

# ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.1.013.41  
ББК 4421.223

## СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ В ШКОЛЕ

**Н. А. Алексеев,  
Т. Н. Ахметова,  
Л. А. Мельник**

*Ключевые слова:* программно-целевое управление, модель внутриличностных механизмов, функции и методы ПЦУ, методическое и информационное обеспечение ПЦУ.

*Резюме:* Программно-целевое управление (ПЦУ) школой рассматривается в статье как вариант стратегического управления. Системообразующим фактором формирования концепции ПЦУ школой выступает модель внутренних механизмов (персонализация, рефлексия, стереотипизация) развития и функционирования личности. ПЦУ, ориентированное на данную модель, имеет собственную логику реализации, которая представлена в статье в ее теоретическом осмыслении и результатах ее реализации в практике.

Термин стратегическое управление (*strategic management*) – достояние современного производственно-экономического менеджмента. Стратегическое управление (СУ) понимается как такой способ управления, который в максимальной степени учитывает настоящее состояние организации, фирмы и имеет хорошо проработанную перспективу развития. Эта общая характеристика СУ, казалось бы, не является чем-то принципиально новым, например, в сравнении с долгосрочным планированием развития какой-либо организации или учреждения. Однако это различие есть, и его хорошо формулирует И. Ансофф: «В системе долгосрочного планирования предполагается, что будущее может быть предсказано путем экстраполяции исторически сложившихся тенденций роста... В системе стратегического планирования отсутствует предположение о том, что будущее непременно должно быть лучше прошлого, и не считается, что будущее можно изучать методом экстраполяции» [2, с. 50–51].

Что нового привносит такая трактовка в управление школой, если его рассматривать как стратегическое? Можно ли говорить о школе, как об организации, которая строит свою деятельность, предполагая, что будущее не обязательно может быть лучше?

Как это ни парадоксально звучит, но даже сегодняшние изменения в школьной практике, связанные с модернизацией образования, с введением

ЕГЭ, профильного обучения на старшей ступени школы, да и просто экспоненциальный рост информации, которая в той или иной степени должна найти отражение в учебных программах, делают достаточно неопределенной будущее школы\* и в этом смысле допускают предположения о том, что будущее «не будет лучше», оно – лишь вероятно прогнозируемо.

Обращение к идеям стратегического управления требует уточнения их сущности относительно «основного» объекта управления в школе. В педагогике таким объектом давно считается **ученик**. Однако трактовка его сущности не идет дальше терминов «субъект учения», «саморазвивающаяся личность», «самообучающийся человек», «самоактуализирующаяся личность», поскольку не раскрываются те внутренние условия и механизмы, которые определяют интенциональность его деятельности и выступают опосредствующими (и ведущими) звеньями его учебной деятельности и поведения. Педагогика в этом контексте занимается выявлением (методом проб и ошибок; обобщением передового педагогического опыта) и организацией условий, средств и методов, обеспечивающих проявление самости учеников.

ИмPLICITные представления о сущности развития личности в педагогическом процессе постоянно проясняются и в ходе такого «нащупывающего» поиска. Однако, на наш взгляд, поиск будет продуктивнее, если он будет осуществляться с достаточно определенным представлением о сущности внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия (С. А. Рубинштейн).

Для описания таких внутренних условий мы использовали модель внутренних механизмов развития и функционирования личности [1]. Исходной идеей для ее построения является категориальная схема «процесс – механизм», предложенная Г. П. Щедровицким. «Адекватное изображение “развития” какого-либо предмета, – писал Г. П. Щедровицкий, – ...обязательно включает две противопоставленных друг другу и, вместе с тем, связанных между собой системы. Одна должна изобразить **процесс изменения** исходно заданного предмета, другая – **механизм этого изменения**» [3, с. 170]. Механизм и процесс могут быть однонаправленными, т. е. происходящие изменения с предметом не влияют на механизм (это имеет место, например, в машинном производстве, если взять идеальный вариант и не говорить о проблемах амортизации средств производства), но могут быть и взаимосвязаны между механизмом и процессом изменений. Именно последний вариант нас и интересует, поскольку к такому роду развития относится развитие личности в обществе. «В этом случае, – отмечал Г. П. Щедровицкий, – мы можем осуществить симметричное оборачивание схемы и рассмотреть сам исходный процесс как механизм, производящий

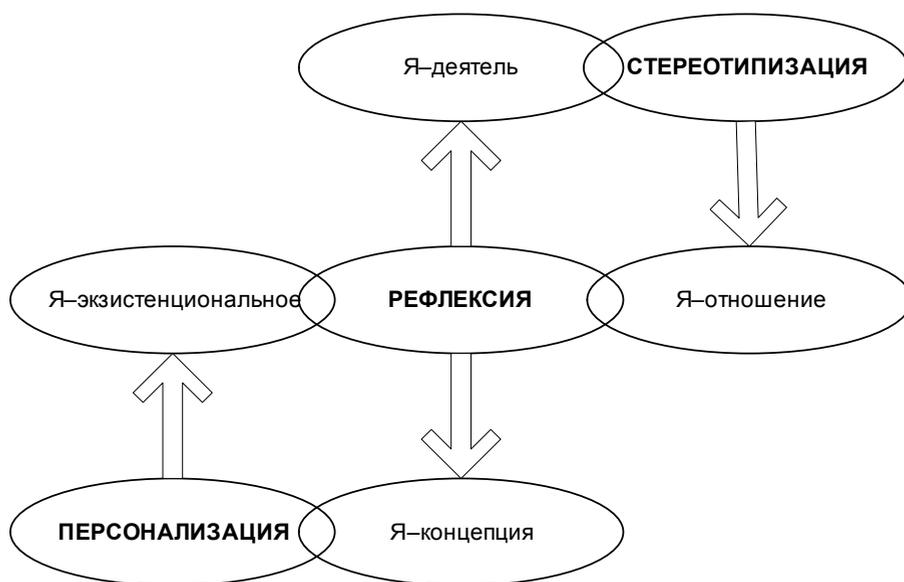
---

\* В этом же контексте может рассматриваться и меняющийся во времени социальный заказ на «продукцию» школы. Кроме того, это связано с наличием комплексно-методического обеспечения учебных дисциплин, с организационными проблемами учета личностных способностей и склонностей учащихся, с кадровым потенциалом школ, способного обеспечить реализацию новой политики в образовании.

процесс изменений в структуре, которая первоначально выступала у нас в роли механизма» [3, с. 171].

В качестве механизмов личностного развития и функционирования мы предлагаем рассматривать механизмы персонализации (П), рефлексии (Р) и стереотипизации (С). Механизм персонализации отвечает за проявление самости, уникальности личности, механизм рефлексии связан с осознанием оснований собственной деятельности, механизм стереотипизации отвечает за освоение норм и правил, принятых в той или иной социально-культурной среде.

Механизмы развития и функционирования личности, о которых идет речь, в психологии описаны, хотя и не всегда их работа показана во взаимосвязи. Мы предлагаем модель софункционирования личностных механизмов, названную нами ПРС – «Персонализация – Рефлексия – Стереотипизация», которая открывает новые возможности в интерпретации феноменологии психологии и педагогики. Схематично модель можно представить так:



Модель внутриличностных механизмов

Подчеркнем несколько наиболее важных моментов.

1. Как видно на схеме, заимствованная нами у Г. П. Щедровицкого модель «механизм – процесс» получает свое конкретное психологическое наполнение.

2. Выбранные в качестве параметрических показателей «работы» личностных механизмов «Я-концепция», «Я-экзистенциальное», «Я-отношение», «Я-деятель» являются предельно общими характеристиками и в дидактических целях должны быть конкретизированы. Так, например, «Я-концепция» специфици-

цируется в дидактическом аспекте как «Я-школьник»; в «Я-экзистенциальном» находят отражения «реально действующие» мотивы учения (А. Н. Леонтьев), система ценностей личности и др.; «Я-деятель» включает в себя сложный комплекс характеристик интегральной индивидуальности в ее поведенческой проекции на учебную деятельность; «Я-отношение» связано с системой общения в контексте учебной деятельности.

3. Учитывая особенности данной модели, теоретически можно наметить пути, специфицирующие педагогическую деятельность в контексте личностно ориентированного обучения и его проектирования с учетом личностных механизмов развития и функционирования:

а) организация учебной деятельности с необходимостью должна включать в себя условия, средства и методы, активизирующие работу всех личностных механизмов, проблематизация данной характеристики находит отражение в вопросе – какова методология построения модели условий детерминирующих изменения личности;

б) проектирование должно базироваться на тонкой диагностике типа развития учащихся, проблематизация отвечает на вопрос – каковы основания построения модели-прогноза развития учащегося;

в) специфика учебного предмета должна рассматриваться не абстрактно, в зависимости от его характеристик соответствующей науки в системе научного знания, а с точки зрения возможностей его освоения учащимися; проблематизация отвечает на вопрос – как связаны особенности научного знания и возможности его освоения учащимися;

г) личность учителя оказывается значимой характеристикой не только с позиции социального статуса, но и с позиции возможностей педагога улавливать «срабатываемость» в учащемся его личностных механизмов, проблематизация – в вопросе – каким образом индивидуальный стиль деятельности педагога влияет на проектирование педагогической деятельности;

д) «проектирование-внедрение» должно опираться на четкую систему диагностики результативности организации условий развития личности, проблематизация отвечает на вопрос – какова система отслеживания эффективности изменений личности учащегося в обучении и как она конструктивно может обеспечивать обратную связь.

Основой развития личности (личностный рост) является адекватное со-функционирование названных механизмов, которое обеспечивается и разворачивается на фоне «подключений» и удовлетворения базовых потребностей. При этом можно предположить (на уровне модельного конструирования), что каждый из механизмов, несмотря на их взаимосвязь, в определенных видах деятельности может играть доминирующую и системообразующую роль по отношению к другим механизмам и содержанию, которое ими «обслуживается».

Описанные таким образом «внутренние условия» личности учащегося позволяют уточнить сущность стратегического управления школой, ориентируясь

на выявление специфических условий, запускающих те или иные внутренние механизмы развития и функционирования личности.

Отметим, что стратегическое управление школой в силу инерциональности данного социального института занимает в определенном смысле промежуточное место между долгосрочным и собственно стратегическим управлением. Мы будем обозначать данный вариант стратегического управления как программно-целевое управление (ПЦУ), при котором осуществляется увязывание целей предстоящей работы с ресурсами с помощью программ.

Коренными для реализации целевого подхода в управлении являются вопросы о том, как выбирать (формулировать, устанавливать) цель на любом уровне управления, как связывать цели различных уровней и звеньев между собой и как осуществлять в процессе планирования переход от целей к конкретным мероприятиям по их реализации.

Чтобы вести конкретный разговор о ПЦУ школой, необходимо в самом общем виде определиться с его функциями, методами и информационным обеспечением.

**Функции программно-целевого управления:**

- *прогнозирование и моделирование* возможного состояния школьной жизнедеятельности и субъектов образовательного процесса;
- *иерархизация и структуризация целей* – определение приоритетных целей, соотношение стратегических, тактических и оперативных целей;
- *планирование* – «превращение» целей в систему конкретных мероприятий;
- *учет и экстраполирующий контроль* – позволяет отслеживать ход УВП в соответствии с поставленными целями и создает предпосылки для контролируемого движения вперед;
- *регулирование* – обеспечивает возможность текущего отслеживания изменений в школьной жизнедеятельности и оперативного вмешательства в ход осуществляемого воздействия;
- *анализ конечных результатов* – обеспечивает рефлексию условий, средств, методов и т. п., обеспечивающих эффективность достижения выдвинутых целей.

**Методы программно-целевого управления:**

- *организационные* – определение структурных подразделений школы (методические объединения, кафедры, временные творческие коллективы), обеспечивающих реализацию различных подпрограмм, регламентация зон их ответственности, характера взаимоотношений и т. д.;
- *экономические* – разработка и обоснование плана экономической поддержки работы (зарплата, оборудование и т. д.);

• *технологические (методические)* – увязывание стратегических и тактических целей, задач и содержания работы по реализации концепции развития и функционирования школы, отбор оптимальных форм достижения целей и т. д.

**Информационное обеспечение ПЦУ:**

• психолого-педагогический мониторинг развитости, обученности и воспитанности учащихся;

• мониторинг «качества» педагогов и их комфортности в школе;

• оценка эффективности выбранной модели управления школой на основе идей ПЦУ.

Остановимся более подробно на различных сторонах организации программно-целевого управления школой.

### 1. Определение целей

В литературе изложены требования к формулированию целей, которые целесообразно обобщить с требованиями, выработанными нами в процессе накопления опыта в формулировании системы целей и задач развития школьной жизнедеятельности.

1. Цель должна излагаться однозначно, чтобы избежать индивидуальных интерпретаций; формулироваться четко продуманным набором ключевых слов без лишней детализации.

2. Формулировка цели должна быть адресной; определять ее роль и место в системе целей, иметь основания для согласования с другими целями; указывать пути и средства ее достижения; отражать источник (основание) ее возникновения.

3. В формулировке цели должны быть заложены основные результаты от ее достижения.

Кроме того, формулирование целей должно быть соотнесено с потребностями субъектов, заинтересованных в эффективной работе школы по воспитанию подрастающего поколения. Практика показывает, что школа имеет дело со следующими субъектами: *государство* (социальный заказ образованию); *макросоциум* (окружение учащегося, с которым он столкнется при выборе жизненного пути, в частности, рынок труда); *микросоциум* (ближайшее окружение школы, «социально-бытовой» уровень); *родители* со своими представлениями о целях и задачах образования; сами *ученики*, которые хотят, чтобы в школе было и интересно, и комфортно, и чтобы они получили хорошее образование.

Проиллюстрируем сказанное конкретным анализом работы СШ № 32 Тюмени. Это обычная общеобразовательная школа (850 учащихся), расположенная в поселке Антипино, в пригороде Тюмени. Удаленность от города существенно влияет на доступность культурной среды города для учащихся, поэтому программно-целевое управление школой в основном было ориентировано на внутренние возможности школы и те учреждения поселка, которые обладают педагогическим потенциалом. В этих социально-культурных условиях системо-

образующим ориентиром организации УВП в школе изначально выступало **лично ориентированное образование (ЛОО)**, которое трактовалось как такая организация условий развития личности учащихся, которая опирается на особенности функционирования и развития их внутриличностных механизмов.

**В исследовательском проекте 1997 г. цель была сформулирована следующим образом:** выявить основное содержание, условия и факторы, методы и средства организации жизненного пространства школьников, если сущность развития личности последних связывается с механизмами «персонализации», «рефлексии» и «стереотипизации». Общая целевая установка конкретизировалась через систему подцелей по этапам.

**1. Подготовительный этап (1997/98 уч. г.).**

**Подцель:** определить перечень ключевых детерминант лично ориентированной среды воспитания и предметного обучения.

**2. Экспериментальный этап (1998/99 – 2003/04 уч. гг.).**

**Подцели:**

- развернуть работу по формированию единого лично ориентированного пространства жизнедеятельности школьников;
- отработать намеченные подходы и отрефлексировать их адекватность и обоснованность, опробовать новые перспективных направлений работы;
- завершить формирование единого учебно-воспитательного пространства жизнедеятельности школьников на основе взаимосвязи содержания, форм, методов и средств школьного обучения и воспитания и внешкольной деятельности.

**3. Обобщающий этап (2004/05 уч. г.)**

**Подцель:** обобщение опыта работы, корректировка отработанных подходов и разработка рекомендаций по внедрению системы лично ориентированного образования в общеобразовательной школе.

В контексте проблем программно-целевого управления мы еще раз хотели бы подчеркнуть специфику нашего понимания сути лично ориентированного подхода.

1. Лично ориентированное образование – это не просто учет индивидуальных особенностей учащихся, это принципиально иная стратегия организации УВП, суть которой в создании условий для «запуска» внутриличностных механизмов развития личности: рефлексии, стереотипизации и персонализации.

2. Подобный подход к ученику требует пересмотра педагогической технологии преподавания различных предметов, что в самом общем виде находит отражение в их классификации, которая ориентирована на выделение структурно-, позиционно- и смысло-ориентированных предметов. Структурно-ориентированные – это предметы, которые имеют совершенно определенную аксиоматику, достаточно формализованы и для усвоения требуют по преимуще-

ству формальной логики (физика, математика, химия, биология и др.). Позиционно-ориентированные предметы допускают многозначное толкование одних и тех же событий (история, обществознание, правоведение). Смысло-ориентированные предметы предполагают наличие собственной, уникальной и единственной, точки зрения на предмет (литература, человековедение, ИЗО, музыка).

3. Особые требования предъявляются и к педагогу, который должен в идеале выйти на такой уровень работы, который позволяет ему совместно с учеником выстраивать индивидуальные траектории развития.

4. С требованиями к организации учебного процесса должны согласовываться принципы организации собственно воспитательной работы. В данном случае речь идет об адекватных условиях, формах и методах воспитательной работы, которые также должны запускать внутриличностные механизмы развития учащихся.

5. Личностный рост учащихся можно в полной мере обеспечить, если максимально педагогизировать (на единой основе) всю среду их жизнедеятельности. Именно поэтому школа сотрудничает с клубами, ДК, детскими садами. **Единое образовательное пространство поселка** понимается нами как педагогическое пространство, создаваемое усилиями социальных субъектов поселка, обладающих образовательным потенциалом и координирующих свою деятельность. Содержание пространства, по аналогии с определением воспитательного пространства Л. И. Новиковой, можно характеризовать как динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, способную выступить интегративным условием личностного развития человека – взрослого и ребенка. Динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий могут составлять социально значимые проекты, КТД, акции, работа специализированных образовательных подразделений.

6. Реализация всех программно-целевых установок возможна при условии сохранения и укрепления здоровья школьников.

Сформулированные выше цели по содержанию и во времени, как было заявлено в начале, должны быть конкретизированы через ряд более частных программ, которые служат основой практической работы.

С точки зрения ПЦУ условно их можно интерпретировать еще в одном ключе, связывая каждую из частных программ со стратегическими, тактическими и оперативными целями.

**Стратегические цели:** а) создание образовательного учреждения, обеспечивающего максимум учета и востребованности личностного потенциала учащихся, создающего оптимальные условия для самоопределения их в окружающем мире; б) формирование команды педагогов-единомышленников и создание комфортного во всех отношениях социально-психологического климата; в) формирование «духа школы», ее лица как особого и привлекательного образовательного учреждения.

**Тактическая цели:** а) разработка технологии и внедрение в практику системы ЛОО; б) создание единого образовательного пространства поселка.

**Оперативные цели:** а) разработка системы психолого-педагогического мониторинга эффективности внедрения ЛОО; б) разработка и внедрение в практику работы школы ряда частных программ, таких как «Профилактика химической зависимости», «Адаптация», «Преемственность» и др.

Целевые установки в школе обычно соотносятся с моделями выпускников различных ступеней обучения. Наш опыт показывает, что реально управление развитием личности ученика должно вестись двумя способами: «с ориентацией на модель» выпускника (модель в данном случае выступает как своеобразный идеал и ориентир практической работы) и «по результатам» или «от достигнутого» (планирование работы осуществляется в зависимости от реального уровня развитости, обученности и воспитанности учащихся, что наглядно проявилось в разработке педагогических технологий для классов с определенным типом психического развития<sup>\*</sup>).

## 2. Планирование работы

На основе сформулированных целей и разработки соответствующих программ по их достижению осуществляется планирование конкретной учебно-воспитательной работы. Качественность планирования обеспечивается за счет соблюдения ряда условий, формулировка которых определяет специфику организации работы в определенном аспекте.

Во-первых, *разработка научно-методической темы школы*, ориентированна на разрешение противоречий в ее развитии. **Основное противоречие в организации жизнедеятельности нашей школы – ориентированность современной педагогики на востребованность и развитие личностного потенциала каждого учащегося при отсутствии адекватных для этого педагогических технологий. Разрешение данного противоречия в нашей работе связано с разработкой и внедрением в практику лично ориентированного подхода к организации учебно-воспитательного процесса.**

Во-вторых, *опытно-экспериментальная работа школы находила отражение и увязывалась с работой учителей по индивидуальной научно-методической теме*. Это можно обеспечить, если учитель ведет в течение ряда лет опытно-экспериментальную работу, которая в итоге выстраивается в систему инновационной деятельности. **Логика работы наших учителей подвела нас к идее разработки индивидуальных исследовательских проектов.** Данный подход позволяет ставить вопрос о *переводе методической деятельности*

---

<sup>\*</sup> Тип психического развития учащихся – характеристика особенностей психического развития учащихся, получаемая на основе сопоставления параметров развития их различных психических особенностей. В отличие от уровня развития, тип психического развития не предполагает сложения результатов развитости отдельных психических процессов и качеств

в исследовательскую. Целенаправленный переход методической темы в исследовательскую обеспечивают в школе развивающие формы повышения квалификации учителей, главные из которых – научно-практическая конференция по результатам экспериментальной работы, организационно-деятельностные тематические игры и семинары.

В-третьих, в ходе опытно-экспериментальной работы обеспечивалось соответствие развития организационной структуры педагогического коллектива целям развития школы. Процесс программно-целевого планирования развития школы предполагает постепенный переход методического объединения в учебно-методическую кафедру, а также создание различного рода творческих коллективов по разработке проблем развития школы и осуществления опытно-экспериментальной работы. В этом суть изменения организационной структуры педколлектива в условиях развития школы на основе программно-целевого подхода.

В-четвертых, вся работа была ориентирована на «встраивание» процесса развития школы в процесс ее функционирования. Реализация данного положения достаточно сложна для практики. Дело в том что процесс развития планируется в некоторой идеальной схеме, которая не всегда реализуема. Поэтому результат развития получается несколько отличным от запланированного и, следовательно, полноценного и однозначного «встраивания» развития в функционирование не происходит. В данном случае мы говорим о сознчности этих двух процессов, не претендуя на их тождественность. **Конкретно это означает, что, планируя УВП на очередной учебный год, мы прогнозируем ситуацию развития, ориентируясь на достигнутый результат и тот идеал, который зафиксирован в наших целевых установках.**

Реализация такой стратегии возможна, если педагоги готовы к ее осуществлению, что выражается в повышении их теоретико-практической подготовки; в умениях каждого учителя обогащать собственную систему педагогической деятельности идеями экспериментальной работы; в умении оперативно включать идеи передового опыта и достижения педагогической науки в собственную педагогическую систему.

В-пятых, в ходе опытно-экспериментальной работы обеспечивалось соответствие содержания контрольных мероприятий за процессом развития школы содержанию программно-целевого планирования. **В работе школы данное положение находит отражение в разработке критериально-ориентированных тестов по предметам (КОРТов), в сопоставлении и объединении их результатов с традиционными способами оценивания; в создании оригинальной системы диагностики этико-эстетической развитости учащихся как эквивалента воспитанности; в отслеживании «профессиональной адекватности» учителей типу класса и предмету; в постоянном взвешивании лично ориентированного потенциала школы.**

На этой основе составляется план работы школы на год. Особенностью планирования при программно-целевом подходе является выделение конкретной приоритетной идеи, на которую «нанизываются» все мероприятия и которая выступает системообразующим фактором плана. **В качестве таковой для нас выступает модель личности ученика, рассматриваемая через со-функционирование внутриличностных механизмов развития: рефлексии, персонализации, стереотипизации.** Механизм рефлексии предполагает работу с основаниями деятельности учащегося в предмете; механизм персонализации – опору на проявление себя в мире, выявление личностного отношения в изучаемому материалу, особость в его понимании; механизм стереотипизации – предполагает активную сравнительную деятельность, сопоставление личной точки зрения и общепринятой, своей уникальности с традицией и т. п. Эта общепсихологическая модель механизмов развития и функционирования личности позволяет нам предположить, что каждый из них может исполнять роль ведущего при изучении тех или иных учебных дисциплин: структурно-ориентированные предметы связаны преимущественно с механизмом рефлексии, позиционно-ориентированные – с механизмом стереотипизации, смысло-ориентированные – с механизмом персонализации. Уяснение педагогом сути данных механизмов позволяет целенаправленно отрабатывать педагогическую технологию, ориентированную на особенности срабатывания того или иного ведущего механизма для класса предметов.

Организация воспитательной деятельности также базируется на представлении о том, что ее эффективность зависит от «включения» определенных механизмов. Но в воспитании, в отличие от обучения, где значимым является содержание, логика организации и структура материала предметной области, на первый план выходят возрастные особенности, ведущая деятельность и особенности социализации учащихся, связанные со сферами, в которых «жизнедеятельствует» учащийся: природа, общество, человек (общение), деятельность (особенности оспособления, методов освоения учащимся мира). В совокупности названные детерминанты поведения позволили нам для каждого возраста выделить приоритетные цели:

- 1–4 классы – формирование социо-ценностных представлений (механизмы стереотипизации и рефлексии);
- 5–7 классы – формирование способности к саморегуляции (механизмы рефлексии и персонализации);
- 8–9 классы – расширение представлений о социальных нормах и отношениях (механизм стереотипизации);
- 10 класс – формирование идеала жизни и человека (механизм рефлексии);
- 11 класс – самоопределение и формирование адекватной самооценки (механизм персонализации).

Кроме этого воспитательная работа имеет условную почтвертную акцентировку: I четверть – формирование отношений между детьми с акцентом на общение; II четверть – дать возможность ребенку заявить о себе, проявить себя в каком-либо виде деятельности; III четверть – выявление уникальности личности через творчество (самовыражение); IV четверть – осознание (рефлексия) результатов изменений в себе и классном коллективе за год.

Такая конкретизация воспитательной работы уточняет программно-целевой подход к управлению организацией жизнедеятельности школы, позволяя выстраивать «дерево целей», задавать иерархию и соотношение целей между собой, что существенно влияет на эффективность организации УВП.

### 3. Деятельность педагога в рамках ПЦУ школой

Условием развития школы на основе программно-целевого подхода являются объединения учителей, работающих в опытно-экспериментальном режиме. Условно можно выделить три их уровня: методобъединения учителей по предметам; исследовательская (творческая) лаборатория, временные творческие коллективы по проблемам; учебно-методическая кафедра. В нашей школе сегодня созданы кафедры начального образования, художественно-эстетических и гуманитарных дисциплин, естественно-математических дисциплин и методическое объединение учителей физической культуры.

Индивидуальная тема исследования учителя оформляется в виде индивидуального исследовательского проекта, который выступает основой проектирования и моделирования ими образовательного процесса по следующим направлениям: обновление содержания образования; разработка систем творческих заданий к новым технологиям обучения; овладение новыми технологиями образования; совершенствование научно-методического обеспечения кабинетов – учебно-исследовательских лабораторий; разработка (и опробование) форм диагностики обученности, развитости, воспитанности учащихся; обобщение результатов собственной педагогической деятельности.

Развертывание работы школы на обозначенной выше основе и полученные результаты позволили нам в 1999 г. получить статус Федеральной экспериментальной площадки.

### 4. Контроль (информационное обеспечение) в системе ПЦУ

Контроль в условиях развития школы на основе программно-целевого планирования регулирует процесс перспективного развития, задает основы и направления коррекционной работы. Кроме того, получаемая обратная связь о ходе опытно-экспериментальной работы служит основанием для разработки новых подпрограмм развития школы и субъектов образовательного процесса.

*Контроль в условиях ПЦУ носит системный характер, что достигается и обеспечивается тем, что основой всех систем диагностики является оценка личностного роста учащихся. Показателями и критериями его выступает сформированность у учащихся определенных качеств личности и способов*

управления своим поведением: 1) мы оцениваем **степень обученности** через уровень сформированности у учащихся предметно-специфического мышления, соединяя традиционную диагностику с диагностикой на основе КОРТов; 2) отслеживание **уровня воспитанности** учащихся осуществляется через прямую оценку сформированности определенных качеств личности и через оценку этико-эстетического потенциала учащихся. В последнем случае мы получаем возможность оценить потенциальный уровень воспитанности, что в исследовательском плане позволяет ставить вопрос о разработке перспективной зоны развития по аналогии с зоной ближайшего развития в интеллектуальной сфере; 3) в качестве диагностического инструментария **для оценки развитости** учащихся широко применяются специальные психологические тесты. К показателям развитости мы относим и уровень сформированности общеучебных умений и навыков, для развития которых и соответствующей диагностики нами разработана оригинальная система; 4) оценка деятельности педагогов как основы личностного развития учащихся базируется на оценке сформированности у них **авторской педагогической технологии**; 5) наряду с вышеназванными системами диагностики в школе регулярно диагностируется уровень и качество управления школой и психологический климат в ней.

## 5. Результаты реализации программно-целевого управления школой

Основные результаты работы школы в рамках реализации ПЦУ представлены следующими положениями.

1. Разработка и внедрение КОРТов как основы системы оценки качества обученности учащихся и работы педагога послужили основой адресной разработки педагогической технологий. Кроме того, тип КОРТов, с которыми справлялись учащиеся, позволял косвенно судить и об уровне и качестве преподавания учителя, а именно – на что нацелен учитель: на репродуктивное или творческое усвоение учащимися материала, на развитие предметно-специфического мышления или на запоминание фактов, законов формул и т. д.

2. Разработка и внедрение варианта оценки личностно ориентированного потенциала урока осуществлялась с позиций, согласно которым педагогическая технология должна запускать внутриличностные механизмы развития. Такой подход, с одной стороны, позволяет выявить сильные и слабые стороны педагога именно в этом аспекте и осуществить соответствующую коррекцию педагогической технологии или, если коррекция оказывается невозможной, перевести педагога в другие классы, для которых стиль его преподавания приемлем.

3. Разработка системы диагностики личностного развития учащихся и осуществление на основе ее результатов типологической дифференциации учащихся по классам. Вечный спор педагогов об этичности дифференциации учащихся мы решаем в пользу ее необходимости, но при условии, что для классов, различных по типу психического развития, разрабатываются особенные педагогические технологии. Полезность этого доказывается 8-летним наблюдением.

нием за учащимися, дифференциация которых была осуществлена в первом классе.

4. Создание модели формирования педагогической технологии с учетом типа психического развития учащихся и специфики предметной области (структурно-, позиционно- или смысло-ориентированные предметы), определяло отбор содержания, технологию и формы организации учебной деятельности в следующих отношениях: тип определял уровень сложности материала, последовательность его презентации для учащихся, задавая, тем самым, своеобразную групповую (классную) траекторию освоения материала, а характер предметной области существенно влиял на выбор формы освоения материала – алгоритмы работы с достаточно формализованным материалом и работа по ним; дискуссии, дидактические ролевые игры в «полифоническом предметном материале»; творческие задания и работы, ориентированные на выражение индивидуальности учащихся в смысло-ориентированных предметах.

5. Разработка и внедрение системы оценки уровня воспитанности учащихся, которая рассматривалась нами как сформированность этико-эстетических качеств личности. Для их оценки был разработан оригинальный диагностический комплекс, ориентированный на оценку всех субъектов школьной жизни, которые в той или иной степени влияли на становление личности учащихся: «дух» школы, педагог, уровень развития классного коллектива и особенности личностного самочувствия и «самопроявления» школьников.

6. Разработка и внедрение варианта оценки воспитывающего потенциала урока, который мы трактовали как наличие на уроке условий для формирования этико-эстетических качеств личности учащихся.

7. Разработка модели «единого» личностно ориентированного потенциала обучающей среды класса. Для оптимизации личностного развития учащихся необходимо, чтобы востребованность его личностного потенциала на всех уроках была примерно на одном уровне. Осуществляя замеры личностно ориентированного потенциала урока, мы стремились по результатам оценки скорректировать отдельные (предметные) педагогические технологии таким образом, чтобы подвести их как бы под общий знаменатель. Выравнивая требования разных учителей по востребованности личностного потенциала учащихся, мы создавали единое образовательное пространство, обеспечивавшее постоянное прогрессивное развитие учащихся.

8. Разработанная нами программа развития общеучебных умений и навыков (ОУУН) и система поклассной диагностики ориентировала учителей каждой параллели (с 1-го по 11-й класс) на формирование определенных ОУУН, которые необходимы для данного уровня обучения учащихся, с одной стороны, а с другой – учитывала возрастные возможности учащихся по их освоению.

9. Разработка и внедрение в практику работы «Журналов индивидуального наблюдения учащихся» служило основой индивидуальной работы с ними и прообразом разработки индивидуальных траекторий развития.

10. Разработка и опробование варианта диагностики особенностей индивидуальной обучающей технологии педагога. Стиль деятельности педагога, реализующий развивающий и воспитывающий потенциал учебной деятельности, мы оценивали, разведав представления о характере общения педагога с учащимися и особенности работы учащегося с предметным материалом.

Разработанный диагностический инструментарий для определения особенностей педагогической деятельности учителя предоставил возможность выделить ведущие типы и формы преподавания для различных групп предметов в нашей классификации (структурно-ориентированные предметы – программное, проблемное, эвристическое обучение, обучение с элементами коллективно-распределенной деятельности (КРД) и квазиисследования; позиционно-ориентированные предметы – проблемное обучение, обучение по типу школы диалога культур, погружение в предмет, обучение с элементами КРД, мозговой штурм и т. д.).

Названные и ряд других разработок на основе ПЦУ школой показали, что такое управление создает хорошую основу в виде формирования специфической среды для развития всех субъектов образовательного процесса, делает это развитие управляемым и прогнозируемым.

Конкретные результаты работы школы в режиме программно-целевого управления находят отражение в том, что количество учащихся, имеющих хорошие оценки, из года в год не уменьшается, несмотря на снижение учебно-познавательной мотивации современных учащихся и достаточно сложный по социальному статусу контингент в пос. Антипино.

В контексте личностно ориентированного образования важным показателем развитости учащихся являются их творческие достижения, к которым мы относим их успехи на олимпиадах, конкурсах различного уровня. Наши учащиеся практически ежегодно занимали призовые места на городских и областных олимпиадах, были лауреатами и призерами различных конкурсов.

Конкретное выражение эффективности воспитательной работы находит в характере поведения наших учащихся, их личностных особенностях. Оценка воспитанности учащихся «представлена» этико-эстетическими показателями: (школьная среда, особенности поведения учащихся, социально-психологический климат в школе и классных коллективах, уровень адаптированности и комфортности учащегося в школе и т. д.), по которым в школе зафиксированы результаты, не уступающие показателям городских школ.

Валеологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса осуществлялось за счет ряда традиционных мероприятий (соблюдение санитарно-гигиенических норм, нормализация учебной нагрузки и т. д.) и введения некоторых новшеств, например, личностно ориентированной физкультуры, что

в совокупности с другими нововведениями обеспечило показатель комфортности учащихся в школе на уровне 87%, а меры по сохранению и укреплению здоровья школьников привели к повышению индекса здоровья от 32,7% в 2000 г. до 42,5% в 2003 г.

Таким образом, результаты внедрения ПЦУ школой в практику работы СШ № 32 достаточно убедительно «верифицируют» выбранные нами подходы к организации среды жизнедеятельности школьников, способы их теоретической интерпретации.

### **Литература**

1. Алексеев Н. А. Личностно ориентированное обучение: проблемы теории и практики. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1997. – 216 с.
2. Ансофф И. Стратегическое управление. – М.: Экономика, 1989. – 519 с.
3. Щедровицкий Г. П. Автоматизация проектирования и задачи развития проектировочной деятельности // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании. – М.: Стройиздат, 1975. – С. 9–177.

*Статья представлена к публикации  
действительным членом РАО В. И. Загвязинским*

ББК Ч.431.245.5  
УДК 681.3:371.3

## **ВЫБОР МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОСТРОЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ\***

**Л. И. Долинер**

*Ключевые слова:* модель обучения; методическая система; технологический подход.

*Резюме:* Статья посвящена определению места и роли модели обучения в процессе построения методических систем. Сделан анализ существующих подходов, характеризующих модель обучения. Приведены примеры ряда моделей.

Без понимания педагогической сути любого процесса обучения и психологических механизмов как собственно познания, так и управления познавательной деятельностью практически невозможно проектировать какой-либо учебный процесс. Именно поэтому при построении методической системы необходимо определиться, как организационно будет выглядеть учебный процесс,

---

\* Исследование проводилось при финансовой поддержке Министерства образования РФ (грант Г02–2.1–245 по фундаментальным исследованиям в области гуманитарных наук).