	168
Зворотний зв'язок щодо результатів роботи	169
Оцінка показників роботи	176
Орієнтована на дію культура	177
Бібліографія	178
Глава 8. Особистий і професійний розвиток	180
Інновація та впровадження	184
Кумулятивне поступове втілення	185
Розвиток у дії	187
Працівник як борець	191
Зростання і розвиток дорослої людини	195
Підтримка розвитку школи інспектором	198
Особистий розвиток	199
Діяльність, спрямована на розвиток	202
Бібліографія	204
Глава 9. Надання працівникові можливості самореалізації	206
Демінг про надання можливості самореалізації	208
Надання людям можливості самореалізації на практиці	210
Синергічний ефект надання можливості самореалізації	211
Надання можливості самореалізації	213
Стадії розвитку людини	215
Егоїстичне потурання власним слабостям	218
Самоствердження за сценарієм	218
Життєво необхідна впевненість у своїх силах	220
Позбавлення організацією можливості самореалізації	221
Надання можливості самореалізації в дії	222
Енергія й вищість	226
Саморозвиток і відданість	228
Життєво необхідна впевненість у своїх силах в окрузі Дюваль	230
Необхідність надання можливості самореалізації	232
Бібліографія	233
Глава 10. Довготермінові нововведення	234
Культурна адаптація	236
Іронія нововведень	237
Засвоєні уроки	240
Минуле, майбутнє і сьогодення	241
Чи довго, чи коротко?	243
Безперервне удосконалення в дії	246
Досягнення вищості потребує часу	247
Інтерв'ю з директором школи	248
Бібліографія	249

Глава 11. Партнерство школи й університету в наданні допомоги команді	250
Вибір консультантів	252
Якості, необхідні ефективному консультантові	254
Партнерство школи й університету	256
Професор у ролі учня	259
«Свої» і «сторонні»	261
Розширення партнерства між школою та університетом	262
Бібліографія	265
Глава 12. Перетворення шкільної культури	266
Культура кращих шкіл	268
Місцева автономія в освітній реформі	272
Третя хвиля реформ	274
Культурне лідерство	275
Культура як засіб досягнення вищості	279
Усвідомлення майбутнього	280
Бібліографія	283
Іменний покажчик	285
Предметний покажчик	292

Науково-популярне видання

**Каннінгем Уільям Г.
Грессо Донн В.**

*Культурне провідництво:
культура успіху в освіті*

Переклад з англійської *О. Б. Кагановського*

Редактор *В. П. Невська*
Коректор *В. П. Денисенко*

Виконавець комп'ютерної верстки *А. С. Похила*

Підп. до друку 15.05.2003. Формат 60×90/16. Папір офсет.
Гарнітура SchoolBook. Друк офсет. Ум. друк. арк. 18,87. Обл.-вид. арк. 21,89.
Наклад 1000 пр. Зам. № **506**

ПФ «Каравела»
Держпром, 1-й під., 4-й пов., кімн. 92, Харків-200, 61200.
Тел.: (0572) 43-06-22, факс (0572) 43-61-63,
e-mail: bookra@kharkov.ukrtel.net

Друкарня ДП ХМЗ ФЕД,
вул. Сумська, 132, Харків-23, 61023.
Тел./факс (0572) 19-67-82; тел. (0572) 40-22-51.
E-mail: prhousefed@yahoo.com

«Праця Каннінгема та Грессо "Культурне провідництво: культура успіху в освіті" присвячена ролі ефективного керівництва в удосконаленні навчального процесу. Найважливіші аспекти реформи школи — розробка систематичних, наочних стратегій і вміння реагувати на культуру школи в процесі створення довірчих відносин. Автори приділяють більше уваги аналізу накопиченого досвіду, ніж чистої теорії. Це неоціненна допомога теоретикам і практикам сучасної школи».

*Джон Елліс,
член комісії, відділ освіти, штат Нью-Джерсі*

«Книга "Культурне провідництво: культура успіху в освіті" пропонує по-новому подивитися на керівництво навчальним процесом та його організацію з урахуванням перспектив школи і розповідає про низку новаторських підходів до керівництва й планування. Автори, які мають багаторічний досвід роботи в навчальних закладах, поєднують теорію та практику і висвітлюють досягнення вчителів, що працюють у різних містах Америки... Ця книга може зрушити з місця і навіть повести за собою реформу школи в наступному десятилітті. "Культурне провідництво: культура успіху в освіті" розкриває ті взаємозв'язки усередині організму школи, які сприяють досягненню успіху. Ця книга — цінне джерело ідей щодо вдосконалення як сучасної, так і майбутньої школи».

*Ген Картер,
виконавчий директор.
Асоціація розвитку нагляду і навчальних планів*

«У світі, що безупинно породжує нові програми і стратегії, створення культури, яка пропагує надання вчителям самостійності, співробітництво, — найкраще досягнення провідників освіти. Ця книга викладає різні концепції організації навчального процесу. Вона неодмінно стане настільною книгою для тих, хто прагне створити образ майбутнього школи й активно брати участь у його реалізації. Я поздоровляю Донна Грессо і Білла Каннінгема з тим, що вони усвідомили необхідність цієї книги. Вона буде довідником для тих, хто наважиться піти шляхом реформи школи».

*Гарольд Д. Гетрі,
Х'юстон, штат Техас*



Каравела