**Способы анализа организационной культуры**

**Уровневая модель**

Диагностика организационной культуры школьной организации самими ее членами чрезвычайно сложная вещь. Это происходит оттого, что на базовые вопросы типа "Как нужно себя вести в организации?", "Что следует считать хорошим, а что плохим?" большинство педагогов одной школы дают одинаковые ответы. При этом они полагают, что это их мнение безусловно разделяется всеми. И все остальные, уж если не действуют в соответствии с этими ответами, то, во всяком случае, думают, как они. Поэтому чаще всего наиболее успешной бывает внешняя оценка организационной культуры, посторонний новый взгляд, способный уловить то, что для члена данной организации давно привычно.

На деле, вероятно, вам как руководителю придется самому оценивать организационную процедуру. Для облегчения этой задачи попробуем руководствоваться некоторыми правилами, воспользовавшись моделью, которая рассматривает культуру школы как луковицу, имеющую многочисленные внешние и внутренние слои.

Бросающийся в глаза "верхний" слой организационной культуры "луковицы" - это **символы**. Символы достаточно легко распознаются, особенно внешним экспертом. Это и "настенная живопись", и вид досок объявлений, рекламы и плакаты на стендах школы, объявления о платных или бесплатных кружках, секциях, одежда, стенды с фотографиями лучших учеников, педагогов и учеников, значки и эмблемы победителей олимпиад и соревнований, приказы и выговоры, школьные праздничные стенгазеты, наличие или отсутствие в них юмора. В этом во всем важно все вплоть до выбора цвета, шрифта и дизайна. Зачем нужны символы? И нужны ли вообще? Ответ - да, нужны. Мы, пожалуй, отстаем с осознанием значимости символической системы. Что в той или иной организации считают достойным представить для всеобщего обозрения? В какой форме это представлено и пр.?

Пример. Не секрет, что наши дети, внуки, ученики носят всяческим образом разрисованные майки и свитера. Вы никогда не вчитывались в содержание надписей на этой одежде? Очень часто это эмблемы иностранных школ и университетов. Почему этому уделяется такое внимание?

Школа предъявляется внешнему миру, членам организации в первую очередь в виде символов. Если немного углубиться в теорию вопроса, то следует остановиться на типах и функциях символов. Зачем они нужны, чему служат?

Во-первых, у них есть **описательная** функция. Она дает представление об организации, выражает ее суть, рассказывает о ее истории и опыте, ориентации.

Майка или значок с символом вашей школы на груди или на спине ученика это еще и знак социуму, что вы уделяете ему внимание, сообщаете окружающим, что существуете. Ведь эти надписи читают!

Во-вторых, **поддерживающая** функция. Символы поддерживают существующую в школе систему, демонстрируют приоритеты, уменьшают неопределенность, что особенно важно для педагогов. Ведь символ - это видимое всем заявление о приоритетах и намерениях. Следует признать, что иногда педагоги находятся в состоянии растерянности ввиду того, что в связи с социальными преобразованиями многие символы в обществе потеряли свою актуальность, переосмыслены, а внутриорганизационные не созданы или по какой-то причине не приняты сотрудниками. **Символы**, как правило, используются внутри организации для уменьшения неопределенности и установления ориентиров поведения при столкновении с нестабильностью.

Одна из самых важных проблем в этом отношении - адекватность символов, их соответствие истинным ценностям, намерениям, истинному положению дел в организации. Потому что неадекватность (когда в словах одно, а на деле другое) резко уменьшает доверие педагогов к руководству, увеличивает тревожность педагогического коллектива. Символы могут говорить о преданности организации своим целям, а могут быть ориентированы на демонстрацию лояльности высшему руководству (это неплохо). Однако не следует забывать о том, что символы "направлены не только наружу, но и внутрь" организации.

Кстати, отсутствие видимых символов - тоже символ.

Отсутствие видимых символов демонстрирует неопределенность состояния организации, тот факт, что стратегические направления развития не выбраны.

Следующий слой культуры - **организационный фольклор**. Иначе говоря, легенды, истории, которые постоянно циркулируют в организации. Те самые истории, которые в неофициальной обстановке всегда начинаются словами: "А помните, как ..." Прислушайтесь к этим рассказам, несмотря на то, что вы их уже многократно слышали. Совершенно не важно, имеет ли этот рассказ какое-либо отношение к действительности или нет. Он интересен совсем с другой точки зрения. Что вспоминается в этих историях? Это истории побед или поражений, рассказы о том, кто чаще является героем этих историй: человек с активной или пассивной формой поведения, отдельный человек или группа. Это истории о противостоянии или партнерстве. Какой тип поведения, какие ценности поддерживаются передающимися из уст в уста историями?

Прислушавшись к этому "устному творчеству", вы легко поймете, кто является истинным "героем" организации. Ведь в каждой организации есть своя Доска почета. Она может быть в явном виде, а может существовать в душе руководителя (как и в душах других членов организации). Совпадает ли ваше представление руководителя о том, кто является "героем", с аналогичным представлением большинства членов вашей организации? Частично разобраться в этом можно, проанализировав этот самый организационный фольклор. Чье имя там наиболее часто повторяется? Это именно тот человек, который висит на Доске почета? Что сделано, чтобы это был именно он?

И конечно, организационный фольклор - это инструмент социализации новичков. Откуда еще новоиспеченный педагог узнает, куда он попал?

В связи с вышесказанным следует обратить внимание на **язык организации**. Каковы наиболее часто используемые в организации устойчивые словосочетания - "штампы"? Информация такого рода может быть получена из протоколов педсовета, книги приказов... Например, в одной организации приказы всегда начинаются со слов "во исполнение..."; в другой -"в связи с...". Использование этих слов не случайно. Это две разные позиции руководителя. Анализируя язык, можно многое сказать о состоянии людей и организации в целом, доминирующей организационной культуре. Возможно, вы обнаружите присутствие военизированной лексики типа "вооружить знаниями", "штаб" и т.д. Это не хорошо и не плохо - это диагноз.

Следующий слой, который подлежит анализу в рамках данной модели, - это утвердившиеся в этой организации **процедуры, ритуалы, церемонии**. Как люди здороваются? Как одеваются? Как ведут себя на собраниях? Как входят в кабинет руководителя: ждут у секретаря или "с ходу"? Какой принят профессиональный стиль общения? Как реализуется власть? Педагогический совет всегда начинается в назначенное время или всегда на 15 минут позже? - и т. д. и т.п.

Сложнее анализируется следующий уровень культуры - **разделяемые убеждения**. Трудность заключается в том, что эти убеждения часто находятся на подсознательном уровне, не выявлены, не сформулированы. В нашей традиции не очень принято об этом говорить.

Далее следуют **профессиональные** **ценности**. Иначе говоря, это ответы на вопросы: какого ученика я/мы считаю/ем хорошим? какого учителя я/мы считаю/ем хорошим? Хорошая школа - это та, в которой много победителей олимпиад? Много ли выпускников поступает в вуз?

И уж совсем глубоко в организационной культуре лежат **общечеловеческие** **ценности**, которые на самом деле, хоть и подсознательно, определяют наши поступки. Например, по данным наших исследований, безусловный приоритет сегодня в России учителя отдают таким общечеловеческим ценностям, как здоровье (первое место с большим отрывом), затем семейная жизнь. Кстати, здоровье на первое место вышло не так давно. И поскольку это совпадает с мировыми тенденциями, оно вряд ли уступит это место. На них мы едва ли можем всерьез повлиять.

Итак, мы вкратце описали важные с точки зрения анализа отдельные слои (уровни) организационной культуры. С прикладной точки зрения анализ верхних слоев, таких, как символы, герои, ритуалы, язык, можно провести, не имея специальных инструментов; достаточно внимательного непредвзятого наблюдения. Что же касается разделяемых убеждений, профессиональных, общечеловеческих ценностей, то здесь явно нужны специальные техники. Некоторые из них будут описаны ниже.

Все вышесказанное - организационная рефлексия, ответ на вопрос, почему мы это делаем так, а не иначе.

**Проявления организационной культуры**

Мы уже говорили, что она проявляется в убеждениях. Ну, например, в ответе на вопрос: какая школа считается хорошей?

Обсудим две основные существующие системы убеждений относительно того, какую школу считать хорошей, - "школу достижений" или "эффективную школу".

Начнем с первой - **"школы достижений"**. В рамках такой системы разделяемых педагогами представлений хорошая школа - это та, в которой высокие итоги выпускных экзаменов, большое количество поступивших в вузы, блестящие итоги олимпиад, высокий средний уровень успеваемости, хорошие результаты тестов, отменный уровень оснащения, например, компьютерами, хорошее развитие материальной базы и другие показатели, их перечень может быть весьма длинным. Такие школы, как правило, существуют в относительно благополучном социуме. Причем он благополучен не только в материальном отношении, но и в своем отношении к образованию, которое воспринимается родителями как ценность, при этом забота об образовании своих детей является одним из приоритетов семьи. В больших и малых городах всегда есть школы, в которых концентрируются дети из таких семей. Этим школам повезло, часто просто в силу своего удачного расположения. Это совершенно замечательная система представлений, особенно если она адекватна ситуации.

Существует, однако, и другая система. Это концепция так называемой **"эффективной школы"**. Здесь основным показателем педагоги и руководство считают не конечный результат (абсолютный успех), а изменения (относительный успех). Например, навыки чтения у детей, поступающих в первый класс, в такой школе могут быть близки к нулевому, в отличие от первой, где они достаточно высоки. И педагоги школы, принимающей детей с минимальным уровнем подготовки, полагают, что они решают в профессиональном отношении значительно более сложные задачи, и за первый год обучения, например, гораздо сильнее развивают учеников, давая им больший **прирост** знаний, умений и навыков.

Такого рода школы и системы представлений бывают в неблагополучных социумах, с высоким уровнем безработицы, невысоким образовательным уровнем семей и пр. Вследствие этого усилия педагогов не всегда пользуются поддержкой семьи.

Иметь такую систему представлений не очень просто, потому что руководство муниципального уровня в большей степени оценивает педагогические коллективы, ориентируясь на критерии "школы достижений".

Следует отметить, раз уж мы здесь об этом заговорили, что проблемы этих представлений, профессиональных убеждений не в том, хороши они или плохи, а адекватны они обстоятельствам или нет. Можно ли позволить в организации иметь господствующую систему представлений о хорошей школе как о "школе достижений", если она находится в социально неблагополучном окружении? Ведь практическая недостижимость такого рода результатов создает у педагогов чувство поражения, снижая столь необходимый уровень самооценки.

**Скрытый контракт**

Все мы знаем о том, что отношения администрации организации и подчиненного складываются, кроме формального контракта, на основе своеобразного договора. Я имею в виду некий неписаный договор, неформальный скрытый контракт. Нарушение этого контракта карается значительно более строго, чем нарушение официального. Содержание этого контракта определяется групповыми ценностями, нормами, правилами, господствующими в данной организации. Немалой частью этого скрытого контракта являются ценности директора, его представления о **должном** организационном поведении.

Содержание неписаного, скрытого контракта достаточно точно выясняется ответом на вопросы: что меня раздражает (сердит) в поведении подчиненного? На какие стимулы должны реагировать (реагируют) мои подчиненные? Какой педагог мне симпатичен, кого я сегодня поддерживаю? и т.д. Если вы можете ответить на эти вопросы, то содержание скрытого контракта будет вам более понятно. Иначе говоря, скрытый контракт - это система ожиданий руководителя относительно организационного поведения подчиненного. Точно такую же систему ожиданий относительно руководителя имеет и педагог. И эта его система ожиданий, его скрытый контракт часто тоже мало им осознаваемы. Неосознанность и несогласованность этих ожиданий могут являться источником напряжения и конфликтов. При этом чаще всего бывает так, что нарушение скрытого контракта является спусковым механизмом для развития конфликта в связи с нарушением контракта формального.

Выяснение не всегда осознанных ожиданий руководителя в связи с работой, поведением подчиненного является весьма актуальным шагом в развитии навыков профессиональной рефлексии. Далее мы рассмотрим весьма схематичный пример системы взглядов на подчиненного, в соответствии с которой руководитель может выстраивать схему контроля, стимулирования и пр. Этот подход во многом опирается на наиболее распространенную теорию мотивации А. Маслоу.

Мотивацию сотрудников А. Маслоу связывал с удовлетворением их потребностей. Наиболее общие потребности он объединил в пять отдельных групп, которые затем расположил по иерархическому принципу. Внизу, в основании, оказались физиологические потребности (в пище, сне, минимальном уровне заработной платы т.п.), затем - в безопасности (избавление от страха и неудач, чувство защищенности), в принадлежности и причастности (к обществу, коллективу, потребности в любви, во внимании), и, наконец, в признании и самоутверждении. Высшая группа потребностей, по Маслоу, потребности в самовыражении работника (реализация собственных возможностей, развитие своей личности, различные познавательные и эстетические потребности).

Исходя из теории Маслоу, потребность стимулирует работника до тех пор, пока она не удовлетворена. К примеру, учитель, пришедший в новую школу, стремится вникнуть в проблемы учебного заведения, узнать его традиции, сблизиться с коллегами. Этим он удовлетворяет потребность в принадлежности и отчасти - в безопасности. Однако после адаптации в новом коллективе он начинает самоутверждаться, желая получить признание и одобрение администрации школы, коллег-учителей, учащихся и их родителей. Формы самоутверждающего поведения могут быть различны, но таким образом учитель переходит к удовлетворению потребности, стоящей на более высоком уровне. Потребность в принадлежности уже более не мотивирует его стремление и действия.

Обычно работник ощущает необходимость удовлетворения сразу нескольких потребностей, причем базисные, связанные с выживанием человека, например, в пище, жилище, одежде, а также в безопасности, требуют своего удовлетворения в первую очередь.

Известно, что работники, которые трудятся в основном для удовлетворения базисных потребностей, мало интересуются содержанием работы. Они обращают внимание на условия труда, уровень оплаты, возможность работать без излишнего напряжения. Для управления такими сотрудниками достаточно обеспечить им определенный уровень заработной платы и условия работы, которые не были бы для них чересчур тягостными.

Работники, для которых наиболее актуальной является потребность в безопасности, оценивают место своей работы с точки зрения его стабильности. К счастью, школа является устойчивой организацией, необходимой всегда. Этим фактором объясняется приход в систему образования части молодых специалистов из других сфер, наличие учителей-совместителей, которые, кроме школы, работают в организациях, зачастую не имеющих отношения к просвещению. Как правило, работники с ведущей потребностью безопасности стараются избегать риска, могут противиться изменениям, инновациям.

Педагоги с ярко выраженной потребностью в принадлежности и причастности стремятся прежде всего установить дружеские или партнерские отношения с коллегами, соблюдать и преумножать традиции коллектива, следовать принятым нормам поведения. Такие сотрудники эффективно работают в творческих группах, в различных семинарах, кружках, методических объединениях.

Потребность признания и самоутверждения означает как стремление работников к уважению со стороны руководителей и коллег, так и желание быть уверенным в собственных силах. Для таких сотрудников очень важно иметь определенный статус в коллективе, чаще всего статус лидера или авторитета в какой-либо области.

Потребности сотрудников не обязательно жестко следуют друг за другом. Так, к примеру, после удовлетворения потребности в принадлежности вовсе не возникает необходимость добиваться признания и самоутверждения. На практике мы можем наблюдать случаи, когда учитель, добившись признания и самовыражения в силу проблем сегодняшнего дня вынужден возвращаться к недостаточно удовлетворенным базовым потребностям.

Известно также, что удовлетворение высших потребностей, по иерархии Маслоу, не всегда ведет к ослаблению их влияния на мотивацию. Практика образовательных учреждений показывает, что педагоги со значительной потребностью в самовыражении, достигнув определенных успехов, стремятся к дальнейшему совершенствованию учебно-воспитательного процесса, своих профессиональных качеств. Таким образом, мотивирующее воздействие этой потребности на поведение учителя не уменьшается. Аналогичный вывод справедлив и для удовлетворения потребности в признании.

Так выглядит известная вам "пирамида А. Маслоу". Проблема заключается, однако, в том, что каждый руководитель, оценивая педагога по одному ему известным признакам, ставит его на ту или иную ступень пирамиды абсолютно субъективно. При этом субъективные взгляды руководителя создают объективные обстоятельства деятельности подчиненного.

Напомним, что **подчиненные имеют свои взгляды на нас**.

Итак, каждый руководитель имеет свою систему взглядов на людей, с которыми он сотрудничает или которыми руководит. Эта система взглядов далеко не всегда им осознается. Например, относительно одного человека руководитель может предполагать, что основной мотив его профессиональной деятельности - меркантильный. Конечно, в системе образования деньги небольшие, но зато верные, и можно предположить, что система образования, как теперь говорят, "умрет последней", по сравнению с другими отраслями она более стабильна.

Относительно другого человека руководитель может предполагать, что он пришел работать потому, что это хорошая школа, а принадлежать к успешной организации приятно и престижно, да и безопасно. Конечно, при этом он учитывает и роль материального фактора, однако ведущим считает именно принадлежность к успешной организации, группе.

Таким образом, представления управленца о людях выполняют функцию явной или неявной теории, опираясь на которую, он принимает решения о том, как вести себя по отношению к вышестоящим, коллегам, подчиненным, на какую мотивацию опереться, какие стимулы выбрать. Реальное поведения базируется на этих представлениях как на философии (часто не явной). Х. Кнудсон предложил четыре представления руководителя о личности другого (подчиненного) человека: рационально-экономическая личность, социальная, самореализующаяся и сложная. Рассмотрим каждое из этих представлений.

**Рационально-экономическая личность**

Этот тип представлений получил достаточное распространение среди руководителей в начале наших трудных реформ в середине восьмидесятых годов. Многим показалось, что мысли и действия человека определяются его стремлением в максимальной степени соблюсти свои экономические интересы и что это может быть основным рычагом воздействия. При этом можно предположить, что само по себе преследование собственных экономических интересов и их столкновение с другими является достаточным регулятором отношений субъектов рынка в условиях рыночной экономики.

Можно вспомнить, что в начале реформ руководители школьных организаций боролись за финансовую самостоятельность. В числе многих других причин была и та, о которой мы сейчас говорим, - взгляд на членов школьного коллектива как на экономически ориентированных личностей. Взгляд привлекательный в тот момент, хотя бы в силу своей новизны.

В отношении такого работника у руководителя выстраиваются следующие ожидания.

* Экономические стимулы являются основными. Человек будет стараться сделать свою собственную экономическую выгоду максимальной.
* Поскольку экономические стимулы контролируются организацией, то личность может выступать как объект манипуляций со стороны администрации организации.
* Рационализм осознания собственных экономических интересов следует защищать от иррациональных эмоций.
* Управление нужно строить так, чтобы нейтрализовать и контролировать эмоции и не допускать непредсказуемости поведения.

Возвращаясь вновь к представлениям Мак-Грегора, концепцию "Х" можно переформулировать следующим образом.

* Человек ленив от природы и, значит, должен мотивироваться стимулами извне.
* Естественные интересы работника противоречат интересам предприятия, стало быть, нужен контроль сверху.
* Иррациональность эмоций делает человека неспособным к самодисциплине и самоконтролю.

Введем понятие психологического контракта между руководителем и сотрудником, которое включает в том числе неписаные (и не всегда даже проговоренные) взаимные ожидания людей друг относительно друга. В данном случае содержание скрытого, психологического контракта включает в себя следующее: предприятие или организация (и руководитель) считают, что они приобретают добросовестный труд, повиновение и лояльность работника в обмен на удовлетворяющую его заработную плату. Основной упор - на решение производственной задачи.

С учетом сказанного, в содержание управленческой деятельности помимо планирования, организации и контроля должна входить весьма специфическая (экономическая) мотивация. Эффективность деятельности организации повышается в основном за счет организационных перестроек, развития механизмов стимулирования (обычно индивидуального) и соревнования.

Контроль направлен на отслеживание соблюдения правил и процедур, установленных в данной организации (Достаточно ли человек добросовестен? Выполнена ли работа? Выполнены ли указания? и т.д.). Усиление контроля обычно связано с нарушением скрытого, психологического контракта, что, как правило, является началом официального конфликта.

Маловероятно, что педагог сможет противостоять стандартным представлениям руководителя. Подчиненные всегда рано или поздно начинают соответствовать ожиданиям руководителя. При таких взглядах на персонал руководитель готовит себя к работе в не всегда дружественной, возможно, дискомфортной, а иногда и просто агрессивной среде.

**Социально-ориентированная личность**

Представления об этом типе личности в России всегда были достаточно развиты.

В иерархии потребностей А. Маслоу речь идет об ориентации на вторую ведущую потребность - потребность в ассоциировании, что означает главным образом принадлежность к какой-либо группе (в том числе и профессиональной). В этом случае руководитель полагает, что потребность человека быть принятым и оцененным в коллективе, потребность в симпатиях играет такую же, а может, и большую роль в определении отношения к труду, чем экономические стимулы (факт продолжения работы в условиях невыплаты зарплаты является подтверждением этого).

Социально-ориентированная личность сопротивляется любым попыткам втянуть себя в соревнование с коллегами, противопоставить себя группе. Набор представлений руководителя о такой личности может выглядеть следующим образом.

* Человек мотивируется удовлетворением социальных потребностей.
* Технологизация лишает работу содержания (школа большая, средняя нагрузка на педагога достаточно велика), поэтому необходимо развивать социальные взаимоотношения (конференции, "круглые столы", совместные празднования, культпоходы и т.д.), улучшать климат в организации. Усилия руководителя по развитию социальных взаимоотношений - попытка заполнить образовавшийся вакуум.
* В отношении социально-ориентированной личности руководитель полагает, что человек более восприимчив к социальному воздействию коллектива товарищей по труду, чем к стимулам и контролирующим воздействиям (деньги - временный мотив). Одной из приоритетных задач является создание адекватного группового мнения. Руководитель постарается, насколько это возможно, избегать прямого воздействия на такого подчиненного, полагая, что более эффективным будет воздействие опосредованное, через мнение коллектива. Это мнение он может постараться создать, используя контакты с референтными для группы (коллектива) людьми.
* Руководитель считает, что его сотрудники поддаются управлению лишь в той степени, в какой оно (управление) отвечает их социальным установкам. В этом случае в процессе работы ему приходится решать такие задачи, как:
* - удовлетворять потребности работающих в организации людей, не ослабляя внимания к решению производственных задач;
* - развивать у сотрудников ощущение принадлежности к группе и успешности в ней, заботиться об их эмоциональном состоянии;
* - искать способы мотивации группы, а не отдельных людей.

В результате происходит смещение от планирования, организации, мотивации и контроля к организации коммуникаций между отдельными людьми и группами, к демонстрированию симпатии и озабоченности потребностями служащих. В соответствии с этими представлениями инициатива к труду (источник мотивации) принадлежит работнику. Управленец превращается в симпатизирующего союзника, облегчающего решение производственных задач, организующего и поддерживающего работу групп.

Содержание скрытого, психологического контракта в данном случае выглядит следующим образом: руководитель рассчитывает на мотивированный, добросовестный труд и постарается, кроме зарплаты, обеспечить комфортное существование сотрудников организации.

**Самореализующаяся личность**

Руководитель может считать, что даже в учительской профессии начинает все в большей степени проявляться технологизация труда. Появляются методики, достаточно унифицированные, широко пропагандируемые. Но сама по себе технологизация не дает возможности реализовать внутренний потенциал учителя, она является естественным ограничителем поиска, что для сотрудников определенного типа является весьма значимым фактором. Если руководитель считает своих сотрудников самоактуализирущимися личностями, то в отношении их он может придерживаться следующих взглядов.

* Человек способен стать профессионалом в своей работе и стремится к этому. При этом руководитель полагает, что рост профессионализма всегда сопровождается ростом желания приобрести большую автономию.
* Сотрудник в основном самомотивируется и самодисциплинируется, внешние стимулы и угрозы разрушают целостность позиции и могут примитивизировать поведение, сделав его непрофессиональным.
* Потребность в самоактуализации и стремление организации к повышению эффективности изначально бесконфликтны (если не привнесена ревнивая позиция руководителя). Если человеку дать шанс, то он добровольно начинает воспринимать задачи организации как свои собственные (эта позиция может тяжело восприниматься руководителем, который часто отожествляет свои цели и цели организации).

Придерживаясь таких взглядов, руководитель старается обеспечить материальную поддержку сотрудника, его социальные контакты, успешность в коллективе, но к тому же постарается сделать его работу более привлекательной, дать ему возможность реализовать собственные идеи. В данном случае вопрос не в том, чтобы удовлетворить социальные потребности человека, а в том, чтобы он мог испытать чувство гордости в случае успешного выполнения задачи, которая поставлена им самим (или последнее ему кажется, это неважно). Управленец определяет меру ответственности, которую в состоянии взять на себя подчиненный. Власть в этом случае не атрибут должности, носителем власти становится конкретная задача, мотивация превращается из внешней во внутреннюю.

Содержание скрытого контракта меняется. В данном случае - высококвалифицированный ответственный труд предлагается в обмен на возможность активизировать внутренние мотивы. В первых двух случаях мы имели дело с "покупкой" труда работника за внешние по отношению к нему виды вознаграждения. Моральный дух в этом случае намного выше. Имеет место "уравнивание во власти".

В реальности руководитель практически никогда не придерживается только одной из вышеописанных "теорий". Каждая из них представляет собой определенную крайность. Чаще всего мы имеем представления о подчиненном как о сложной личности, в которой в различных условиях преобладают те или иные потребности, мотивы деятельности, а следовательно, и значительно более сложное содержание психологического контракта. Тем не менее, осознанно или нет, в наших синтезированных представлениях об определенном сотруднике или группе может господствовать какая-либо из вышеописанных доминант.

Неутомимо подчеркиваю, что правильных или неправильных управленческих представлений об организации, сотруднике не существует. Вопрос заключается лишь в том, какие из взглядов адекватны, а какие неадекватны реальной ситуации.

Какое решение оказывается наилучшим?

Этот вопрос находит в рамках концепции организационной культуры странное на первый взгляд разрешение. Рискну высказать еретическую мысль о том, что наилучшего решения не существует.

Пример. Учитель физики (это был ваш покорный слуга) обнаруживает, что низкий уровень успехов учащихся восьмого класса по его предмету связан с неразвитыми вычислительными навыками (например, на вопрос: "Сколько будет 1/2+1,3?" половина класса склонна дать ответ - 1/5). Перед учителем открываются несколько вариантов действий в связи с попыткой найти выход из ситуации:

а) предъявить претензии учителю математики, предложив ему ликвидировать пробел (в конце концов, это ведь его работа);

б) создать группу заинтересованных преподавателей, которые хотели бы работать по решению данной проблемы (не только мне как учителю физики нужно, чтобы они умели делать элементарные вычислительные действия, считают на химии, на биологии, да мало ли на каких уроках!);

в) проинформировать родителей о сложившейся ситуации с тем, чтобы они приняли меры (на родительском собрании можно спросить, например: "Тут кто-то собирается, может быть, в технический вуз?" Дальше можно не продолжать: родители намек поймут. Те, конечно, кому это вообще нужно);

г) ничего не делать, сосредоточившись на качественной стороне преподавания предмета (например, в том случае, если школа имеет гуманитарный уклон); (это высший пилотаж, в конце концов, смысл физики не в расчетах);

д) сделать проблему общешкольный с тем, чтобы на всех уроках и вне их, в различных формах, уделялось бы внимание развитию этого навыка (выступить, например, на педсовете с бредовой идеей на каждом уроке уделять пять-шесть минут элементарному устному счету, за месяц класс можно вытянуть);

е) предложить ужесточить контроль за выработкой этого навыка, требовательнее проводить соответствующий экзамен (можно прийти к директору, рассказать ему ситуацию и спросить, каким образом этот класс в прошлом году умудрился удовлетворительно сдать экзамен по злополучному предмету);

ж) действовать самостоятельно (после или во время уроков постараться восполнить пробел);

з) и т.д. (вы на основании своего опыта можете дополнить список).

Попробую описать вам свои действия и ощущения при выборе решения.

Честно признаюсь, что всех вариантов я не пробовал. Я сходил к учителю математики и получил следующую реакцию: "Ты знаешь, какая у меня программа, я не могу этим заниматься, и вообще, в пятом классе у них вела не я!" Больше я ни к кому не ходил. Чисто интуитивно я чувствовал, что попытка создать группу заинтересованных педагогов, выступление на педсовете успеха иметь не будут, коллеги меня просто не поймут. К директору я не пошел, потому что знал, что подобное обращение будет воспринято как упрек в некомпетентном руководстве со всеми вытекающими последствиями. Я принял единственно возможное и самое эффективное в условиях доминирующей культуры решение. Я занялся этим сам. После уроков в течение месяца (благо отношения с этим классом у меня были хорошие) я учил их нужной мне арифметике. Кое-что удалось. Как вы уже догадались, я работал в школе, где доминирующей была культура "индивидуальности". В этих условиях это решение было наилучшим. Будь в нашей школе "орденская" культура, наилучшим решением было бы пойти к директору (в рамках этой культуры серьезные проблемы без него не решаются). Если бы была культура "деятельности", самым эффективным способом достижения цели стало бы создание команды заинтересованных коллег. Если бы "ролевая" - то лучше всего было бы поставить проблему на педсовете.

Таким образом, наилучшего решения вообще не существует, самым эффективным будет то, которое соответствует, адекватно доминирующей организационной культуре.

**Кого считают профессионалом?**

Во-первых, есть традиционное представление о том, каковы основные признаки профессионализма. Для учителя - это знание предмета и методики. Как правило, такую ориентацию демонстрируют руководители "ролевых" организаций. Однако мы сегодня фиксируем некоторую группу руководителей школ, которые реально на одно из первых мест ставят мотивацию педагога или его способность к профессиональным коммуникациям. Есть руководители, у которых на первое место выходит лояльность по отношению к организации и ее руководству.

Выяснить эти предпочтения можно достаточно простым образом. Достаточно из этого, отнюдь не полного списка выбрать и отранжировать несколько признаков, которые отвечают на вопрос: "Кого я сегодня поддерживаю, кто мне, как педагог, симпатичен?"

Признаки профессионализма

Способность следовать инструкциям и правилам

Знание преподаваемого предмета

Способность организовать собственную деятельность

Знание методики преподавания

Умение работать в команде

Способность брать на себя ответственность, принимать решения

Способность к межличностным коммуникациям

Лояльность (хорошее отношение) по отношению к руководству, школе

Инициативность

Мотивированность к деятельности

Работоспособность

Организованность

Способность воспринимать новое, склонность к инновациям

Ответственность за порученное

Способность самостоятельно ставить цели

Способность к (само)обучению

Упорство в достижении цели

Эрудиция

Умение самому справляться с собственными проблемами

Методологическая компетентность (знание способов решения проблем)

Способность давать хорошие советы коллегам

Способность организовывать работу других людей и т.п.

Вся моя практика работы с руководителями говорит о том, что в обучаемой группе одинаковые представления о профессионале достаточно редки. Кроме того, существует сильная корреляция между доминирующим типом организационной культуры и тем, кого руководитель считает профессионалом.

Как проявляется инициатива?

Отношение к инициативе может быть разным. В организации, среди педагогов, может быть принято:

* ее не проявлять, ждать, пока скажут, что делать;
* проявлять инициативу, спрашивая, что делать;
* предлагать самим, что делать;
* действовать, поставив об этом непосредственное начальство в известность;
* действовать, исходя из собственных соображений, и затем отчитываться о сделанном.

Подумайте, в какой культуре, какой способ проявления инициативы будет наиболее распространен и считаться нормой?

**Каково отношение к горизонтальному контролю?**

Мы много внимания уделяем проблеме контроля, его качеству, непрерывности. При этом, естественно, весьма подробно рассматривается проблема иерархического контроля, то есть "сверху вниз". Основная нагрузка (причем немалая) при выполнении этой функции управления естественно падает на руководителей различных уровней. И ее основная тяжесть - моральная. Особенно в коллективах с теплым эмоциональным климатом, в котором так тяжело брать на себя грех обидеть педагога.

Вертикальный, иерархический контроль эффективен в организационных культурах с высокой концентрацией власти. Но опыт общения с руководителями образовательных учреждений приводит к выводу о том, что большинство из них тяготеют к созданию культуры, основанной на командных, групповых принципах (недаром периодически возникают разговоры о самоконтроле). При этом, однако, возникает проблема изменения технологий контроля, так как командный принцип работы находится в определенном противоречии с иерархическим подходом. Поэтому при попытке трансформации организационной культуры в деятельностную (командную, групповую) нужны новые, не противоречащие ей формы контроля. Ни в коем случае не отказываясь от вертикалей и иерархии контроля, необходимо развивать формы горизонтального контроля.

Итак, обсудим это новое понятие. В условиях горизонтального контроля считается нормальным и обычным сделать или получить замечание, профессиональную критику со стороны коллеги, равного по служебному статусу. Иначе говоря, замечание в связи с качеством профессиональной деятельности есть не только прерогатива руководителя, но и коллеги. Такой контроль тотален, он снимает часть функций с руководящих лиц, однако существует проблема, которую необходимо в этом случае решить: все в школе должны хорошо понимать и быть согласными с некоторыми общими целями. Если, к примеру, всеми одинаково близко к сердцу принимается проблема гуманизации отношений "учитель - ученик", то вполне уместно и естественно замечание коллеги по поводу недопустимого тона обращения к ребенку. В другой атмосфере такое замечание покажется нетактичным. Имеется ряд важных последствий такого поведения педагогов. Возможно некоторое охлаждение климата организации, даже сильное сопротивление сотрудников, привыкших к тому, что контроль - это принадлежность власти. К тому же такой контроль подразумевает реальное уменьшение автономии педагога (мы понимаем под ней возможность действовать вопреки согласованным целям), причем, автономия ограничивается не сверху, а "сбоку".

Если у вас есть желание или необходимость усилить в вашей школе роль командных факторов, то присмотритесь к своему коллективу. Есть ли основания для такой трансформации? Если признаков горизонтального контроля не видно, то вас ожидают большие проблемы при внедрении командных форм работы. Если же такие признаки обнаружились, то есть основания для оптимизма. Возможно, что вы обнаружите такие признаки у какой-то группы педагогов (например, в начальной школе), тогда вам есть на кого опираться, демонстрируя поддержку такого поведения. Горизонтальный контроль в большей степени соответствует "командной" культуре, в наименьшей степени он проявляется в культуре "индивидуальности".

**Отношение к власти**

В разных культурах руководители опираются на различные формы власти, которые рассматриваются членами организации как естественные. Это одно из самых древних понятий до сих пор не имеет всеми признанного однозначного определения. Существует определение власти как возможности наказывать или вознаграждать. Есть и другие точки зрения. Так, по мнению немецкого социолога Макса Вебера, власть А над Б - это способность А добиться от Б того, что было бы невозможно без вмешательства А. Значит, руководитель вправе оказывать влияние на своего подчиненного для достижения определенных целей, но в то же время он должен располагать для этого всеми необходимыми ресурсами: финансовыми, моральными, информационными и другими.

А вот французский ученый П. Берну подчеркивает, что власть А над Б - это способность А в его отношениях с Б достичь того, что предпочтительно для Б. Такое толкование власти отводит особое место удовлетворению потребностей подчиненных, требуя от руководителя умения сбалансировать индивидуальные цели и цели организации.

Американские специалисты в области менеджмента М. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури определили власть как возможность оказывать влияние на поведение других людей.

Таким образом, власть не является атрибутом должности, а формируется как система взаимоотношений между руководителем и подчиненными. Безусловно, у руководителя гораздо больше возможностей. Он может принять решение о повышении заработной платы, премировании, расширении полномочий, получении определенных льгот, продвижении по службе и т.п. Однако и подчиненный может обладать властью по отношению к своему начальнику. Например, учитель, который располагает информацией, недоступной директору. Или являющийся профессионалом в тех вопросах, в которых директор либо завуч не слишком компетентны. Случается и так, что рядовой сотрудник добровольно берет на себя обязанности, которые руководитель не имеет склонности выполнять (хотя и должен), и это дает ему определенную власть.

Руководитель не может выполнять свои функции без участия подчиненных, а значит, всегда зависит от них. Такое понимание противоречит еще одному устоявшемуся в сознании многих представлению о власти как о возможности навязывать свою волю, не считаясь с чувствами и желаниями других людей. Даже если у руководителя есть вполне определенные полномочия направлять усилия подчиненных, это не всегда оказывается возможным, ибо власть лишь отчасти связана с положением человека в иерархической структуре организации и определяется степенью зависимости от другого лица. Специалисты выделяют две группы основных источников и форм власти.

**На организационной основе**

К ней относят формы, имеющие организационную (формальную) основу, то есть связанные с конкретными должностными полномочиями руководителя.

**Власть, основанная на принуждении**. Она осуществляется посредством различных наказаний: выговоров, освобождения от должности, увольнения, лишения льгот и т.п. Источник такой власти - страх подчиненного потерять место работы, лишиться премии, статуса, уважения коллег. Однако в современной школе возможности использования ее директором весьма ограничены. В условиях острой нехватки педагогических кадров страх, нагоняемый руководителем, чаще всего направлен не на материальные интересы учителя, а на его самолюбие.

Исследования показали, что страх может быть эффективным способом влияния лишь в том случае, если в организации существует действенная система контроля, что само по себе требует больших затрат. Кроме того, если подчиненные испытывают страх, то все их усилия будут направлены на удовлетворение потребностей безопасности (согласно иерархии потребностей А. Маслоу), что никак не способствует развитию потребностей более высокого уровня. Подчиненным данная форма власти мало доступна.

**Власть, основанная на вознаграждении**. Это один из самых известных способов оказания влияния, выражающийся в положительном подкреплении и компенсации желаемого поведения подчиненного. Способы вознаграждения самые разные - от повышения в должности и материального поощрения до выражения благодарности, предоставлении дополнительного отпуска, установлении более комфортного режима работы, некоторого попустительства. Основные ограничения в использовании такой формы связаны с тем, что все люди разные, и поощрение, воспринимаемое одним как ценное и адекватное его усилиям, для другого оказывается несущественным и даже обидным. Потому-то руководителю необходимо иметь очень точные представления о том, что именно хотел бы получить его подчиненный в обмен на затраченные усилия, не забывая при этом о том, какими именно ресурсами он, руководитель, располагает и в состоянии ли выполнить свои обещания.

Николо Макиавелли был весьма откровенен относительно рецептов использования подобных форм власти. Он советовал вознаграждать постепенно, а вот наказывать залпом. Вот как излагает его мысли по этому поводу один из исследователей: "Добрые дела и благодеяния правильнее расточать по капле, чтобы подчиненные имели достаточно времени для благодарной оценки. Позитивные стимулы должны цениться, только тогда они выполняют свое предназначение. Наградами и повышением по службе дорожат, кажется, только тогда, когда они редки, когда раздаются мало-помалу. Напротив, негативные стимулы, наказание лучше осуществлять сразу и в больших дозах. Единовременная жестокость переносится с меньшим раздражением, нежели растянутая во времени" (Кравченко А.И. Макиавелли: технология эффективного лидерства// Городское управление №2, 1995.—С.7). Сколь справедливы эти рассуждения - судить читателю.

Законная (легитимная) власть или власть, основанная на традиции. Именно она долгое время господствовала в нашей стране. Признание подчиненными авторитета руководства, законности его власти было традиционным, да и поныне сохраняется, оставаясь распространенной и официальной формой влияния, обеспечивающей организации стабильность. Такая власть имеет ряд преимуществ. Она безлика, и поэтому недовольство подчиненного всегда связано с должностью, а не с личностью руководителя. Она предсказуема, и потому не вызывает чувства страха. Кроме того, в обмен на признание такой власти подчиненный получает ощущения принадлежности к определенной социальной группе (удовлетворяет потребность в ассоциации) и защищенности (потребность в безопасности).

В организациях с сильными традициями самые большие вознаграждения, как правило, получают люди, лояльные к организации и ее руководству. Это зачастую происходит в ущерб по-настоящему компетентным сотрудникам, особенно молодым. Объяснением может служить тот факт, что такая форма наиболее эффективна в отношении людей, мотивированных на "безопасность" и "причастность", и не всегда действенна для тех, чьи потребности связаны с признанием и самоутверждением.

Еще одно негативное проявлением власти традиции - консервативность, любые преобразования разрушают ее.

**Власть связей**. В ее основе - способность и возможность руководителя ассоциировать себя с руководителями более высокого ранга или другими влиятельными людьми. При этом совсем не обязательно реальное существование такой связи, важно лишь, чтобы в это верили подчиненные. Создание подобного имиджа добавляет руководителю власти, однако положение его весьма неустойчиво. Его авторитет оказывается под угрозой всякий раз, когда он не может продемонстрировать своим подчиненным близость к влиятельным лицам. Заметим, что такой источник власти может быть использован и часто используется подчиненными для оказания влияния на руководителя. Если вам приходилось иметь в штате близкого родственника какого-либо вышестоящего руководителя, то вы поймете, что имеют в виду авторы.

**Власть над ресурсами**. Доступность к различного рода ресурсам и возможность их распределять и контролировать, ограничивая доступ, сильно повышает властные возможности. Объем власти в этом случае прежде всего определяется количеством ресурсов, имеющихся в распоряжении руководителя, но она слабеет, если отсутствует их дефицит. Не потому ли некоторые руководители (а иногда и подчиненные) создают его искусственно.Власть ресурсов доступна не только руководителям, но и подчиненным. В современных условиях все большее значение приобретают **информационные ресурсы**. Человек, имеющий доступ к информации, обладает большей властью, поскольку, контролируя ее распространение, получает возможность оказывать влияние на других. Руководитель, сосредоточивший в своих руках контроль за информационными потоками, обладает очень большой властью, но информацию могут использовать и подчиненные, если они имеют возможность получать ее по каналам, недоступным руководителю. Такой властью, к примеру, обладают учителя, получающие информацию непосредственно от родителей, технический персонал, заместители директора и методисты, общающиеся с разными людьми вне школы.

**На личностной основе**

**Вторая группа источников власти** имеет личностную основу. Это - власть примера (или харизма), экспертная власть, власть убеждения. В эту же группу можно включить уже рассмотренные нами такие источники, как власть информации и принуждения, если их использование стало возможным благодаря личным усилиям, а не должностным полномочиям.

**Власть примера (или харизма)** основана на силе личности человека, обладающего привлекательными качествами. Люди очень часто оказываются под его влиянием, стремясь, нередко даже подсознательно, походить на своего кумира. Тот, кто обладает харизмой, может легко привлечь других для участия в том или ином деле, вселяя в них уверенность в успехе. Очень часто именно такие личности, даже не будучи руководителями, становятся неформальными лидерами в организации.

Еще одна форма - **компетентность или экспертная власть**. Она основана на заслуженном доверии к компетентному в определенных областях человеку, и ее иногда называют разумной верой, так как решение подчиниться специалисту, обладающему особыми знаниями, принимается в большинстве случаев осознанно. Власть компетентности настолько сильна, что если группе специалистов, работающих над какой-то проблемой, скажут, что среди них есть эксперт, они будут безоговорочно следовать его рекомендациям. Но экспертная власть менее устойчива, чем харизма. Стоит эксперту ошибиться хотя бы один раз, и доверие к нему пропадает. К тому же необходимо довольно длительное время, чтобы добиться определенных достижений, приобрести авторитет, завоевать доверие. В этом, думается, может быть частичное объяснение того факта, что руководители школ при малейшей возможности берут учебную нагрузку, то есть, помимо всего прочего, еще и стараются доказать свою компетентность как педагоги.

По мнению американских специалистов в области менеджмента (М. Мескон и другие), интеллектуальные, финансовые и социальные различия между руководителем и подчиненными постоянно сокращаются. Это приводит к тому, что руководителю все труднее использовать такие источники власти, как принуждение, вознаграждение, традиции или даже компетентность, и ему необходимо совершенствовать свои навыки в использовании двух других форм - убеждения и участия.

**Власть убеждения** проявляется в стремлении человека передать другим свою точку зрения, которым он как бы "продает" свою идею, аргументируя все ее преимущества. Для достижения этой цели он вполне сознательно может использовать другие формы (например, харизму или компетентность), но только убеждением может действовать тот, кто не обладает формальной властью и не в состоянии предложить своим последователям никакого вознаграждения. К недостаткам этой формы власти можно отнести медленное воздействие и непредсказуемость результата. А к преимуществам - то, что человека, которого удалось убедить, не нужно активно контролировать.

**Участие в принятии решений** и в других процессах, происходящих в организации, позволяет подчиненному обеспечить потребности более высокого уровня, такие, как потребность самовыражения или потребность во власти (согласно мотивационной теории Д. МакКлеланда). Однако использование этого источника очень ограничено. Во-первых, делегирование руководителем части своих полномочий подчиненным часто воспринимается ими как потеря власти. Во-вторых, сами же руководители неохотно прибегают к этому из-за опасения утратить возможность удовлетворять потребности во власти. Самое же главное ограничение состоит в том, что эффективность использования этой формы очень зависит от ситуации. Отметим, что стремление к власти нельзя рассматривать как негативную характеристику человека, многие психологи даже рассматривают такую потребность как базовую.

Все формы власти в совокупности составляют тот инструментарий руководителя, который он может использовать для оказания влияния на подчиненных. Но даже самый опытный руководитель, потенциально имеющий возможность использовать как организационные, так и личностные источники власти, должен учитывать и множество других факторов. Недостаточно приобрести власть, важно ее удержать. Влияние эффективно только тогда, когда подчиненный высоко ценит ту потребность, на удовлетворение которой направлены усилия руководителя, и у него есть уверенность в том, что его работа оправдает ожидания своего начальника. Мне кажется, что вы без труда сможете разобраться в вопросе о том, для какой культуры характерны те или иные формы и источники власти.

**Выводы**

* Находясь внутри организации, являясь ее членом, анализировать организационную культуру трудно.
* Культура организации может быть проанализирована и описана с помощью уровневой модели.
* Для каждой организационной культуры есть свое наиболее эффективное решение проблемы.

**Список литературы**

Ушаков. К. Способы анализа организационной культуры.