
А.А. Ярулов

**ИНТЕГРАТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ
СРЕДОЙ ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ**

Москва
НИИ школьных технологий
2008

ББК ????
Я ??

Рецензент — Кафедра управления развитием школы
Московского педагогического государственного
университета

Научный консультант — член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор **Т.И. Шамова**

Ярулов А.А.

Я ?? Интегративное управление средой образования в школе
М.: НИИ школьных технологий, 2008. С.

ISBN

В монографии представлена концептуально-технологическая система организации интегративного управления образовательной средой в школе. Предназначается организаторам управленческих процессов, занимающимся поиском, разрабатывают и внедряют оптимальные способы управления деятельностью образовательных учреждений.

ISBN

ББК ????

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Глава I. Теоретико-методологические основания

интегративного управления образовательной средой в школе

1.1. Интегративное управление средой образования в школе.

Теоретические основания

1.2. Интегративное управление средой образования в школе.

Методологические основания

Выводы и результаты

Глава II. Программа организации интегративного

управления средой образования в школе

2.1. Программа как ключевой способ организации управления образовательной средой в школе

2.2. Программа организации в условиях школы системы взаимодействующего управления человека со средой образования

2.3. Организация единого взаимодействующего пространства человека и школы: управленческие методы

Выводы и результаты

Глава III. Осуществление интегративного управления средой образования в школе. Комплекс программ

3.1. Программа «Индивидуально ориентированная система обучения»

3.2. Структурно-логический способ организации учебных занятий. Программа

3.3. Самостоятельное взрослеющего человека. Программа

3.4. Мониторинг «Критериально ориентированная диагностика» (КОД). Программа

3.5. Интегративное управление средой образования в школе.

Результаты эксперимента

Выводы и результаты

Заключение

Библиография

© Ярулов А.А., 2008

© НИИ школьных технологий, 2008

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе взаимодействия общества, государства и человека настоящей оказывается потребность в интеграции — объединении усилий и включении всех объектов и субъектов социального управления в продолжающиеся процессы преобразования российской действительности. Дело в том, что, несмотря на некоторые позитивные изменения в жизни россиян, на всех уровнях управления происходит постепенное осознание того, что избранная стратегия и тактика проводимых реформ требует своего серьезного переосмысления и корректировки.

Прежде всего это связано с тем, что во многих сферах управления в современной России многочисленны явления дезинтеграции, выраженной характеристикой которых является кризис совместной (согласованной) субъектности, рассматриваемый прежде всего как кризис управления. Суть его состоит в том, что в ходе проведения реформ не соблюден принцип разумного сочетания интересов и потребностей государства, человека и общества.

Так, по отношению к человеку, как ключевой и цементирующей единице государства и общества, в ходе реформ не была акцентирована его включенность в преобразовательные процессы. Наоборот, была применена прежняя объектная тактика управленческих воздействий, когда человек продолжает рассматриваться как средство, как инструмент, а не цель проводимых преобразований, что вызвало его отчужденность, как крайней форме обособленности, от осуществляемого реформирования. Кроме того, потеряв прежние социальные гарантии и привычки, а главное — ценностные позиции и ориентиры, многие россияне, воспитанные в условиях доминирования бессубъектности, оказались не готовыми изменять, преобразовывать себя, так как не обладали для этого навыками самоорганизации и самоуправления.

Выросшему же в годы реформ новому поколению граждан, как правило, свойственно негативное отношение к современным институтам управления и проводимой ими политике, им

присуще прагматические, а порой — циничные стили взаимодействия со средой своей жизнедеятельности.

По отношению к обществу идеологами реформирования применены манипулятивные технологии управления сознанием, приведшие не к консолидации, а к раздробленности сил социума. Установка на либерализацию ценностей, не адаптированных к российской ментальности, поощрение массовых форм псевдосубъектности и псевдосвободы породило деградацию нравственной составляющей в общественной жизни россиян.

Системным проявлениям кризиса совместной субъектности способствовала также формально избранная демократизация управления, осуществляемая за счет непродуманной децентрализации, автономизации, делегирования социальной ответственности государства за проводимые преобразования на низовые уровни управления.

Но в наибольшей степени кризис совместной субъектности сказался на одной из ключевых сфер социального управления — на образовании, и прежде всего — на деятельности образовательных учреждений. Это связано с множеством обстоятельств.

Прежде всего, в ходе реформирования, которому подверглась система управления образованием, был нарушен разумный баланс функционирования и развития. Школе, как основному институту управления образовательными процессами, было предложено отказаться от привычной инерции функционирования и включиться в навязанную ей бесконечную кампанию реформирования, выстроенную на политике деидеологизации образования, дискредитации советской науки и практики управления обучением и воспитанием, на неадаптированном заимствовании зарубежных концепций и технологий. Это, в свою очередь, привело к серьезным деформациям в осуществлении целей и задач развития школы, породивших такой феномен, как «управленческий уклонизм», проявления которого имеют различные вариации.

Так, отказавшись от гармоничного развития человека средствами образования в условиях каждой школы как цели, сделали акцент на поддержку школ с различными уклонами, в которых за счет сосредоточенности на одном из образовательных направлений, как правило, в ущерб другим немаловажным составляющим, якобы обеспечивались управленческие задачи инновационного развития.

Повсеместный управленческий уклон в сторону создания и поддержки школ и классов внешней дифференциации услуг бил процессы образовательного стратифицирования общества.

Безудержное, превышающее пределы возможностей образовательных учреждений административное их побуждение к инновациям породило явления «управленческой моды», суть которого заключается в том, что стало постыдным делом не иметь оказавшегося модным на сегодняшний момент, иначе прослывешь неэффективным управленцем. При этом сохранялись традиционные отношения, соответствующие моде как общественному явлению: востребовано, но не имею? достал? примерил? поносил? надоело? повесил в шкаф? уловил новое веяние?... и вновь по замкнутому кругу.

К этим проявлениям привело отсутствие преемственности в осуществлении образовательных реформ. Каждая (из постоянно сменяющихся) новая управленческая команда реформаторов образования выстраивала свою «инновационную» деятельность и доказывала ее эффективность путем отрицания политики предыдущей команды, предлагая иные программы развития образования, за которыми школа явно не успевает. Как следствие, педагогику сотрудничества вскоре заменила мода на «нестандартные» уроки, затем настал черед кампании по общественному управлению школой, потом необходимо было заменить пресловутые ЗУНы на ключевые компетенции...

Или, к примеру, повсеместно используемое чиновниками стимулирование внешней активности школ через проведение многочисленных смотров, конкурсов, акций, да с неперменным требованием проведения первого, внутришкольного этапа.

Или массовое административное побуждение школ к псевдотворчеству, когда управленческая активность направлена на написание всякого рода бумаг, концепций, проектов, являющихся, как правило, выставочным вариантом защиты от многочисленных бюрократических проверок, основным показателем включенности школы в процессы реформирования. В результате школа вынуждена была подчиниться политике «управленческого уклонизма», когда форма заслоняет содержание, мероприятия заслоняют дело, имитация — развитие, рапорт — человека.

Когда исследовалось, насколько включены педагоги в процессы проводимых преобразований, стало ясно, что кризис совместной субъектности серьезно отразился на целевых ориентирах и способах профессиональной деятельности. Многие из учи-

телей явно уклоняются от своей традиционной миссии по обучению, воспитанию и развитию подопечных.

Так, первое ранговое место у респондентов заняла внешняя мотивация одобрения, свидетельствующая о том, что многие педагоги прежде всего ориентированы на эмоциональные оценки и формальные параметры оценки своей деятельности, — что о них подумают руководители, коллеги.

На втором месте находится показатель интеллигентности, подчеркивающий, что многие педагоги, особенно старшего поколения, склонны к поучению, морализаторству. Им очень близка позиция «над» учениками. Они, сами того не осознавая, продолжают выступать истиной в последней инстанции, вершителями судеб, не склонными видеть в учениках субъектов их собственной деятельности.

Особую тревогу вызывает показатель «направленности на предмет», который в проведенном опросе занял всего четвертое место. Это может свидетельствовать, что урок за годы реформирования потерял особую ценность для части педагогов, что слабо используются эффективные средства обучения знаниям, формирования умений и навыков.

На последнем ранговом месте в ответах учителей оказалась ценность общения с детьми. Их по-прежнему не воспринимают как партнеров, способных к самостоятельности, ответственности, диалогу. Спрашивается, для чего затеваются все управленческие реформы, если ценности урока и общения с детьми занимают последние позиции? Не это ли показатель игнорирования тех целей и задач, которые были предложены идеологами преобразований?

Удручает и то, что большинству педагогов свойственна тенденция к высокому уровню личностной тревожности. 55,2% участвующих в анкетировании учителей находятся в состоянии внутреннего беспокойства и напряженности, связанного, как правило, с потерей четких ориентиров в организации профессиональной деятельности.

Конечно, по одному опросу нельзя делать однозначных выводов, но все-таки стоит задуматься о том, как осуществить смысловую переориентацию в профессиональном самосознании учителя, так как от уровня его управленческой культуры и профессионализма во многом зависят результаты социально-экономического и духовного развития российского общества и государства.

Пока же анализ реальной школьной практики и результаты психолого-педагогических и социологических исследований последних лет (Е.П. Белозерцев, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, В.С. Собкин и др.) свидетельствуют о том, что современный педагог утрачивает свою управленческую и организующую функцию. Его аксиологически и профессионально дезорганизованная деятельность влечет за собой дезорганизацию образовательной деятельности учащихся, доказательством чему являются результаты проведенного нами массового опроса, в котором приняли участие 1800 учащихся 30 городских и сельских школ как традиционного, так и инновационного типа, различных регионов РФ.

Из ответов респондентов видно, что от класса к классу наблюдается падение субъектной (познавательной, волевой, коммуникативной и личностной) активности школьников. Сами школьники подтверждают, что с годами менее ответственно относятся к учению, снижают уровень требовательности к себе, не учатся планировать и с пользой проводить время, регулярно готовиться к урокам, читать дополнительную литературу и т.д. От класса к классу у школьников наблюдается и увеличение разных форм психической напряженности: неуверенности в своих силах, беспомощности, инфантилизма, предательского отношения к собственной жизни, позволяющих списывать все свои неудачи только на внешние причины.

Напрашивается вывод, что школа, предназначение которой — помочь взрослому человеку стать самостоятельным и ответственным, то есть сформировать и обогатить его потребность оказаться субъектом собственной жизнедеятельности, — делает уклон в сторону гиперопеки, тотального контроля над учебно-познавательной деятельностью каждого ученика. Не поэтому ли среди учащихся наблюдается массовое «бегство» от школы? Не выдерживая предложенных школой нагрузок, не удовлетворяя своих потребностей и интересов в стенах школы, ученик вынужден свое естественное стремление к самостоятельности и успеху реализовывать зачастую неконструктивными способами вне ее рамок.

Массовая школа явно не способствует обогащению субъектных потенциалов взрослого человека через формирование у него внутренней мотивации, локуса контроля, умений и навыков системного, самостоятельного и ответственного отношения к образованию себя как индивида, личности, индивиду-

альности. Свою «лепту» в проявления кризиса совместной субъектности в школе отчасти вносит и комплекс наук, занимающихся проблемами образования. В своем стремлении быть самодостаточными и автономными они, увлекшись теоретическими изысканиями и дискуссиями, кажется, забыли о своей деятельности составляющей, направленной на обогащение и умножение управленческого потенциала субъектов образования, и в первую очередь — взрослого человека.

Помимо этого, многие полезные для школы научные разработки так и остаются невостребованными в силу тех обстоятельств, что экспериментаторы ограничивают свою деятельность только исследовательским уровнем не заботясь о научном сопровождении внедрения результатов их исследований в массовую педагогическую практику. И в самой системе наук об образовании наблюдаются явления, обусловленные отрицанием прежнего или какого-либо иного опыта.

Невысокая внедренческая эффективность некоторых предлагаемых школе способов и методик связана и с тем, что они часто носят локальный, фрагментарный характер, затрагивающий лишь отдельные аспекты жизнедеятельности школы. А образовательному учреждению необходимы научно выверенные способы системного управления, организующие в комплексе все аспекты его жизни. Сегодня недостает процессуального описания, алгоритмов, своего рода технологических карт внедрения и использования управленческих новшеств, чего подчас не хватает и научным публикациям.

Недостаточное внимание уделяется повышению управленческой и профессиональной компетентности, теоретико-методологической культуры управленческих и педагогических кадров, в результате чего они оказываются не готовыми освоить в полной мере подлинные смыслы многих научных концепций и управленческих моделей. Как правило, из них извлекаются лишь некоторые, лежащие на поверхности идеи автора, а тем самым происходит выхолащивание и деформация многих полезных для школы начинаний.

«Медвежью услугу» школе подчас оказывают и ученые, которые занимаются проблемами управления образованием и осуществляют — своеобразный перенос моделей, схем управления производственными коллективами в практику управления образовательными системами. В итоге многие предлагаемые школе подходы основаны не на учете специфики управления

в условиях образовательного учреждения, а скорее, на противоречивые критерии, связанные с ориентацией то на конкуренцию, то на результат, то на внешнее стимулирование активности школ.

Кризис совместной субъектности, наблюдающийся ныне, способствовал и тому, что активизировался поиск оптимальных путей управления образовательными учреждениями в новых для них условиях. Ведь любой кризис — «еще не конец, даже не катастрофа,... без кризиса нет развития, нет качественных превращений... Кризис — неременная предпосылка и условие качественного скачка» [92]. Действительно, в годы дезинтеграционного демонтажа отечественной системы управления образованием активно велся и ведется поиск путей выхода из кризиса совместной субъектности. Один из них — путь интегративности, основанный на объединительных тенденциях науки и практики, культуры и образования, на понимании приоритетной ценности и значимости человека как цементирующей единицы общества и государства.

Сторонниками этой позиции подчеркивается, что интеграция (от лат. *integer* — полный, цельный, ненарушенный) культуры, науки и образования является одним из существенных факторов социальной модернизации России, направленным на восстановление и развитие функционального, структурного, культурного и организационного единства всех систем управления (А. Ахиезер, А.В. Миронов).

Выступая результатом и условием воспроизводства человека, общества и государства как совместного, и в то же время самостоятельного субъекта и объекта проводимых преобразований, интеграция призвана противостоять разрушительным тенденциям и выступить ключевой идеей не только согласования провозглашенных целей и задач, но и способов и средств их достижения. А это напрямую связано с развитием управленческой культуры взаимодействия человека с самим собой, с обществом и государством.

Воплощение миссии интегративности во многом зависит от конкретных действий в сфере образования как институте управления процессами перехода взрослеющего человека от «натуральных» к культурным формам взаимодействия с самим собой и окружающей его действительностью» (Л.С. Выготский). Именно здесь, с помощью специально организованной и, следовательно, управляемой культурной среды образования как совокупнос-

ти условий и средств обучения и воспитания, происходит целенаправленное развитие человека как субъекта и объекта жизнедеятельности, способного нести разумную и согласованную степень ответственности не только за успешность своей жизни, но и за жизнедеятельность близких, общества и государства.

Следовательно, государство и общество, наука и практика управления должны быть заинтересованы, чтобы каждая школа своей системой управления процессами обучения и воспитания способствовала обогащению индивидуального стиля успешной интеграции человека на всех уровнях его микро — и макровзаимодействий.

Но чтобы каждая школа стала средой интегративного образования, чтобы идея интегративности не оказалась очередной утопией, необходимо осуществить переход школы на интегративное управление средой образования. Именно от управления, от его способности генерировать, побуждать, стимулировать, организовывать и воплощать в практику плодотворные научные идеи и концепции во многом зависит реализация поставленных перед системой образования целей и задач по успешной интеграции каждого взрослеющего человека в постоянно меняющуюся среду жизнедеятельности.

Это, в свою очередь, требует научного переосмысления миссии, стратегии и тактики управления средой образования, если исходить из качественного определения управления как интегративного, то есть стремящегося к восстановлению, восполнению, обогащению и превалированию идеи целого над идеями фрагментарного и мозаичного воздействия на процесс образования человека.

Поэтому мы в дальнейшем будем использовать словесно-образную конструкцию «интегративное управление», где «интегративность» исполняет роль смыслового качественного определения и характеристики выстраиваемой системы управления в современных условиях деятельности образовательного учреждения.

В качестве таких смысловых ориентиров-интеграторов при выстраивании управленческой деятельности в условиях образовательного учреждения предлагаются следующие категории, обоснованные концепциями и научными позициями ведущих ученых.

Мета-парадигмы: экологизации (В.И. Вернадский, И.Р. Пригожин, Тейяр де Шарден, Л.Н. Толстой, Н.К. Рерих,

В.П. Казначеев, Р.С. Карпинская, В.Ф. Сержантов, А.И. Субетто, В.И. Панов и др.), гуманизации (К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, Н.Б. Ромаева, Е.Н. Шиянов и др.) и антропологизации (Б.Г. Ананьев, М.Я. Басов, П.Ф. Каптерев, В.А. Вагнер, А.Ф. Лазурский, Б.М. Бим-Бад, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.) образования. Разумное сочетание и применение данных парадигм дает значительный коэволюционный (совместный, согласованный) эффект мировоззренческого воздействия на теорию и практику управления средой образования в школе.

Методологические подходы:

аксиологический (Н.А. Асташова, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, Б.З. Вульф, Г.П. Выжлецов, В.П. Зинченко, И.Ф. Исаев, Б.Т. Лихачев, П.Д. Никандров, З.И. Равкин, В.Ф. Сержантов, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова, Г.И. Чижакова и др.);

системный (М.А. Данилов, В.С. Ильин, Ю.А. Конаржевский, Ф.Ф. Королев, В.Н. Садовский, В.А. Сластенин, Г.Н. Сериков, П.И. Третьяков, Ю.А. Тихомиров, Т.И. Шамова и др.);

синергетический (В.И. Андреев, О.Н. Астафьева, В.И. Аршинов, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, В.Г. Буданов, Д.Ф. Ильясов, Н.Н. Моисеев, А.П. Назаретян, Г.Н. Сериков, Н.М. Таланчук, П.И. Третьяков, Е.Н. Князев, С.П. Курдюмов, И.В. Меньшиков, И.Р. Пригожин, О.В. Санникова, И.Б. Сенновский, Г. Хакен, В.А. Харитонов, Т.И. Шамова и др.);

акмеологический (А.А. Бодаев, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, А.С. Гусева, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.).

Модели: многомерной педагогической реальности (А.А. Остапенко); педагогизации среды (Е.В. Бондаревская, В.И. Панов, В.Д. Семенов, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, М.И. Шилова, Н.Е. Щуркова и др.); целостного управления школой (В.С. Ильин, А.И. Мищенко, Т.В. Орлова, Ю.А. Конаржевский, В.П. Симонов, В.А. Сластенин, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), позволяющих на их основе создать интегративную управленческую модель био-психо-социо-культурно-педагогического содействия конструктивному взаимодействию человека со средой своего образования.

Принципы: *природосообразности* (Я.А. Коменский, А. Дистерверг, К.Д. Ушинский, Ю.К. Бабанский, Ш.А. Амонаш-

вили, В.В. Кумарин, В.А. Сухомлинский, В.Ф. Базарный, А.М. Кушнир, Е.А. Ямбург, А.В. Хуторский, А.В. Мудрик, А.Б. Орлов и др.); культуросообразности (Е.В. Бондаревская, А.П. Булкин, А.С. Запесоцкий, Н.Б. Крылова, В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр и др.); законосообразности (Б.М. Бим-Бад, В.И. Максакова, Н.Н. Нечаев и др.).

Концепции: культурно-генетическая (Л.С. Выготский, А.Г. Асмолов и др.); деятельности (А.Н. Леонтьев); субъекта деятельности, познания и общения (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская и др.), индивидуальности (Б.Г. Ананьев), феноменологии бытия личности (В.С. Мухина), целостного педагогического процесса (В.И. Григорьев, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Л.Н. Талалова, А.В. Хорошенкова, Г.Ф. Федорец, Е.Н. Шиянов, С.Н. Щенникова и др.), личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.Н. Сериков, И.С. Якиманская и др.), взаимосвязи процессов интеграции и дифференциации (Н.В. Волохова, В.С. Леднев, В.Ф. Моргун, В.А. Сластенин и др.), педагогического управления (А.Ю. Акмалов, И.С. Батракова, А.С. Батышев, В.П. Беспалько, К.Я. Вазина, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, Н.М. Яковлева) и т.д.

Концептуально-технологические системы: развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков и др.), интерактивного обучения и воспитания (В.В. Гузеев, А.М. Кушнир, Л.И. Маленкова, И.П. Подласый, А.С. Прутченков, В.М. Шепель, Н.Е. Щуркова и др.) адаптивного управления (П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Н.А. Шарай), управления качеством образования (С.Г. Воровщиков, В.В. Лебедев, Л.И. Маленкова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, О.А. Шклярова, Н.А. Шарай, Е.И. Фадеева, М.А. Сергеева и др.); компетентностного управления (В.А. Болотов, С.В. Ворошиков, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, О.А. Шклярова, Н.А. Шарай и др.), рефлексивного управления (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, Т.М. Давыденко, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, И.Н. Семенов, Г.П. Щедровицкий, К.М. Ушаков и др.), программно-целевого управления (В.С. Лазарев, М.М. Поташник, В.И. Зверева, Ю.А. Конаржевский и др.), личностно-профессионального управления (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.В. Маркова и др.).

Методы: программно-целевой; проектирования; моделирования, конструирования.

Как видим, в отечественной науке сложилась благоприятная ситуация вариативности, теоретического и методологичес-

кого плюрализма в построении мировоззренческих, методологических, аксиологических и праксиологических смысловых ориентиров перехода на путь интегративного управления средой образования в школе.

Но проблема заключается как раз в том, что эти ориентиры находятся в распыленном, рассредоточенном по отдельным отраслям научного знания состоянии. Они как правило носят рекомендательный характер, не выполняют функцию научного заказа по отношению к институтам управления образованием и организаторам управленческих процессов.

Поэтому предстоит прежде всего выявить и осмыслить теоретико-методологические позиции и основания перехода на интегративное управление средой образования — специально создаваемую систему условий, способов и средств содействия взрослеющему человеку в его гармоничном личностном развитии.

В книге представлен комплекс программ интегративного управления средой образования в школе.

Оценивая с современных управленческих позиций пройденный исследовательский путь его можно охарактеризовать как системно-синергетический подход.

Основу книги составили годы плодотворного сотрудничества с коллективами Дома пионеров, школы № 17, педагогического комплекса «Дом детства» имени Ю.А. Гагарина (г. Канск), многих школ, входящих в краевой инновационный комплекс «Индивидуально-ориентированная система обучения», гимназии № 164 г. Зеленогорска Красноярского края.

Значительную поддержку и помощь в разработке и экспериментальной апробации комплекса программ в свое время оказали коллективы Главного управления образования, краевого Института повышения квалификации работников образования, Канского, Енисейского, Минусинского педагогических колледжей Красноярского края, Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева и Института психологии, педагогики и управления образованием.

Комплекс программ интегративного управления средой образования получил свое развитие и был апробирован на базе негосударственного образовательного учреждения «Лицей-интернат «Подмосковный»» Московской области. Именно здесь, в совместной и плодотворной работе с педагогами и воспитанниками еще раз было получено подтверждение того, что глав-

ный управленческий ресурс и капитал любой школы — это Человек, Коллектив. И в каких бы разных условиях мы ни работали, — в мегаполисе или в отдаленном сибирском селе, в ресурсной избыточности или недостаточности, у любой школы есть возможность создать пространство безопасности и защиты, атмосферу творческого дела, климат нравственного отношения к себе и людям.

Глава I. Теоретико-методологические основания интегративного управления образовательной средой в школе

Для перехода на путь интегративного управления средой образования в школе необходимо прежде всего осуществить переход на интегративное знание, которое с позиции взаимосвязи, взаимопроникновения и взаимовлияния рассматривается как путь более глубокого проникновения в сущность явлений, путь поиска общих закономерностей, широкого использования универсальных методов и средств научного познания в теории и практике управления образованием (В.В. Краевский, В.А. Лекторский, В.А. Слостенин, А.Д. Урсул, Т.И. Шамова, В.С. Швырев, Б.Г. Юдин и др.).

1.1. Интегративное управление средой образования в школе. Теоретические основания

В науке управления образовательными системами как составной, неотъемлемой, а в скором времени, возможно, стержневой части науки социального управления устойчивой тенденцией является стремление к интегративному знанию, дающему смысловые ориентиры созидания целостных концепций и программ организации управленческой деятельности в условиях школы.

В интегративном философском мировоззрении философия управления образованием, как и философская концепция любого другого феномена социальной жизни, представляет собой развивающееся представление о природе и сущности управления образованием, о характере и закономерностях его существования.

Как и любая другая философия, она строится на единых категориях философии и педагогики: управление; деятельность; реальность; объект; субъект и т.д., которые приобретают дополнительные смысловые оттенки с учетом специфики объекта исследований, то есть управления образованием. И в направлении становления и наполнения понятийного аппарата науки управ-

ления образованием проводится значительная теоретико-методологическая работа (В.В. Краевский, М.М. Поташник, В.А. Слостенин, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.).

Опираясь на общее определение управления как «особой функции организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающих сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализации их программ», в понятие «управление образованием» включают и внутреннее управление (управление организацией), и управление процессами обучения и воспитания, и все виды самоуправления, и управление образовательным учреждением со стороны органов управления образованием [15. С. 1252].

П.И. Третьяков в управлении образованием видит целенаправленный, ресурснообеспеченный процесс взаимодействия управляемой и управляющей подсистем по достижению качества запрогнозированных результатов личностью и обществом [139].

В.И. Зыбарева рассматривает управление воспитательно-образовательным процессом как целенаправленную деятельность субъектов различного уровня, обеспечивающую оптимальное функционирование и развитие образовательного учреждения, перевод его на новый, качественно более высокий уровень фактического достижения цели с помощью необходимых педагогических условий, способов, средств и воздействий [52].

В.С. Шаповалова трактует управление как целенаправленную деятельность субъектов процесса, направленную на достижение поставленных целей каждым членом коллектива и коллективом в целом при использовании форм, методов и технологий, способствующих функционированию и развитию системы [154].

М.М. Поташник, В.С. Лазарев дают такое определение: «Управление школой — это особая деятельность, в которой ее субъекты посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивают организованность (интегрированность) совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и ее направленность на достижение образовательных целей и целей развития школы» [141. С. 24].

Как видим, в определении содержания «управление образованием» существует множество мнений, которое отражает многоаспектность данного понятия.

Но само по себе обращение к трактовке того или иного понятия должно рассматриваться в контексте понятий, целостным и многомерным образом раскрывающих смысловую структурно-логическую сущность изучаемого явления, в нашем случае — управления средой образования. Как правило, исследователи обращаются к смысловому познанию имеющихся в философском знании мировоззренческих моделей, дающих основание для их последующего преобразования применительно к изучаемому объекту.

В качестве такой интегративной мировоззренческой модели можно избрать модель природосоциокультурного единства человека и среды его образования, где человек и образовательная среда рассматриваются в качестве совокупного и неделимого объекта и субъекта управления.

Основу этой интегративной модели, составляют мировоззренческие позиции ряда научных школ и направлений.

Так, в современном биофилософском мировоззрении (Д.И. Дубровский, Р.С. Карпинская, Р.С. Карсаевская, И.К. Лисеев, В.В. Орлов, В.Ф. Сержантов, И.Т. Фролов и др.) фиксируется наличие телесного и духовного существования человека и принадлежность его одновременно к двум мирам — «природно-биологическому» и «социальному». Учитывается и то, что человек обладает двойной качественной определенностью, а его жизнь определяется двойной асимметричной детерминацией (биологической и социальной). Уникальность человека в том и состоит, что он концентрирует в себе единство законов природы и общества.

Жизнедеятельность в своей основе имеет важнейшую потребность в воспроизводстве своего субъекта, которое осуществляется по линиям взаимодействия «человек — внешняя среда» и «человек — внутренняя среда». Так, в звене «человек — внешняя среда» воспроизводство представляет собой процесс постоянного потребления человеком необходимых ему веществ и энергии из среды. В звене «человек — внутренняя среда» потребности направлены на поддержание количественно-качественных особенностей в организме и социальных характеристиках человека.

В обоих звеньях среда человека, как определенная пространственно-временная организация его жизненно важных факторов, является той системой, в рамках которой он может реально воспроизводить себя и, следовательно, быть не только

объектом, а прежде всего — субъектом, то есть действительным, а не абстрактным человеком.

В социальной философии активно разрабатываются модели биосоциокультурного взаимодействия человека и среды. Так, М.С. Каганом отстаивается позиция, что бытие человека в мире изначально обусловлено и природными, и социальными, и культурными факторами [55]. В содержании «природы» человека он выделяет три относительно самостоятельных и взаимосвязанных начала:

природное (биологическое) — раскрывающееся в самоопределении человеком своего бытия в мире в качестве индивида;

социальное — раскрывающееся в самоопределении человеком своего бытия в мире в качестве личности;

культурное — раскрывающееся в самоопределении человеком своего бытия в мире в качестве индивидуальности, — которые в своей «слоистой» совокупности образуют вполне определенную интегративную целостность.

При этом основные социальные функции культуры связаны с решением задач:

- консолидации людей в целях совместного удовлетворения их индивидуальных и групповых интересов (или обеспечения условий для такого рода действий);

- организации, т.е. структурирования и разделения социальных функций по направлениям деятельности, группам исполнителей и пр.;

- нормирования и регуляции практики их совместной жизнедеятельности, межличностных и групповых взаимодействий и пр.;

- обеспечения процессов познания окружающего мира;

- выработки критериев, позволяющих оценить полезность и значимость явлений, построить ценностные ориентации;

- формирования стандартов социальной адекватности, образов социальной идентичности и престижности, средств вознаграждения или наказания;

- разработки механизмов воспроизводства сообщества как социальной целостности посредством передачи социального опыта между поколениями.

В этой связи обращает на себя внимание позиция В.С. Степана, характеризующего культуру как систему развивающихся программ человеческой деятельности, поведения и общения, которые обеспечивают воспроизводство в человеке многообразия форм социальной жизни, видов деятельности, со-

циальных связей и типов личностей присущей ему предметной среды (второй природы) [88]. Усвоение культурных программ осуществляется посредством социализации, обучения и воспитания, в ходе которых человек приобщается к исторически сложившимся ценностям, целям, к конструктивной напряженности, лежащей в основе способности воссоздать общество, все типы человеческих отношений, формировать смыслы.

А.Я. Флиер подчеркивает, что во взаимодействии с культурой, в освоении ее программ человек одновременно выступает в нескольких ипостасях:

- как «продукт» культуры, введенный в ее нормы и ценности, технологии деятельности и этику взаимодействия с другими людьми в процессе своей инкультурации и социализации, осуществляемой в ходе обучения и воспитания, контактов с социальным окружением;

- как «потребитель» культуры, использующий нормы и правила усвоенной им культуры в своей социальной практике, пользующийся языками и символами, знаниями, оценочными стандартами, типовыми этическими формами и продуктами, как данными ему уже в готовом виде инструментами и способами личностной самоидентификации и социальной самореализации;

- как «производитель» культуры, творчески порождающий новые формы культуры либо интерпретативно воспроизводящий и оценивающий в суждениях имеющиеся формы;

- как транслятор культуры, ибо, воспроизводя какие-либо образцы культуры в практических действиях и суждениях, человек тем самым передает информацию другим людям.

В этих ипостасях человек, будучи творением (объектом) культуры, вместе с тем, является и ее творцом (субъектом): существующая разность потенциалов между культурой и человеком порождает движущие силы его развития [149]. Но эти движущие силы, по мнению В.П. Зинченко, находятся не в культуре и не в индивиде, а между ними, в их взаимоотношениях. Систему взаимоотношений человека с культурой определяет множество факторов, среди которых выделяется образование, как особая культурная сфера присвоения и осуществления программ человеческой деятельности, поведения и общения [51].

Поэтому в философии образования в качестве интегратора взаимоотношений человека и культуры рассматривается категория «образование», которую С.И. Гессен обозначал как главную педагогическую категорию.

В.П. Зинченко, размышляя о значении и смысле образования и об образовании значений и смыслов, о ценностях образования и об образовании ценностей образования, акцентирует внимание на том, что есть мир образования, и есть образование мира. Мир образования предназначен для образования человека, и его назначение состоит в образовании мира у своего субъекта (субъектов) [51]. Он подчеркивает, что человек — это мир, который содержит в себе мир природы, мир искусства, мир вещей, действий с ними, мир деятельности, мир (миры) других людей, мир образов, сознания, аффектов, нравственности, морали, совести, мир общения, отношений и взаимодействий.

С.И. Гессен трактует образование как раскрытие и оформление «внутреннего человека», духовное созревание личности, формирование собственного «Я» на основе законов морали. Подлинность образования он видел «не в передаче новому поколению того культурного готового содержания, которое составляет особенность поколения образовывающего, но лишь в сообщении ему того движения, продолжая которое оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры» [37. С. 24]. Личность человека, его индивидуальность и неповторимость, рассматривается С.И. Гессеном в средовых (межиндивидуальных, коллективных) взаимодействиях как цель, процесс и результат образования. В связи с этим он выделяет четыре уровня образования взрослого человека: как психофизического организма; как общественного индивида; как личности, включенной в культурную традицию (среду); как члена царства духа.

Содержание деятельности школы заключается, по его мнению, в ориентации на культуру, на самостоятельный творческий труд, обеспечивающий самоактуализацию личностных потенциалов детей. Он предложил реализовать идею восхождения к самообразованию путем создания возможности актуализировать интеллектуальный потенциал через «заражение» творчеством. Педагог при этом выступает как «посредник» между активным ребенком (субъектом) и окружающим его внешним миром (средой), задача которого — обеспечить процессы автономизации и индивидуализации, постепенно уменьшая свою посредническую миссию.

А.Г. Асмолов и Г.А. Ягодин отмечают, что образование, благодаря тому, что оно общечеловечно по своей сути, способно противостоять разрушительным тенденциям, устранять условия, дегуманизирующие человека, общество, поддерживать со-

зидательные тенденции [5]. Поэтому реализация функций образования находится в зависимости от сделанного самой системой образования выбора пути: или образование плетется в хвосте у общества, или обеспечивает развитие общества.

В качестве стратегии развития образования ими предлагается построение развивающего образа жизни, различных обучающихся и воспитывающих сред. Педагог, учитель при таком понимании процесса образования превращается в социального архитектора образа жизни ребенка, который в процессе сотрудничества, совместной деятельности помогает детям найти свою дорогу в мире, полном противоречий.

В отличие от предметоцентристского понимания сути содержания образования, исследователи акцентируют утверждают, что оно (содержание) выступает не только как педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, но и как основа опыта творческой деятельности, эмоционально-волевого отношения, усвоение которого призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества (И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин).

В.С. Леднев, в свою очередь, подчеркивает, что содержание образования — это содержание прогрессивных изменений свойств и качеств человека как личности, необходимым условием которого является особым образом организованная деятельность. В этой связи оно (образование) выступает как содержание триединого целостного процесса образования личности через усвоение опыта, воспитания и развития; оно должно быть нацелено на развитие природных особенностей человека (здоровья, способностей мыслить, чувствовать, действовать), его социальных свойств (быть гражданином, семьянином, тружеником) и свойств субъекта культуры (свободы, гуманности, духовности, творчества) [70].

Б.М. Бим-Бад под содержанием общего образования понимает содержание базовой культуры личности и видит цель современного образования в развитии тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценную деятельность. Такая цель образования утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам как средствам, обеспечивающим достижение полноценного гармоничного развития эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности [10].

Не теряет своей актуальности и точка зрения Н.И. Кареева, который считал, что одним из определителей содержания образования является его цель, в которой находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы человека [57]. Общество делает вклад в образование, чтобы обратиться к себе же на пользу. С помощью образования общество развивает способности человека как личности, ибо целое может выиграть только от высокого качества своих составных частей. Когда первой и главной целью образования становится духовное развитие самого человека, получающего это образование, развитие, на которое он сам научился бы смотреть как на высшее благо, — тогда естественно сами собой достигаются и желательные социальные результаты.

Перечисление воззрений на проблему интегрированности человека и среды его жизнедеятельности позволяет расширить смысловое пространство роли и значения управления образованием в целом и школы в отдельности по ряду ключевых позиций.

1. Образование в действительности способно и должно стать интегративной сферой совместной деятельности общества, государства и человека по преодолению разрушительных тенденций, устранению условий, дегуманизирующих человека и общество.

2. Образование, которое является особой культурной сферой присвоения и осуществления программ человеческой деятельности, поведения и общения, следует рассматривать в качестве стержневой, связующей управленческой категории, представляющей собой многозначное понятие, обозначающее:

интегративную ценность — цель совместного образования качественно нового человека, государства и общества;

интегративную сферу совместной социокультурной практики общества, государства и человека по удовлетворению ключевых, потребностей и интересов, их объединяющих;

интегративную иерархически взаимосвязанную отраслевую систему согласованного управления, призванную содействовать ключевому институту управления процессами образования — школе — в качественном осуществлении полномочий;

интегративную организационную структуру управления, призванную на уровне школы организовывать и обеспечивать успешное образование взрослеющего человека;

интегративную область совместной и самостоятельной деятельности по оформлению и обогащению внутреннего мира (среды) человека.

3. В содержание образования наряду с педагогически адаптированной системой знаний, умений и навыков интегративным и явным, а не скрытым образом должны быть включены цели раскрытия и оформления внутреннего мира человека, расширения возможности компетентного выбора и осуществления жизненного пути.

4. Достижение поставленных целей будет результативным в том случае, если:

а) будет осуществлена смысловая реинтеграция человека, благодаря которой он станет рассматриваться с позиции ключевой управленческой категории, позволяющей представить его совокупным образом во всех ипостасях (индивид, личность, индивидуальность) и управленческих значениях (ценность, смысл, цель, субъект, объект, предмет);

б) среда образования человека станет рассматриваться по двум взаимоувязанным и взаимообусловленным линиям его взаимодействия с миром: «человек — внешняя среда образования» и «человек — внутренняя среда образования»;

в) во внешней среде образования человека (школа) будет создаваться система побуждающих, стимулирующих и мотивирующих условий для самообразования, самообразования и самообогащения человеком своей внутренней среды (мира, второй природы);

г) содержанием образования станет выступать не только педагогически адаптированная система знаний, навыков и умений, но и опыт творческой деятельности, эмоционально-волевых отношений, усвоение которого призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры;

д) содержание деятельности школы по обогащению программ взаимодействия человека с внутренним и внешним миром (средой образования) будет определяться через призму культуры, когда взрослеющий человек, будучи творением (объектом) культуры, вместе с тем сможет оказаться и ее творцом (субъектом);

е) когда программы управленческой деятельности школы совокупным образом будут вбирать в себя «природное — социальное — культурное» взаимодействие человека с самим собой и окружающей действительностью.

Данные, взятые нами на вооружение, философские позиции конструирования интегративного управления средой обра-

зования в школе требуют своего дальнейшего праксиологического наполнения. Поэтому обратимся к интегративному психологическому знанию.

В интегративном психологическом знании проблема взаимодействия человека и среды его образования представлена через многомерное соотношение «природное ? социальное ? индивидуальное». Так, при исследовании проблемы «наследственности и среды» подчеркивается равноценность внутренних и внешних факторов психического развития человека.

Л.С. Выготский отмечает, что искусственный дуализм среды и наследственности уводит на ложный путь: «врастание» нормального ребенка в цивилизацию представляет собой обычно сплав с процессами его органического созревания. Оба плана — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического развития ребенка, в котором синтезированы влияние среды и наследственности [29].

Поэтому, по мнению Л.С. Выготского, суть проблемы заключается не в том, что первично — наследственность или среда, — а в том, чтобы на основе целостных представлений об объекте развития педагогически правильно соединить ребенка со средой.

При этом Л.С. Выготский обращает внимание на тот факт, что среда есть источник психического развития ребенка, побуждающий его к активности. Один источник — внутренний, связанный с активностью самого ребенка, с его желанием познавать и действовать, решающий задачи присвоения культурного опыта, то есть задачи собственно развития. Другой источник — внешний, организующий взаимодействие ребенка с объектами действительности, решающий задачу приобретения культурно-исторического опыта.

В качестве пути согласования, соединения этих двух источников активности в единый источник психического развития ребенка Л.С. Выготский определяет интериоризацию как механизм превращения внешнего социокультурного опыта во внутренний опыт взрослеющего человека. Благодаря ей ребенок становится способным использовать средства развития (орудия и знаки) для управления собственным поведением: он овладевает своим поведением; его поведение становится произвольным, осознанным, субъектным. Если в силу каких-то причин развер-

тывания указанного процесса не происходит, то человек остается объектом внешних воздействий, будучи неспособным превернуться в субъект собственной жизнедеятельности.

Поэтому внутреннюю логику организации управления обучением Л.С. Выготский видел в регулировании взаимодействия ребенка с идеальной (культурной) формой поведения, направленной на усвоение. Благодаря ему внешние действия, операции, понятия становятся внутренними психическими процессами самого ребенка, его собственными операциями, его понятиями и, следовательно, его средствами ориентирования в окружающей действительности, а через это — и средствами управления своим поведением [28]. Обеспечение процессов присвоения (саморазвития) ребенка должно быть построено в зоне его ближайшего развития, которая одновременно воплощает механизм интериоризации: социальная внешняя форма психических процессов создает зону ближайшего развития, внутренняя — составляет актуальный уровень развития ребенка. Именно интериоризация, преобразование интерпсихического в интрапсихическое, превращение зоны ближайшего развития в уровень актуального развития составляют суть и ход психических изменений развития ребенка.

Тем самым Л.С. Выготский определил и интегративную линию управления развитием: превращение зоны ближайшего развития (этапа сотрудничества) в уровень актуального развития (этап самостоятельности), и на основе актуального выстраивание дальнейшей линии развития ребенка.

Критериями развития ученый наделял новообразования возраста, то есть тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период [29].

Возникновение и смена новообразований возраста составляет динамику развития, исходным моментом при определении которой выступают отношения ребенка с окружающей его средой, то есть социальная ситуация развития. Причем такая ситуация (внешние источники развития) должна меняться и соответствовать началу нового этапа возрастного развития, тем самым стимулируя, побуждая появление у ребенка новых психологических образований и качественное преобразование актуальных, уже имеющихся в опыте достижений.

Для Л.С. Выготского образ жизни выступает в качестве основного принципа развития психики. По мнению ученого, развитие каждой психической функции определяется тем, как часто она используется в жизни организма. Продуктами процессов опосредования, по Л.С. Выготскому, являются «высшие психические синтезы» человека — его личность и самосознание.

А.Н. Леонтьев в развитии идей Л.С. Выготского видит интегративную логику движения психосоциального развития человека в его деятельности [71]. Он исходил из принципиального положения, что отношение человека к среде определяется всякий раз не средой и не абстрактными свойствами его личности, а содержанием его деятельности, уровнем ее развития и типом ее строения, ее формой. Среда существует только по отношению к определенному субъекту, и лишь в том случае, когда она вступает «в действительность деятельности субъекта как один из моментов этой действительности». С другой стороны, и субъект, вне его деятельности по отношению к действительности, к его «среде», есть такая же абстракция, как и среда вне отношения ее к субъекту. Предметом и продуктом взаимной деятельности человека и среды выступает личность человека, рассматриваемая Леонтьевым как «внутренний момент деятельности», как психологическое новообразование, формируемое в результате преобразования деятельности.

Общая характеристика изменений, осуществляющихся по мере социализации человека в сфере деятельности, заключается, по мнению А.Н. Леонтьева, в том, что становящаяся личность осваивает все новые виды деятельности; иными словами, происходит расширение «каталога» деятельностей. Но дело только этим не ограничивается. Одновременно происходит ориентировка в системе связей, присутствующих в каждом виде деятельности и между ее различными видами, осуществляемая через посредство личностных смыслов, когда наиболее значимые аспекты деятельности не просто уясняются, но и осваиваются. Продуктом такой ориентировки, по А.Н. Леонтьеву, является своеобразный «личностный выбор деятельности».

Кратко сущность этих преобразований в системе деятельности развивающейся личности А.Н. Леонтьев определяет как процесс расширения ее возможностей именно в качестве субъекта деятельности. Поэтому в его концепции личность — это то, «что человек делает из себя, утверждая свою человеческую жизнь» [71]. Развитие личности необходимо

предполагает смещение потребностей на созидание, «которое одно не знает границ».

Движущими силами развития психики ребенка А.Н. Леонтьев считает саму его жизнь, «развитие реальных процессов этой жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка как внешней, так и внутренней». А ее развитие, в свою очередь, зависит от имеющихся жизненных условий, возможностей, представляющихся средой окружения.

А.Н. Леонтьевым ставится вопрос о том, как образуются новые психические действия, каков путь преобразования внешних, материальных действий — в действия внутренние, психические. При этом он уточняет точку зрения Л.С. Выготского на процессы интериоризации: «Процесс интериоризации состоит не в том, что внешняя деятельность перемещается в предсуществующий внутренний «план сознания»; это — процесс, в котором этот внутренний план формируется» [72. С. 98]. Следовательно, психика формируется не как набор абстрактных функций, а образует самостоятельные виды особой деятельности, отдельные же функции выступают в качестве ее компонентов.

С.Л. Рубинштейн, в отличие от Л.С. Выготского, признающего приоритет объективной реальности, отстаивает позицию преломления «внешнего через внутреннее» при решающей роли внутреннего [117]. Логику самодвижения в развитии он видит в том, что психическое развитие человека определяется единством внешних и внутренних условий. Всё в психике человека так или иначе обусловлено внешне, но ничто в ее развитии не выводится непосредственно из внешних (средовых) воздействий. Психический эффект каждого внешнего воздействия на человека обусловлен историей его развития, которая включает в себя не только процесс эволюции, историю человечества, но и личную историю развития конкретного индивида.

С этих позиций С.Л. Рубинштейн рассматривает проблему социальной сущности человека и его деятельности. В самом широком смысле «социальность» им понимается:

- как всегда неразрывные взаимосвязи (производственные, чисто духовные и другие) между людьми во всех видах активности, независимо от степени их общественной полезности, нравственной оценки и значимости;
- как социальность всех взаимодействий человека с миром (с обществом, с природой, с другими людьми, то есть с окружа-

ющей его средой) — его индивидуальности, свободы, ответственности, и т. п.;

- как многообразие, которое проявляется не в одной, а в различных формах: индивид, группа, толпа, нация и т.д.

Социальность не остается внешним по отношению к человеку явлением. Она проникает внутрь и изнутри определяет его сознание посредством соответствующей организации индивидуальной практики. Поэтому, рассматривая социальность на индивидуальном уровне, С.Л. Рубинштейн отмечает, что она не означает, что индивид как субъект, находясь внутри человечества, лишь воспроизводит усваиваемую им культуру и потому вообще якобы не выходит за пределы уже достигнутого общества. Любой человек, выходя за пределы уже достигнутого уровня культуры и развивая ее дальше, делает это именно во взаимодействии с культурой. Тем самым каждый человек в силу своей уникальности, неповторимости, незаменимости участвует в развитии культуры и общества в целом.

В итоге социальное, общественное и индивидуальное в концепции С.Л. Рубинштейна соотносятся как всеобщее, особенное и единичное. При таком соотношении наиболее отчетливо выступает двойственность, противоречивость субъекта — деятельного, свободного и т.д. Человек всегда неразрывно связан с другими людьми — и вместе с тем автономен, независим, относительно обособлен. Не только общество влияет на человека, но и человек как член общества — на это последнее. Он — и объект влияния среды, и субъект, в той или иной степени воздействующий на среду, общество. Здесь не односторонняя, а именно двусторонняя зависимость.

С позиций собственного варианта деятельностного подхода С.Л. Рубинштейн по-новому разрабатывает личностный принцип. Он определяет личность как совокупность внутренних условий, преломляющих внешние воздействия среды. Таким образом, он раскрывает диалектическое взаимодействие внешнего и внутреннего, делая акцент на логику внутреннего, его собственные закономерности [117].

Прослеживая связь сознания и деятельности в личностном аспекте, С.Л. Рубинштейн делает вывод, что сознание — не просто высший психический процесс, но регуляторная (управленческая) система, организующая отношения личности, складывающиеся в ходе деятельности. Посредством своего сознания личность соотносит внутреннюю определенность, состоящую в наме-

рениях, притязаниях, ценностях, с той, которая исходит и от общественного бытия, и от жизненной позиции самой личности. Поэтому С.Л. Рубинштейн проводит анализ сознания начиная не со смыслов и значений, а с той личностной работы, которую осуществляет человек в процессе своего самоопределения.

Личность, утверждает С.Л. Рубинштейн, создается в деятельности, которая характеризуется прежде всего следующими особенностями:

- это всегда деятельность субъекта, точнее, субъектов, осуществляющих совместную деятельность;
- это взаимодействие субъекта с объектом, т.е. она необходимо является предметной, содержательной;
- она всегда — творческая и самостоятельная.

Личность не растворяется в деятельности, а, выстраивая системы жизненных отношений с миром, с людьми, определяет систему деятельностей, которую она считает необходимым осуществить. В силу этого деятельность оказывается включенной в более широкую систему отношений и взаимоотношений с миром, которая и формируется, и раскрывается ее сознанием [120].

Неразрывная, органическая связь человека и его деяний в процессе его формирования, «построения» обобщается С.Л. Рубинштейном как одно из важнейших условий единства личности — субъекта деятельности. Деяния, действия, поступки не бывают безличными и безликими, они не совершаются сами по себе, не независимо от человека. Это именно его деяния, он — их автор, творец, исполнитель, несущий за них ответственность и сам формирующийся в процессе их обдумывания и осуществления. По мнению С.Л. Рубинштейна, они тем самым «входят определяющим фактором в построение» субъекта [119]. При всем разнообразии и противоречивости деяний человека они являются действиями и поступками единого субъекта. Это единство личности обеспечивает целостность и системность ее деятельности, в которой она формируется.

Субъект характеризуется, по С.Л. Рубинштейну, активностью, способностью к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию. При этом присущие субъекту самодеятельность, самоопределение имеют не субъективный, а объективный характер.

С позиций управления процессами, создающими субъекта (деятельности, познания, общения, самосознания), С.Л. Рубин-

штейн сформулировал методологический принцип единства обучения и психического развития. Основной закон психического развития, по его мнению, заключается в том, что ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, осваивая под руководством взрослых содержание человеческой культуры. Наследственно обусловленные процессы созревания открывают широкие возможности психического развития, реализуемые в деятельности ребенка. В обучении и воспитании ребенок выступает не только объектом, но и субъектом деятельности.

Таким образом, С.Л. Рубинштейн раскрывает особую роль и предназначение человека в мире — быть субъектом и объектом деятельности, познания, самосознания. На каждом этапе развития человек, его цели и мотивы выступают как результат всей предшествующей деятельности, в которой он формируется, и вместе с тем эту деятельность осуществляет именно он, т.е. ее субъект и причина.

Б.Г. Ананьев анализирует интегративные процессы взаимодействия человека и среды в комплексе развития его индивидуальных, субъектных, личностных и индивидуальных характеристик. При этом психическое развитие человека рассматривается им как внутренне противоречивый процесс, зависящий от наследственности, среды, воспитания и собственной деятельности человека [3]. Продуктом взаимодействия социального и биологического в индивидуальном развитии человека для него выступает индивидуальность, которая направляет развитие индивида, личности и субъекта в общей психической структуре человека, стабилизирует ее, взаимосвязывает свойства и явления, является важным фактором высокой жизнеспособности и долголетия.

Личность, по Б.Г. Ананьеву, является составляющей индивидуальности, ее характеристикой как общественного индивида, объекта и субъекта. Она является «вершиной» всей структуры человеческих свойств, а индивидуальность — это «глубина» личности и субъекта.

Своеобразие и неповторимость индивидуальности проявляются в соотношении открытой и закрытой систем, раскрывающих человека в качестве субъекта деятельности и субъекта психической активности. Как открытая система, человек, находясь в постоянном взаимодействии с природой и обществом, осуществляет индивидуальное развитие своих свойств в личности с ее социальными связями, и становится субъектом деятельности, преобразующим действительность. Но человек является

и закрытой системой вследствие внутренней взаимосвязанности свойств личности, индивида и субъекта, составляющих ядро его личности (самосознание и «Я»). Неповторимость индивидуальности проявляется в переходе внутренних тенденций и потенций в продукты творческой деятельности личности, изменяющей окружающий мир и его общественное развитие.

Ставя знак тождества между понятиями «субъект» и «индивидуальность», Б.Г. Ананьев связывает понятие индивидуальности с исследованием индивидуального уникального существа, самобытности личности во всем многообразии ее реальных форм и взаимодействия с другими явлениями. При этом индивидуальное своеобразие в концепции Б.Г. Ананьева не является свойством, присущим человеку как целому; оно является также свойством любой части этого целого.

Развивая идею интериоризации как интегративного механизма взаимодействия человека и среды, Б.Г. Ананьев уточняет, что формирование личности путем присвоения продуктов общественного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения есть вместе с тем освоение определенных позиций, ролей и функций, совокупность которых характеризует ее социальную структуру. Все сферы мотивации и ценностей, делает вывод Б.Г. Ананьев, определены именно общественным становлением личности. Заслугой Б.Г. Ананьева является также детальная проработка проблемы «жизненного цикла человека» как истории событий, актов его деятельности по решению проблем в динамически меняющейся социальной ситуации.

В.С. Мерлин вводит в психологию понятие «интегральная индивидуальность», отмечая, что именно она, а не отдельные ее уровни, определяют успешность человека в той или иной специальной деятельности. «Все практические проблемы оптимизации деятельности человека в обучении, труде, спорте, организации коллектива наиболее успешно разрешаются тогда, когда в качестве субъекта активности рассматривается вся интегральная индивидуальность, а не отдельные ее уровни, и когда должным образом учитывается много-многозначность разноуровневых связей индивидуальных свойств» [80. С. 197].

В.С. Мерлин уделяет особое внимание взаимосвязям ряда свойств, относящихся к нескольким иерархическим уровням и подчиненным различным закономерностям. При этом он отмечает, что во всякой характеристике любого иерархического уровня (биохимического, физиологического, психологического)

есть нечто типичное, общее для определенной группы людей, и нечто индивидуально-своеобразное, неповторимое, присущее только одному человеку.

Взаимосвязь разноуровневых свойств в структуре интегральной индивидуальности, по мнению В.С. Мерлина, осуществляется благодаря транзитивной функции индивидуального стиля деятельности. Ученый показывает, что гармонизацию между биохимическими и нейродинамическими основами индивидуальности осуществляет индивидуальный стиль жизнедеятельности, между нейродинамикой и психодинамикой — индивидуальный стиль деятельности, общения (игрового, организаторского, учебного и т.д.) [79]. Тем самым он создает критерий — ориентир для организации управленческих воздействий, заключающийся в учете и обогащении индивидуального стиля взаимодействия человека со средой своего образования.

К.А. Абульханова-Славская обращает внимание на тот факт, что психическое определено социальным «изнутри», в смысле производности психики от самого индивидуального способа бытия как общественного [1]. Среда в этом значении выступает не в качестве внешних, окружающих индивида условий бытия, а как способ субъективирования и объективирования, как реализация индивидом своей общественной сущности в определенных социальных условиях.

Психика представляет собой механизм, связанный с раздвоением бытия человека на всеобщую и индивидуальную формы и с необходимостью сохранения, поддержания качественно своеобразия индивидуальной формы бытия. Между этими двумя компонентами бытия существуют постоянные взаимосвязи, соотношения и взаимопереходы, поэтому интегрирующие процессы не могут быть оторваны друг от друга.

Общественные отношения (бытие) выступают по отношению к индивиду как независимые от него, т.е. не регулируемые ни индивидом, ни его психической деятельностью обстоятельства и условия, побуждающие деятельность. Однако эти отношения выступают в то же время неотъемлемыми обстоятельствами именно его — данного индивида — жизнедеятельности. От него самого зависит, как при исходном заданном способе включения его в общественные отношения он развивается в качестве общественного существа. Поэтому индивидуальное бытие выступает как особенное проявление бытия общественного.

Но исходным в этой взаимосвязи, как отмечает К.А. Абульханова-Славская, является способ включения индивида в общество, который характеризует жизнедеятельность человека не в её случайных проявлениях, а как закономерный и специфический процесс; не как совокупность случайных обстоятельств, а как существенную закономерность индивидуального бытия. Если индивиды включаются в общество в соответствии со своей индивидуальностью, то общественный способ бытия способствует развитию индивидуальности конкретного человека.

В зависимости от характера или способа превращения индивида в индивидуальное общественное существо такая диалектика может принимать противоречивые формы. Именно в этих моментах, где индивидная и индивидуальная формы бытия не совпадают, регулятором возникшего противоречия выступает психическая деятельность человека, представляющая собой, в отличие от социальных механизмов регуляции связей относительно общественного развития, индивидуальную «инстанцию», регулирующую эту связь относительно человека.

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, основная задача состоит в том, чтобы на основе выявленной противоречивости индивидуального бытия профессионально выстраивать процессы созидания индивидуального способа жизнедеятельности в условиях взаимодействия индивида и среды. Для этого необходимо созидать такой общественный способ жизнедеятельности людей, который бы стимулировал активность их психической деятельности в качестве субъектов жизнедеятельности, какими индивиды становятся только как общественные существа.

В конкретных для индивида условиях у него развивается способность преодоления, разрешения противоречий. За счет этого обогащаются и совершенствуются его умения выявлять объективные возможности и их значение для самого себя, реализовать эти возможности в решении жизненных задач, соизмерять эти задачи со своими возможностями и оценивать ситуации и задачи по отношению к себе, выделять реально достижимое, отдавать себе отчет в желаемом и умение желать. Эта активность основана на способности мобилизовать свои возможности и определять способы достижения этих целей — реализовать их в деятельности. Только обладая указанными способностями и умениями, человек характеризуется как субъект жизнедеятельности, субъект изменений и развития: во взаимодейст-

вии с обстоятельствами своей жизнедеятельности он выступает как изменяемое ими и как изменяющее их существо, само меняющееся в процессе их изменения.

Но данные изменения следует рассматривать не как противопоставление свободы необходимости, не как абсолютизацию произвольности, а как взаимодействие человека с объективными, не зависящими от него обстоятельствами жизни. На основании этого взаимодействия он осуществляет действия, совершает поступки, объективирует свою субъективность, достигает высшего уровня психического — быть субъектом жизнедеятельности. При этом качество превращения индивида в субъект жизнедеятельности зависит от качества, характера, способа его побуждения быть субъектом. Именно от того, каким образом индивид превращает свои объективные возможности в способности и реализует эти способности в деятельности, в какой степени он превращает возможность в действительность, причем не в субъективные намерения, желания, побуждения, а в то, что он реально осуществляет своими намерениями, побуждениями и т.д., зависит уровень активности — пассивности индивидуального способа жизнедеятельности, его успешность, — считает К.А. Абульханова-Славская.

По сути дела, ведет речь о созидании такого способа организации индивидуальной жизнедеятельности взрослеющего человека, благодаря которому он вырабатывает в себе специфические, характерные именно для него способы взаимодействия с обстоятельствами, где он выступает как центр связывания этих обстоятельств типичным для него образом. При этом она предлагает учитывать, что обстоятельства (условия) организации жизнедеятельности взрослеющего человека должны существовать как объективные, не зависящие от него, и в то же время выступать неотъемлемыми обстоятельствами именно его — данного индивида — жизнедеятельности.

А.В. Брушлинский в контексте интеграции наук о человеке и среде его образования признает не только влияние общества на индивида (в этом случае человек выступает как объект общественных отношений), но и влияние индивида на общество (в этом варианте человек становится субъектом общественных отношений) [20]. При разрешении классической дилеммы: «Бытие определяет сознание» или «Сознание определяет бытие» — он предлагает своего рода «третий путь» интеграции: не психическое и не бытие само по себе, а субъект, находящийся вну-

три бытия и обладающий психикой, творит историю.

По его мнению, субъект — наиболее широкое воплощение человека, которое обобщенно раскрывает неразрывно развивающееся единство, целостность всех его качеств. «Человек как субъект — это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его осознания и бессознательного» [19. С. 10].

Психика, в концепции А.В. Брушлинского, выступает как важнейший способ непрерывного взаимодействия субъекта с объектом, вообще людей с окружающей действительностью. Но субъектом является не психика человека, а человек, обладающий психикой. Он, как субъект, осуществляет взаимодействие с окружающей его действительностью и, прежде всего — деятельность одновременно на разных, но взаимосвязанных уровнях. А.В. Брушлинский говорит о субъекте в самом полном и широком смысле — как обо всем человечестве в целом, представляющем собой противоречивое системное единство субъектов иного уровня и масштаба: о государствах, нациях, этносах, общественных классах и группах, индивидах, взаимодействующих друг с другом. Отсюда, по его мнению, можно вывести сразу несколько следствий. Это, в частности, приоритет общечеловеческих ценностей и изначальная социальность любого индивида (социальное всегда неразрывно связано с природным, даже в наиболее сложных личностных качествах человека). Тем самым социальны не только субъект-субъектные, но и субъект-объектные взаимодействия.

Быть субъектом, с позиций ученого — это «быть творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначальную практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности — творческой, нравственной, свободной» [20. С. 4]. Человек как субъект, по его мнению, развивается всю жизнь — на основе своего индивидуального, группового опыта.

Признавая абсолютную ценность человека как личности и субъекта с безусловными правами на свободу, саморазвитие, А.В. Брушлинский убежден, что основой основ гуманистического подхода в управлении является утверждение: «Не человек — для государства, а государство — для человека». Поэтому он видит необходимость перейти от однолинейного тоталитарного управления (государство — субъект, граждане — объект) к гу-

манистической трактовке человека как субъекта, что поможет государству целостно и системно раскрыть и преумножить возможности человека как индивида, личности, индивидуальности.

Для этого, по мнению педагога, необходимо по-иному расставить акценты управления современными образовательными институтами, отказаться от управленческого диктата по отношению к школе, а в школе — по отношению к ученикам и возвращать культуру сотворчества, видя в этом подлинность воспитания, которое представляет собой сотворчество (освоение и созидание) духовных ценностей в ходе совместной деятельности субъектов — воспитателей и воспитуемых. Это сотворчество прежде всего общечеловеческих ценностей, поскольку они образуют тот наиболее общий и потому особенно прочный фундамент духовности, на основе которого каждый прокладывает свой жизненный путь, формируя более конкретные и частные нравственные ценности и идеалы. Только таким образом, воспитание и обучение знаменуют особенно прочную духовную взаимосвязь между любым человеком и обществом, которая не только не отрицает, а, напротив, предполагает активность, самостоятельность обучаемых как субъектов.

А.В. Брушлинский считает, что личность может быть объектом подлинного воспитания лишь постольку, поскольку она вместе с тем является субъектом этого воспитания. Поэтому по мере взросления человека в его жизни все большее место должны занимать саморазвитие, самовоспитание, самоформирование. В качестве аргументации к обозначенным утверждениям он приводит выводы ряда исследований, в которых было показано, что у субъектов (в их внутреннем и внешнем мире) существуют (уже с детства) здоровые, конструктивные силы, способные преодолевать деформирующие общественные условия и добиваться позитивных успехов. Формирующиеся в деятельности умения справляться с трудностями образуют фундамент стойкости человека, понимания им себя самого.

В.С. Мухиной предложена интегративная концепция феноменологии бытия развивающейся личности, в которой, в отличие от концепций, разъединяющих индивида и общество, противопоставляющих их друг другу, подчеркивается, что социальные условия жизни людей — единственно возможные условия развития человеческой личности и ее человеческого бытия [86].

Развитие, по ее мнению, определяется: I — исторически обусловленными реалиями существования человека и условия-

ми его воспитания; II — предпосылками (биологическими и особенностями взаимодействия биологического и социального факторов); III — формирующейся внутренней позицией самого развивающегося ребенка, — что представляется невозможным выделить в непосредственном движении развития как самостоятельные ипостаси.

В качестве социальных условий, направляющих развитие, по мнению В.С. Мухиной, выступают: во-первых, — место, где протекает время жизни человека; во-вторых, — стиль и содержание общения в контексте культуры, к которой принадлежит человек; в-третьих, — внутренняя позиция самого человека по отношению к истории своего этноса, к культуре, как целостному и исторически обусловленному явлению. Миссией (целью) управляемого развития В.С. Мухина обозначает перспективную линию совместного — самостоятельного созидания личности человека.

Давая философское определение личности как «уникальной социальной единицы», В.С. Мухина подчеркивает, что личность есть всегда индивидуальное бытие общественных отношений, которое интегративно вбирает в себя следующие смыслы.

1) Личность — это социальное в нас (бытие общественных отношений), формирующееся через присвоение человеком материальной и духовной культуры, общественно значимых ценностей, через усвоение социальных нормативов и установок. При этом и потребности, и мотивы каждой личности отражают общественно-исторические ориентации той культуры, в которой развивается и действует конкретный человек.

2) Личность — это индивидуальное в нас (индивидуальное бытие общественных отношений), которое формируется через внутреннюю позицию человека, через становление системы его личностных смыслов, на основе которых человек строит свое мировоззрение, свою идеологию. Мировоззрение, в концепции В.С. Мухиной, представляет собой обобщенную систему взглядов человека на мир в целом, на свое место в нем; мировоззрение — это понимание человеком смысла своего поведения, деятельности, позиции, а также истории и перспективы развития человечества.

Для каждого его система личностных смыслов определяет индивидуальные варианты ценностных ориентаций. Личность создает ценностные ориентации, которые складываются у человека в его жизненном опыте и которые он проецирует на свое

будущее. Именно поэтому столь индивидуальны ценностно-ориентационные позиции людей.

Присвоение отдельным человеком духовного богатства человеческого рода (высшие психические; собственно человеческие функции, потребности и мотивы; ценностные ориентации, идеология и др.) осуществляется, по мнению В.С. Мухиной, двояко: закономерно и индивидуально.

Закономерность понимается как тенденция к повторению типичного с достаточной вероятностью и в определенных исходных условиях. Закономерное — не исключительное, но непременно то исходное, что лежит в основе человеческой личности. Исходным в каждой личности, отмечает В.С. Мухина, является достаточно высокий уровень психического развития.

В индивидуальном всегда просматривается общее для человеческого рода. Это общее определяется закономерно возникающими в любых общественных отношениях людей ценностными ориентациями, которые индивидуально преломляются во внутреннем мире человека и формируют структуру самосознания личности, в которую в качестве интегративных звеньев, обеспечивающих ее уникальную целостность и тождественность самому себе, входит: имя собственное, местоимение «Я», его заменяющее; половая идентификация; притязание на признание; психологическое время личности; социально-нормативное пространство личности [85. С. 58-74].

Особое внимание привлекает открытый и обоснованный В.С. Мухиной интегративный постоянно действующий механизм присвоения мира человеческой культуры. В отличие от многих психологических концепций, в которых основой выступает идентификация как механизм интериоризации «внешнего во внутреннее», исследователь подчеркивает, что в любом взаимодействии человека с внешней и внутренней средой присутствует двуединый механизм идентификации и обособления. При этом идентификация выступает как «механизм присвоения отдельным индивидом всесторонней человеческой сущности», а обособление — как «механизм отстаивания отдельным индивидом своей природной и человеческой сущности» [85. С. 83-97].

Именно через такой интегративный механизм «идентификации-обособления» человек в качестве субъекта и объекта реализует свою потребность быть неповторимой и уникальной личностью. И происходит это лишь в условиях разумного воспитания позитивной социальной активности личности, как созна-

тельной направленности на изменение обстоятельств, других людей и самого человека, для пользы общества, как ответственности за преобразование обстоятельств. Если же этого не происходит, то у взрослеющего человека формируется негативная социальная активность — или пассивность, которые направлены на уничтожение индивидуального бытия в другом или на обезличенность — доминирующую характеристику индивида, не способного творить обстоятельства, несвободного, конформиста.

Таким образом, в интегративном психологическом знании возникают такие позиции, представляющие собой решение насущных проблем.

1. Уточняется и подчеркивается равноценность внутренних (природных) и внешних (средовых) факторов психического развития человека. Внутренние создают определенную последовательность этапов развития. Среда же дает наследственности возможность самовыразиться, ориентироваться, оформиться. Оба плана — естественный и культурный — совпадают и интегрируются. Оба ряда изменений взаимопроникают и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического развития ребенка, в котором синтезированы влияния среды и наследственности.

2. Среда рассматривается как единый и неделимый фактор внутреннего и внешнего психосоциокультурного развития человека. В ней человек одновременно является и объектом, и субъектом собственного и совместного развития. При этом в детстве решающее значение принадлежит окружающей ребенка среде, организующей его взаимодействие с объектами действительности и решающей задачу приобретения им культурного опыта. Внешняя по отношению к ребенку среда своей системой условий, способов и средств либо обогащает, либо обедняет (депривирует) внутреннюю среду человека как активную систему его взаимодействия с самим собой и окружением. По мере взросления внутренняя среда человека становится определяющей в системе его взаимодействия с внешней и внутренней средой жизнедеятельности.

3. Делается вывод, что управлять процессами психосоциокультурного развития человека возможно только через среду образования как систему специально создаваемых условий, способствующих переводу внешнего, созданного человечеством, конструктивного социокультурного опыта взаимодейст-

вия с миром, его образующим, во внутренний план (программу) действий и поведения взрослеющего человека.

4. Признано, что для конструктивного функционирования условий — стимулов психосоциокультурного развития взрослеющего человека — необходимо, чтобы эти условия:

а) функционально соответствовали процессам развития самостоятельной деятельности взрослеющего человека;

б) выстраивались на соблюдении психологических закономерностей: индивидуального (гетерохронного) характера и сензитивных периодов возрастного и личностного развития; интериоризации и экстериоризации в зоне ближайшего (совместного) и актуального (самостоятельного) развития человека; присвоения социально-культурного опыта взаимодействия с самим собой и с другими посредством двуединого механизма идентификации-обособления;

в) выступая в качестве социальной ситуации развития, изменялись и соответствовали началу нового этапа развития и тем самым стимулировали, вызвали у взрослеющего человека появление новых психических образований и качественное преобразование актуальных, уже имеющихся в его опыте достижений;

г) носили системный характер и возможность применения, так как развитие каждой психической функции определяется тем, как часто она используется в жизни человека;

д) представляли собой многообразие, позволяющее взрослеющему человеку быть системным субъектом и объектом своей активности, чтобы на основе постоянного выбора принимать самостоятельные и ответственные решения, преодолевать противоречия и трудности в достижении поставленных перед собой целей.

Итак, дополняя философскую модель биосоциокультурного единства человека и среды его образования моделью его психосоциокультурного единства в качестве неотъемлемого компонента, мы расширяем границы теории и практики управления образованием в школе и обращаем особое внимание на формирование и обогащение внутренней среды человека как пространства его индивидуально — и социально-приемлемого способа взаимодействия с самим собой и окружающей его действительностью.

В интегративном педагогическом знании проблема конструктивного взаимодействия взрослеющего человека со средой

своего образования исследуется посредством постановки вопроса, как, с каких педагогических позиций и каким образом можно обеспечить его гармоническое биопсихосоциокультурное развитие.

Так, с позиций целостности и системности, предлагают действовать В.И. Григорьев, И.Ф. Исаев, В.А. Слостенин, Л.Н. Талалова, А.В. Хорошенкова, Г.Ф. Федорец, Е.Н. Шиянов, С.Н. Щенникова и другие.

При этом В.И. Григорьев предлагает рассматривать образование в интегративной целостности двух компонентов:

во-первых, как систему объектов и процессов социально-экономического, когнитивного и человекотворческого, отражающих единство системно-структурного и ценностно-прагматического аспектов;

во-вторых, как целостность процессов личностно ориентированной трансляции культуры, знания, социального и профессионального опыта в обществе, приобретающую в этой связи смысл главного социокультурного механизма воспроизводства качеств человека [40].

Л.Н. Талалова под педагогической интеграцией понимает не объединение произвольного множества элементов, связанных лишь ситуативно, а переход количества в качество. Это внутренне взаимосвязанная и взаимообусловленная целостность, обладающая свойствами, отсутствующими у составляющих ее компонентов [134]. Это открытие новых связей и отношений между компонентами путем включения их в новые системы связей.

Педагогическая интеграция, требующая системности и учета всех основных взаимодействий в совокупности объектов, должна быть направлена на осмысление:

о динамики функционирования и развития социального института образования с точки зрения имеющихся реалий и перспективных задач, порожденных вопросами взаимодействующих факторов современного многополярного мира и современного образования:

- контекста глобальных проблем;
- плюрализма культур;
- взаимодействия и взаимообусловленности образовательной и общесоциальной практики, а также, что важнее, разрывов между ними;
- реализации двойственности механизмов развития образования, проявляющихся в единстве процессов диверсификации

(увеличения многообразия) и конвергенции (схождения и сохранения разнообразия), где конвергенция является стабилизирующим фактором.

А.В. Хорошенкова подчеркивает, что образовательный интегративный процесс базируется на двудоминантности педагогического процесса, предполагающего равенство его участников в своем природном человеческом праве неограниченного познания мира, причем в тех формах, которые органичны и комфортны на индивидуально-личностном уровне [151].

Г.Ф. Федорец связывает в один смысловой узел понятия «целостность», «гармония» и «интеграция»:

- целостность служит для обозначения качеств и свойств, не присущих отдельным частям системы, а возникающих как синтетический результат взаимодействия этих частей;

- гармония определяется как стройная, сообразная согласованность целого и входящих в него частей, компонентов и выступает как единство многообразия;

- интеграция — единство многообразного [144].

Гармония тесно связана не только с интеграцией, но и с целостностью: чем выше уровень целостности педагогического процесса, тем более гармоничным он является и тем эффективней решается главная перспектива воспитания и образования — формирование всесторонне развитой личности. Чем выше уровень гармоничности педагогического процесса, тем более целостным он является и тем эффективней выполняет свои функции.

С.Н. Щенникова считает, что при условии педагогической интеграции могут быть решены такие задачи:

- максимальное раскрытие интеллектуально-духовного, когнитивно-гносеологического и физического потенциалов человека;

- создание условий для самораскрытия и самореализации внутренних потенциалов человека;

- развитие способности к сотрудничеству, общению, эффективному построению сбалансированных человеческих отношений;

- выработка ориентации на работу в группе, коллективе [161].

С позиции целостности педагогического процесса образовательную интеграцию рассматривают И.Ф. Исаев, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов, считая его главным интегративным свой-

ством способность к выполнению социально обусловленных функций, направленных на личность, и подчеркивают, что целостная гармоничная личность может быть сформирована только в целостном педагогическом процессе [128].

Давая характеристику целостности, они видят в ней синтетическое качество педагогического процесса, определяющее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем. Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство и гармоническое взаимодействие составляющих его компонентов. В нем непрерывно происходит движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества.

В каждом акте педагогического взаимодействия решаются не только прямые, доминирующие, но и подчиненные задачи развития всех сторон личности. Для этого он предполагает такую организацию жизнедеятельности воспитанников, которая бы сбалансированно воздействовала на все сферы личности — сознание, чувства и волю.

И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов свидетельствуют, что целостный педагогический процесс несводим к единству процессов обучения и воспитания, объективно функционирующих как часть и целое. Этот процесс не может рассматриваться и как единство умственного, нравственного, эстетического, трудового, физического и других видов воспитания, т.е. как обратное сведение в единый поток механически вырванных из единого целого частей. Это всегда единый и неделимый процесс, который усилиями педагогов должен постоянно приближаться к уровню целостности через устранение противоречия между целостностью личности школьника и специально организуемыми влияниями на эту личность в процессе жизнедеятельности.

С позиций целостности процессов обучения и учения педагогическую интеграцию рассматривают Л.И. Балашова, М.Н. Берулава, О.Н. Боровикова, В.В. Краевский, О.С. Орлов, Г.Н. Сериков и другие.

Г.Н. Сериковым предложена концепция интегративной картины образования, в которой большую роль играют образовательные процессы, интегрирующие деятельность преподавания и учения, наставничества и усвоения [125].

Л.И. Балашова, М.Н. Берулава, О.Н. Боровикова видят решение проблем целостности в содержательной интеграции

в создании интегрированных курсов, интеграции предметов, их составляющих — знаний, умений.

Г.И. Ибрагимов обосновывает систему организации обучения в рамках структурных единиц учебного процесса — урока (интеграция «по горизонтали»), учебного дня, учебной недели (интеграция «по вертикали») [53]. Первая тенденция связана с интеграцией внутренних компонентов урока и его основных функций — обучающей, развивающей, воспитывающей. Другая ее линия отражает процесс теоретического и практического обоснования нового типа урока — интегративного, показателем которого выступает синтез содержания изучаемого материала, учебных предметов, деятельности педагогов и учащихся.

С позиций целостности и системности воспитательного процесса рассматривают педагогическую интеграцию Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина, Л.И. Новикова, М.И. Шилова и другие.

Так, Л.И. Новикова считает основой педагогической интеграции создание воспитательной системы школы и определяет ее как целостный социальный организм, функционирующий при взаимодействии основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат [89].

Целесообразность создания воспитательной системы, по мнению Л.Н. Новиковой, обусловлена следующими факторами:

- интеграцией усилий субъектов воспитательной деятельности, укреплением взаимосвязи компонентов педагогического процесса (целевого, содержательного, организационно-деятельностного, оценочно-результативного);
- расширением диапазона возможностей за счет освоения и вовлечения окружающей природной и социальной среды в воспитательную среду;
- экономией времени и сил педагогического коллектива, поскольку преемственность и диалектичность в содержании и методах осуществления воспитания обеспечивают достижение поставленных воспитательных задач;
- созданием условий для самореализации и самоутверждения личности учащегося, учителя, родителя, что способствует их творческому самовыражению и росту, проявлению индивидуальности, гуманизации деловых и межличностных отношений в коллективе.

Актуально замечание Л.И. Новиковой, что воспитательная система школы не задается «сверху», а создается усилиями всех участников педагогического процесса: учителями, детьми, родителями и др. В процессе их взаимодействия формируются ее цели и задачи, определяются пути их реализации, организуется деятельность.

Л.К. Гребенкина отмечает, что воспитательная система школы не статичное, а динамичное явление, поэтому становление воспитательной системы всегда есть процесс интеграции. Однако интеграция существует одновременно с противоположной тенденцией к дезинтеграции, к росту независимости различных элементов, нарушению взаимодействия между ними. Разрешение противоречия между интеграционными и дезинтеграционными процессами есть импульс развития воспитательной системы [38].

Л.А. Байкова, О.В. Еремкина видят суть педагогической интеграции в созидании педагогической системы школы, для которой характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами, но и неразрывное единство со средой, во взаимоотношениях с которой система проявляет свою целостность [137]. В этой связи педагогическая система, вбирающая в себя воспитательную подсистему, по их убеждению, тесно связана с микро— и макросредой. В качестве микросреды выступает среда, освоенная школой (микрорайон, населенный пункт), а в качестве макросреды — общество в целом. Ученые убеждены, что воспитательная система школы способна во многом подчинить своему влиянию окружающую среду. В этом случае школа становится реальным центром воспитания.

С позиций педагогизации среды предлагают действовать Е.В. Бондаревская, В.И. Панов, В.Д. Семенов, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, М.И. Шилова, Н.Е. Щуркова.

Так, по мнению Д.И. Фельдштейна, актуальность педагогизации среды связана со значительными изменениями самого человека как действующего и исторически определенного субъекта, адаптирующего, организующего, воспроизводящего разные уровни и сферы среды своего обитания [146. С. 83-97]. Эти обстоятельства, по мнению Д.И. Фельдштейна, предопределяют поиск путей реализации возможности человека построить систему новых отношений, адаптировать и организовать соответствующие сферы обитания, с одной стороны, и выявить условия, пути, возможности дальнейшего развития человека —

с другой. Это, в свою очередь, предполагает осознанную перестройку самого человека, его образования (обучение и воспитание), социального созревания.

Основной задачей педагогизации среды, по мнению Д.И. Фельдштейна, должна выступать создаваемая система условий, где постоянно действующим субъектом, порождающим всю совокупность взаимосвязанных многохарактерных уровней и сфер (как среды обитания), включенных в воспроизводство жизнедеятельности, выступает человек (как индивид, группа, общество). Характер, объем такой среды обитания, степень и возможности ее освоения и присвоения, ее адекватность или неадекватность реализации определяются степенью развития человека, его сознания и самосознания, его самостоятельного начала.

Но решение этой проблемы как особой, самостоятельной, по утверждению Д.И. Фельдштейна, может осуществляться лишь при определенном подходе к ней и на принципах интеграции специальных знаний, при специальном выделении и определении человека как главного субъекта, воспроизводящего себя во всех условиях своего существования.

В.И. Слободчиков рекомендует в целевое и функциональное назначение среды вписывать механизмы развития ребенка, а также выделять ее истоки в опредмеченной культуре общества. «Эти два полюса — предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека — в их взаимоположении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав» [129. С. 181].

При этом ученый обращает внимание на два основных показателя образовательной среды — ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации).

В.И. Панов расширяет рамки проблемы педагогизации среды и предлагает ее рассматривать как среду образования, представляющую собой:

- совокупность возможностей для обучения учащегося, а также для проявления и развития его способностей и личностных потенциалов;
- средство обучения и развития, каковым образовательная среда становится не только «в руках» педагога, но и «в руках» учащегося. Если последний сам выбирает или выстраивает для себя образовательную среду, то в этом случае учащийся становится субъектом саморазвития, а образовательная среда — объектом выбора и используемым средством;

● объект психолого-педагогической экспертизы и мониторинга, необходимость которых диктуется постоянной динамикой образовательной среды [96].

Н.Е. Щуркова особое внимание уделяет интегративно-содержательному наполнению педагогизации среды школы. Воспитательную силу среды она видит в том, что та служит источником развития ребенка, а ее влияние всегда ограничено рамками той культуры, которая свойственна этой среде [162]. Только благодаря школе ребенок имеет социальную среду, несущую в себе все основные достижения культуры. Школа раздвигает социальные границы, и фактор среды получает новую силу влияния на личностное развитие. Но сама по себе социальная среда не имеет неотвратимого положительного результата — она становится воспитательным фактором лишь в случае активного взаимодействия со средой ребенка как субъекта. Поэтому чем большее количество культурных объектов социальной среды войдет в деятельность ребенка, тем шире палитра его социальных отношений; чем больше в его жизни событий, определяющих причастность ребенка к социальной среде, тем увереннее можно говорить о продуктивном воздействии фактора среды.

Н.Н. Гладченкова обращает внимание, что среда образовательного учреждения должна быть направлена на становление нравственного опыта и восприниматься как поле жизнедеятельности ребенка, обуславливающее нравственное развитие на основе присвоения гуманистических ценностей, обретения личностных смыслов, познания окружающего мира и преобразования себя в атмосфере нравственного взаимодействия субъектов педагогического процесса [39]. Среда становления личности в образовательном учреждении создается при условии сочетания внешних условий с внутренним состоянием субъектов учебно-воспитательного процесса.

С.В. Тарасов считает, что ребенок выступает в качестве субъекта взаимодействия со школьной средой при условии, что эта среда предоставляет возможности для проявления субъектности, а следовательно, характеризуется:

- целостностью, которая означает включение всех необходимых и значимых для школьника компонентов взаимодействия в системе «человек — мир», создание интегративного социального и культурного пространства;
- вариативностью, обуславливающей наполнение школьной среды разнообразием смыслов и значений, возможностью

выбора содержания и видов деятельности; вариативность становится условием самоопределения школьника в образовательной среде, помогает найти адекватные пути взаимодействия не только в непосредственной локальной среде, но и в других сферах;

● биологичностью, что означает наличие творчески-созидательного взаимодействия школьника и среды; в таком взаимодействии школьник имеет многообразные связи и отношения с другими людьми, со всем универсумом человеческой культуры и природным миром [135].

В.П. Богданова предлагает конструировать образовательную среду как совокупность условий, призванных задать для учащихся нормативные образцы и социокультурные стандарты, обеспечивающие сохранение целостности и самобытности социума [12]. И одновременно — научить взрослеющего человека безболезненно и с меньшими потерями войти в социум, в контексте социальных требований и норм самостоятельно следовать своим интересам и убеждениям; не теряя индивидуального своеобразия, выработать рациональное отношение к постоянно меняющимся условиям жизни. Поэтому среда образовательного учреждения должна строиться на единстве приобщения личности к жизни в обществе и ее обособления; адаптации и индивидуализации; управления и саморегуляции, самоорганизации; развития, обучения, воспитания и саморазвития, самообразования, самовоспитания.

Источник динамики такого взаимодействия человека со средой В.П. Богданова видит в неизбежных противоречиях между замыслами личности и их воплощением, намерениями и деяниями личности, ее действиями и их результатами, но, главное — между ее самооценкой, притязаниями, возможностями и реальной социальной средой.

С позиций целостности процессов обучения, воспитания и развития рассматривают пути воплощения идей интегративности Ю.С. Бродский, В.И. Загвязинский, В.Д. Семенов, Р.Ф. Рогова и др., предложившие путь «практического синтеза», то есть соединения и использования разнообразных приемов и методов воспитания и обучения.

Так, Р.Ф. Рогова считает целесообразным рассматривать в единстве методы обучения, воспитания, развития личности [115]. Для этого она предлагает школе активно использовать включение учащихся в исследовательские проекты; интеграцию мировоззренческих и теоретико-познавательных вопросов в ес-

тественнонаучных и гуманитарных дисциплинах; объективную историческую информацию и доказательность фактов истории; активное изучение литературы; литературное и историческое краеведение, творческую поисково-исследовательскую работу учащихся, создание и воссоздание школьных музеев.

С позиций социализации взрослеющего человека как личности рассматривают проблемы педагогической интеграции В.Г. Бочарова, В.В. Дружинин, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин, Г.М. Филонов, М.В. Фирсов, М.И. Шилова, Т.Ф. Яркина и другие. Они раскрывают закономерности взаимодействия взрослеющего человека и социума, рассматривают социализацию как интегрированный процесс становления и развития личности и осуществляют разработку собственных социально-педагогических форм и методов воспитания.

Ж.В. Прахова и Л.В. Филиппова говорят об интегральной социализации, основываясь на универсальности педагогического объекта (культура со всеми её видами), универсальности педагогического субъекта (человек со всей системой его качеств); универсальности педагогического процесса; на универсальности функционирования самой социализации в течение всего времени жизни человека и на универсальности интегрального обеспечения социализации [105. С. 147].

Основными характеристиками интегральной социализации, по мнению Л.В. Филипповой, являются многомерность и универсальность [147].

Многомерность реализуется тогда, когда учитываются все педагогические процессы и функции: образование и самообразование, обучение и самообучение, воспитание и самовоспитание.

Универсальность — когда учитываются все аспекты развития личности в деятельности общества: экономическая и политическая, правовая и эстетическая, нравственная и экологическая, физическая и валеологическая.

Таким образом, Ж.В. Прахова и Л.В. Филиппова уходят от традиционной трактовки социализации и предлагают свою модель: многомерность соединить с универсальностью, и тогда интегральность трактовать как единство того и другого.

Б.З. Вульфов предлагает рассматривать педагогическую интеграцию с позиций объединения процессов социализации, воспитания и саморазвития в единое целое [32]. В качестве объективной и практической основы он рассматривает идею единства этих трех взаимообусловленных, но разных явлений, кото-

рые подобно вершинам связаны в своеобразный педагогический треугольник и, в сущности, содержательно определяют формирование социальности человека.

Ученый отмечает, что в содержании процесса социализации отчетливо просматриваются две взаимосвязанные, хотя и совершенно различные по природе и проявлениям стороны.

Во-первых, социализация обозначает весь поток внешних (природных, социальных, социально-психологических) влияний на человека, его социализирующих, продвигающих его социальность. С этой точки зрения, естественный «социализатор» — вся наша жизнь. Другая сторона социализации — внутренние процессы, происходящие в человеке: восприятие, освоение влияний среды, причем не пассивное, а активное, то есть входящее в фонды сознания и чувств, ценностей и отношений, стиля поведения и общения. Они изменяются в ту или иную сторону под влиянием того, что личность не только воспринимает, но и осваивает. Однако эти изменения не фатальны, так как не всеисильны вызвавшие их влияния.

Еще одной «вершиной» педагогического треугольника выступает воспитание. В отличие от социализации, которая (в обоих значениях) преимущественно стихийна, воспитание чаще всего — целенаправленно. Его обеспечивает вся система образования.

Третья «вершина» — саморазвитие. Оно тоже двусоставно. Во-первых, оно включает естественное психофизиологическое развитие организма, которое определенным образом обусловлено социализацией (культура быта, питание, здоровье) и воспитанием (занятие спортом, закаливание, режим, личная гигиена). Мы ему содействуем или препятствуем. Во-вторых, саморазвитие — желание и реализуемое умение человека развивать себя, активность в самовоспитании, поиск возможности самореализоваться и самоутвердиться. Сферы эти определяются идеалами и мотивами человека, его духовными потребностями, которые формируются социализацией и воспитанием. Их противоречивость — одна из главных причин сложности педагогического процесса, а значит, и человеческая драма саморазвития.

С позиций практической интеграции проводится значительная «интегративная работа».

Разработаны и внедряются:

- интегративные программы по литературе, изобразительному искусству, театру, кино, музыке (Н.Д. Никандров);

- интегративные формы и технологии обучения — интегративный урок, интегративный день, концентрированное, концентрированное, критическое обучение (Н.С. Чапаев);

- открываются на различной основе интегрированные учебные заведения (детский сад-школа, центр образования, научно-педагогический комплекс).

С позиций взаимосвязи процессов интеграции и дифференциации рассматривают проблемы педагогической интеграции Н.В. Волохова, В.С. Леднев, В.Ф. Моргун, В.А. Слостенко. Так, В.С. Леднев отмечает, что интеграция и дифференциация взаимообуславливают друг друга. Однако в сфере образования в настоящее время дифференциация достигла своего верхнего предела, и теперь на первый план выступает интеграция, которая выполняет функцию своеобразного «уплотнителя» времени [70]. В то же время он подчеркивает, что реальна опасность «лжеинтеграции». Поэтому интеграция, по его образному выражению, «должна созреть», а по нашему мнению, уже созрела.

В.Ф. Моргун рассматривает процессы интеграции и дифференциации в образовании как встречающиеся, дополняющие друг друга, взаимно неизбежные, двуединые. Этому явлению он дал соответствующее название — «интедиффия (от понятий интеграция и дифференциация) образования», — которое он определяет как «пульсирующий взаимопереход между интеграцией и дифференциацией образования, методов обучения и воспитания, учебно-воспитательных учреждений, который обуславливается как потребностями и возможностями общества, так и способностями и интересами личности» [81. С. 6]. При этом он предлагает понимать «интедиффию» не как «принудительную стандартизацию или сегрегацию, а как свободный выбор или построение учеником своего пути в пространстве объективных возможностей» [81. С. 22]. Кроме того, автор определяет организационные, методические приемы её осуществления применительно к современной психолого-педагогической практике.

Н.В. Волохова, обращаясь к сущности явлений интеграции и дифференциации, отмечает, что «интеграция» имеет два значения [24]. Во-первых, это понятие, обозначающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма — в целом. Во-вторых, это процесс сближения и связи каких-нибудь частей, элементов, объединение их в единое целое, происходящее наряду с процессами их дифференциации. Таким образом, она подчеркивает, что интеграция — процесс

и результат этого процесса, а сущность интеграции заключается в постоянно усиливающейся взаимосвязи, взаимодействии всех компонентов единого целого с целью восстановить это единство. Вместе с тем, являясь полифункциональным понятием, интеграция в различных ситуациях может играть различную роль в состоянии взаимосвязи и процесса. Среди форм взаимосвязи интеграция является конечной и самой высокоорганизованной.

Н.И. Вьюнова видит проявление интегративности в установлении связей между различными концепциями, направленными на целостное представление и построение пространства исследования [27]. Дифференцированность же реализуется в праве функционирования одного (доминирующего) методологического направления, что позволяет исследователю реализовать оригинальную индивидуальную позицию.

Как видим, в интегративном педагогическом знании накоплен значительный научно обоснованный потенциал, позволяющий с позиций целостности, системности, преемственности, непрерывности и гармоничного сочетания процессов: обучения — воспитания — развития; социализации — индивидуализации; интеграции — дифференциации; многомерности и универсальности — рассматривать среду образования взрослого человека как:

- совокупность педагогически организованных взаимодействий, обеспечивающих жизнедеятельность человека на всех уровнях его развития;

- систему педагогически интегрирующих условий, содействующих приобретению и обогащению нравственного, социального, субъектно-деятельностного опыта взаимодействия взрослого человека с внутренней ? внешней средой своего образования как личности и качественной глубины ее развития, выражающейся в индивидуальности;

- педагогически организованное пространство поликультурного образования, в котором (в силу возрастной специфики) под целенаправленным руководством педагогов интегрировано решаются задачи общекультурного, социального и личностного образования воспитанников;

- универсальный ресурс развития и совершенствования образовательных процессов, позволяющий любой школе вне зависимости от материальных ресурсов и степени развитости инфраструктуры обеспечить качественное решение множества поставленных перед ним проблем и задач.

В науке, рассматривающей проблемы управления, на современном этапе определилось множество вариантов, предлагаемых образовательным учреждениям в качестве интегрирующих оснований для построения целостных моделей и систем управления образованием.

Ведущей идеей в различных концепциях выступает идея целостного управления. Так, в трудах Ю.В. Васильева, В.С. Ильина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, Т.В. Орловой, В.П. Симонова, В.А. Сластенина, Ю.П. Сокольникова, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой, Е.Н. Шиянова отстаивается целостное развитие, конечным итогом которого выступает саморазвитие. При этом развитие образовательного учреждения понимается как процесс качественных изменений, вбирающий то прогрессивное, что накоплено образованием. Это прогрессивное сохраняется, «растворяясь» в новом содержании, методах обучения, способах организации учебно-воспитательного процесса, в работе с кадрами, в системе воспитания, организации дополнительного образования, в подготовке учителей к инновационной деятельности, в управлении развитием школы. Кроме того, развитие рассматривается как упорядоченный, интенсивно развивающийся целостный процесс, формирующийся как между компонентами, так и внутри них, требующий нахождения решающего звена, с помощью которого будут решены первоочередные проблемы и определено направление развития (Т.И. Шамова).

Признается, что если функционирование есть единство по отношению к элементам системы, то развитие есть целостность по отношению к ним. При целостном управлении предусматривается одновременное развитие всех компонентов сложной педагогической системы и качественное преобразование их.

В основу целостного развития образовательного учреждения сторонниками данной позиции положены три принципа: принцип развития свойств и качеств личности; принцип развивающего обучения, обеспечивающий внедрение развивающих программ и образовательных технологий; принцип специальной разработки средств и условий, обеспечивающих развитие.

Поэтому, несмотря на некоторые различия в тактике, объединяющей стратегией для исследователей проблем управления, с позиции целостности, являются:

- разрешение противоречий в единстве всех компонентов сложной управленческой системы;

- опора на объективные закономерности целостного развития;
- интеграция методов, средств и организационных форм управления процессами развития общеобразовательных учреждений;
- согласованность целей и задач развития общеобразовательных учреждений с заказом общества и перспективными целями развития;
- опережающая программная подготовка учителя, выстроенная на основе лично ориентированного образования.

В качестве центрального звена управления исследователи предлагают рассматривать организацию деятельности школы по реализации комплексной целевой программы развития, которая выступает движущей силой перехода типового образовательного учреждения как непрерывно саморазвивающейся системы к высшему уровню своего.

Таким образом, многими авторами обосновывается интегрированность инновационных процессов, позволяющих на практике устранить разрывы между различными стадиями управления развитием как внутри компонентов, так и между ними, повышая взаимодействие между новшествами в компонентах сложной педагогической системы.

Во всех исследовательских направлениях отстаивается идея включения педагога в процессы управления в качестве его основного субъекта. Поэтому особое внимание уделяется педагогическому управлению развитием, в котором объектом управления непосредственно выступают процессы обучения и воспитания как основное условие развития обучающихся.

Педагогическое управление определяется А.Ю. Акмаловым, И.С. Батраковой, А.С. Батышевым, В.П. Беспалько, К.Я. Вазиной, В.И. Загвязинским, Н.В. Кузьминой, Н.М. Яковлевой и другими, как целенаправленный созидательный системообразующий процесс, в котором, в результате маневренности управленческой стратегии педагога, его отношения с учащимися преобразуются из «субъект-объектных» в «субъект-субъектные».

В.И. Загвязинский, приводя основные характеристики педагогического управления, отмечает его функциональную динамичность, которая осуществляется через стратегию и тактику активного обучения, создание условий для развития творчества и мышления учащихся. Содержанием педагогического управле-

ния, по его мнению, является обеспечение оптимальных условий образовательного процесса, в которых у школьников развивается познавательная самостоятельность как наиболее ценностное качество личности, а механизмом служит управленческая маневренность педагога, позволяющая использовать только те воздействия, которые интегрируют педагогическую ориентированность на развитие в единый формирующий процесс.

А.П. Огаркова отмечает, что педагогическое управление представляет собой процесс интеграции. Учитель, планируя и проводя любое учебное занятие, в методическом аспекте проектирует подсистемы структурного характера, в системе целеполагания — функционального характера, в информационном плане — учебно-содержательного характера, в системе контроля — резюмирующее-этапного характера, в системе операциональных интеллектуальных действий и оптимизации учебно-познавательных процессов — технологического характера. А в целом учитель выступает как субъект управления, который организует и стимулирует деятельность педагогической системы обучения, осуществляя свою дирижерскую работу одновременно в нескольких подсистемах функционирования. Но «если педагогическое управление развитием будет осуществляться не на интегративной основе, а в какой бы то ни было последовательности, и если функции управления не будут иметь системной зависимости, мы можем получить лишь эффект методического, дидактического или технологического порядка, что тоже является системным подходом, но на другом уровне организации системы» [90. С. 46].

В современных исследованиях, посвященных проблемам управления педагогическим взаимодействием, также прослеживается тенденция включать обучающихся в качестве субъекта управления. В исследованиях Е.Д. Божович, С.Г. Воровщикова, Э.Г. Газиева, Л.А. Головей, В.Н. Карандашева, Е.И. Машбица, В.П. Одинцовой, Т.И. Шамовой отмечается, что возможность школьников и студентов реализовать себя в качестве субъекта учения и воспитания находится в прямой зависимости от условий, предоставляемых средой образовательного учреждения. Ученые подчеркивают, что включенность обучающихся в созидательные процессы управления находится в зависимости от избранной тактики развития у них качеств и позиции субъектности.

Е.Д. Божович субъектом учения считает школьника, который не только усваивает (или даже «присваивает») содержание

учебного материала, но и соотносит его с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе предшествующего обучения, так и в жизненной практике, сам регулирует (контролирует и корректирует) свою познавательную деятельность [108]. Исследуя, от каких факторов зависит формирование у школьников позиции субъекта учения, исследователь связывает проблему с анализом типа управления процессом обучения и выделяет жесткое и гибкое, прямое и косвенное управление.

Жесткое управление имеет место, когда организация и содержание обучения соответствуют только и, по возможности, точно той или иной психодидактической модели (ее концептуальной схеме). Это попытка привести всех детей единым (эталонным) путем к единому (эталонному) результату.

Гибкое управление процессом обучения предполагает сохранение всего позитивного в учебной работе детей, независимо от диапазона ее индивидуальных вариаций, а также полного/неполного соответствия некоему эталонному результату. При таком управлении осуществляется корректирование только заведомо негативных аспектов знания и способов его получения, ведущих к интерференции понятий, нарушению логики рассуждения в процессе решения задач и т.п. Осуществляется это управление, как правило, косвенным путем — созданием условий, в которых ребенок сам или в диалоге с учителем, одноклассниками строит, контролирует, совершенствует способы своей учебной работы.

И здесь, по мнению Е.Д. Божович, важное значение имеет избранный метод обучения. Если в школе ребенка не только учат, но и он учится, то можно полагать, что в методе обучения есть те компоненты, которые реализует учитель, и компоненты, которые являются (или становятся) достоянием ученика и реализуются им самим. Последние условно названы «внутренними компонентами» метода обучения, к которым относятся, в частности, применяемые ребенком приемы понимания и запоминания учебного материала, самоконтроля, способы работы с наглядными средствами, пути выполнения новых, нестандартных заданий. При этом ученик не только справляется с текущими задачами учения, но и организует свою познавательную деятельность, учится учиться.

Именно внутренние компоненты метода обучения, которые могут не только передаваться ребенку, но и создаваться самим школьником, определяют развитие ребенка как субъекта

обучения в большей мере, чем внешние. Поэтому Е.Д. Божович предлагает от идеи жесткого и прямого управления учебным процессом перейти к поиску путей гибкого и косвенного управления им, причем особое внимание уделить разработке внутренних компонентов метода обучения, развивающих ученика в качестве субъекта познавательной деятельности.

С.Г. Воровщиков подчеркивает, что для достижения взрослеющим человеком позиции субъекта учения необходимо содействовать формированию и развитию у него:

учебно-управленческих умений планирования, организации, контроля, регулирования и анализа учебной деятельности учащихся;

учебно-информационных умений нахождения, переработки и использования информации для решения учебных задач;

учебно-логических умений, обеспечивающих четкую структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач [25].

Позицию совместной субъектности учителя и ученика в управлении активно разрабатывают В.И. Загвязинский, Ю.А. Конаржевский, О.Е. Лебедев, А.А. Орлов, В.И. Панов, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Н.Е. Щуркова и др.

Так, Н.Е. Щуркова подчеркивает, что субъекта может воспитать только субъект [162]. Педагог — первое общественно представительное лицо, поведение которого выступает для детей жизненным подтверждением реальности декларативных суждений о способности человека распоряжаться своей судьбой. Чем выше субъектность педагога, тем выше воспитанность детей, потому что личность субъекта как социально-психологический феномен является фактором развития другой личности.

Однако ребенок не может быть субъектом собственного воспитания. Отстаивая позицию, что ребенок есть объект воспитания и субъект деятельности, исследователь утверждает, что красивая фраза о ребенке как субъекте воспитания ложна и даже вредна: ребенок не может и не должен созидать систему воспитания самого себя — это дело профессионалов. Лишь педагогу-профессионалу дана способность быть субъектом воспитательного процесса.

Считая воспитание сферой содействия новообразованиям в структуре тела и души ребенка, его организма и личностного внутреннего мира, его формы взаимодействия с миром и содер-

жания этого взаимодействия, Н.Е. Щуркова напоминает, что эти новообразования должны быть постоянным объектом педагогического внимания. Они же должны служить и критериями профессиональной оценки субъектной активности учителей.

Поэтому исходным положением реализации идеи «ребенок — объект воспитания и субъект деятельности» Н.Е. Щуркова считает совместно-разделенную деятельность: в начальный момент деятельности возможны совместные действия педагога с ребенком и дальнейшее ослабление усилий педагога при усилении активности ребенка, чтобы в конце концов ребенок самостоятельно приводил деятельность к заключительному результату.

В качестве основного приема косвенного воздействия на развитие ребенка как субъекта деятельности предлагается прием возложения полномочий, когда педагог частично передает свои полномочия в организации деятельности подрастающим детям, способность которых к самоорганизации достаточна, чтобы исполнить возложенное. Считая такой прием ключевым в развитии у ребенка умений и навыков самоуправления, Н.Е. Щуркова подчеркивает, что его успешное применение требует обязательного признания ответственности ребенка за производимые действия.

Т.И. Шамова, отстаивая идею совместного управления, считает необходимым создавать благоприятные внешние и внутренние условия для эффективной совместной деятельности субъектов образования [153]. В связи с этим ученым подчеркивается «вторичная» природа управления, которая влияет на конечные результаты косвенно, через деятельность других людей. Т.И. Шамова говорит о «мягком» подходе: воздействие оказывается прежде всего на условия жизнедеятельности; управление понимается не как командование и властвование, а как взаимодействие, обслуживание и обеспечение. Это, в свою очередь, требует сплоченности, согласованности, скоординированности управленческих действий, наличия общих ориентиров, ценностей, вдохновляющих целей.

Важной тенденцией современных исследований по проблемам взаимодействия в контексте моделирования условий образовательной среды выступают и организационные аспекты управления.

Данные проблемы и пути их разрешения рассматриваются в нескольких аспектах.

I. Совершенствование режимов жизнедеятельности образовательных учреждений.

Так, В.И. Зыбарева выделяет три основных режима:

- режим стабильного, стационарного функционирования;
- режим развития, или инновационный режим;
- режим упадка, разложения, стагнации, распада, регресса [52].

Высокий уровень управления образовательными учреждениями характеризуется самоуправлением, эффективной реализацией автономных полномочий, прав и ответственности в решении поставленных задач, формированием коллектива единомышленников, добивающихся высоких конечных результатов в профессиональном образовании, воспитании и развитии обучающихся.

II. Управление инновационными образовательными учреждениями (А.С. Бубман, А.Г. Каспаржак, Е.С. Топалер, Н.А. Шарай, Т.И. Ермакова и др.). Исследователи отмечают позитивные и негативные тенденции дифференцировать образовательные структуры; исследуются такие новые организационные модели, как гимназии, лицеи, учебно-воспитательные комплексы, обосновывается эффективность их деятельности.

III. Социальное партнерство. Е.А. Киуру, исследуя организационно-педагогические условия функционирования образовательного учреждения, выделяет внешнее социальное партнерство, характеризующее взаимной коммуникацией связей между партнерами и определением отношений сторон на основе договора-контракта, и внутреннее (локальное) партнерство как проектирование ведущих функций и видов деятельности, определяющих уровень качества образования [58]. Социальное партнерство реализуется в управленческой деятельности администрации учреждения и его органов общественного самоуправления; в педагогической, опытно-экспериментальной, научно-методической и воспитывающей деятельности персонала; в учебно-воспитательной деятельности обучающихся; в других видах деятельности, связанных с обеспечением и совершенствованием педагогического процесса в интересах партнеров;

IV. Моделирование организационной культуры субъектно-го типа. Эта точка зрения предложена Р.М. Гайнутдиновым [35]. К числу наиболее значимых условий формирования организационной культуры субъектного типа ученый относит управленческую рефлексию и реализуемое на ее основании рефлексивное

управление, а также системную обратную связь в организации, позволяющую эффективно заниматься формированием и развитием имиджа организации.

Давая характеристику организационной культуре субъектного типа, Р.М. Гайнутдинов подчеркивает, что она не только изменяется под влиянием управленческих влияний, но и сама играет роль самостоятельного управленческого фактора, который важно учитывать при разработке и выборе стратегии развития учреждения. Находясь в зависимости от силы (уровня) сформированности и сопряженности конфигурации организационной культуры со стратегией развития и ситуацией, она приобретает черты либо мощного ресурса управления, выполняющего для организации функции интегрирующего, компенсирующего и адаптирующего, либо — дезинтегрирующего, декомпенсирующего и дезадаптирующего фактора.

Меняются позиции при исследовании проблемы эффективности и качества управления образовательными учреждениями. «Качество» как понятие трактуется в управленческой литературе далеко не однозначно, и даже противоречиво. Одни исследователи и практики понимают его как нацеленность образовательной системы на достижение качества усвоения; другие — на обучение и воспитание; третьи — на развитие способностей личности; четвертые — на готовность выпускника к жизни в социуме.

Так, Е.В. Яковлев рассматривает качество как совокупность свойств, оно структурно, динамично [165]. Качество меняется по мере выявления новых его свойств и зависит от управления процессом обучения, индивидуальных особенностей обучающихся и ряда других факторов. В результате он приходит к пониманию качества управления как функции организованных систем, обеспечивающей сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их программ и целей.

Н.И. Шевчик предлагает оценку эффективности управления осуществлять в двух планах: в стратегическом плане — анализировать адекватность реагирования образовательной системы на изменения окружающей среды, на новые потребности рынка образовательных услуг, зависимость изменений в самой системе образования с запросом внешней среды, с социальным заказом [156]. В оперативном управлении эффективной следует считать работу образовательного учреждения, если его потен-

циал используется рационально, и оно выполняет основные образовательные и воспитательные функции.

И.П. Подласый считает, что конечный результат управления образовательным процессом определяется качеством условий для самореализации, саморазвития и профессионального становления [103].

В.Ю. Шегурова в качестве критериев эффективности предлагает рассматривать способности школьника к саморазвитию, потребность в самореализации и направленность на дальнейшее самообразование [158].

В.И. Зыбарева в качестве основных педагогических условий, определяющих эффективность управления образовательным процессом, предлагает рассматривать:

- влияние образовательной системы, которое осуществляется через управление в целом (система «образовательное учреждение» влияет на подсистему «воспитательно-образовательный процесс»);

- влияние окружающих подсистем: система управления, система методической работы, система научно-исследовательской работы, система воспитательной работы и т.п.;

- влияние субъектов управления на воспитательно — образовательный процесс: личностные качества руководителей, особенности педагогов и обучающихся;

- влияние обстоятельств, особенности функционирования и развития системы: темп, направленность, стабильность изменений в системе управления, а также темп, направленность, стабильность изменений образовательной среды [52].

Т.И. Шамова, С.Г. Воровщиков определяют качество образования как совокупность существенных свойств процесса образования, результатов и условий его осуществления, соответствующих современной педагогической теории, требованиям нормативно-правовых документов, и способных удовлетворить образовательные потребности личности, общества и государства [153. С. 25]. Под управлением качества образования ими понимается обеспечение проектирования, достижения и стабилизации условий образовательного процесса, качества образовательного процесса и его результатов.

В функции механизмов стимулирования качества и эффективности управления Л.Л. Редько предлагает использовать:

- социальный механизм, как способ организации взаимодействия всех субъектов в интегрированном процессе обучения, воспитания, развития, социализации;

- образовательный механизм, как взаимосвязанный алгоритм управленческих действий, направленных на достижение единой цели — качества образования;

- личностный механизм, представленный самооценкой и самоконтролем, ориентированными на постоянное изучение уровня качества образования, преподавания и степеней отклонения от обозначенных норм, правил, требований [113].

В качестве средств оценки эффективности и качества управления образовательным учреждением Ю.А. Израэл, И.П. Герасимов, И.В. Бестужев-Лада, А.В. Толстых, А.А. Орлов, А.П. Исаев, Г.Д. Сигеев и др. предлагают использовать мониторинг. Они определяют задачу мониторинга как предупреждение о том или ином неблагополучии, опасности для эффективного функционирования объекта, то есть создавать возможность предотвратить или минимизировать возможное деструктивное развитие событий.

С позиций пересмотра механизмов и функций внутришкольного управления исследуют проблемы управления образованием Ю.В. Васильев, М.И. Кондаков, Ю.А. Конаржевский, В.Ю. Кричевский, А.А. Орлов, М.М. Поташник, П.В. Худоминский, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и другие. В их исследованиях отмечается, что функции управления должны раскрывать его сущность и носить универсальный характер, затрагивающий любой управленческий процесс. Конкретность же содержания управления характеризуется функциями, наполненными в зависимости от его объекта.

Д.Ц. Дугарова анализирует функции и механизмы внутришкольного управления на основе идеи соорганизации педагогической системы и социокультурной среды, автономизации внутришкольного управления, превращения его в достаточно самостоятельный уровень системы управления образованием, требующий от субъектов внутришкольного управления соответствующей высокой компетентности и ответственности [48].

Внутришкольное управление, по мнению ученого, представляет собой комплекс разнообразных отношений — ценностных, правовых, этнических, межличностных, педагогических, социологических, хозяйственных, финансовых и др. Тип структуры управления школой, отмечает Д.Ц. Дугарова, имеет тенденцию к формированию полиструктурного системно-целевого комплекса, который объединяет разнообразные виды структур: идеальную (идеи, ценности, цели), нормативную (законы, пра-

вила, положения, нормы), квалификационную (уровни профессиональной квалификации персонала), техническую (программно-вычислительная техника, множительная аппаратура и т.п.), информационную (банк данных, субъекты и объекты информации и т.д.), консультативно-экспертную.

В современной науке управления образованием стало также устойчиво проявляться стремление к интеграции, осуществляемой на разных уровнях.

Концепция мотивационного программно-целевого управления, разработанная И.К. Шалаевым, гармонично сочетает элементы двух основных направлений, существующих в управленческой науке.

Т.М. Давыденко, обосновывая сущность рефлексивного управления, подчеркивает его интегративный характер, заключающийся в сочетании компонентов программно-целевого, исследовательского, психологического, процессного, с выделением функции анализа, подходов в науке управления [142].

Е.А. Ямбург, В.А. Караковский, И.Д. Фрумин видят возможности реализации идей интегративности в управлении образовательным учреждением на основе совокупного практико-ориентированного сочетания целей, задач, функций, способов и средств управления образовательной средой (авторские модели управления образовательными учреждениями).

Итак, интегративное знание об управлении образовательными системами предоставляет возможность рассматривать и конструировать интегративное управление школьной средой с позиций:

- целостности, позволяющей включить в процессы совместного и самостоятельного управления всех участников образовательных процессов — и, в первую очередь, педагогов и учащихся;
- преемственности, позволяющей обеспечить интеграцию обучения и воспитания, урочной и внеурочной деятельности, институциональных и общественных форм управления школой;
- непрерывности качественного совершенствования способов, средств и форм управленческой и образовательной деятельности;
- косвенных и опосредующих влияний, побуждающих, стимулирующих и мотивирующих человека на его качественное самообразование и самосовершенствование посредством создаваемых в школе условий.

Таким образом, в межпредметном, стремящемся к целостности, мировоззренческом знании выявляется ключевая позиция, определяющая, на наш взгляд, основные тенденции в созидаании управленческой политики образовательными системами, а именно, стремление научных школ и концепций к интегративности.

Такое стремление предполагает множество форм и аспектов его реализации. При этом среда образования по отношению к человеку выступает не как «демиург», а как единый источник развития, как со-творец, и условие со-развития, как способ саморазвития, осуществляемый через реализацию гармоничного соотношения «социальное ? индивидуальное», а человек — как объект своей субъектности, как организатор своих продуктивных взаимодействий с внутренней ? внешней средой своего образования.

Интегративное управление био-психо-социо-культурно-педагогическим взаимодействием в школе человека и среды его образования становится возможным, если:

- оно направлено на созидание совокупного многообразия условий, обстоятельств и ситуаций, то есть внешней среды развития, стимулирующей и мотивирующей процессы развития, преобразования и обогащения внутренней среды (природы) человека как субъекта и объекта его восхождения к индивидуальности, и сквозными ориентирами управляемого развития становятся идеи со — и само-: организации, реализации, управления;
- управленческие и образовательные программы интегративным образом выстраиваются по стержневой оптимальной линии объединения процессов функционирования, развития и совершенствования сочетаемых способов, применяемых и в обучении, и в воспитании, и в управлении;
- в процессы управления включены в качества совместного и индивидуального субъекта и объекта все участники образовательных процессов;
- результатом управляемого развития выступает позитивная динамика психического и личностного развития, осуществляемого за счет включения взрослеющего человека в различные виды деятельности и расширения его «каталога деятельностей».

Вместе с тем управление средой образования в школе может характеризоваться с интегративных позиций, если оно содержит в себе интегративное методологическое знание.

1.2. Интегративное управление средой образования в школе. Методологические основания

Аксиологический подход в управлении образованием обосновывает утверждение, что ядром любой модели управленческой системы выступают ценности, направляющие активность людей на достижение поставленных целей, служат стимулом, необходимым условием для организации любого рода управленческих взаимодействий. От культивирования той или иной системы ценностей находятся в зависимости управленческие стили взаимодействия, сплоченность коллектива, степень включенности в совместные дела, взаимные ожидания и отношения. Эффективность любой управленческой деятельности определяется ее аксиологической направленностью и содержанием.

Применительно к управлению средой образования в школе ценности играют особую ключевую роль, так как здесь мы имеем дело прежде всего с взрослеющим человеком — подростком, юношей, у которого время пребывания в школе совпадает с годами душевно-духовного оформления его внутренней среды (мира, второй природы) — самосознания, системы личностных смыслов, мировоззрения. Поэтому актуален аксиологический подход в образовании, активно разрабатываемый многими исследователями (Н.А. Асташова, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, Б.З. Вульф, Г.П. Выжлецов, В.П. Зинченко, И.Ф. Исаев, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, В.Ф. Сержантов, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова, Г.И. Чижакова) и имеющий в своем арсенале богатые, годами выверенные, позиции организации ценностно ориентированной деятельности в условиях образовательного учреждения.

Идею ценностно ориентированной направленности управления образованием российские ученые традиционно связывают с гуманистической парадигмой, основанной на приоритете высших ценностей, на признании человека «мерой всех вещей», интегративной целью, задачей и критерием организации и результативности управленческой деятельности. Но, предлагая ориентироваться на непреходящие ценности, современные сторонники гуманизма признают, что нельзя не учитывать и продолжать отрицать происходящие процессы либерализации ценностей. Этими процессами необходимо умело управлять, вводя и используя высшие ценности в качестве критериев — ориенти-

ров организации многомерного пространства жизнедеятельности человека, а тем самым противостоять разрушительным тенденциям дегуманизации российского общества.

Г.П. Выжлецов обращает наше внимание, что при построении управленческих программ в центре их внимания должны быть ценности, которые не разъединяют, не отчуждают человека от других людей, от природы и от самого себя, а, напротив, объединяют людей в общности, такие, как семья, народность, нация, общество в целом [33].

Поэтому, по его мнению, управленческие программы должны базироваться на не подвластных времени высших духовных ценностях (добро, истина, красота, а главное — другой человек), выступающих критериями любых ценностных ориентаций, культурно-исторических стандартов, содержащих в себе морально-нравственную нормативность (образец, эталон, идеал), с чем человек традиционно соизмеряет свое поведение.

Для всего этого, считает Г.П. Выжлецов, должны быть созданы условия, содействующие тому, чтобы ценности оказались принадлежностью внутреннего мира человека, стали объектом его деятельности. Только в этом случае ценность может выступать как личностно окрашенное отношение к миру, возникающее на основе как знания и информации, так и собственного жизненного опыта человека.

Кроме того, ценностями, которые культивируются управленческими программами, должны обогащаться способы удовлетворения человеком своих потребностей, должно обеспечиваться восхождение к духовному (высшему) уровню удовлетворения материальных и социальных потребностей, а значит, они превращаются тем самым в материальные, экономические и социальные ценности человека. В этой связи ученый подчеркивает, что вне духовного благополучия для человека невозможно достижение благополучия социального, экономического и материального, иначе говоря, вне духовного благополучия невозможно душевное (психическое) и соматическое (физическое) благополучие — здоровье человека.

В.А. Сластенин с И.Ф. Исаевым и Е.Н. Шияновым, анализируя особенности применения аксиологического подхода в управлении образовательными системами, акцентируют значение педагога, его управленческой ценностно-ориентировочной деятельности, интегративно осуществляемой на трех взаимосвязанных уровнях: личностном, групповом и социальном [128].

Они предлагают использовать аксиологическую модель педагогического управления, имеющую синкретический характер, когда:

ценности-цели, выступая в качестве доминирующей аксиологической функции, определяют смыслы управленческой деятельности на всех ее уровнях и влияют на ценности-средства (инструментальные ценности);

ценности-средства охватывают три взаимосвязанные подсистемы: собственно педагогические действия, направленные на решение профессионально-образовательных и личностно-развивающих задач (технологии обучения и воспитания); коммуникативные действия, позволяющие реализовать личностно и профессионально ориентированные задачи (технологии общения); действия, отражающие субъектную сущность педагога.

При этом ценности-средства, которые интегративны по своей природе и объединяют все три подсистемы действий в единую аксиологическую функцию, ими подразделяются на такие группы:

ценности-отношения, которые задают способ взаимодействия педагога с учащимися, обеспечивают ему целесообразное и адекватное построение педагогического процесса и взаимодействия с его субъектами;

ценности-качества, занимающие в иерархии педагогических ценностей наиболее высокий ранг, так как именно в них проявляются или бытийствуют сущностные личностно-профессиональные характеристики педагога. К их числу относятся многообразные и взаимосвязанные индивидуальные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества. Они оказываются производными от уровня развития целого ряда способностей: прогностических, коммуникативных, креативных (творческих), эмпатийных, интеллектуальных, рефлексивных и интерактивных.

Но ценности-отношения и ценности-качества, как считают исследователи, могут не обеспечить необходимого уровня педагогического управления, если не будет сформирована и усвоена еще одна подсистема — ценностей-знаний, в которую входят не только психолого-педагогические и предметные знания, но и степень их осознания, умение осуществить их отбор и оценку на основе личностной модели педагогической деятельности.

Осуществление аксиологической модели педагогического управления, по мнению В.А. Слостенина, И.Ф. Исаева,

Е.Н. Шиянова, возможно только посредством разработки и внедрения новых программ обучения и воспитания, которые должны быть направлены на реализацию следующих культурно-гуманистических функций управления образованием:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной среде;
- обеспечение возможностей для личностного роста и самореализации;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- создание совокупности условий для развития собственной творческой индивидуальности и раскрытия духовных потенциалов.

В программе должны быть предусмотрены способы решения адекватных управленческих задач:

- философско-мировоззренческой ориентации личности на понимание смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности;
- оказания помощи в построении личностных концепций, отражающих перспективы и пределы развития физических, духовных задатков и способностей, творческого потенциала, а также в осознании ответственности за жизнетворчество;
- приобщения личности к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры, и выработки своего отношения к ним;
- раскрытия общечеловеческих норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия и др.) и культивирования интеллигентности как значимого личностного параметра;
- развития интеллектуально нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам и оценкам, регуляции своего поведения и деятельности, мировоззренческой рефлексии;
- возрождения традиций российской ментальности, чувства патриотизма в единстве этнических и общечеловеческих ценностей, воспитания уважения к законам страны и гражданским правам личности, стремления к сохранению и развитию престижа, славы и богатства отечества;

о формирования отношения к труду как к социально и лично значимой потребности и фактору, создающему материальные фонды страны и ее духовный потенциал, которые, в свою очередь, обеспечивают возможность личного роста; развития установок и представлений о здоровом образе жизни.

Поэтому гуманистическая программа образования должна быть связана с созданием условий для раскрытия и развития способностей как учащихся, так и педагога с ориентацией на обеспечение полноценности их в повседневной жизни.

В аксиологическом подходе предполагаются и критерии ценностно-ориентировочной деятельности в условиях образовательного учреждения.

Так, Н.С. Малякова считает, что в качестве критериев эффективности аксиологического подхода в управлении могут выступать:

- критерий результативности освоения ценностей, выраженный в становлении ценностного отношения личности учащегося, ценностно-ориентированной деятельности образовательного учреждения и форм организации жизни образовательного учреждения на ценностных основах;
- критерий согласованности ценностей, выраженный в понимании и принятии ценности и включенности субъектов в ценностно ориентированную деятельность школы [74].

Г.И. Чижакова в исследовании основ педагогической аксиологии дает интегративную развернутую характеристику критериев не только оценки результатов, но и содержания, организации, управления на основе интегрального показателя — сохранения и укрепления физического, психического, психологического здоровья как основополагающей ценности [152].

Ученый обращает внимание, что эффективность критериев-ориентиров зависит от способности управления реализовывать следующие основные аксиологические функции:

- компенсаторную, позволяющую восполнить недостающее по каким-либо причинам знание;
- адаптирующую, дающую возможность приспособиться к постоянно меняющемуся миру, к изменениям в сфере производства;
- развивающую, позволяющую сохранять социальную активность и участвовать в общественных процессах;
- креативную, предоставляющую возможность развития творческого потенциала личности на всех этапах ее жизнедеятельности;

● функцию культурного наследования, обеспечивающую приобщение школьников к богатствам мировой культуры и их участие в сохранении, освоении, обогащении культурных ценностей;

● преобразующую, направленную на педагогизацию всех сфер жизнедеятельности общества.

Принимая точку зрения Г.И. Чижаковой на то, что аксиологическая функция управления средой образования должна выступать приоритетной и тем самым реализовывать высшую цель образования — максимальное развитие у школьников человеческих качеств, — науке управления образованием еще предстоит на основе аксиологии разработать собственную смысловую структурно-логическую систему управленческих ценностей.

Для этого необходимо провести смысловую инвентаризацию ценностей, отделяя истинные ценности от псевдоценностей, то есть от ложных установок, призванных обслуживать чьи-то интересы. Кроме того, истинные ценности не должны дробиться и тем самым выхолащиваться, увеличиваясь количественно. Их перечень должен быть минимизирован, и представлять собой область совместных интересов и пространство совместных и индивидуальных действий по их сохранению, качественному обогащению и приобретению на всех взаимосвязанных уровнях.

В качестве интегрирующей ценности может выступать ценность жизни, которая с аксиологических позиций рассматривается, как:

- ценность ценностей, их мерило;
- форма форм ценностного существования и действия;
- критерий критериев качества и культуры избранного образа и стиля жизни.

Обращение к данной ценности как стержневой, направляющей и определяющей, позволяет создать среду образования в школе как аксиологическую систему гармонично и качественно организованной жизни.

Исходя из этого школа может и способна целостным образом, то есть интегративно, определить стратегию, тактику и критерии своих управленческих действий, согласовать программу их воплощения в пространстве влияний на среду образования человека.

Системный подход в управлении образованием (М.А. Данилов, В.С. Ильин, Ю.А. Конаржевский, Ф.Ф. Королев,

В.Н. Садовский, В.А. Слостенин, Г.Н. Сериков, П.И. Третьяков, Ю.А. Тихомиров, Т.И. Шамова и др.) содержит позиции, ориентирующие на ценности организации взаимодействия систем: человека и среды; субъекта и объекта; субъекта и субъекта.

В качестве особенностей социальных систем, к которым относятся и системы образования, выделяются такие свойства, как наличие целей и управление. Поэтому применительно к системам управления, в том числе и управления образованием, системный подход раскрывается в следующих аспектах.

Всякий предмет, всякое явление выступает как некая система, которая либо управляется извне, либо самоуправяема, либо управляема по смешанному типу.

Всякая система трактуется как элемент более общей (метасистемы), выход к которой осуществляется при функционировании системы, в ходе реализации ее внешних связей. Управление может рассматриваться как вид взаимодействия с системой-элементом. Так, система может подвергаться внешним воздействиям в форме контроля, стимулирования, организации, коррекции, целеполагания.

Управление должно опираться на объективно существующие потенциальные возможности системы, поскольку никакие управляющие воздействия не способны заставить систему выполнять больший объем функций, чем заложен в ее системных свойствах. Попытка увеличить объем функций, выполняемых системой на стадии зрелости, интенсифицировать ее, не приведет к результату. Попытки такого рода управления извне могут только разрушить систему.

Для зарождения и развития всякой системы существуют объективные основания, связанные с социальным заказом, который выполняет управляющие (перспективно-ориентирующие, регулирующие) функции по отношению к системе. Поэтому любое управляющее воздействие должно базироваться на том, что система имеет определенное состояние. Если воздействие соответствует этому состоянию, то оно окажется более продуктивным.

Всякой системе присущ генетический аспект (она развивается). В зависимости от стадии развития системы следует осуществлять управление. Когда система зарождается, становится, управление должно содействовать этим процессам. На стадии зрелости управление подкрепляет функции системы. Целесооб-

разно, чтобы управляющие воздействия способствовали преобразованию системы, зарождению на ее основе новой (например, такой, которая больше соответствует социальному заказу).

Всякая система может и должна быть исползована во благо человеку. При этом человек должен сосуществовать с системами, не нарушая их свойств и не препятствуя исполнению ими их функций. Дело еще и в том, что разрушающаяся система может оказаться бесполезной, даже опасной. Важно организовать грамотное взаимодействие человека с окружающими системами (это означает экологическую, психолого-педагогическую грамотность). Иными словами, управляющее воздействие человека на систему не следует осуществлять без учета особенностей самой системы. При выработке и реализации управляющего воздействия надо учитывать и цели человека, и цели системы.

Жестко и однозначно развитие системы спрогнозировать невозможно. Поэтому всякое управляющее воздействие должно базироваться на сведениях о реально происходящем развитии. Управляя, человек опирается и на предыдущий опыт развития системы и управления ею, и на свою текущую деятельность. В деятельности они словно синтезируются, сливаются воедино [93].

Специфика использования системного подхода в социальном управлении заключается еще и в том, что каждая социальная система состоит прежде всего из двух взаимодействующих, но самостоятельных подсистем: управляемой и управляющей.

К управляемой подсистеме относятся общественные отношения, общественные процессы, ресурсы общества, прежде всего социальные, организации и входящих в них людей. К управляющей — все элементы, обеспечивающие процесс целенаправленного воздействия на элементы управляемой подсистемы. Важнейшим ее элементом является организационная структура управления.

А.Г. Гладышев, В.Н. Иванов, В.И. Патрушев подчеркивают еще одну ключевую особенность системности в управлении: все объекты управленческих воздействий в то же время в той или иной мере могут выступать и в качестве субъектов управления. Например, социальные организации создаются и проектируются в процессе управленческого труда, но, возникнув, оказывают обратное влияние на объект управления. Особое значение принадлежит субъекту управления [93].

В целом под системой управления понимается единство субъекта и объекта управления, тех разнообразных отношений, которые возникают в процессе управленческой деятельности. Ее осуществляют органы управления, социальные организации в целом, отдельные управляющие, которые принимают и реализуют управленческие решения.

Непосредственно по отношению к системам управления образованием в методологии данного подхода речь идет о том, что образовательные системы — реальные (по происхождению), социальные (по субстанциональному признаку), сложные (по уровню сложности), открытые (по характеру взаимодействия с внешней средой), динамические (по признаку изменчивости), вероятностные (по способу детерминации), целеустремленные (по наличию целей), самоуправляемые (по признаку управляемости). Такая специфика обусловлена, с одной стороны, формальным многообразием элементов, связей, функций, возможных путей развития (например, образовательных отношений). С другой стороны, педагогическая действительность характеризуется множеством слабо формализуемых элементов, которые либо невозможно отразить в теоретических системах, либо их отражение условно и не полностью адекватно действительности.

Кроме того, педагогические системы функционируют и развиваются не стихийно. Благодаря управлению происходящие в них изменения носят упорядоченный характер. Упорядоченность структурно-функциональных компонентов, их интеграция и взаимодействие со средой могут обеспечиваться собственными органами и механизмами управления.

Ответы на многие вопросы по ценностному применению методологии системного подхода в практике управления образованием можно найти в трудах Н.В. Кузьминой, Ю.А. Конаржевского, А.А. Остапенко, В.А. Сластины, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой. Так, конкретизацию использования системного подхода на уровне образовательного учреждения находим у В.А. Сластины [128]. Он подчеркивает, что управленческая деятельность организаторов образования, должностных лиц, учителей, учащихся должна быть в равной мере направлена:

- на выработку целей и достижение результата, на создание условий формирования педагогического и ученического коллективов;
- на отбор содержания и использование разнообразных средств, форм и методов учебно-воспитательной работы.

Только в этом случае управление позволяет сохранять целостность педагогической системы и продуктивно влиять на обновление составляющих ее компонентов.

В.А. Сластины обращает внимание руководителей образовательных учреждений, что системность в управлении зависит от многих составляющих, перечислим их.

- Структура системы управления. Какова структура этой системы, какие компоненты выступают в качестве системообразующих, такова и перспектива развития этих связей и отношений.

- Тесная и специфическая связь системы управления с внешней средой. Школа не только должна приспособливаться к внешней среде, перестраивая свои процессы, но и подчинять среду для достижения своих целей.

- Взаимодействие и взаимосвязь управленческих функций в деятельности ее руководителя и педагогического коллектива. Исключается односторонность; управленческая деятельность должна быть последовательна, логична, взаимовыгодна, все ее функции в равной степени важны.

- Рациональное сочетание централизации и децентрализации, которое обеспечивается совместной деятельностью руководителей, административных и общественных органов в интересах всего коллектива школы, создает условия для обсуждения и принятия управленческих решений на профессиональном уровне.

- Единство единоначалия и коллегиальности в управлении, что, в конечном счете, направлено на преодоление субъективизма, авторитаризма в управлении целостным педагогическим процессом. Коллегиальность вместе с тем не исключает личной ответственности каждого за порученное дело.

- Объективность и полнота информации в управлении образовательными системами. Изобилие и неупорядоченность информации, как и ее отсутствие, затрудняет процесс принятия решений, оперативное регулирование их выполнения.

- Умение ставить и реализовывать цели и на каждом значительном временном этапе соотносить их с общей целью, регулируя и корректируя достижение намеченных результатов.

- Наличие обоснованной системы критериев, позволяющее соотнести принятую цель деятельности с ее фактическим состоянием, определить пути конкретной корректировки деятельности учителей, отдельных звеньев школы, участвующих в педагогическом процессе на разных временных этапах.

● Политика преемственности, осуществляемая между ступенями образования, процессами обучения и воспитания, способами и средствами управления.

● Применяемые в системе управления способы воздействия, взаимодействия и развития управляющей системы на управляемую, т.е. методы. Эффективность системы методов и каждого в отдельности зависит от того, насколько они соответствуют конкретной педагогической ситуации, сложившимся между педагогами и учащимися отношениям, каковы пути их оптимального сочетания.

Таким образом, методология системного подхода направляет нас на раскрытие ценностного потенциала образовательного учреждения с позиций целостности и системности. Но в условиях изменений, происходящих в отечественных системах управления образованием, когда доминирующей становится идея «самопомощи», применение методологии системного подхода в управлении образованием требует своей корректировки с привлечением инновационных для управления образованием методологических подходов, среди которых выделяется синергетический подход.

Синергетический подход в управлении образованием (В.И. Андреев, О.Н. Астафьева, В.И. Аршинов, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, В.Г. Буданов, Д.Ф. Ильясов, Н.Н. Моисеев, А.П. Назаретян, Г.Н. Сериков, Н.М. Таланчук, П.И. Третьяков, Е.Н. Князев, С.П. Курдюмов, И.В. Меньшиков, И.Р. Пригожин, О.В. Санникова, И.Б. Сенновский, Г. Хакен, В.А. Харитонова, Т.И. Шамова) возводит в ранг управленческих ценности со — и самоорганизации (от греческого «synergos» — содействие, сотрудничество, «вместедействие») управленческих систем.

Кроме того, в нем, с позиции адаптированного применения в управлении образованием используемого в синергетике понятийного аппарата, содержатся ориентиры, позволяющие обогатить представления о целях, задачах, способах и средствах организации управленческих процессов.

В.Г. Рындак видит ценность синергетической методологии в том, что она позволяет рассматривать управление не в действии извне или изнутри, а в целостности, в инициировании внутренних возможностей системы, интегративности нравственных и эстетических критериев, отражающих духовность мира [121].

В.Г. Буданов, рассматривая проблему трансляции синергетических стратегий в образование, подчеркивает, что они ценны для управления в связи с тем, что в них:

● делается акцент на самоинтеграции человека, и тем самым интеграция наделяется определенным экзистенциальным смыслом. Положение «человек есть, что он сам из себя делает» (Ж.П. Сартр) в синергетическом прочтении звучит: человек есть то, что он из себя делает путем самоорганизации;

● объектом управления выступает совокупное многообразие способов и средств, стимулирующих совместную творческую деятельность по созиданию среды образования, способствующей проявлению внутренних источников саморазвития и самоорганизации не только у учащихся, но и других участников данных процессов;

● субъект во взаимодействии с внутренней и внешней средой, в отличие от традиционного понимания его вторичности по отношению к объекту деятельности, наделяется качествами первичности (причинности);

● приводит к осознанию многовариантности и альтернативности процессов развития и доказывает возможность находить оптимальные «сценарии» развертывания благоприятного исхода событий, что позволяет проектировать не конечное состояние системы, а развитие ее до этого состояния (конечное состояние — это состояние, при котором снимается актуальность проблематики, определенной и оформленной как проектная задача) [21].

В.А. Сластенин подчеркивает, что использование идей синергетического подхода в управлении образованием позволяет методологически обогатить цели и задачи управления, связанные с процессами формирования взрослеющего человека как субъекта деятельности, придав законченный вид следующим принципам ее функционирования.

● Обучающийся — субъект образования и воспитания, который в учебно-воспитательном процессе занимает активно-творческую позицию.

● Свобода самовыражения и самореализации личности в образовательной среде, поиск индивидуальной стратегии самоопределения обучающегося в жизни.

● Актуализация принципов активности, диалогичности, самостоятельности, инициативы, творчества и обучения.

- Обучаемый и обучающийся — открытые, саморегулирующиеся системы, стремящиеся к развитию субъектности и субъективности.

- Свобода выбора индивидуального жизненного пути, а значит, выбора образовательных программ, курсов, глубины их содержания и самого субъекта [128].

П.И. Третьяков с И.Б. Сенновским особое внимание уделяют содержательной сущности применения синергетического подхода, которая, по их мнению, выражается «в выявлении и познании общих закономерностей, управляющих процессами самоорганизации в системах самой различной природы» [140. С. 19]. При организации систем управления следует учитывать, что элементы любой системы всегда обладают некоторой самостоятельностью поведения. Этот микроуровень самостоятельности при организации управленческих воздействий требует к себе такого же внимания, как и другие процессы. Поэтому «в управлении сложными системами главное — не сила, а правильная топологическая конфигурация, архитектура воздействия на сложную систему. Малые, но правильно организованные — резонансные — воздействия на сложные системы чрезвычайно эффективны» [138. С. 85].

А.А. Ворожбитова именно в контексте синергетических идей делает вывод, что управленческое воздействие должно уступить свое место управленческому многофакторному взаимодействию, рассматриваемому как обеспечение синтеза встречных процессов воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и самообучения, материализующихся в личности обучающихся [26]. При этом правильно организованные резонансные внешние воздействия считаются эффективными, если они «подталкивают» систему на один из собственных путей развития и могут привести к существенным качественным изменениям в образовательном процессе.

Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов предлагают учитывать, что сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития: всякая такой система имеет, как правило, не единственный путь, а множество собственных, соответствующих ее природе путей развития [60]. Поэтому все управленческие программы должны строиться на идее нелинейности развития, подразумевающей многовариантность (избыточность), альтернативность, возможность выбора предлагаемых альтернатив развития. Только в этих случаях «хаос» может выступить механиз-

мом самоорганизации и самодостраивания структур системы, удаления из нее лишнего. Программы должны содержать в себе образы развития, возможности перевода системы с одного (возможно, неблагоприятного или неэффективного) для нее пути развития на другой, более продуктивный и позитивный. При этом существенную роль должны играть способы деятельности, направленные на согласованность действий, кооперацию усилий для объединения в целое, особенно когда речь идет о такой сложной системе, как образование. Целесообразно развиваться вместе, ибо это приводит к экономии материальных, духовных и других затрат.

По мнению В.В. Маткина, синергетическая суть управленческих программ должна заключаться в стимулирующем, или пробуждающем образовании, как открытии себя или сотрудничестве с самим собой [70]. Поэтому процедура обучения, способ связи обучаемого и обучающего должны предусматривать нелинейные ситуации открытого диалога, прямой и обратной связи, пробуждения сил и способностей самого обучающегося. В качестве цели современного учебного процесса с позиции синергетики ученый видит формирование саморазвивающейся личности как человека культуры. В данном случае содержание обучения требует новых принципов структурирования, отражающих системно-целостное единство человека и мира. Оно должно в меньшей степени подразумевать введение новых дисциплин в преподавание, а в большей — опираться на интеграцию.

М.А. Петренко подчеркивает, что соблюдение условий — принципов самоорганизационного управления — выступает в качестве определяющего при переходе от традиционно-директивного управления к руководству, ориентирующему на овладение способами инициирования процессов становления и развития качеств субъектности во всех системах нелинейного управления. В связи с этим управление рассматривается автором как способность совладать с людьми и со средой, изменить своё содержание в пользу представления о вовлечении людей в процессы их собственного развития в интересах создания нового целого [98].

М.А. Федорова, осуществив подробный анализ условий, при которых реализуется синергетический подход в деятельности учителей, считает, что развитие современной школы зависит от роста профессиональной активности, профессионального ма-

стерства педагогов [145]. Ею на основе принципов синергетики разработана модель конструктивно-проективной деятельности педагога, применение которой в практике управления позволит сделать педагогическую деятельность рефлексивной; стимулирующей саморазвитие образовательной системы, возникновение новых видов образовательной и управленческой деятельности; проектной, т.е. определяющей набор возможных будущих состояний образовательной системы.

В свете синергетического подхода М.А. Федоровой выделены следующие основные требования-критерии образования личности.

- Образование может считаться фундаментальным, если будет представлять собой процесс нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой, при котором личность воспринимает среду как условия для обогащения собственного внутреннего мира — и благодаря этому созревает для умножения потенциала самой среды.

- Процесс образования должен быть открытой системой (состоять из подсистем, между которыми происходит постоянный обмен информацией; является подсистемой системы более высокого порядка и обменивается информацией с другими ее подсистемами).

- В образовании должен быть обеспечен переход от управления к самоуправлению, от развития под влиянием внешних факторов к саморазвитию под влиянием внутренних факторов.

В качестве основного критерия образовательной деятельности М.А. Федорова предлагает динамику продвижения личности на более высокий уровень развития. Такой подход, по ее мнению, является наиболее плодотворным, поскольку позволяет рассматривать процесс развития как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному.

Как средства применения идей синергетики в организации образовательного процесса по результатам проведенного экспериментального исследования, ею предлагаются:

- интеграция предметного и социального содержания деятельности в процессе обучения;
- интеграция делового и эмоционального компонентов в обучении;
- исключение жесткого руководства обучением, открытость иному мнению, критичность и лояльность в оценке идей, суждений; утверждение совместной деятельности;

- творческое отношение к организации деятельности педагога и обучающегося.

Г.Н. Сериковым, с учетом взаимной интеграции системного и синергетического подходов в управлении образованием, выявлены следующие критерии организации системно-синергетического управления образованием:

- приоритетность управленческого взаимодействия партнеров, которое должно по мере развития образовательного учреждения трансформироваться в самоуправление коллективов и отдельных участников образовательного процесса;

- системность, целостность, обусловливаемая индивидуальной деятельностью различных субъектов управления, их скоординированными действиями. При этом внутреннее управление также систематизируется в соответствии с целями внешнего и целями самой образовательной системы;

- интегративная целостность психолого-педагогических, распорядительно-правовых, экономико-стимулирующих, персонально-преобразующих средств, выполняющих образовательно-воспитывающую, нормативно-предписывающую, социально-стимулирующую функции;

- направленность на развитие образовательных систем и на созидание системной организации пространства образовательной среды. Управление призвано способствовать нормальному функционированию системы, находящейся в стадии зрелости, зарождению новых образовательных систем, когда возникла необходимость в этом, обеспечивать возможность одновременного осуществления режимов функционирования и развития в образовательных системах [124].

Таким образом, обобщая позиции-ориентиры применения методологических позиций синергетического подхода в интегративном управлении средой в условиях образовательного учреждения, можно подчеркнуть, что основным источником развития самоорганизуемых систем, к каковым относятся и педагог, и ученик, и школа, — внутренние ресурсы. А значит, управление должно быть настроено на то, чтобы «запустить» механизмы самоорганизации, потенциально заложенные в системе человека как объекта и субъекта управления. При этом управление должно учитывать «деликатность» этих механизмов: управляющее воздействие должно отвечать их человеческой, т.е. гуманной сущности, в противном случае оно разрушит самоорганизацию. А самое важное — управление

должно строиться на профессиональной, вернее, на акмеологической основе.

Акмеологический подход (А.А. Бодалев, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, А.С. Гусева, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.) — междисциплинарный — по своему происхождению, комплексный — по форме существования, системный — по способу организации знания, фундаментальный — по общенаучным параметрам, прикладной — по практической направленности своих технологических разработок находит все более широкое применение в теории и практике управления образованием.

Этот подход предполагает ряд понятий, целую совокупность ориентиров, направляющих теорию и практику управления образованием на восстановление приоритетности и реализация ценности саморазвития любой сложно организованной социальной системы. Подобное саморазвитие, идущее изнутри, от самого субъекта, рассматривается как главный фактор успешности человека, организации, системы.

А.А. Деркач, рассматривая особенности применения акмеологического подхода в социальном управлении, отмечает следующее.

а) Ценностно-целевая установка на саморазвитие позволяет управлению конструктивно снимать конфликты, творчески преобразовывать проблемы, учитывать специфические особенности становления, обучения и деятельности субъектов управления; устанавливать акмеологические параметры личностно-профессионального развития специалистов и культуры организационных систем.

б) Объектом управления должна выступать не личность в ее общепсихологическом изображении как система характера, сознания, чувств, потребностей, способностей, а система личности человека как субъекта деятельности и жизнедеятельности в целом, в которой личность человека «распоряжается» не только своими способностями (и личностными качествами), но и волей, характером.

в) Предметом управления выступает творческий потенциал человека, закономерности и условия достижения различных условий, при которых раскрывается творческий потенциал, вершин самореализации. При этом особенностью предмета управления является не статичное состояние, а сам момент и способ перехода реального объекта (оригинала) от «стартового» со-

стояния к желаемому «финишному»: наличное состояние «оригинала» исследуется, а желательное, целевое, — проектируется согласно теоретическим принципам и основаниям.

г) В качестве основной управленческой задачи должна решаться задача вооружения знаниями и технологиями, обеспечивающими возможность успешной самореализации в различных сферах деятельности, в том числе и в области избранной профессии.

д) В качестве научных принципов управления выступают:

- принцип восходящего развития человека как личности и как субъекта деятельности и жизнедеятельности в целом;
- принцип соразмерности социальных и жизненных изменений личностным и субъектным свойствам человека;
- принцип самоуправления и самореализации личности для достижения соразмерности своих качеств сверхсложному социуму;
- принцип рассмотрения объективных и субъективных условий развития индивидуальности вне жестко заданных идеологических установок [45].

При реализации данных принципов, утверждает А.А. Деркач, должны быть обеспечены:

- превалирование уникальной траектории собственного развития над типовыми механизмами организации жизнедеятельности;
- принятие пассионарных моделей развития, когда структура (система) сама становится «источником возмущений», т.е. субъектом довольно серьезного воздействия на внешнюю среду, в отличие от моделей гомеостаза, направленных на поиск равновесия с внешней средой, адаптацию;
- преобладание моделей открытости с заложенными в них механизмами интенсивного обмена с внешней средой различными видами ресурсов (концептуальных, кадровых, финансовых и т.д.) в противоположность моделям «оберегающей закрытости» от внешнего мира;
- развитие у человека способностей эффективно действовать в ситуациях повышенной неопределенности или конфликтности. Для этого необходимо развивать такие качества, как гибкость, умение творчески соединять, казалось бы, несоединимые факторы и идеи.

Л. Шиян отмечает, что успешность акмеологического подхода в управлении находится в прямой зависимости от того,

в какой мере усилия человека и системы направлены на созидание среды саморазвития [159]. При этом:

- необходимо ориентироваться на интенсивное развитие, что позволяет постоянно оказываться сильнее обстоятельств и быть впереди остальных: приспосабливаясь к ситуации, будешь постоянно опаздывать;

- организациям, личности, системе не стоит бояться быть открытыми и развивать в себе способность «видеть за деревьями лес»: во внешней среде ресурсов больше, чем проблем, но надо уметь ими пользоваться;

- сотворческий процесс первичен, а структура вторична. Нет «нетворческих» работников — есть управленческие системы, не позволяющие творчеству развернуться. Управленческая команда появляется в результате планирования и реализации совместных стратегических перспектив развития.

В качестве основных способов управления в методологии акмеологического подхода выступает сопровождение, строящееся на моделировании будущего состояния, в котором делается акцент на способности самой личности ставить задачи, реализовывать их, решать свои жизненные и профессиональные проблемы с установкой на получение высоких результатов.

О.И. Ждановым, А.С. Карпенко, М.В. Секачом, Л.А. Степновой и другими предложен ряд акмеологических технологий, адресованных самому человеку для помощи в осуществлении им самопознания, саморазвития, самореализации, самосбережения, самовосстановления после стрессов, что направлено на придание профессиональной деятельности и субъекту труда принципиально новых состояний и качеств. При этом акмеологические технологии имеют ценностно-целевой, то есть гуманитарный характер, служат оптимизации личностных и профессиональных ресурсов.

Акмеологический подход активно начинает использоваться в педагогике и управлении образованием. Его ключевая перспективность заключается в идеях профессионального, личностного и компетентностного развития педагогов и руководителей.

Н.В. Кухаревым предложены акмеологически-интегративные уровни восхождения к профессиональному мастерству педагогов:

- уровень овладения профессией, адаптация к ней, первичное усвоение учителем норм, необходимых приемов, технологий;

- уровень педагогического мастерства как реализация на высоком уровне лучших образцов передового педагогического опыта, накопленных в профессии; владение имеющимися приемами индивидуального подхода к учащимся, методами передачи знаний; осуществления лично ориентированного обучения и др.;

- уровень самоактуализации педагога в профессии, осознание возможностей педагогической профессии для развития своей личности, саморазвитие средствами профессии, сознательное усиление своих позитивных качеств и сглаживание негативных, укрепление индивидуального стиля;

- уровень педагогического творчества как обогащение опытом своей профессии за счет личного творческого вклада, внесения авторских предложений, как касающихся отдельных задач, приемов, средств, методов, форм организации учебного процесса, так и создающих новые педагогические системы обучения и воспитания [69].

В работе с детьми акмеологический подход обращает внимание педагогов на решение таких практических проблем, как:

- прочное и органичное усвоение ценностей детьми;
- разработка стратегий построения жизни, предполагающих постоянное движение к осуществлению новых, более трудных, чем прежде, замыслов, результаты которых нужны не только развивающемуся человеку, но всему человечеству;
- создание самим человеком среды для своего развития.

Перспективной для практики управления воспитанием является идея о том, что «акме» человека имеет возрастные характеристики, и, следовательно, в каждом возрасте у ребенка имеются возможности самореализации.

Развитие взрослого человека, и особенно вершины его достижений, напрямую зависят от того, как складывалось его развитие в каждую пору его формирования в детстве. Ведь еще С.Л. Рубинштейн в своих дневниках отмечал, что люди, которые достигают вершин в ранние годы, могут затем на протяжении всей последующей жизни пользоваться плодами достигнутого: в этом их большое преимущество.

Отсюда важно осознание «малого» акме: развитие ребенка должно идти через выход на вершины, типичные для каждого возраста.

Для осмысления эффективности созидания среды саморазвития в условиях образовательного учреждения также важ-

ны такие критерии «акмического поведения», как жизнестойкость человека, его вклад в общечеловеческую культуру в рамках профессии, крепость здоровья, обеспечивающего долгожительство, гражданские, общественно значимые в социокультурном отношении деяния.

Акмеологический подход ориентирует управление школой на реализацию трех вариантов поддержки личности человека:

- путем признания ее в качестве субъекта и ее способности самостоятельно разрешать жизненные противоречия;
- путем «раскрепощения», актуализации интеллектуальных возможностей, ее сознания как способов, владение которыми дает возможность оптимально управлять разрешением противоречий;
- путем моделирования естественных или искусственных ситуаций, в которых личность поднимается на новый уровень раскрытия своих возможностей.

При этом акцент делается не на том, чтобы развивать человека только до уровня, требуемого обществом или трудом (как рабочей силы), или до степени, которую он устанавливает сам (до индивидуальности), но и ради него самого как такового. Гуманистическая задача акмеологии, а следовательно, педагогики состоит в том, чтобы «содействовать подлинности жизни человека, полноте его самореализации» [45. С. 110-114].

Акмеология не ставит задач достигнуть завершенности развития человека как личности, вершины как предела, а рассматривает данную важнейшую методологическую проблему через призму соотношения вершины как достигнутого человеком максимума и его еще не полностью реализованных при этом возможностей, его неисчерпаемого творческого потенциала. В акмеологии, в отличие от традиционного в педагогической практике, проблема имплицитности рассматривается как проблема неиспользованности, незагруженности личности: личность не так часто и не полностью использует свои интеллектуальные ресурсы, не «загружает» свой интеллект, стремится к решению более легких или стандартных задач [2. С. 10-28]. Доказано отрицательное влияние на развитие личность обучения, проходящего в условиях облегчения программ и снижения требований к учащимся, сочетающегося с несформированностью жизненных и профессиональных целей (практические и частично общеобразовательные классы). Такой характер обучения обуславливает замедление темпов психического развития, фор-

мируя замедленный тип интеллектуального развития и обнаруживая даже элементы регресса. А значит, важнейшей задачей становится создание препятствий случайному, стихийному «использованию» человеком своих психических ресурсов, открытие путей к полноценной самореализации [45]. В целом акмеологический подход важен для управления образованием с точки зрения того, что в нем поставлена задача «сменить парадигму управления и манипулирования людьми на парадигму самоуправления, саморегуляции для достижения соразмерности личности сверхсложному социуму» [45. С. 101-105].

Таким образом, в интегративном, стремящемся к полноте и целостности, методологическом знании содержатся позиции, ориентирующие теорию и практику управления образованием на создание и осуществление эффективных управленческих программ, оптимально сочетающих в себе:

- методологию аксиологического подхода, развивающую управление к выстраиванию своей деятельности на ценностных основаниях;
- методологию системного подхода, содержащую в себе ценности системной организации управленческой деятельности;
- методологию синергетического подхода, постулирующую ценности со — и самоорганизации управленческих систем;
- методологию акмеологического подхода, комплексно вбирающего в себя всю систему ценностных ориентаций управления, направляющую на совместное системное восхождение и покорение вершин («акме») управленческого знания и действия.

Но это ни в коем случае не умаляет роли и значения методологии других подходов (субъектно-деятельностного, адаптивного, интегративно-дифференцированного, лично ориентированного, средового и т.д.) для управления образованием. Постулируемые ими позиции мы рассматривали в контексте интегративности, и будем обращаться к ним в последующем при обосновании программы интегративного подхода в управлении средой образования в школе.

Выводы и результаты

На основе интегративного анализа и синтеза теоретических и методологических концепций, подходов и моделей, содержащихся в комплексном гуманитарном знании, выявлены ключевые объединяющие позиции, ориентирующие управление

школой на организацию продуктивного и качественного взаимодействия человека со средой его образования как индивида, личности и индивидуальности. Вот эти позиции.

1. В отечественной науке управления образованием сложилась благоприятная ситуация поливариативности, теоретического и методологического плюрализма в построении мировоззренческих, методологических, аксиологических и праксиологических смысловых ориентиров перехода на путь интегративного управления средой образования в школе.

2. Основная проблема современного научного знания заключается в том, что данные ориентиры находятся в распыленном, рассредоточенном по отдельным отраслям научного знания состоянии. Они как правило носят рекомендательный, то есть не обязательный для воплощения в практику характер, не выполняют функцию научного заказа по отношению к институтам управления образованием и организаторам управленческих процессов.

3. Вследствие своего многообразия и недостаточно высокого уровня методологической культуры организаторов управленческих процессов обозначенные ориентиры оказываются трудно реализуемыми на практике и ведут к управленческому и педагогическому игнорированию, тем самым способствуя доминированию дезинтеграционных тенденций в отечественном образовании.

4. Для перехода на путь интегративного управления средой образования в школе необходимо прежде всего осуществить переход на интегративное знание, которое с позиций взаимосвязи, взаимопроникновения и взаимовлияния рассматривается как путь наиболее глубокого проникновения в сущность явлений, путь поиска общих закономерностей, широкого использования универсальных методов и средств научного познания в теории и практике управления образованием.

Это путь, когда наука управления образованием, критически осмысливая и синтезируя плодотворные идеи, понятия, законы, принципы и методы, предлагаемые в различных концепциях и подходах, созидает целостную научно обоснованную концепцию-программу интегрального воздействия на всю структуру управления образованием.

Это путь, который, выступая основой стратегии научного поиска в области познания явлений жизни, приводит к повышению эффективности процесса познания, появлению новых форм

и методов приобретения знаний, к количественным и качественным изменениям в исходных элементах [164. С. 115].

Это путь восхождения к «акме» управленческого знания, покorerия с помощью интегративного знания очередных «вершин» разрешения имеющихся и возникающих проблем.

4. Избрание такого пути интегративности, предусматривающего смысловую структурно-логическую последовательность и открытость организации управленческого знания, поможет научным знаниям об управлении образованием превратиться в решающую, управляющую силу, так как образование по своей природе является интегральной зоной, которая влияет на все структуры жизнедеятельности общества, государства и человека.

5. Образование оказывается стержневой, связующей управленческой категорией, представляющей собой многозначное понятие, обозначающее:

- интегративную ценность — цель формирования качественно нового человека, государства и общества;
- интегративную сферу совместной социокультурной практики общества, государства и человека по удовлетворению ключевых потребностей и интересов, их объединяющих;
- интегративную иерархически организованную отраслевую систему согласованного управления, призванную содействовать ключевому фактору управления образованием — школе в качественном осуществлении возложенных на нее полномочий;
- интегративную организационную структуру управления, призванную на уровне школы организовывать и обеспечивать успешное образование взрослеющего человека;
- интегративную область совместной и самостоятельной деятельности по оформлению и обогащению внутреннего мира (среды) человека.

6. В содержание образования наряду с педагогически адаптированной системой знаний, навыков и умений следует включать цели раскрытия и оформления внутреннего мира человека, расширения его возможностей выбирать и осуществлять жизненный путь.

7. Достижение поставленных целей раскрытия и оформления внутреннего мира человека, расширения возможности компетентного выбора и реализации жизненного пути результативно в том случае, если будет осуществлена смысловая реинтеграция человека, благодаря которой он станет рассматри-

ваться с позиции ключевой управленческой категории, позволяющей представить его совокупным образом во всех ипостасях (индивид, личность, индивидуальность) и управленческих значениях;

8. Управление процессами био-психо-социально-культурного развития человека становится возможным только через среду его образования как систему специально создаваемых условий, способствующих переводу внешнего, созданного человеком, конструктивного социокультурного опыта взаимодействия с миром, его образующим, во внутренний план (программу) действий и поведения.

9. Среда образования человека логично рассматривать:

а) по двум взаимоувязанным и взаимообусловленным линиям его взаимодействия с миром: «человек — внешняя среда образования» и «человек — внутренняя среда образования»;

б) как единый и цельный источник внутреннего и внешнего био-психо-социо-культурного развития человека, благодаря которому человек одновременно является и объектом, и субъектом собственного и совместного развития.

В детстве решающее значение принадлежит окружающей ребенка среде. По мере взросления внутренняя среда человека становится определяющей в системе его взаимодействия с внешней и внутренней средой жизнедеятельности.

3. Создавая внешний, объективный ряд условий-стимулов психо-социо-культурного развития взрослеющего человека необходимо, чтобы данные условия:

а) функционально соответствовали процессам развития самостоятельной деятельности;

б) выстраивались на соблюдении психологических закономерностей;

в) изменялись и соответствовали началу нового этапа развития и тем самым стимулировали, побуждали появление новых психологических образований и качественное преобразование актуальных, уже имеющихся в опыте достижений;

г) носили системный характер применения, так как развитие каждой психической функции человека определяется тем, как часто она реализуется в его жизни;

д) представляли собой многообразие, позволяющее человеку быть субъектом и объектом своей активности, научиться принимать самостоятельные и ответственные решения, преодолевать противоречия и трудности в достижении целей.

е) создавались как система побуждающих, стимулирующих и мотивирующих условий самообразования, самоформления и обогащения человеком своей внутренней среды (мира, второй природы);

ё) привели к тому, что содержанием образования будет выступать не только педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, но и опыт творческой деятельности, эмоционально-волевого отношения;

ж) позволили содержанию деятельности школы определяться через призму культуры, когда человек, будучи творением (объектом) культуры, окажется и ее творцом (субъектом);

з) обеспечили «природное — социальное — культурное» взаимодействие человека с самим собой и окружающей действительностью.

ГЛАВА II. ПРОГРАММА ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ СРЕДОЙ ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

2.1. Программа как ключевой способ организации управления образовательной средой в школе

Понятие «программа» широко применяется во всех областях не только научного знания, но и практики.

Так, в философии программа определяется как ключевой способ пошаговой (поэтапной) организации деятельности по развертыванию какого-либо содержания, а также по организации и реализации познавательных (исследовательских) содержаний и процедур [88. С. 549].

В социологии применение программ рассматривается как способ организации исследования, как документ, содержащий теоретико-методологические предпосылки, структурирование концепции, целей и гипотез реализуемого проекта (методологическая часть) с пошаговым прописыванием процедур и техник развертывания, а также способов контроля (проверки, анализа и рефлексии) получаемых в исследовании содержаний (процедурная часть) [88. С. 550].

В психологии встречаются различные трактовки и сочетания понятия «программа», в том числе и «жизненная программа личности», одновременно реализующая цели социально-психологической адаптации к социуму (внешний компонент) и цели самореализации (внутренний компонент) личности [6].

В педагогике широко применяются программы по целям, задачам и функциям: «программа обучения», «программа воспитания» как способ, метод, средство обоснования, структурирования содержания конкретной стороны педагогической деятельности.

В теории и практике управления образованием программа рассматривается в качестве потенциально мощного и действенного инструмента, обеспечивающего гарантированный, результативный, экономичный и своевременный переход образова-

тельного учреждения в новое качественное состояние, и одновременно в качестве инструмента, обеспечивающего управление этим переходом [109. С. 11].

Подчеркивается, что программа, как метод организации и реализации управленческого знания, предоставляет возможности:

- придавать определенность и четкую смысловую направленность деятельности на всех уровнях управления образованием (В.А. Сластенин, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова);
- моделировать и проектировать образы желаемого состояния систем управления образованием и их результаты (В.С. Лазарев, М.М. Поташник);
- определять содержание, средства достижения цели, их состав и логическую структуру, последовательность, необходимые ресурсы и условия, исполнителей и их взаимодействие, сроки, стандарты деятельности (В.И. Зверева, Ю.А. Конаржевский);
- создавать системные условия для успешного осуществления управленческой деятельности (П.И. Третьяков).

Программа — интегративный способ организации проблемного мышления и деятельности, связывания теории и практики, механизм преобразования управленческих реалий, средство интеграции сил, участвующих в процессах преобразования.

При этом принципиальная особенность программ как интегративного способа заключается в том, что они создаются на векторно-векторных основаниях, когда в качестве вектора задается путь интегративности, а векторность предусматривает наличие и использование факторов многообразия (диатропичности) в реализации конкретной цели.

Такой векторно-векторный подход позволяет привлечь к ее созданию прежде всего существующее многообразие методов организации управленческого действия: прогнозирования, целеполагания, моделирования, проектирования, экспертирования и т.д., вследствие общего для всех методов основания — каждый в отдельности или в совместном использовании предназначен для решения управленческих проблем, целей и задач. Кроме того, как показывает опыт, эти методы в их практическом применении перекрещиваются, дополняют и обогащают друг друга, а в совокупности представляют собой наиболее эффективную программу организации управленческой деятельности. Поэтому при решении комплексных задач эти методы будут при-

меняться в качестве структурно-логических компонентов, а при решении автономных целевых задач каждый из них будет выступать в самостоятельном значении.

Так, применение метода прогнозирования направлено на принятие решения относительно выбора оптимального варианта действия «здесь и теперь», то есть в существующих обстоятельствах, для того чтобы будущее, как вероятностный оптимистически выстроенный прогноз, состоялось.

В качестве критериев-ориентиров применения метода прогнозирования в структуре программы выступают положения, выдвинутые и обоснованные рядом исследователей.

Так, И.В. Бестужев-Лада подчеркивает, что управленческие решения относительно будущего состояния объекта управления будут эффективны, если прогнозирование:

- рассматривается не в качестве самоцели, а как информационная основа для принятия целевых, программных, проектных и организационных управленческих решений;
- обладает информацией об имеющихся оценках (прогнозах) перспектив развития прогнозируемого явления, опирается на имеющиеся в научном знании идеальные (мысленно конструируемые) и нормативные модели его будущего состояния;
- сочетает интеграцию поисковых и нормативных разработок, т.е. условных предсказаний с ориентацией на эффективность управления; поисковые выявляют проблемы, которые нужно решить, чтобы реализовать программу, нормативные определяют условия реализации;
- интегративным образом входит в состав целеполагания, моделирования, проектирования и организацию управления;
- содействует повышению обоснованности, объективности, эффективности разработанных решений [8].

Таким образом, прогнозирование как неотъемлемый компонент программы организации управленческих действий выполняет важные функции научного предвидения, предустановки, ориентира на поиск оптимальных путей решения управленческих проблем.

Но только этими задачами применение прогнозирования в программе не ограничивается. В самостоятельном значении оно направлено (преследует цель) на развитие способности прогнозирования у человека как объекта и субъекта управления. Важность развития способности к прогнозированию отмечают многие исследователи.

А.В. Брушлинский при изучении роли прогнозирования в процессе мышления показал, что именно предвосхищение искомого определяет экономичность, обоснованность и правильность решения [18]. Им доказано, что предвидение искомого, отдельных ходов, построение модели будущего решения или способа необходимы при работе над любой мыслительной задачей. Прогнозирование оказывается регулятором мыслительного поиска, поскольку через него формируется у человека познавательная мотивация, источником которой выступает «потребность выходить за свои пределы», экстраполировать себя в будущее и необходимость использовать знания о будущем для наиболее целесообразной организации своей жизнедеятельности и оптимального преобразующего воздействия на природу и общество.

Л.А. Регуш отмечает, что знание о будущем может быть для человека и необходимостью, и потребностью. Вся история развития активной творческой деятельности человека подтверждает, насколько необходимо прогнозирование для её успешной организации. Действия человека, совершённые им без оценки последствий, без учёта тех связей, которые возникают в результате его вмешательства в биологические или социальные процессы, оказываются в лучшем случае бесполезными, а часто — вредными [112].

Л.А. Регуш подчеркивает, что прогнозирование является одним из видов человеческой деятельности, которая зарождается, проявляется и формируется в деятельности через систему: анализ — прогноз — управление. Прогноз в этой системе выступает связующим звеном между оценкой наличного состояния объекта и организацией средств и способов воздействия на него. Именно в этой цепи взаимосвязанных элементов можно говорить о прогнозе как основе для регулирования поведения и деятельности.

Но принципиальная особенность развития способности прогнозировать, по мнению Л.И. Регуш, заключается в том, что для многих видов деятельности прогнозирование является основным содержанием; естественно, особое внимание должно уделяться развитию прогностических способностей у взрослеющего человека.

В.С. Мухина отмечает, что развитие у ребенка способности к рефлексии на перспективу собственной жизни невозможно без содействия взрослого, заинтересованного в формировании у ре-

бенка личностного психологического времени, опосредующего процесс жизнедеятельности, перспективы жизненного пути.

В качестве ценностно-целевого ориентира формирования рефлексивной способности к прогнозированию, по убеждению В.С. Мухиной, должен выступать нравственный идеал как представление о всеобщей норме, образце человеческого поведения и отношений между людьми, инвариантную основу которого составляют общечеловеческие ценности, отработанные в веках [87]. Именно ценности, выступая в качестве мысленного проигрывания человеческой жизни, сценария жизни, определяют активность взрослого человека с позиции будущего, того, чего у него еще нет, но предстоит создать. Именно они, заключает В.С. Мухина, постулируют необходимость различать управляемую и управляющую (субъектную) инстанции в человеке.

Смысл введение прогнозирования в интегративную программу действий — в том, чтобы предоставить возможности для взрослого человека проникнуться пониманием ценностей жизни, принять их в собственную индивидуальную программу управления своей перспективой, то есть своим будущим.

Это становится возможным лишь в том случае, когда программа организации интегративного управления будет направлена на создание среды как системы условий, способов и средств содействия формированию нравственного идеала, развитию у человека рефлексивной способности прогнозирования. Когда в ней системным образом предусмотрено формирование будущего человека через его настоящее, которое станет в скором времени прошлым, то есть тем опытом конструктивного взаимодействия, который позволяет человеку управлять своим будущим. Содержательное наполнение программы по формированию нравственного идеала, способности к прогнозированию, будет осуществлено в дальнейшем изложении. Пока же подчеркнем, что будущее конструируется, проектируется, создаётся самим субъектом и находится в зависимости от тех целей, которые он перед собой ставит, и способов их достижения.

Введение в структуру программы метода целеполагания позволяет нам ее рассматривать как управленческую, так как управление традиционно определяется именно как целенаправленное воздействие субъекта на объект управления, как влияние управляющей системы на управляемую систему с целью перевода второй в качественно новое состояние.

Но без прояснения сущности цели и целеполагания как деятельности мы не сможем обнаружить ее реальный смысл и ее значение для организации среды как системы условий, которые содействуют приобретению опыта целеосуществления. Рассмотрим имеющиеся в интегративном знании точки зрения на данную проблему.

Так, В.Т. Кабуш, анализируя сущность цели с педагогических позиций, подчеркивает, что в ней интегративно «сходятся» интеллектуально-идейные, мотивационные, содержательные, процессуальные, структурно морфологические и результирующие характеристики педагогической деятельности. Целью задаются принципы, содержание, методы, средства и формы педагогического процесса [54].

Интегративность педагогической цели определяется тем обстоятельством, что она выражает важнейшие составляющие деятельности личности. От степени реализации целеполагающей функции зависит успешность личности и продуктивность, а также конечный результат.

Кроме того, педагогическая задача обладает двусторонним характером: управляющая подсистема не просто ставит собственные цели, но стремится к тому, чтобы эти цели были осознаны и приняты управляемой подсистемой, что окажется возможным лишь при согласовании личностных целей учащихся с целями учителя, т.е. педагогическими. Если они становятся личностно значимыми, то ученик сам организует свою деятельность, направленную на их достижение. В этом случае ученик становится субъектом учебной деятельности.

А.В. Петровский с психологических позиций утверждает, что цель есть образ возможного как прообраз действительного [101]. При этом возможное, применительно к индивиду, — это некоторое его состояние в будущем, характеризующееся соотношением между его собственными свойствами и свойствами окружения (состояние). Опираясь на это общее определение, В.А. Петровский придерживается здесь довольно широкого представления о цели, включая в него и мотивацию действия (а она не может быть осмыслена иначе, как «внутренняя цель стремлений», согласно Хекхаузену); и цель как сознательно предвосхищаемый результат действия; и задачу как цель, выступающую в некотором контексте условий деятельности.

Кроме того, он допускает, что существуют и особого рода цели, не выводимые из предшествующих (первоцели активнос-

ти). Ведь прежде чем цель будет воплощена в действии, более того, будет принята индивидом как следствие «опробывания цели действием» (А.Н. Леонтьев), она должна быть вчерне представлена им (первоцель); но рождение первоцели само должно быть понято как детерминированное. И такая детерминанта есть переживание человеком возможности действия (состояние «Я могу»). При этом возможности как таковые — еще не цели, но лишь условия их достижения и постановки. Но, будучи переживаемыми, возможности непосредственно, то есть без содействия дополнительных стимулов, превращаются в движение мысли или поведения, — воплощаются в активности.

Анализируя переживание, «Я могу», В.А. Петровский подчеркивает, что чувство возможного неудержимо в своих превращениях: оно как бы заряжено действием, производит его «из себя». И в той же мере переживание беспомощности («Я не могу!») как бы поглощает активность, делает человека беспомощным.

Г.М. Кулешова считает, что сформулированная цель должна удовлетворять определенным требованиям [67]. Прежде всего, необходимо, чтобы цель была напряженной, ориентированной на максимум возможностей учеников, способствующей активизации образовательной деятельности. Гуманизм этого требования при постановке целей состоит в учете индивидуальных возможностей учащихся, что приводит к разным уровням напряженности поставленных целей.

Не менее важно, чтобы цель была достижимой для учащихся, чтобы они могли ее реализовать. Нереальные, явно завышенные цели приводят к «самоотключению» от решения поставленных задач. Они приводят к рассогласованию в деятельности учителя и учащихся. Осознание целей учебно-познавательной деятельности является первым этапом их присвоения учащимися, превращения в лично значимые.

Цели должны быть пластичными, меняющимися с изменением условий, возможностей для их достижения. Пластичность целей также состоит в том, что для каждой ступени обучения цели определяются с учетом возрастных особенностей учащихся, а также в соответствии с имеющимися условиями и общественными требованиями.

Важным элементом целеполагания, по мнению Г.М. Кулешовой, является разъяснение школьникам цели, обеспечение ее принятия ими. Поэтому цель необходимо ставить таким обра-

зом, чтобы учащиеся осознали и приняли цель, чтобы она стала для них своей, лично значимой.

Гуманистическая постановка цели также состоит в совместном ее обсуждении субъектами учебно-воспитательного процесса. Учитель-гуманист вырабатывает цели учебно-воспитательной работы в содружестве с учащимися. И анализирует зоны ответственности каждого из учащихся. Чем больше школьники принимают участие в выработке целей учебно-воспитательной деятельности, тем более они становятся субъектами собственной деятельности.

В теории управления образованием (Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, А.Я. Найн, М.М. Поташник, Г.Н. Сериков, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова) цели управления рассматривают как конкретный, охарактеризованный качественно, а где возможно, то и количественно, образ желаемого (ожидаемого) результата, которого школа реально может достичь к четко определенному моменту времени. Они подчеркивают, что для целей внутришкольного управления наиболее значимыми являются две их характеристики: рациональность выбора общей и частных целей и их интегрированность.

М.С. Семенова показывает, что сущность и особенности подхода складываются из взаимодействующих требований целевого и программного аспектов и наложения их на общее представление об управлении. От целевого подхода ею привлечены: а) усиление целевой ориентации; б) целевое планирование; в) система методов, направленных на достижение конечных результатов. Программный подход привнес: а) методику программного решения проблемы; б) вариативность решения проблемы; в) организационные формы управления.

М.С. Семенова рассматривает программно-целевое управление в качествах особого средства, обеспечивающего целенаправленность и интегрированность усилий многих людей для реализации системных, программно-целевых изменений в образовательном учреждении. Отсюда, по ее мнению, общая функция программы развития заключается в ориентированности на перспективу, в координации участников, в интеграции административного управления и самоуправления, в расширении возможностей традиционных планов и прогнозов.

Проведя обзор имеющихся точек зрения на анализируемый нами метод целеполагания, можно, через диалектическое взаимоотношение категорий «цель», «средство» и «результат»,

ввести данный метод в программу в качестве структурного компонента, определяющего и ориентирующего на выстраивание целеустремленной, но, в то же время, многовекторной линии перехода управления образовательным учреждением на путь интегративности.

При этом целеполагание в программе выполняет интегративные функции по следующим позициям.

а) В реальной практике при организации управленческой деятельности в условиях школы, как правило, приходится иметь дело с совокупностью целей. Отсюда задача — учесть все многообразие факторов, влияющих на функционирование школы, правильно оценить ситуацию и выработать оптимальные решения. Это означает, что без четкого формулирования целей развивающегося функционирования нельзя комплексно решить ни одной проблемы.

б) Содержательное наполнение целеполагания должно способствовать ускорению нахождения оптимального решения проблем, мобилизации внешних и внутренних ресурсов, делегированию полномочий, ослаблению жесткости надзорных и контрольных функций управления, развитию инициативы и творчества, достижению ожидаемых результатов в заданные сроки.

в) Цели в интегративной программе управленческих действий определяются внешними и внутренними потребностями и интересами субъектов управления. При этом внешние цели определяются, с одной стороны, обществом, государством и его институтами, а с другой, — запросами, личностными интересами участников образовательных процессов.

г) Система ценностей-целей определяет парадигму, стратегию и миссию управления образовательным учреждением, а они, в свою очередь, конкретизируются и реализуются посредством целевых программ, моделей, проектов и планов на всех уровнях управления (административном, совместном и индивидуальном).

Но, как отмечает В.А. Сластенин, цель управленческой деятельности — это только начало, которое определяет общее направление, содержание, формы и методы работы. Мало поставить цель, надо ещё разработать средства по её достижению.

Поэтому в программе организации интегративного управления средой образования в школе в качестве активного способа «превращения цели как замысла в цель как достижение» (С.Н. Архангельский) предусмотрено использование множества

методов. Остановимся на характеристике некоторых из них.

Моделирование и проектирование в качествах методов-компонентов организации интегративного управления средой образования в школе по отношению друг к другу находятся во взаимосвязи: проект как система является подсистемой модели, и наоборот, само проектирование может включать более мелкие модели. Проектирование предполагает создание частных моделей; моделирование, в свою очередь, состоит из совокупности элементов, в том числе включает теорию проектирования (А.Н. Дахин). В то же время моделирование и проектирование имеют некоторую специфику, которую необходимо установить для их эффективного применения в качестве структурных компонентов организации системы управления школой на интегративных основаниях.

В.С. Безрукова выделяет в конструктивно-проективной деятельности педагога три этапа: моделирование, проектирование и конструирование.

Первый из них — педагогическое моделирование (создание моделей). На этом этапе происходит разработка обобщенного образца, модели как общей идеи создания нового педагогического объекта, намечаются основные пути ее достижения. Преподаватель мысленно создает свой целевой идеал, т.е. модель педагогической деятельности, которая позволяет спрогнозировать педагогический процесс. Создание таких моделей — начало конструктивной деятельности любого педагога. К педагогическим моделям можно отнести концепции развития учебных заведений, их уставы и положения, педагогические теории и индивидуальные концепции.

Следующий этап — педагогическое проектирование (создание проекта). Здесь осуществляется конкретизация разработанной модели для определенных педагогических условий, при этом возникает возможность ее практического применения. Фактически на этой ступени идет работа с созданной моделью, которая доводится до уровня использования в педагогической действительности. Теоретически педагогический проект выступает в качестве разновидности модели, хотя не всякая модель может доводиться до уровня проекта. К педагогическим проектам можно отнести учебные планы и учебные программы, методические рекомендации, планы воспитательной работы и т.д.

Третий этап конструктивно-проективной деятельности — собственно конструирование. На этом этапе проект детализиру-

ется до базовых компонентов объектов (в том числе до конкретных действий реальных участников педагогических процессов), находя свое воплощение в различных конструктах. К педагогическим конструктам относятся: тематические и рабочие планы, графики контроля выполнения заданий, дидактические материалы, расписание. Конструирование учебной и педагогической деятельности — это уже уровень решения методических задач.

Г.А. Муравьева к объектам педагогического проектирования относит педагогическую систему, содержание образования, педагогический процесс, технологию обучения, педагогические средства, образовательную систему конкретного учебного заведения, личность учащегося, систему внутришкольного управления, педагогические инновации и др. [84].

Проектирование образовательного процесса представляет собой проектирование деятельности учащихся в процессе их продвижения с одного уровня обученности на другой, более высокий. Оно определяется знанием цели и смысла проектирования, с одной стороны, и знанием возможностей и способности к преобразованию (развитию) личности учащихся, — с другой стороны.

Доминантой проектирования выступает образ должного взамен существующего, то есть оптимальный вариант образовательного процесса, в котором представлено системное видение проектируемого объекта.

Считая проектирование творческой деятельностью учителя, Г.А. Муравьева рассматривает его с позиций технологического подхода, как вид профессиональной деятельности учителя, характеризующийся осознанием цели и смысла проектирования, знанием возможности и способности к преобразованию (развитию) личности самих учащихся, центрацией на системе деятельности учащихся в процессе их развития, фиксацией продукта проектирования в виде образовательных технологий, отражающих индивидуальные личностные особенности каждого из учащихся и конкретные условия обучения.

В качестве принципов проектирования образовательного процесса в школе ученый выделяет центрацию проектирования на ведущем элементе — модели деятельности учащихся, рефлексивность, оптимальность, многофакторность, адаптацию образовательного процесса к личности учащегося. В логической структуре проектирования выделяются следующие основные этапы: постановка задачи — сбор информации — анализ дан-

ных — выбор стратегии — выбор тактики — формулирование идей — сравнение вариантов — синтез — оценка — оптимальное решение — конкретизация.

Г.А. Муравьева выделяет два уровня проектирования образовательного процесса в школе: уровень деятельности учителя (проектирование отдельных отрезков образовательного процесса) и уровень деятельности менеджера образования (проектирование образовательного процесса в школе в целом).

Г.М. Бирженюк и А.П. Марков рассматривают виды проектирования и различают:

по способу — философско-теоретическое проектирование как конструирование моделей мира и человека на основе рационального мышления; духовно-ценностное проектирование — создание в рамках духовно-этических систем идеала, воплощающего представления конкретной культуры о человеческом совершенстве; художественное проектирование «второй реальности» с помощью образа, знака, символа;

по объекту — проектирование может быть социальным (создание моделей общественных явлений, социальных институтов, новых форм социального устройства и общественной жизни, разработка систем управления, законов и т.д.); педагогическим (создание моделей и образов идеального человека в рамках этических и педагогических систем, проектирование личностью своего развития); инженерным (проектирование «второй природы» из материала «первой») [75].

А.Я. Данилюк считает, что проектирование гуманитарных пространств направлено на воссоздание, моделирование, научную реконструкцию в образовательном процессе отдельного значимого события культурно-исторической жизни (локальное пространство) или национальной культуры в ее целостности и исторической последовательности (метаобразовательное пространство) [42]. Включение проектирования в содержание образования, по его мнению, направлено на социально значимое психофизическое, нравственное и интеллектуальное развитие школьников и укрепление их задатков и способностей, их личностных сил и призвания; включение школьников в успешную трудовую деятельность и систему общечеловеческих нравственных ценностей; формирование и удовлетворение их личностных и познавательных запросов и потребностей; создание условий для самоопределения, творческого самовыражения и непрерывного образования.

А.Г. Гладышев, В.Н. Иванов, В.И. Патрушев и др., рассматривая методы моделирования и проектирования с управленческих позиций, предпочтение отдают моделированию, считая его интегративным методом исследования различных явлений и процессов, выработки вариантов управленческих решений [93]. С помощью данного метода описываются структура объекта (статическая модель), процесс его функционирования и развития (динамическая модель), что позволяет воспроизводить свойства, связи, тенденции исследуемых систем и процессов, оценить их состояние, сделать прогноз, принять обоснованное решение.

Формы моделирования многообразны, зависят они от видов структурируемых моделей и сферы применения. Выделяются предметное и знаковое моделирование: предметное предполагает создание моделей, воспроизводящих пространственно-временные, функциональные, структурные и др. свойства оригинала (конкретно-научные модели); знаковое заключается в интерпретации параметров объекта с помощью символов, схем, формул, предложений языка (логико-математические модели). Гносеологическое содержание моделирования образует основу для переноса результатов, получаемых в ходе изучения моделей, на оригинал.

Можно сказать, что моделирование выступает как важнейшая функция управления наряду с целеполаганием, нормативно-ценностным регулированием и информационным обеспечением.

А.А. Остапенко, рассматривая методы моделирования и проектирования с интегративных позиций, делает вывод, что метод моделирования, как способ познания, как способ выяснения и описания закономерностей функционирования существующих объектов, как способ конструирования новых объектов в гуманитарном познании, занимает доминирующие позиции [94]. Он считает, что на основе метода моделирования можно создавать не только новые педагогические концепции, но и технологии и техники, выявлять недостатки в уже разработанных концепциях и технологиях, определять их компенсаторные возможности, строить практические модели образовательных систем разных уровней.

Представленный обзор позиций показал, что, несмотря на некоторую смысловую путаницу в определении роли и значения методов моделирования и проектирования, они могут найти эф-

фективное применение в программе организации интегративного управления школой.

Так, моделирование в своем самостоятельном значении используется при разработке эталонов, образцов, выступающих в значении ориентиров при осуществлении управленческой деятельности по переводу системы управления в желательное (спрогнозированное) состояние.

При этом целевым смыслом моделирования становится не человек с заданными свойствами (модель выпускника, специалиста), а среда образования как интегративная система условий, способов и средств, содействующих человеку в выработке и осуществлении собственных моделей организации жизнедеятельности на основе предлагаемых ему образовательным учреждением образцов-ориентиров организации деятельности и поведения. В этом значении моделирование реализует управленческие функции регулирования, нормирования, побуждения и стимулирования.

Проектированию в рассматриваемой программе отводится самостоятельная функция целенаправленного решения имеющихся актуальных управленческих проблем. При этом проекты будут оформляться: а) в отдельные, локальные целевые программы управленческих действий, способствующие разрешению проблемы; б) в систему проектов-программ, комплексно разрешающих общую для всех задачу, в нашем случае — восстановления целостной картины управления образованием; в) в проекты, решающие исследовательские образовательные задачи.

А в своей совместности моделирование и проектирование в структуре программы служат для управления инновационными процессами, когда новое (инновационное, пока не приобретенное) поведение управленческих систем переводится в режим их устойчивого функционирования (переведенное в опыт). Тем самым решается задача развивающегося функционирования данных систем.

Но сфера действия программы не ограничивается только обозначенными нами методами и включает в себя и методы ее практической реализации, определяемые в науке как инструментальные методы. Традиционно к ним в теории и практике управления относят методы планирования, стимулирования, нормирования, регулирования, вовлечения, побуждения, организации групп и коллективов, проведения мероприятий. Каждый из них,

вносит свой вклад в решение управленческих целей и задач. Однако эффективность их использования повышается, когда они представляют собой целостную систему организации управленческих действий, когда содержательно обогащаются смыслы их применения, когда они представляют действенный инструментарий при переводе объекта управления в новое для него состояние. Поэтому в науке ведется активный поиск эффективных инструментальных систем организации управления школой.

Так, в педагогическом управлении широко разрабатывается и применяется технология, как метод организации образовательных процессов (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, В.М. Кларин, М.И. Махмутов, В.М. Монахов, П.И. Пидкасистый, В.А. Слестенин, Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.А. Шарай и др.). Для чего уточняется само понятие технологии, под которой в аспекте педагогического управления понимаются:

- область исследования теории и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов (П. Митчелл);

- совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она — организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев);

- системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО);

- способность адекватно выражать свои намерения и стремления во внешних действиях (В.И. Загвязинский);

- совокупность средств, приемов, с помощью которых воспитатель добивается необходимого результата (Ю.П. Азаров);

- описание системы действий учителя и учеников, которые необходимо осуществить в ходе оптимальной организации учебного процесса (И.С. Дмитрик);

- система дидактических, общедидактических, психологических предписаний, выполнение которых приведет к достижению поставленных целей и реализации содержания обучения и воспитания в процессе формирования личности (В.П. Беспалько);

- системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин);

- системная совокупность средств, принципов, правил, принимаемых в дидактической практике (П.И. Пидкасистый);

- система совместной деятельности по проектированию (планированию), организации, оцениванию и коррекции образовательного процесса с целью повышения его эффективности при обеспечении комфортных условий его участникам;

- алгоритм взаимодействия участников учебного процесса, ведущего к достижению поставленных целей (М.И. Махмутов);

- строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий (В.А. Слестенин);

- продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов);

- комплекс, состоящий из некоторого представления планируемых результатов обучения, средств диагностирования личного состояния обучаемых, набора моделей обучения, критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий (В.В. Гузеев);

- оптимальный способ действия (достижения цели) в заданных условиях (А.М. Кушнир).

Из приведенных определений следует, что в содержательном аспекте обозначенные понимания технологии не противоречат, а, наоборот, взаимно обогащают друг друга. А важнее всего то, что в них отражено смысловое содержание технологии как комплексного, интегративного (стремящегося к целостности) метода организации образовательных процессов, направленного на реализацию совокупной системы идей, целей, задач и способов оптимального функционирования и развития образовательного учреждения. Как технология, популярная ныне в педагогических трудах, соотносится с методикой? Синонимы ли это? . Различие между технологией и методикой заключается в следующем: методика решает, чему, зачем и как учить лучше, не ставя своей целью достижение конкретных результатов; образовательная технология — это процесс, обеспечивающий до-

стижение запланированных результатов, удовлетворяющих образовательные потребности субъектов управления.

Вместе с тем технологии педагогического управления не решают всего круга управленческих проблем. Они, как правило, охватывают отдельные области организации обучения или воспитания и предусматривают организацию взаимодействия, как правило, педагога со своими подопечными. Поэтому в программе, преследуя цели вовлечения всех участников образовательных процессов в управление, расширяется пространство использования технологии как комплексного управленческого метода действия.

В орбиту внимания программы включаются все уровни (административный, педагогический, ученический и т.д.), аспекты (информационный, организационный, процессуальный, ресурсный, результативный и т.д.), управленческие связи и звенья (цели, задачи, функции, структура, виды, формы, способы и т.д.) в их интегральной взаимозависимости и взаимодействии.

В данном смысле технология выступает в качестве средства практического выражения управления, направленного на устойчивое, качественно развивающееся функционирование образовательного учреждения, и прежде всего определяет организацию и содержание управленческой деятельности. При таком подходе сущность технологии состоит в том, что, интегрируя основные элементы управления, эта технология выступает в качестве организационного средства, своеобразного управленческого инструмента принятия и реализации решений.

При этом технология управления направлена на обеспечение системности условий, способов, ситуаций, то есть среды, стимулирующей включенность всех и каждого в созидательную управленческую деятельность. Поэтому здесь важен и ценен весь арсенал средств, начиная от меры (нормы, условия, приема, локальной техники и т.д.), до мероприятия, — используемых как в традиционном (обыденном, повседневном), так и в инновационном плане.

Технология (от греч. *techné* — это искусство, мастерство, умение и знание) сама по себе ничего не даст, если не облагораживается, не одухотворяется нравственными ценностями, идеалами, мотивами, без которых средства деятельности, даже самые совершенные, не могут обеспечить личностного и профессионального развития человека. Если у специалиста не развиты гуманистические мотивы и цели, смыслы его труда, то «техни-

ки» в руках такого специалиста могут даже принести вред окружающей среде [76]. В то же время существует пропорциональная обратная зависимость. Если специалист не обладает широким репертуаром средств, способов и приемов профессионального воплощения гуманистического мировоззрения в своей деятельности, то его необходимо характеризовать с позиции «бездействующего гуманиста».

Поэтому в программе организации интегративного управления средой образования в школе технология выступает лишь в качестве неотъемлемого, структурного, но не доминирующего компонента.

А саму программу мы рассматриваем в трех взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга плоскостях:

а) в теоретической плоскости, понимая ее как определенную логическую конструкцию, выводимую с помощью мыслительного процесса на основе теоретико-методологического осмысления процессов и явлений, происходящих в управлении образованием. Продуктом такого осмысления выступает разработка динамической модели и концепции интегративного управления средой образования в школе;

б) в практической плоскости, рассматривая программу как технологию управления, как своеобразный организационный инструмент управленческого воздействия, позволяющий реализовать достижение управленческой цели и решать управленческие задачи;

в) в интегративной плоскости — как соединение теории с практикой, стратегию и тактику процессов устойчивого развивающегося функционирования школы как самостоятельной управленческой системы.

Поэтому интегративная программа организации интегративного управления средой образования в школе — это совокупный ценностно-целевой способ-механизм, позволяющий стремиться к целостности при организации управленческой деятельности, обеспечить последовательную, взаимосвязанную реализацию перспективных и оперативных действий по переводу объекта управления в новое состояние.

Таким образом, программа организации интегративного управления средой образования в школе в нашем исследовании представляет собой интегративный способ-механизм воплощения мировоззренческого и методологического знания в практику управления образовательным учреждением, тем самым вы-

полняя организующую и мобилизующую преобразовательную функцию.

В своей структуре программа указывает организационные методы прогнозирования, целеполагания, моделирования, проектирования, конструирования, используемые на векторно-верных основаниях, когда в качестве вектора задается путь интегративности, а веерность содержит в себе множественность их применения как на административном, так и на совместном и самостоятельном уровнях.

При этом компоненты программы направлены на содействие выработке и осуществлению индивидуальных программ организации образовательной деятельности.

2.2. Программа организации в условиях школы системы взаимодействующего управления человека со средой образования

Моделирование, как неотъемлемый компонент программы действий по переводу управления образовательными институтами на путь интегративности, призвано воссоздать прообраз будущего состояния объекта управления как образ его настоящего, действительного, достижимого и результативного состояния. Поэтому предстоит смоделировать образ, который позволит ориентировать, побуждать, мотивировать объект управления на осуществление действий в настоящее время и в существующих обстоятельствах («здесь и теперь»), то есть того состояния, которое на языке слоганов может быть оформлено так: «Создай свое будущее сегодня, иначе будет поздно!».

Такая постановка проективной задачи требует своего решения на несколько иных, обогащающих наши традиционные представления, смысловых основаниях. И, в первую очередь, по отношению к сложившимся стереотипным представлениям о предназначении управления образованием.

Дело в том, что традиционно система управления рассматривается как управляющая система (субъект), воздействующая на свой объект, что выражается схемой: управляющая система (субъект) ? объект. По ней в отечественной системе управления образованием построена вертикаль власти: федеральный, региональный, муниципальный, первичный (учрежденческий) уровни управления образованием, по ней распределены сферы полномочий (см. «Закон об образовании»).

По данной линии в образовательном учреждении, как правило, выстраиваются управленческие связи и отношения между руководителем и подчиненными, учителем и учениками. И такие субъект-объектные отношения естественно необходимы, так как управляющая система специально выделяется из среды и создается для воздействия на свой объект.

Но для каких целей создаются управляющие системы в образовании: для удовлетворения себя самого, своих потребностей и интересов, или интегрально выраженного объекта своих воздействий — человека? Следует помнить, что без объекта (человека) нет субъекта (управляющей системы). В этом первое принципиальное отличие управляющей системы образовательного учреждения от других управленческих систем: она специально создана для решения задач своего объекта — взрослеющего человека.

Вторая принципиальная особенность управления образовательным учреждением заключена в самом человеке, который, являясь объектом воздействий, одновременно выступает в качестве субъекта, воздействующего на управляющую им систему: его образовательные потребности и интересы побуждают управляющую систему к действиям по их удовлетворению. Но дело только этим не ограничивается. Человек, стремящийся к получению качественного образования, также заинтересован в том, чтобы управляющая им система (образовательное учреждение) существовала и эффективно действовала. И если по каким-то причинам этого не происходит, он ищет другую управляющую систему, способную удовлетворить его потребность в эффективном управлении процессами своего образования.

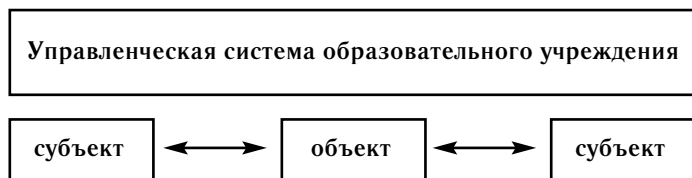
Таким образом, мы наблюдаем взаимное движение, стремление и заинтересованность в существовании субъект-объектных отношений в управлении образованием, и специально подчеркиваем, что без них система управления образовательным учреждением перестает существовать и может характеризоваться с любых других позиций, но только не с позиций управления.

А значит, пришло время прекратить огульно критиковать существование субъект-объектных отношений и наконец понять, что без воздействующей на человека системы управления эффективность его образования во многом себя потеряет.

Управленческая система школы традиционно рассматривается и как объект воздействий, исходящих от внешней среды,

и как субъект влияния на своих подчиненных и подопечных.

Однако избрание пути интегративности, созидательной включенности всех и каждого в процессы проводимых преобразований, требует осмысления деятельности образовательного учреждения с позиций ее характеристики как целостной субъект-объект-субъектной управленческой системы, которая графически может найти свою интерпретацию в следующей схеме.



Принципиальная особенность схемы заключается в том, что в нее могут быть целостным образом вписаны все иерархические структуры, а также системы управления образовательным учреждением, так как интегративным объектом их совместного и согласованного действия становится среда образования.

Отсюда предложенная субъект-объект-субъектная схема обретает свою структуру:

субъект	объект	субъект
общество	Среда образования	государство
государство		федеральные органы управления образованием
федеральные органы управления образованием		региональные органы управления образованием
региональные органы управления образованием		муниципальные органы управления образованием
муниципальные органы управления образованием		школа
школа		участники образовательных процессов

Рассмотрим реализацию данной структурной модели с позиций непосредственного взаимодействия образовательного учреждения с ключевыми субъектами управления.

субъект	объект	субъект(ы)
государство и органы управления образованием	Среда образования	школа
общество		школа
школа		участники образовательных процессов на совместном и индивидуальном уровнях

Ключевой субъект управления — государство — с помощью законодательных актов и нормативных документов наделяет школу правами и обязанностями, через свои органы управления организует и контролирует ее деятельность и тем самым побуждает выполнять возложенные полномочия, функционировать как самостоятельную субъект-объектную управленческую систему.

Но происходит первый смысловой сбой: создавая отечественную систему управления образованием и ее организационно выстроенные иерархические структуры, управленческую систему стали рассматривать и реализовывать по искаженной схеме: вышестоящая управляющая система (субъект) воздействует на нижестоящую управляемую систему (объект). И только на уровне образовательного учреждения вспоминают об ответственности управляющей системы (школы) за свой объект управления, то есть за человека и качество его образования. Так, в статьях 29, 30, 31 Закона РФ «Об образовании» речь идет о компетенции органов управления на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, и только в статье 32 — «Компетенция и ответственность образовательного учреждения» — возникает понятие ответственности.

Однако и в отношении сферы ответственности самого образовательного учреждения в законодательстве заложены иска-

жающие ее смыслы — в основном прописана сфера ответственности школы перед вышестоящими системами управления, но никак не перед человеком как объектом, за которого школа несет ответственность в деле его образования.

Кроме того, законодательство не предусматривает сферы юридической ответственности самих федеральных, региональных и муниципальных систем управления образованием не только за качество образовательной деятельности подведомственных учреждений, но и за те ограничения, которые допускаются с их стороны по отношению к образовательным учреждениям в области выполнения ими своих полномочий.

Конечно, такое состояние, вернее, отношение внешних субъектов управления к деятельности образовательного учреждения может быть оправданием кризисного состояния системы, но это не освобождает школу от самоответственности. И если от вышестоящих органов не исходит четкого управленческого заказа на предмет и критерии деятельности школы, то она как самостоятельная управленческая система способна даже в условиях ограниченных ресурсов осуществить самоказ и действовать в интегративном пространстве взаимодействия с государством. Для этого образовательному учреждению необходимо проявить инициативу, активность, стать объектом своей субъектной активности и обеспечить выполнение программ в части, например, реализации избранной государством стратегии устойчивого развития, качества и безопасности жизни, создавая для этого в среде образовательного учреждения необходимые условия.

Кстати, само государство, думается, поняв свои ошибки при осуществлении им преобразований в сфере образования (в рамках национального проекта «Образование») начинает действовать по изменению сложившейся ситуации. Только теперь заметен первоначальный опыт совместного действия государства и школы по созданию действительно эффективной и оптимальной среды образования.

Однако вернемся к выстраиванию субъект-объект-субъектной управленческой системы образовательного учреждения с позиций интегративного управления.

Во взаимодействии с обществом школа, руководствуясь общим стремлением к построению гражданского общества, вводит в программу своих управленческих действий целевую установку на создание в пространстве своего влияния мини-гражданского общества, действующего на правовых основаниях.

Возникает среда, стимулирующая разумную общественную активность и обогащающая человека в его стремлении быть гражданином, который умеет нести ответственность за общество и за себя в обществе.

Тем самым оно, общество, возлагает на себя ответственность не только за соблюдение прав и обязанностей, но и за развитие так называемой общественной составляющей в управлении совместной деятельностью по созданию среды образования человека как гражданина.

Во взаимодействии с участниками образовательных процессов — педагогами, сотрудниками, учащимися и родителями (законными представителями) — школа делает акцент на создании системных условий, способов и средств, содействующих увеличению и обогащению главного ресурса управления — человеческого.

При этом в смысловое понимание человеческого ресурса мы вкладываем значение и резерва (от лат. *reservare* — сберечь, сохранить), и потенциала (от лат. *potentia* — сила). Тем самым управление ориентируется на одновременное решение задач по сбережению и сохранению, а также задействованию имеющихся в распоряжении школы человеческих ресурсов, но не с точки зрения их эксплуатации, а прежде всего — с целью их увеличения и обогащения. Целевой задачей становится стремление не вовлечь (формальный, количественный показатель), а включить ресурсы человека в управленческие процессы и тем самым качественно обогатить его опыт совместно-самостоятельного управления. То есть следует обратить внимание на то, что раньше рассматривалось как «вторичный результат», «побочный продукт», «скрытое содержание образования», а теперь должно стать явным, приоритетным направлением в деятельности систем управления образованием [14].

Включить ресурсы человека в управленческие процессы — означает обеспечить условия, обогащающие его компетентность, представляющую собой систему базовых характеристик, которые определяют успех в различных сферах его деятельности. В переводе с латинского *competentia* означает «круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом».

Компетентность рассматривается:

● как знания и умения, теоретико-прикладная подготовленность к использованию знаний (Д. Ландшeer, В.П. Симон, В.М. Шепель, М.А. Чошанов и др.);

- как не только знания, но и умение работать (Т.И. Шамова);
- как совокупность и готовность практически использовать знания и умения в своей работе (Л.И. Панарин);
- как характеристика личности (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин);
- как реализация функций (В.Ю. Кричевский);
- как совокупность коммуникативных, конструктивных, организаторских умений личности (В.Г. Онушкин, В.А. Слостенин).

А.К. Маркова рассматривает компетентность через ее соотношение с профессионализмом и мастерством и считает, что необходимо различать разные виды профессиональной компетентности:

- специальная компетентность — владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;
- социальная компетентность — владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничество, а также владение принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;
- личностная компетентность — владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;
- индивидуальная компетентность — владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненпряженно, без усталости, и даже с освежающим эффектом [76].

При этом названные А.К. Марковой виды компетентности означают по сути дела зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности. Они могут не совпадать в одном человеке. Человек может быть хорошим узким специалистом, но не уметь общаться, не уметь осуществлять задачи своего развития. Соответственно, у него можно констатировать высокую специальную компетентность и более

низкую — социальную, личностную. Кроме того, компетентность следует отличать от компетенции — определенной сферы, круга вопросов, которые человек уполномочен решать. Важно, чтобы каждый работник осознавал не только границы своей компетенции (которые еще и уменьшаются из-за перестраховки), но и степень своей компетентности.

Через самоопределение, самовыражение, самореализацию определяют компетентность как непрерывный процесс самопроектирования личности Л.Д. Кудряшова, Л.М. Митина, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Н.А. Шарай.

На уровне психологии управленческой деятельности, управления по ситуациям, результатам, управления развитием организации, решения управленческих проблем, преодоления ограничений управленческой компетентности руководителя, разрешения конфликтов рассматривают компетентность М. Альберт, М. Вудюк, П. Дракер, М.Х. Мескон, И.П. Семькин.

Однако, учитывая то, что в условиях интегративного управления речь идет о развитии компетентности не только у руководителей и педагогов, но и у обучающихся, необходимо определиться с ее содержательными характеристиками, непосредственно обращенными к взрослому человеку.

За основу возьмем положения, содержащиеся в «Стратегии модернизации содержания общего образования», разработчики которой определяют компетентность как способности (потенциал) человека осуществлять сложные культуросообразные виды действий и считают, что компетентностный подход должен определять содержание образования, что компетентность:

- объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования;
- обладает интегративной природой, так как она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и проч.) [132].

Отсюда ставится задача отбора базовых (ключевых, универсальных, переносимых) компетентностей на основе следующих критериев-ориентиров:

- ключевые компетентности должны быть многофункциональными и позволять решать различные проблемы в повседневной или социальной жизни; ими необходимо овладеть для достижения важных целей и решения сложных задач в различных ситуациях;

- ключевые компетентности должны носить надпредметный и междисциплинарный характер, ибо они применимы в различных ситуациях не только в школе, но и на работе, в семье, в политической сфере и др.;

- ключевые компетентности должны требовать значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.;

- они должны быть многомерны, то есть включать различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), «ноу-хау», а также здравый смысл.

На основе данных критериев-ориентиров разработчики концепции в систему ключевых компетентностей, которыми должен владеть взрослеющий человек на пороге выхода из образовательного учреждения, вводят:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;

- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе — умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);

- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);

- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

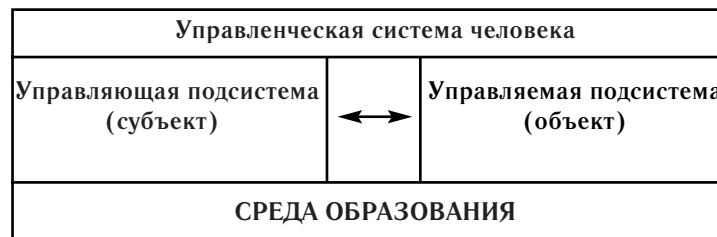
Вслед за Т.И. Шамовой мы расширяем перечень ключевых компетентностей и вводим в их структуру в качестве объединяющей и интегрирующей компетентность в сфере совместного и самостоятельного управления, представляющую собой и включающую в себя все аспекты управления человеком своей внутренней и внешней средой жизнедеятельности. Но для этого мы должны рассматривать человека как самостоятельную управленческую систему.

Управленческая система человека. При проектировании интегративной модели организации деятельности системы управления средой образования в школе мы должны признать и принять как аксиому, что человеку самой природой дана способность к внутреннему (самостоятельному) и внешнему (совместному) управлению.

Внутреннее управление неустранимо, оно сопровождает любые действия человека. Как отмечает в своей теории функциональных систем И.П. Павлов, человек как природный организм, как индивид, существует среди окружающей природы только благодаря непрерывному уравниванию своей внутренней среды с внешней: центральная нервная система, выполняющая природные функции регулятора, связана через двигательные нервы с органами, являющимися управляемыми объектами [95].

Внешнее управление представляет собой регулирующие и организующие взаимоотношения человека с самим собой и с социумом. Как подчеркивает А. Валлон, ребенок с первых моментов своей жизни благодаря своей тонической активности управляет и учится управлять другими людьми и самим собой: воздействуя на других, и, посредством их, начинает добиваться достижения желаемых результатов, получает первоначальный опыт управления собой [22].

В своей же нерасторжимой целостности внутреннее/внешнее управление человека представляет собой субъект-объектную управленческую систему, которая наглядно может быть выражена следующей схемой.



Будучи субъектом, человек способен сознательно управлять биопсихическими свойствами (темпераментом, половыми и возрастными свойствами), психическими процессами (волей, чувствами, восприятием, мышлением, ощущениями, эмоциями,

памятью), опытом (привычками, знаниями, умениями и навыками), направленностью своей личности (убеждениями, мировоззрением, стремлениями, интересами, желаниями) [102].

Благодаря таким субъект-объектным управленческим отношениям человека к самому себе он создает себя как индивид, как личность, а посредством качественного усвоения человеческой культуры восходит к своей индивидуальности.

Но чтобы осознанно и оптимально управлять собой, человек должен стать и быть системным объектом своей субъектности (управляющей подсистемы).

Какое же значение мы вкладываем в понятийную установку «быть объектом своей субъектной активности»? Для этого мы вновь обратимся к смысловым характеристикам субъекта, но уже с управленческих позиций подчеркнем, что субъект (от лат. *subjectus* — лежащий в основе), — это:

- человек, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него в своей практической деятельности, наделенный способностью порождать смыслы, вносить коррективы в собственные действия, выработать программы, ставить цели и разрабатывать пути их реализации;

- носитель прав и обязанностей, физическое или юридическое лицо.

Среди характеристик субъекта мы также встречаем и в качестве ключевого избираем определение субъекта управления как несущего ответственность за свой объект. По отношению к человеку это определение интерпретируется как ответственность за себя, за свое окружение, за свою личность.

Отсюда, по В.А. Петровскому, быть личностью — это -

- быть субъектом собственной жизни, строить свои витальные (в широком смысле) контакты с миром;

- быть субъектом предметной деятельности, в которой человек выступает как деятель;

- быть субъектом общения, где формируется то общее, что обеспечивает представленность взаимодействующих сторон;

- быть субъектом самосознания, что включает самооценку, открытие собственного «Я» и другие собственно личностные элементы [101].

По мнению Л.Н. Павловой, важность субъектной активности для человека заключается в том, что обладание этим качеством открывает личности путь в познание окружающего мира, самопознание, самовоспитание и самосовершенствование.

Как полагает Қ.А. Абульханова-Славская [1], субъектная активность человека проявляется:

- в способности ставить разумные, реальные, достижимые при совокупности обстоятельств цели;

- в способности проводить в жизнь свою программу через цепь внешне не связанных задач, обстоятельств, ситуаций, которые могут препятствовать, достижению этих целей.

Определяя активность как многомерную, многопараметральную категорию, раскрывающую именно индивидуально-личностный уровень и способ осуществления деятельности, общения, познания, Қ.А. Абульханова-Славская подчеркивает, что посредством своей активности человек как субъект управления:

- идеально (когнитивно), теоретически, затем практически моделирует, структурирует пространство взаимодействия с миром, организует его;

- моделирует деятельность, общение и поведение, устанавливая соотношение необходимого и желательного, необходимого и достаточного, обеспечивает деятельность (способностями, умениями и т.д.), определяет ее контур, структурирует межличностное пространство по принятым координатам, критериям, параметрам;

- устанавливает меру собственной активности, уровень сложности, степень напряженности при требуемой деятельности, добивается определенного поведения, оценивает поступки в своей системе, модели, которая зависит от определенного контекста, пространства;

- обеспечивает контроль с учетом своих целей и внешних требований, прогнозирует возможное рассогласование ее внешних и внутренних условий, обеспечивает все, которые необходимы и достаточны для достижения результата по установленным ею самой ценностным критериям и времени.

В.А. Татенко называет шесть основных мотивационно-операциональных психологических характеристик субъектности человека, позволяющих его определять с позиций управленца [136]. Это следующие позиции:

- «целеполагание» человеком своего психического развития и себя как регулятора этого процесса;

- «выбор», «нахождение», «продуцирование» психологических средств достижения поставленной цели;

- «принятие решений» по поводу того, когда и при каких условиях поставленная цель может быть достигнута избранны-

ми средствами в максимальной мере; исполнение принятых решений;

- «оценка» результатов выполнения, анализ причин успеха-неуспеха;

- «накопление» индивидуального опыта, «фиксация» результатов и способов развития своей психики и своих субъективных качеств.

Но чтобы человек оказался способным нести ответственность за самого себя, он должен уметь грамотно управлять процессами развития своей личности, а именно: поставить цель, оптимально организовать процесс решения выдвинутой задачи и оптимально управлять этим процессом в соответствии с этой задачей и т.д.

Кроме того, он должен уметь согласовывать свои цели, мотивы, действия с программами других субъектов, переводить внешние по отношению к себе социальные нормативы в программу собственных действий, уметь жить в постоянно изменяющихся условиях и требованиях.

Эти критерии-ориентиры формирования управленческой компетентности человека, в свою очередь, предусматривают развитие у него личностно-деловых (управленческих) качеств, таких, как:

- уверенность в себе, эмоциональную уравновешенность, креативность, ответственность, независимость, общительность [66. С. 55-61];

- организованность, исполнительность, инициативность, дисциплинированность, нормативность поведения, саморегуляция, умение принимать решения (В.М. Дьячков);

- целеустремленность, отсутствие зависти к успехам других, гуманистическая направленность в отношениях, честность и порядочность, принципиальность, объективность (В.Г. Зазыкин).

В.И. Зверева также считает, что исполнение управленческих функций предопределяет наличие у человека адаптационной мобильности, контактности, что предъявляет к нему требования управлять собой и своим временем, поддерживать постоянный личностный рост, развивать его разными путями, владеть умениями эффективно решать проблемы, а также иметь способность к инновациям [50].

Но, как показывает реальная педагогическая практика, данные личностно-деловые, то есть универсальные управленче-

ские качества человека, востребованные на современном рынке труда, оказываются невостребованными в школе. Мы по-прежнему учим своих подопечных жить в мире иллюзий, формируем у них патогенные формы сознания, уверенности в том, что в основном виноваты «судьба-злодейка» или «власть притязаний», не учим реальной оценке своих притязаний, а главное — не учим управлять своим характером.

Провозгласив в качестве приоритета лично ориентированное образование, мы не только забыли о том, что характер представляет собой ядро личности, но и вывели его из ценностно-целевой орбиты управленческого внимания.

А ведь именно характер, представляя собой индивидуальное сочетание главных свойств личности, выражает отношение человека к действительности, свидетельствует об отношении к целям жизни, об устойчивости и глубине его интересов, о наличии мотивации на достижение успеха. Ярко проявляясь в поведении человека, в его поступках, характер свидетельствует об эффективности или неэффективности наших управленческих воздействий, то есть выступает их своеобразным критерием.

Поэтому в интегративной программе управленческих действий при формировании системы ключевых компетентностей человека мы обращаем особое внимание на создание в образовательном учреждении условий, содействующих в выработке таких необходимых для самоуправления волевых черт характера, как умение преодолевать трудности, достигать поставленных целей, не проявлять нерешительности и малодушия. При этом твердость характера мы разумно должны сочетать с его мягкостью, проявляющейся в гибком приспособлении к изменяющимся условиям, в достижении цели за счет некоторых уступок, в нахождении разумных компромиссов. Мы должны обогащать поведенческий и, следовательно, характерологический репертуар человека, учить его не смешивать личностные формы поведения с деловыми, находить оптимальные стили поведения в зависимости от той среды, которая в данный момент его окружает, пользоваться оценочными суждениями.

Но, ставя перед собой интегративно взаимосвязанные и взаимообусловленные цели, содействуя посредством среды школы становлению человека как самостоятельной управленческой системы, формированию у него характера как системообразующего ядра личности и ее управленческой компетентности, мы в программе управленческих действий должны отразить так-

же меры, содействующие обогащению мотивационно-смысловой сферы личности, без которой человек не может характеризоваться как объект своей субъектности.

Как отмечает С.Л. Рубинштейн, свойство характера — это, в конечном счете, тенденция, побуждение, мотив, закономерно повторяющийся у конкретного человека при однородных условиях [117]. Черты характера не только обуславливают мотивы поведения человека, но и сами обусловлены ими. Мотивы поведения, переходя в действие и закрепляясь в нем, фиксируются в характере. Каждый действенный мотив поведения, который приобретает устойчивость, — это в потенциале генезис черты характера. В мотивах черты характера выступают впервые, причем еще в виде тенденций; действие переводит их затем в устойчивые свойства. Путь к формированию характера лежит поэтому через оформление надлежащих мотивов поведения и организацию направленных на их закрепление поступков.

Но чтобы понять значение мотивации в становлении управленческой системы и роли условий, побуждающих человека к субъектной активности, проявляемой в деятельности, необходимо рассмотреть его мотивационную сферу в интегративной связке с потребностной и смысловой сферами.

Б.А. Сосновский, рассматривая соотношение «потребность — мотив — смысл», приходит к следующим выводам.

- Потребность — это не нужда, а состояние, ей отвечающее, нужду отразившее. Она сама по себе не ведет напрямую к деятельности, в которой нужда могла быть устранена, а вызывает лишь активность, общую активизацию как диффузное, ненаправленное повышение каких-то практических проявлений.

- Чтобы из активности возникла собственно деятельность, потребность должна найти себя в мотиве, который, возникнув, непременно видоизменяет исходную потребность. Но в понятной связке «потребность — мотив» на уровне субъекта просто не существует отношений первичности и вторичности, а есть взаимозависимость.

- Возникновение мотива приводит к оформлению деятельности, подчиненной мотиву, который ее побуждает и направляет.

- В наборе функций, традиционно приписываемых мотиву, психологически решающим является смыслообразование. Но рождение смысла осуществляется не только в отношении мотива и цели, а на множестве «этажей» и «этапов» смыслообразующих отношений, создающих многоуровневую, иерархизи-

рованную систему разноликих смыслов, распространяющихся от простого действия до этапов жизненного пути человека, от кратковременного переживания до устойчивых личностных предпочтений в структурах сознания, самосознания, характера.

- Смыслообразование осуществляет не мотив, а человек посредством своей направленности, в психологической структуре которой представлены, в частности, и мотивы, и потребности, и цели, и эмоции, и смыслы.

- Мотив и смысл в развитых формах человеческой психики существуют в единстве, но не в тождестве. Отношения между ними в онтогенезе меняются, приводя к образованию относительно устойчивых мотивационно-смысловых конструкций, выступающих важнейшими личностными параметрами человеческой психики, сознания, деятельности. Лишь в результате «перекрещивания» со смыслом мотив становится достаточно стабильным и личностным образованием, а не с внешним, случайным и преходящим побудителем [131].

Б.А. Сосновский делает вывод: «Всякая реальная деятельность не только полимотивирована, но и полиосмыслена, поэтому «единицами» психологического анализа должны выступать не мотивы как отвлеченные побудители, а именно субъектные мотивационно-смысловые образования как относительно стабильные, комплексные, ясно очерченные субъективно-психологические структуры. Именно в них осуществляется психологическая трансформация и соединение традиционно «мотивационных» вопросов: что нужно, зачем нужно, как этого достичь» [131. С. 186]. Поэтому, формируя среду содействия развитию мотивационно-смысловой сферы личности, мы должны придавать особое значение развитию и обогащению ее внутренней мотивации и смыслообразованию.

Е.Н. Волкова, исследуя проблему внутренней мотивации, выражающейся в стремлении быть причиной собственных действий, считает ее базовой, первичной, на которой потом произрастают различные свойства личности [83]. Опираясь на когнитивную теорию Е. Деци, ученый подчеркивает, что ощущение внутренней причинности тесно связано с развитием чувства компетентности. Именно эти два базовых ощущения определяют направления преобразовательной активности человека.

Второй характеристикой внутренней мотивации следует считать локус контроля — представление о том, где (внутри или вне человека) располагается контролирующая инстанция пове-

дения. Из атрибутивных характеристик субъектности локус контроля в наибольшей степени связан с принятием человеком ответственности за сделанный выбор. Экспериментально показано, что люди с внутренним локусом контроля более уверены в себе, настойчивы и последовательны в достижении цели, склонны к самоанализу, уравновешенны, доброжелательны, независимы, т.е. склонны к субъектному поведению.

С.В. Дроздов, отмечая роль и значение внутренней мотивации и системы личностных смыслов, не просто участвующих в побуждении, направлении, оценивании, регулировании, планировании поведения и деятельности человека, а реально субъективирующих отражаемый мир, очеловечивающих и оживляющих его, особое значение придает процессам адаптации человека к требованиям среды образовательного учреждения [47]. Исследуя динамику развития мотивационно-смысловых образований неадаптированных студентов, он установил, что познание у них характеризуется сниженным стремлением к реализации творческих возможностей, низкой уверенностью в себе, невысоким упорством и настойчивостью, не критичностью по отношению к социальным явлениям и окружающим людям, повышенными негативными эмоциональными переживаниями, сниженной степенью переключаемости в процессе деятельности. У них ослаблено стремление к признанию, уважению, одобрению со стороны других людей — как правило, наиболее значимых для них лиц. Для этих студентов характерны слабая ориентация на себя, конформность, ожидание помощи и советов.

Анализируя причины такого положения дел, С.В. Дроздов отмечает, что адаптацию затрудняет мотивационно-смысловая неготовность многих студентов к требованиям вуза. Такой вывод, по всей вероятности, свидетельствует не только об отсутствии должной преемственности в связке «образовательное учреждение — вуз», но и о том, что школа не уделяет необходимого внимания вопросам становления человека как самостоятельной субъект-объектной управленческой системы, не содействует становлению и формированию у него системы ключевых компетентностей. В ней не востребованы условия, направленные на актуализацию потребностно-мотивационно-смысловых структур личности; на снижение уровня тревожности и негативных эмоциональных переживаний обучающихся, которые связаны с учебной деятельностью; на изменение характера отношений с окружающими в процессе совместной деятельности.

Проведенное исследование также подтверждает, что во многих школах существуют условия, отчуждающие взрослеющего человека от образования, возвращающие у него чувство беспомощности при одновременном формировании нереально завышенной самооценки и притязаниях. Школа по-прежнему не работает с множественностью «само-» человека: саморегуляцией, саморуководством, самостоятельностью, самоуважением и т.п., ведущих человека к «акме» самоуправления. Среда школы, как и раньше, не содействует становлению таких ключевых возрастных новообразований, как система личностных смыслов, направленность и мировоззренческая позиция личности, а особенно — содержательному наполнению структурных звеньев самосознания.

А ведь именно самосознание, наряду с характером, выступает системообразующим ядром личности. О роли и значении самосознания в жизни человека в этой книге уже шла речь. Было показано, что, представляя собой уникальный индивидуальный синтез представлений человека о самом себе и окружающем его мире, самосознание выступает интегрирующей инстанцией субъекта по осознанию и преобразованию себя как индивида, личности и индивидуальности. Самосознание, как верно подметил Б.Г. Ананьев, завершает структуру характера, обеспечивает его целостность, находясь в основе саморегулирования и самоконтроля, способствуя образованию и стабилизации внутреннего единства личности.

Самосознание, при создании и соблюдении условий грамотной работы с его аспектами и воплощениями (имя собственное, местоимение «я», его заменяющее, телесная сущность; притязание на признание; половая идентификация; психологическое время), расширяет и обогащает индивидуальное (психическое, социальное, культурное) пространство личности, определяет содержание системы индивидуальных смыслов и значений, влияет на формирование мировоззренческой позиции человека (В.С. Мухина).

И здесь не может продолжаться доминировать ложная установка, что становление самосознания и содержательного наполнения его структурных звеньев — поле деятельности только психологов. Это поле деятельности всех и каждого, в том числе и управленцев. Тому подтверждение мы находим в опыте выдающихся педагогов-руководителей: А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, руководителей ряда образовательных учреждений

(школы В.А. Караковского, Е.А. Ямбурга, гимназия «Универс», лицей «Гармония» Красноярского края и др.).

Включить в орбиту управленческого внимания программы структурные звенья самосознания развивающейся личности — значит содействовать в выстраивании индивидуальной позитивной программы взаимодействия с самим собой и окружающими людьми, а это, в конечном счете, влияет на общую атмосферу жизнедеятельности образовательного учреждения.

Кроме того, включение в программу сферы самосознания человека позволяет решать проблему становления и обогащения национального и государственного самосознания как ресурса сплочения, объединения и включенности всех и каждого в проводимые преобразования.

Таким образом, в управленческой системе условно выделяются два вектора взаимодействия человека со средой своего образования:

- первый — субъект-объектный — направлен на созидание человеком своей личности;
- второй — объект-субъектный — предусматривает созидание человека как самостоятельной управленческой системы.

Но только в условиях их интегративного сочетания в едином векторе успешного образования человека мы можем действительно утверждать, что личность — это человек, выступающий как субъект собственной жизни, ответственный за взаимодействие как с внешним миром, включая и других людей, так и с миром внутренним, с самим собой. А зрелая личность — это целеустремленность, самостоятельность, динамичность, целостность, конструктивность, индивидуальность [17].

Школе предстоит поменять характер своих управленческих воздействий и направить усилия на то, чтобы организовать взаимодействующее управление человека, создав для этого надлежащую среду его образования, в которой взрослеющий человек предъявлен как: «Я» (субъект и объект) ? сам (самостоятельно) ? благодаря другим людям, созидающим среду образования ? посредством разнообразных видов и форм деятельности (познания, общения, самосознания) ? в зависимости от степени собственной активности (самостоятельной деятельности) ? становясь личностью (избирательно вбирая общественный опыт) ? управляя самим собой и жизненными обстоятельствами (внутренней и внешней средой жизнедеятельности) и тем самым созидая свою индивидуальность.

Но чтобы эта формула взаимодействия человека со средой его образования была реализована, необходимо в пространстве школы осуществить программу организации взаимодействующего управления.

Организация системы взаимодействующего управления в школе. Управленческое воздействие принято рассматривать как процесс, который реализуется в ходе взаимодействия двух или более упорядоченных систем, в результате которого наступают изменения в структуре и характеристиках хотя бы одной из них (Г.А. Ковалев). В нашем случае речь идет об организации продуктивного взаимодействия между управленческими системами школы и человека.

Содержательные критерии, необходимые для выстраивания конструктивного взаимодействия между управленческими системами школы и человека, можно отыскать во многих исследованиях, посвященных этой проблеме.

В социальной психологии под взаимодействием подразумевается такая организация деятельности, которая предусматривает распределение функций и обязанностей; обмен действиями, выполняемыми последовательно, параллельно или иначе; взаимоотношение, взаимосвязь, взаимовлияние, которое проявляется в изменении каждого из участников, в их функциональной перестройке; совместную деятельность.

В.А. Кан-Калик, Г.Д. Кириллова, А.К. Маркова считают, что взаимодействие определяет само существование образовательных и воспитательных процессов, с ним связаны цели и содержание, методы и формы педагогической деятельности, мотивы поведения и движущие силы педагогического процесса.

Через организацию совместной деятельности рассматривают педагогическое взаимодействие В.П. Беспалько, В.В. Краевский, В.К. Дьяченко, И.А. Зимняя, Г.И. Щукина и др.

Как организацию сотрудничества, рассматривают миссию взаимодействия Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Т.И. Гончарова, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Н. Петрова, В.Ф. Шаталов и другие.

При этом В.Н. Петрова рассматривает педагогическое сотрудничество как возможность повышать качество обучения и развития личности школьников [99]. В подростковом возрасте, когда ведущей является активность, педагогика сотрудничества имеет преимущества перед традиционными схемами уроков, так как она предполагает создание необходимых условий

для того, чтобы интеллектуальная активность не осталась в тени, а, наоборот, развивалась.

Ш.А. Амонашвили придает значение равным, партнерским отношениям, учению без принуждения (чувство успеха, снятие страха, формирование уверенности и интереса, вера в интеллектуальные силы ученика не только педагога, но и одноклассников), идеям свободного выбора и опережения [4].

Через организацию отношений рассматривает проблему управленческого взаимодействия В.П. Симонов [127]. Он утверждает, что отношения — это то, с помощью чего система объединяется в целое; это взаимодействие субъектов образовательного процесса в целом.

Взаимодействие рассматривается через призму взаимного субъект-объект-субъектного влияния всех участников взаимодействующего управления, посредством среды, как пространства их совместного и самостоятельного действия. В связи с этим усиливается смысловая нагрузка управленческой категории воздействия — опосредованного, т.е. предоставляющего средства, внешнего воздействия образовательного учреждения «для» и «во имя» конструктивного взаимодействия человека со средой образования.

Чтобы охарактеризовать конструктивное взаимодействие между управленческими системами школы и человека на этом этапе организации, логично использовать следующую структуру ее предъявления и реализации.

Структура организации взаимодействующего управления в пространстве школы

Уровни взаимодействия	Административный	Совместный	Индивидуальный
Цель взаимодействия	устойчивого развивающегося функционирования		
Вектор взаимодействия	интеграция		самоинтеграция
Стратегия взаимодействия	организации	со-организация	самоорганизация
Тактика взаимодействия	управление	со-управление	самоуправление

Пространство взаимодействия	среда образования		
Принцип взаимодействия	сообразности		
Функции обеспечения взаимодействия	информационно-аналитическая	взаимный обмен информацией и совместный анализ	самопознание, самоопределение и самоанализ
	мотивационно-целевая	совместное целеполагание	само-целеполагание и самомотивация
	планово-прогностическая	разработка программ, совместной деятельности по достижению совместно выработанных и поставленных системой целей	самопрогнозирование, разработка индивидуальных программ, планов деятельности по достижению поставленных перед собой задач и целей
	организационно-исполнительская	организация и исполнение программ и планов совместной деятельности	организация и исполнение программ и планов самостоятельной деятельности
	контрольно-диагностическая	контроль выполнения программ и планов совместной деятельности	самоконтроль и самодиагностика выполнения программ и планов самостоятельной деятельности
регулятивно-коррекционная	совместная коррекция и совершенствование программ и планов совместной деятельности	самокоррекция программ и планов самостоятельной деятельности	
Программы взаимодействия	содействия	совместной деятельности	самостоятельной деятельности

Предлагаемая структура представляет собой интегративную матрицу, на основе которой с помощью совокупного применения методов прогнозирования, целеполагания, моделирования, проектирования, конструирования и технологизации разрабатывается программа организации взаимодействующего управления в условиях школы.

В этой программе представлены все горизонтальные и вертикальные управленческие связи и отношения, позволяющие выстроить взаимоувязанные программы действия на административном, совместном и индивидуальном уровнях, чтобы тем самым обеспечить внутреннюю упорядоченность и согласованность взаимодействия входящих в нее структур.

Как отмечал в свое время основатель всеобщей организационной науки (тектологии) А. Богданов, нет более трудной задачи для человечества, нежели — организовать себя, свои усилия, свои активности в отдельной личности и в коллективе [12].

Так и для школы, как управленческой системы, как организации, нет более важной задачи, чем организация в пространстве своих управляющих влияний устойчивого развивающегося функционирования входящих в нее управленческих систем.

Мы не случайно объединили процессы функционирования и развития в понятийную конструкцию «развивающееся функционирование». Дело в том, что в управленческой практике «функционирование» и «развитие» начали рассматривать как самостоятельные, независимые друг от друга процессы. В результате школы стали подразделяться на развивающиеся (инновационные), которые следует поддерживать, и функционирующие, по определению не обеспечивающие и сдерживающие процессы развития, по отношению к которым необходимо применять санкции, побуждающие их к кардинальным изменениям. Такая революционно-разрушительная постановка вопроса привела к скрытым или явным формам сопротивления инновациям, особенно со стороны учителей.

В то же время в так называемых школах традиционного функционирования, имеющих значительные финансово-материальные ограничения, во многих случаях действительно обеспечивается успешное развитие подопечных. Разгадка этого явления как раз и заключается в том, что в этих школах, возможно, на неосознаваемом уровне была сделана ставка на эволюционное (постепенное) управление изменениями,

при котором имеющийся опыт не отрицался, а обогащался новыми смыслами и значениями, чтобы таким образом решать задачи развития.

Поэтому в условиях перехода школы на интегративное взаимодействующее управление особое значение следует придать соблюдению интегративной управленческой закономерности развивающегося функционирования, когда функционирование, выполняя задачи сбережения, сохранения, совершения и исполнения, не только динамически и адекватно реагирует на изменения, но и, руководствуясь ими, решает задачи развития.

В свою очередь, развитие, выступая результатом измененного и обогащенного функционирования, одновременно становится средством (инструментом), позволяющим осуществить следующий шаг развития, направленный на качественное обогащение системы функционирования. И так по восходящей интегративной линии, направленной к управленческому «акме» как очередной покоренной вершине устойчивого развивающегося функционирования всех задействованных структур и уровней управления школой.

Таким образом, развивающееся функционирование выступает как более мягкий, щадящий, а самое главное, эволюционный вариант организации взаимодействующего управления. Аналогичным образом мы, принимая как объективную данность кардинальную смену социально-экономического строя страны, изменения в общественной и личностной ментальности, а также процессы, связанные с реформированием отечественной системы образования, не приспосабливаемся к ним, не сопротивляемся им, а управляем ими. И тем самым влияем в нужном для каждого направлении — отстаиваем позиции интегративности по всем взаимосвязанным линиям:

- сохранения целостности общества, государства и человека на ценностных (аксиологических) основаниях;
- устойчивого, качественного, непрерывного и преемственного обеспечения процессов развивающегося функционирования общества, государства и человека на системных эволюционных основаниях;
- формирования чувства взаимной и согласованной, но в то же время распределенной ответственности общества, государства и человека за реализацию совместных и индивидуальных программ успешной жизнедеятельности на синергетических (со — и самоорганизационных) основаниях;

- компетентностного и профессионального выполнения установленных или добровольно взятых на себя полномочий по успешному выполнению поставленных обществом, государством и самим человеком целей устойчивого и качественного развивающегося функционирования на акмеологических основаниях.

Вывод очевиден: чтобы управлять объективными, на первый взгляд, не зависящими от нас сложившимися обстоятельствами, нужно их изменять, обогащать в необходимом для всех нас интегративном направлении. Управление изменениями в управленческой науке принято обозначать как стратегическое управление, а саму стратегию — обозначать как обобщающую модель действий, необходимых для достижения целей управления, поставленных на основе выбранных критериев (показателей) и эффективного распределения ресурсов [49].

Анализ предлагаемых и реализуемых в образовательных управленческих системах стратегий показывает, что они в основном заимствуют не оптимальные модели рыночных отношений.

Так, Д.Г. Бикбулатова выделяет четыре основных вида стратегий, наиболее свойственных образовательным учреждениям:

- наступления — стратегия, предполагающая активную, агрессивную позицию образовательного учреждения за счет достижения лучших результатов по качеству предоставляемых образовательных услуг: «у нас обучают лучше, чем у других»; «элитное качество образования»;

- обороны — стратегия ответного удара, выражающаяся в готовности отразить любое посягательство конкурентов на завоеванные в результате прежней деятельности позиции;

- фокусирования — цель данной стратегии состоит в более качественном удовлетворении потребностей выбранного целевого сегмента, чем конкуренты;

- о ликвидации — вынужденная стратегия, предполагающая постепенное сворачивание образовательных услуг [9].

Но так как мы ставим цель управлять изменениями обстоятельств, мы не можем придерживаться обозначенных стратегий, реализующих программы собственного выживания за счет осуществляемой политики нездоровой конкуренции.

Стратегия взаимодействующего управления. Наша задача — организовать такое взаимодействующее управление, ко-

торое стратегически построено не на конкуренции с другими, а несет в себе идею сплочения, объединения, концентрации сил для успешной реализации совместных и индивидуальных программ развивающегося функционирования. А это предполагает стратегию перспективного, то есть созидающего, а не разрушающего человека и общество управления.

Поэтому организация управленческой деятельности школы на интегративной основе предусматривает прежде всего определение единой стратегической линии, позволяющей несмотря ни на какие внешние влияния и изменения, исходящие из внешней или внутренней среды, следовать заранее заданному курсу.

Выработка интегративной стратегии управленческих действий должна не опираться или решать целевые задачи какой-либо парадигмы, какого-либо политического или общественного движения, а строиться на ценностных основаниях, ведь только ценности непреходящи и неподвластны любым воздействиям и времени.

В качестве такой стратегии предлагается перспективная линия управленческого содействия процессам конструктивной со — и самоорганизации всех партнеров взаимодействующего управления.

И здесь ключевым понятием становится организация.

С философских позиций организация рассматривается:

- 1) как вид социальной деятельности — процесс, связанный с целенаправленным воздействием на объект через констатацию соответствующих функций элементов системы, упорядоченности, определение целей и задач и т.д.;

- 2) как степень внутренней упорядоченности, согласованности частей целого — определенная структура, строение, тип связей как способ соединения элементов в систему [88. С. 652].

В науке управления социальными организациями подчеркивается роль организации как обеспечивающей функции управления, направленной на создание необходимых для достижения цели условий. К основным задачам организации относят упорядочение производственной, социально-психологической и правовой сторон деятельности управляемой системы на всех ее иерархических уровнях (Г. Лессинг).

В управлении образовательными системами важное внимание уделяется другому значению этого понятия — как систе-

мы деятельности по созданию, объединению и развитию коллективов, усилия которых направлены на достижение конкретных целей, общих для всех входящих в нее. Управленческая деятельность человека во многом зависит от базовых категорий — от той системы условий, способов и средств обучения и воспитания, благодаря которой человек, особенно взрослеющий, приобретает умения и навыки продуктивной самоорганизации. При этом высокий уровень самоорганизации достигается в том случае, когда в школе как организации существует устойчивая система отношений, которая актуализирует деятельность в данном направлении.

В психологии управления организация рассматривается с позиций организованной деятельности объединенных людей, подчиняющихся правилам и нормам этой организации, выполняющих заданную им совместную работу в соответствии с целым рядом других требований. При этом объектом исследования являются социально-психологические отношения, которые выступают как взаимоотношения людей, опосредованные целями, задачами и ценностями совместной деятельности, то есть ее реальным содержанием, а также формы и способы организации управленческой деятельности с позиций ее психологической эффективности.

На стыке психологии управления с управлением социальными системами появилась специальная отрасль научного знания — организационная культура, сосредоточившая свое внимание на создании и проектировании формальных и неформальных организаций, на понимании сложившихся в них норм, обычаев, традиций, индивидуальных и групповых интересов, на изучении особенностей поведения человека в организации, стиля управления, показателей удовлетворенности работой, уровня взаимного сотрудничества, сплоченности людей вокруг целей организации и т.п.

Организационные отношения в системе управленческих отношений сегодня приобретают особую значимость. Организационная культура и управленческий интеллект как общества в целом, так и каждой его подсистемы — важнейшее условие выхода из кризисных ситуаций [93].

Исходя из обозначенных определений и принимая их в качестве оснований-ориентиров, мы видим смысл избранной стратегии организации (административный уровень) для организации (коллективный уровень) и во имя самоорганизации

(индивидуальный уровень) в формировании в стенах школы обогащающей культуры отношений и связей между всеми звеньями взаимодействующего управления. Культуры отношений, благодаря которой в школе создаются пространство организovanности и порядка, атмосфера дела и творчества, климат нравственности.

Реализация такой стратегии формирования организованной культуры отношений во многом зависит от уровня культуры самоорганизации управленческой команды школы, и директора, как средоточие управленческих функций.

Профессиональный стиль организации взаимодействующего управления. Совершенно очевидно, что создание и совершенствование организационной среды, осуществление устойчивого развивающегося функционирования требует профессионально грамотных и имеющих инновационные намерения руководителей [160]. Ведь при организации взаимодействующего управления необходима целостная система работы не только по построению организационных структур, уточнению функциональных обязанностей, прав, полномочий, ответственности (с нее начинается любая управленческая деятельность), но и по развитию потенциала самоорганизации самого руководителя. В этой связи управление всегда выступает не только как наука, но и как искусство применения знаний в конкретной управленческой ситуации с учетом не только профессиональных, но и личностных качеств руководителя. Эти качества в своем единстве определяют стиль управления. Поэтому формирование современного типа руководителя и соответствующего стиля управления — одна из наиболее актуальных проблем сегодняшней теории и практики управления образовательными системами, развития и совершенствования системы управления в школе.

В психологии управления образовательными системами особое значение уделяется изучению индивидуальных стилей руководителя школы. Подробно анализируются с точки зрения их эффективности школы: авторитарный, демократический, либерально-попустительский и другие стили руководства. В некоторых работах отстаивается внедрение и использование эклектического стиля управления, когда, в зависимости от ситуации, руководитель может быть то автократом, то демократом, то либералом и т.д. Однако это, скорее, свидетельствует об отсутствии стиля, не говоря о деструктивном влиянии такого эклекти-

ческого поведения на управляемую руководителем систему, т.е. школу.

Поэтому в условиях интегративного управления средой образования в школе отстаивается позиция перехода на профессионально организованный стиль руководства, который с обобщенных позиций характеризуется как стиль самоорганизации, совокупным образом вбирающий в себя все характеристики профессионала и профессионализма руководителя.

Именно в контексте самоорганизации как стиля профессиональной деятельности рассматривают вопросы организации и управления разными формами целенаправленной активности, индивидуальные особенности процессов моделирования окружающей действительности, программирования, оценивания и коррекции произвольной активности при достижении поставленных и принятых субъектом целей Б.А. Вяткин, Н.С. Копейна, О.А. Андрос.

Н.С. Копейна, отмечая, что самоорганизация представляет собой интеграцию индивидуальных, личностных, профессиональных свойств человека, подчеркивает, что самоорганизующемуся человеку присуще активное созидание себя, преодоление в своем стиле слабых сторон, ответственное отношение к окружающим людям, труду и делам, своим словам и поступкам, что свидетельствует о зрелости человека как личности [65].

По сути, Н.С. Копейна вслед за К.А. Абульхановой-Славской ведет речь об управлении изменениями стиля — следовательно, профессиональный стиль руководства мы также можем характеризовать как стратегический. При этом задачи и перспективность профессионального стиля руководства не следует ограничивать только управлением самоизменениями на уровне руководства школы. Его необходимо рассматривать как стратегическую цель — программу обогащения индивидуального стиля жизнедеятельности каждого, будь-то человек взрослеющий, педагог или сотрудник школы.

Переход на профессиональный стиль руководства школой должен не только расширять и обогащать профессионально-личностный репертуар руководителя и его управленческой команды, но и выступать образцом, эталоном, критерием, целью организации управленческой деятельности, как на совместном уровне, так и на индивидуальном. В результате восстанавливается целостное осмысление роли и значе-

ния профессионально организованного стиля руководства школой.

Стиля, когда директор и его управленческая команда согласованно:

- а) руководствуются:
 - ценностно-целевыми смыслами и значениями выработки и принятия управленческих решений;
 - научно обоснованными закономерностями, принципами и методами организации собственной и совместной деятельности;
 - высокими профессионально-личностными стандартами, нормами, правилами и требованиями;
- б) владеют или овладевают:
 - современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач;
 - профессиональной этикой и культурой организации управленческой деятельности;
 - знаниями, умениями и навыками актуализации творческого потенциала, проектирования и регулирования способов саморазвития во всех компонентах и позициях управления;
- в) организуют систему условий, содействующих процессам со — и самоорганизации подчиненных и подопечных.

Для этого руководителю необходимо стратегически задействовать весь спектр имеющихся в его распоряжении возможностей, связанных с оптимальным использованием и развитием человеческих ресурсов при организации образовательной и управленческой деятельности. Ведь в каждом стиле самоорганизации аккумулированы типичные для каждого способы деятельного отношения к поставленной задаче.

При этом тактикой реализации организующей стратегии управления школой становится сквозная линия организации со — и самоуправления, когда руководство школы осознанно и целенаправленно включает в управление средой образования своих подчиненных и подопечных.

Тактика организации взаимодействующего управления направлена на приобретение и обогащение опыта совместного и самостоятельного управления происходящими процессами как на коллективном, так и на индивидуальном уровнях.

Такая постановка тактической задачи при организации управленческих действий позволяет восстановить роль и значение коллектива как субъекта и объекта совместного управления на ценностных основаниях.

Доказано и подтверждено, что человек живет и действует в различных социальных общностях — семье, классе, школе, профессиональной или производственной организации, благодаря которым, он, на основе постоянного действия двуединого механизма идентификации // обособления, осваивает программы человеческой культуры, становится или не становится гармонически развитой личностью.

Но, как отмечает А.В. Петровский, социальная среда, в которой живет и действует человек, в действительности не является однородной, а человек на своем жизненном пути оказывается последовательно и параллельно включен в общности, далеко не идентичные друг другу по своим социально-психологическим характеристикам [100]. Принятый в одной референтной группе, он оказывается неинтегрированным, отвергнутым в другой, в которую включается после или одновременно с первой. Ему снова и снова приходится утверждаться в своей личностной позиции. Таким образом завязываются узлы новых противоречий, отягощающих процесс становления личности, в крайних своих проявлениях приводящие к невротическим срывам.

В этой связи А.В. Петровским была выдвинута гипотеза о том, что личность формируется в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза. Характер развития личности задается уровнем развития группы, в которую она включена и в которой она интегрирована.

Это утверждение напрямую обращено к школе, как институту, способному создать относительно стабильную социальную среду, в которой развитие личности подчинено внутренним психологическим закономерностям, воспроизводимым в связи со специфическими характеристиками той общности, в которой оно совершается.

Поэтому А.В. Петровский придает большое значение процессам управления развитием группы и переходом ее в коллектив (от латинского *colligo* — объединяю, *collectivus* — собирательный), отмечая, что развитие коллектива может осуществиться только в рамках социально стабильной среды, которую может и должна обеспечить школа, создавая условия стабильного, устойчивого, развивающегося функционирования человека в школьных коллективах. Для этого школе необходимо дать взрослому человеку возможность прожить и усвоить в ее стенах перспективные (конструктивные) образцы

и способы управления своим взаимодействием с другими социальными общностями — т.е. не только во взрослой самостоятельной жизни, а «здесь и теперь», вне пространства влияния школы, где среда может оказаться не только непредсказуемой, но и опасной.

Отсюда меняется роль и значение коллектива как неотъемлемого субъекта и объекта управления изменениями: он начинает выступать в качестве своеобразной модели гражданско-правового общества, в которой воспроизводятся желательные для всех и каждого интегративные связи и отношения.

К системным действиям, предпринимаемым руководством школы для утверждения общих для всех ценностных норм, следует относить прежде всего создание организационной структуры взаимодействующего управления, включающей:

- на уровне учредителей — попечительский совет школы;
- на уровне всего коллектива школы — собрание (конференцию) коллектива; совет образовательного учреждения (управляющий совет);
- на уровне педагогического коллектива — педагогический совет, научно-методический совет, кафедры;
- на уровне детского коллектива — органы ученического совместного управления;
- на уровне родительской общественности — собрания, комитеты.

На первый взгляд может возникнуть впечатление, что вновь воспроизводится традиционная, то есть сложившаяся во многих школах система общественного управления. Но дело в том, что сама по себе структура совместного управления может дать динамический эффект не своим наличием, а тем, каким образом она оказывает влияние на процесс преобразования разрозненных групп — в коллективы школы.

Поэтому, принципиально не изменяя организационную структуру общественного управления школой, внимание сосредоточивают на содержательной, т.е. организующей характеристике их деятельности.

Руководство школы, с позиций соорганизации, изменяет структуру деятельности органов совместного управления.

В качестве организационного инструмента возможно использовать матрицу совместно-распределенной сферы ответственности (компетенций) органов совместного управления школой.

Примерно-ориентировочная матрица совместно-распределенной сферы

Компетенции	Попечительский совет	Совет школы
Ответственность за решение вопросов	привлечения дополнительных ресурсов; совершенствования материально-технической базы	соблюдения прав и обязанностей педагогов, сотрудников, учащихся, родителей
Содействие в решении вопросов	благотворительности перспективного развития школы	организации деятельности органов совместного управления
Организация выполнения программ, проектов	мероприятий по поощрению лучших педагогов и учащихся, оказанию помощи малоимущим учащимся, общественного аудита	деятельности школы на учебный год
Организация и проведение	реализации программы перспективного развития школы	собраний (конференций) коллектива;
Контроль		мероприятий по обсуждению локальных нормативных документов, программ и планов выполнения решений конференции школы и собственных решений, деятельности комиссий совета

В основу матрицы положены функции организации совместной, но в то же время распределенной деятельности органов общественного управления школой, позволяющей осуществить переход на систему взаимодействующего управления, когда совместными усилиями решаются задачи обеспечения устойчивого развивающегося функционирования школьных коллекти-

ответственности (компетенций) органов совместного управления школой

Педагогический совет	Ученический совет	Совет родителей
оптимальной организации образовательных процессов в школе	соблюдения прав и обязанностей учащихся	соблюдения санитарно-гигиенических норм и правил
соблюдения норм и правил организации образовательных процессов в школе	организации внеурочной деятельности школьников	участия родителей в реализации программ внеурочной деятельности
профессионального совершенствования педагогов	деятельности школьной демократической республики	деятельности родительских ассоциаций
циклов мероприятий по развитию познавательной и исследовательской активности школьников	циклов мероприятий: «Я - гражданин»; «Я - организатор собственной жизни»	мероприятий клубов выходного дня, познавательных встреч
деятельности органов педагогического управления	выполнения собственных решений, программ и планов	порядка привлечения и использования родительских взносов

вов. Появляется новый смысл, возникает заинтересованность, меняется содержание совместных действий школы с общественностью.

Тогда вроде бы ни к чему не обязывающая игра в детское самоуправление превращается в серьезное, деловое и системное обучение жизни в гражданском обществе, приобретению

умений и навыков участия в общественном управлении, обогащению индивидуальной позиции гражданина.

Родительская общественность, как наиболее заинтересованный субъект управления, расширяет границы своих действий, включается в процессы качественных улучшений образовательной среды.

Повышается роль и значение органов педагогического управления: советов, коллегий, кафедр — они начинают заниматься разработкой и осуществлением программ совместного действия не только в обучении и воспитании, но и соблюдении прав и обязанностей всех участников образовательных процессов. Тем самым проявляется их подлинная заинтересованность в качественном улучшении среды образовательного учреждения.

Но сами по себе задачи обеспечения развивающегося функционирования коллектива и коллективов школы, деятельности органов совместного управления не должны выступать в качестве доминирующей цели при организации взаимодействующего управления. Они (коллективы, общественные формирования) призваны содействовать процессам самоорганизации и самоуправления человека, а не воздействовать на человека, не управлять им. А значит, необходимо направлять их деятельность на организацию в школе дружественной человеку среды его образования, новой системы обстоятельств, благодаря которым человек, особенно взрослеющий, приобретет опыт взаимодействия с социальной средой.

Новой системой обстоятельств, в которых формируется дружественная человеку среда его образования, выступает совместная программа действий по обеспечению безопасности и защиты каждого участника образовательного процесса.

Инструментами удовлетворения одной из ключевых потребностей человека — в безопасности и защите — становятся пронизывающие все пространство школы целевые установки, предусматривающие отказ:

- от использования школьных формирований, особенно на уровне классов — групп, в качестве средства публичного воздействия на человека, допустившего отклоняющееся от норм поведение;
- от коллективных форм ответственности за проступки отдельных школьников;
- от соревнований между классами и друг другом в области успеваемости, поведения, по участию в мероприятиях (кроме спортивных состязаний);

● от деятельности органов ученического управления, предназначением которых являются функции надзора за поведением и деятельностью школьников.

Отвергаемые целевые установки содержат в себе глубинные психологические основания, связанные с формированием чувства базового недоверия человека к окружающему его миру, мировоззренческой позиции, препятствующей толерантности во взаимодействии с другими людьми.

Целевые установки, связанные именно с отказом направлены на формирование новой культуры взаимоотношений, влекущей изменения в психологическом климате школьных коллективов. Это позволит сформировать нравственную закаленность взрослеющего человека, позволяющую ему на ценностных основаниях выстраивать взаимодействие с миром: идентифицироваться с позитивным, отчуждаться от негативного и, следовательно, успешно адаптироваться, индивидуализироваться вместе с тем и интегрироваться в различных социальных группах и коллективах.

Подтверждение этому мы находим в забытой многими деятельности школьного коллектива, программу развития которого осуществил В.А. Сухомлинский в руководимой им Павлышской школе [133]. В своей деятельности по его формированию педагог руководствовался принципами обеспечения и достижения организационного единства школьного коллектива; богатства отношений между учениками и педагогами, между учениками, между педагогами; гражданственности духовной жизни воспитанников и воспитателей; самостоятельности, творчества, инициативы; постоянного умножения духовных богатств; гармонии высоких, благородных интересов, потребностей и желаний; создания и заботливого сохранения традиций, передачи их от поколения к поколению как духовного достояния; интеллектуального, эстетического богатства взаимоотношений между школьным коллективом и другими коллективами нашего общества; эмоционального богатства коллективной жизни; дисциплины и ответственности человека за свой труд и поведение.

В.А. Слостенин в работе по формированию школьного коллектива обращает внимание на то обстоятельство, что процессы развития личности и коллектива неразрывно связаны друг с другом [128]. Развитие личности зависит от уровня развития коллектива, от характера сложившихся в нем деловых и межличностных отношений.

Вместе с тем он отмечает, что активность воспитанников, уровень их физического и умственного развития, их возможности и способности обуславливают воспитательную силу коллектива. В конечном итоге общее отношение выражено тем ярче, чем более активны члены коллектива, чем полнее они используют свои индивидуальные возможности в жизни коллектива.

В этой связи В.А. Сластенин применительно к детским коллективам выделяет три воспитательные функции:

- организационную — детский коллектив становится субъектом управления своей общественно полезной деятельностью;
- воспитательную — детский коллектив становится носителем и пропагандистом определенных идейно-нравственных убеждений;
- стимулирования — коллектив способствует формированию нравственно ценных стимулов всех дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношения.

Но только воспитательными функциями возможности коллектива не ограничиваются. Он одновременно выполняет задачи обеспечить устойчивое индивидуальное развитие и обогащение опыта управления процессами взаимодействия человека с другими социальными общностями и группами.

Как отмечает А.В. Петровский, взрослеющий человек, входя в любую относительно стабильную социальную общность, закономерно проходит три фазы своего становления в ней как личности.

- Фаза адаптации — становления личности — предполагает усвоение действующих в социум норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности.
- Фаза индивидуализации — порождается обостряющимся противоречием между достигнутым результатом адаптации — тем, что человек стал таким, как все в группе, — и не удовлетворенной на первом этапе потребностью индивида в максимальной персонализации. Это характеризуется поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности.
- Фаза интеграции — определяется противоречиями между сложившимся на предыдущей фазе стремлением человека как субъекта быть идеально представленным своими особенностями — и потребностью общности принять, одобрить, «культивировать» лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям,

способствуют успеху совместной деятельности. В результате выявившиеся отличия принимаются и поддерживаются группой — происходит интеграция личности в общности. В рамках этой фазы в групповой деятельности у индивида складываются новообразования личности, которых не было у него и, быть может, нет у других членов группы, но которые отвечают необходимости и потребностям группового развития и собственной потребности человека осуществить значимый «вклад» в жизнь группы.

Каждая из перечисленных фаз, по мнению А.В. Петровского, выступает как момент становления личности в ее важнейших проявлениях и качествах — здесь протекают микроциклы ее развития. Если человек успешно проходит фазу интеграции в высокоразвитой просоциальной общности (коллективе), — у него формируется ряд качеств личности, свидетельствующих о его самоутверждении в ней. К таким качествам, приобретаемым, благодаря конструктивно организованному взаимодействию коллектива и личности в пространстве школы, следует отнести способности к саморегуляции, самоуправлению и самоорганизации.

В контексте сказанного о взаимодействии личности и коллектива следует определить:

- саморегуляцию — как природную способность человека уравновешивать свои взаимодействия с окружающей его средой: будучи фактором мобилизации потенциалов человека и четкого их использования в соответствии с условиями и требованиями деятельности, саморегуляция выступает как важнейшая сторона оптимального индивидуального стиля деятельности, обусловленного типом нервной системы, возрастом, полом и др. особенностями человека;
- самоуправление — как способность к осознанной произвольной регуляции человеком своей деятельности и поведения, в структуру которой входят: принятая субъектом цель его произвольной активности; субъективная модель значимых для деятельности условий; принятая человеком программа исполнительских действий; система критериев их успешности; обеспечение информацией о реально достигнутых результатах; оценка соответствия достигнутых результатов критериям успеха, желаемому, превосходяемому; решение о необходимости и характере корректировать деятельность [64];
- самоорганизацию — как: а) развитую интеллектуальную способность человека накапливать и использовать собственный

и заимствованный опыт, применяя для этого разнообразный инструментарий разработки, принятия и реализации типовых и инновационных решений [111]; б) способность к самосовершенствованию (самоактуализации) [77]; в) показатель личностной и профессиональной зрелости [65].

Развитие способности взрослеющего человека к саморегуляции, самоуправлению и самоорганизации во многом зависит от способов его включения в пространство со — бытийной общности.

По мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, категория со-бытийной общности — это целостная система связей и отношений, которая одновременно выступает в двух ипостасях: как структурная организованность и как связанная общность. Другой образ — принцип дополнительности, когда общность — это фундаментальное условие ценности и осмысленности целей, а организованность — способ формирования и подтверждения основательности осуществляемого дела [130]. В со-бытийной общности связи и отношения находятся в гармоническом единстве, а смысловое применение категории общности позволяет преодолеть односторонность двух полярностей — абсолютного индивидуализма и не менее абсолютного коллективизма.

Данная точка зрения В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева позволяет с управленческих позиций рассматривать событийную общность как способ гармонизации отношений человека со средой своего образования в пространстве управленческих влияний школы.

В качестве такой со-бытийной общности, позволяющей одновременно решать задачи трех достаточно самостоятельных и одновременно взаимосвязанных процессов самоорганизационного развития человека:

- становления (как созревание и рост; как переход от одного определенного состояния к другому — более высокого уровня; как единство уже осуществленного и потенциально возможного; как единство производящей причины и закономерных следствий в акте развития);
- формирования (как оформление (обретение формы, а не формовка по заданному штампу) и совершенствование (обретение совершенного, предсуществующего в культуре образца); как единство социокультурной цели и общественно значимого результата развития);
- преобразования (как саморазвитие и смена основного жизненного вектора; как преображение — кардинальное пре-

одоление сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с некоторой иерархией ценностей и смыслов бытия человека) — выступает среда как специально спроектированное и организованное пространство содействия процессам самоорганизации взрослеющего человека.

Пространство организации взаимодействующего управления в условиях школы. Любое управленческое действие, чтобы обеспечить реализацию намеченных целей и задач, должно начинаться с познания сути происходящих процессов, выдвижения конструктивных идей, установок, что характеризует прежде всего содержание управления, уровень управленческого мышления. Необходимо научиться ставить оптимальные цели и задачи управления, а затем находить соответствующие методы их решения, чтобы рассчитывать на успех.

Поэтому необходимо определить тот оптимум, то рациональное начало, которые позволят реализовать заявленные цели и задачи организации продуктивного взаимодействия человека со средой своего образования.

В качестве такого оптимума прежде всего выступает осмысление и определение пределов и возможности системы управления школой по влиянию на процессы становления, формирования, обогащения и преобразования внутреннего мира (среды) человека.

Предел (границы, объем) таких возможностей принято обозначать термином «пространство».

На современном этапе развития отечественной педагогики многие исследователи выказывают свою приверженность данному понятию (С.К. Бондырева, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, Н.Н. Гладченкова, Д.В. Григорьев, Ю.С. Мануйлов, И.М. Ничипуренко, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Н. Н. Усатая, Н.В. Щигалева, В.А. Ясвин).

Пространство школы характеризуется ими как:

- генерализирующая идея, вокруг которой возможно выстраивать стратегию образования, а также та реальность, контуры которой проступают уже сегодня [166];
- совокупность ценностей и образцов успешного решения жизненных задач, которая служит источником развития личности, общности детей — особым образом организованная социокультурная и педагогическая среда, стимулирующая развитие и саморазвитие, система условий личностного и творческого развития детей и педагогов — всех субъектов образовательно-

го процесса, среда развития и воспитания личности. При этом пространство понимается и как система координат, и как пространство ценностей, в котором разворачивается деятельность личности (Н.В. Щигалева);

- специально организованная педагогическая среда, структурированная система педагогических факторов и условий становления ребенка; характерные признаки воспитательного пространства — его протяженность, структурность, взаимосвязь и взаимозависимость элементов, выделенность из среды, воспринимаемая воспитанником субъективно как образ пространства, выделенного из среды (Н.М. Борытко);

- часть среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни (Ю.С. Мануйлов);

- динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных), выступающая интегрированным условием личностного развития человека — и взрослого, и ребенка (Д.В. Григорьев);

- специальным образом организованные, структурированные, социализированные образовательные среды, осуществляющие трансляцию социального и индивидуального опыта, освоение культуры, которые превращаются в образовательное пространство и составляют его суть. Отражает некую образовательную протяженность, структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий (И.К. Шалаев, А.А. Веряев).

Исходя из обозначенных определений, можно сделать вывод, что основным признаком, отделяющим пространство от среды, выступает его организация: пространство вычленивается из среды, специально проектируется и организовывается для достижения поставленных целей. Следовательно, оно обладает управляемостью и может характеризоваться как управленческая категория.

Среди других признаков пространства выделяется область влияния организованного пространства школы, которая, как и любая территория, имеет свои границы. К таким объективно ограничивающим пространство школы факторам прежде всего следует отнести:

- ценностные ограничения — морально-этические предписания, выступающие регуляторами жизни общества и человека;

- нормативные ограничения — законодательные и нормативные акты, регламентирующие пространство влияний школы, связанные с обеспечением единого образовательного пространства, защитой прав;

- территориальные ограничения — границы влияния управленческих функций школы на другие пространства и среды жизнедеятельности человека (семья, двор, улица, группа);

- возрастные и временные ограничения, сами за себя говорящие.

Вместе с тем имеются и субъективные, психологические факторы, ограничивающие пространство влияний школы: сам человек, который всегда, на неосознаваемом или осознаваемом уровне, самостоятельно, а главное, избирательно определяет границы взаимодействия со средой своей жизнедеятельности.

Поэтому, какая бы образовательная среда как система внешних условий в школе ни создавалась, она будет нести лишь потенциальные возможности, когда человек, будучи в ней объектом воздействий, может лишь присутствовать: посещать занятия, выполнять задания, подчиняться требованиям. И это будет происходить до тех пор, пока в реализацию программ и планов школы активным образом не будет включен сам человек как субъект своего взаимодействия с образовательной средой.

Для этого необходимо обеспечить контакт, место встречи, пограничную зону взаимодействия образовательной среды школы со средой образования человека, в которой он не только присутствует, а прежде всего действует, осуществляет «огранку» себя как природного кристалла — в драгоценность, т.е. обеспечивает превращение своих потенциальных возможностей в характер и реальные способности. А это во многом зависит от применения в пространстве школы тех или способов содействия развитию способностей человека навстречу конструктивному взаимодействию с самим собой и окружающей действительностью.

Способы осуществления контактов человека с образовательной средой школы выстраиваются на основе соблюдения критериев, учитывающих, что эти способы должны:

- а) отсчитываться от человека, от его потребностей и интересов (Т. Райтвийр);

- б) проявляться в деятельности субъекта (О. Кальюнди);

- в) их действие должно быть системным, то есть непрерывным и не фрагментарным (М.Р. Савченко): выделять струк-

туру среды полезно, но этого недостаточно для понимания ее результирующего воздействия;

г) создаваемые ими ситуации обеспечивают необходимый внутренний контроль над происходящим («Я хочу», а не «Я должен»). Как отмечает Ф. Перлз, контакт — явление развивающееся. Взрослея, человек учится получать поддержку не от других, а от самого себя, мобилизуя собственные психологические ресурсы;

д) направляться на поддержку определенных действий и стилей жизни, содержать в себе способ выделения и проявления индивидуальности, а также выбор [150].

Условно смоделируем и предъявим пространство взаимодействующего управления школы и человека.

Образовательная среда школы	Пространство взаимодействия	Среда образования человека
культура взаимодействия с духовно-нравственной реальностью		
культура взаимодействия с реальностью образно-знаковых систем		
культура взаимодействия с социальной реальностью		
культура взаимодействия с коммуникативной реальностью		
культура взаимодействия с предметно-вещной реальностью		
культура взаимодействия с природной реальностью		
Управленческое пространство школы	Пространство взаимодействия	Индивидуальное пространство личности

Условность модели заключается в том, что человек и среда выступают как интегративное единство, как целостность. При этом они всегда находятся в состоянии взаимообмена информацией и энергией различного содержания. Человек в качестве субъекта вычерпывает из внешней среды необходимые и доступные ему ресурсы и тем самым обогащает или обедняет свою внутреннюю среду (мир).

Условность заключается и в том, что взаимодействие человека со средой всегда содержит в себе, как по горизонтали, так и по вертикали, сквозные связи и отношения, которые в повседневной жизни трудно вычленишь, разделить и представить в виде фрагментов или отдельных частей.

В то же время интегративная способность научного знания заключается именно в возможности условного разделения целого на части, чтобы затем получить достоверное знание о целом (явлении, феномене, процессе).

В основу модели пространства, где осуществляется взаимодействие среды образования человека и образовательной среды школы, положена концепция феноменологии бытия личности В.С. Мухиной [85]. В ней организация взаимодействия взрослеющего человека и среды рассмотрена через призму включения ребенка в мир человеческой культуры посредством его введения в реальности человеческого существования.

Так, подчеркивая значимость программ воспитания культуры вещного мира, ученый отмечает, что овладение данной культурой помогает управлять собой и обстоятельствами жизни, потому что предметный мир явно вызывает к психическому потенциалу человека. Он не только наращивает свою представленность в мире, но и изменяет предметную среду в соответствии со своими функциональными характеристиками, скоростью исполнительских действий и с требованиями, обращенными к человеку. Кроме того, место отдельного человека среди других людей реально определяется не только его личностными качествами, но и окружающими его вещами, которые репрезентируют его в социальных отношениях. Поэтому следует, учитывая побуждающую силу реальности предметного мира, воспитывать культуру взаимодействия взрослеющего человека с миром вещей на основе принципов повышения человеческих возможностей, преодоления «консерватизма» психики, охраны здоровья человека в условиях его взаимодействия с предметной средой.

В формировании программ культурного взаимодействия взрослеющего человека с реальностью образно-знаковых систем В.С. Мухина расширяет границы задач педагогической практики — не только формировать культуру слова, но и нейролингвистическую культуру, интегрирующую в себе языковые и неязыковые системы отношений (сигналистика речи, жесты, мимика, пантомимика и т.д.). Следует учить детей умениям и навыкам пользования знаками-символами, знаками-копиями, знаками-

эталоны. В связи с этим В.С. Мухина наполняет и обогащает понятие «сенсорные эталоны» их социальным значением: они являются не только мерилом, стандартом, образом для сравнения предметов по цвету, запаху и т.д., но и образцами поведения, взаимодействия со средой. Подчеркивая важность овладения человеком реальностью образно-знаковых систем, В.С. Мухина постулирует эту реальность в качестве условия психического развития и бытия человека на всех его возрастных этапах. Реальность образно-знаковых систем определяет пространство человеческой культуры и выступает средой обитания человека, дает ему, с одной стороны, средства психического воздействия на других людей, с другой, — средства преобразования собственной психики.

Характеризуя значение овладения программами социально-нормативного пространства, В.С. Мухина замечает, что этот процесс осуществляется через испытание разными видами деятельности. Реальность социально-нормативного пространства имеет организующее поведение человека, его образ мыслей и мотивов, начало, выражаемое в системе обязанностей и прав. Каждый человек лишь в том случае будет чувствовать себя достаточно защищенным в условиях реальности социального пространства, если он примет за основу своего бытия существующую систему обязанностей и прав.

По-новому в концепции В.С. Мухиной представлена программа овладения культурой природной реальности. По сути дела, по-новому интерпретирована реализация принципа природосообразности в педагогической практике: взрослеющего человека необходимо учить умениям идентифицироваться с природой, жить в согласии с природой (внешней и внутренней), преумножать ее богатства и обособляться (отчуждаться) от способностей уничтожения и неразумной эксплуатации природы (как внешней, так и внутренней).

В ходе овладения реальностями предметного мира, образно-знаковых систем, природы и социально-нормативного пространства, отмечает В.С. Мухина, происходит процесс развития «психического пространства» человека как личности. И вновь исследователь обращает наше внимание, что задачей управленческой практики является содействие развитию целостной, созиданию гармоничной личности, которая не может характеризоваться с какой-либо одной стороны — рациональной, волевой или эмоциональной. Личность — это некая нерасторжимая целостность всех ее сторон, находящихся во взаимозависимости

и взаимодействии. Поэтому управленческий процесс должен строиться таким образом, чтобы каждый ребенок получил шанс стать настоящей, полноценной, всесторонне развитой личностью. Для этого следует развивать способность не только к сознательному самоуправлению, но и к формированию мотивирующих систем.

В этой связи В.С. Мухина утверждает, что развитие человека идет в направлении совершенствования личностных качеств, обеспечивающих возможность успешно развивать индивидуальность личности и одновременно в направлении развития личностных качеств, обеспечивающих возможность личности существовать в качестве единицы общества, члена коллектива.

Процесс разумного воспитания должен быть направлен, по мнению В.С. Мухиной, не только на усвоение человеком умения правильно употреблять предметы, успешно общаться с другими людьми, но и на развитие его познавательной деятельности, сознания, самосознания и мотивов поведения, имея в виду развитие личности как активного, своеобразного, индивидуального бытия общественных отношений. При этом важно своевременно выявлять позитивные достижения и негативные образования, которые возникают на разных этапах онтогенеза, а, главное, — научиться управлять развитием личности ребенка, понимая закономерности этого развития.

На данной основе В.С. Мухина, по сути, посредством содействия взрослому человеку в обогащении его внутренней культуры позитивного взаимодействия со всеми сторонами своего бытия, предлагает программу преодоления пренебрежительного отношения к отдельным сторонам действительности.

В то же время, учитывая приоритет управленческих аспектов организации взаимодействующего управления, мы несколько изменили и дополнили разработанную В.С. Мухиной структуру введения взрослому человеку в мир человеческого существования и действия.

Отсюда в качестве сквозных компонентов организации пространства взаимодействия человека и школы мы выделяем:

- аксиологический (ценностный) компонент организации взаимодействия, посредством которого достигаются цели обогащения (присвоения культуры) индивидуально-ценностного пространства (компетентности) личности;
- познавательный (образно-знаковый) компонент, решающий задачи обогащения познавательной компетентности чело-

века и тем самым расширяющий пространство возможностей человека;

- социально-регулирующий компонент, обеспечивающий расширение границ социального пространства (компетентностей) человека;

- компонент обогащения коммуникативного пространства (компетентностей) личности в общении с самим собой и другими (партнерами, группами, движениями, партиями, объединениями, СМИ);

- компонент формирования культуры потребления предметно-вещного мира, которая, в отличие от потребительского отношения к жизни, расширяет ценностно-компетентное пространство взаимодействия с данной реальностью;

- компонент обогащения культуры взаимодействия с миром природы (внутренней и внешней), расширяющий психологическое пространство (компетентности) личности.

Интегратором такого построения пространства взаимодействия человека со средой выступает культура организации, выстроенная на соблюдении совокупного ряда принципов.

Принципы организации единого пространства взаимодействия.

Каждый из рассмотренных принципов заслуживает внимания, так как содержит опоры, ориентирующие науку, осмысляющую управление образовательными системами, на их соблюдение и воплощение в практической деятельности. Но принципы — это не просто свод правил и норм поведения, которыми мы должны руководствоваться. Принципы — это система действия по соблюдению основных закономерностей, в нашем случае — успешной организации взаимодействия человека со средой образования как субъекта и объекта своей индивидуальности, личности и индивидуальности. И, в отличие от норм, правил, методов, принципы не выбирают: им следуют. Кроме того, принципы определяют структуру и содержание программ организации управленческой деятельности, а также механизмы их осуществления.

Поэтому, наряду с имеющимся в социальном управлении сводом правил, которые касаются непосредственной организации деятельности руководителя (единоначалия и коллегиальности в принятии решений; единства воздействия; рационального подбора, подготовки, расстановки и использования кадров; гласности и т.д.), мы формулируем принципы как систему по-

следовательных требований к разработке и осуществлению программы по организации пространства взаимодействующего управления.

Принцип сообразности организации управленческих взаимодействий. Термин «сообразность», согласно В.И. Далу, означает «соответствие чего-то чему-то». Поэтому мы будем вести речь о соответствии программ взаимодействующего управления некоторым интегративным закономерностям.

I. Природосообразности в организации управленческих взаимодействий. Данный компонент призывает нас опираться на закономерности онтогенетического, возрастного, гетерохронного развития взрослеющего человека.

Краткий экскурс в историю педагогической мысли также показывает, какое внимание уделяли учету, сбережению и сохранению природы (натуры) ребенка гуманисты-мыслители, которые призывали:

- о «развивать то, что заложено» в натуре ребенка, знать его типы ума и темпераменты (Я.А. Коменский);

- о учитывая неодинаковую одаренность детей, не сравнивать их друг с другом, но сопоставлять результаты с прошлыми достижениями у каждого (И.Г. Песталоцци);

- о думать о развитии, а не о подавлении внутреннего человека в своих воспитанниках (Н.А. Добролюбов);

- о организовать жизнь так, чтобы общественная ее сторона не парализовала индивидуальных черт характера, ценных для каждого ребенка, не лишала бы его присущих ему интересов, а, наоборот, развивала бы те оригинальные черты натуры, рост которых всегда важен для выработки своего призвания к той или другой жизненной деятельности (С.Т. Шацкий).

В современных исследованиях проблемы отмечается необходимость изменить отношение педагогической практики к природосообразным методам и инструментам обучения. Так, А.М. Кушнер подчеркивает, что природосообразность должна ориентировать на поиск опоры для конструирования теории, технологии или практики обучения в самом ребенке, в его индивидуальных способностях и особенностях, обусловленных различными факторами, — от врожденных задатков до влияния на него окружающей среды.

Поэтому в программах интегративного управления средой образования мы, опираясь на компонент природосообразности организации управленческих действий, не только будем учиты-

вать уникальную представленность природы человека, но и создавать условия для того, чтобы индивидуально заложенная в нем программа успешно поддерживалась и реализовывалась. Тем самым направим свои усилия на разрешение поставленной в свое время А.С. Макаренко важнейшей организационной задачи создания метода, который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои способности, сохранять свою индивидуальность, идти вперед по линии своих наклонностей [73].

Во все программы организации единого пространства взаимодействия человека и школы в качестве обязательного условия вводится предоставление права самостоятельного выбора темпа, стиля и уровня участия и выполнения программ совместного и индивидуального действия. Кроме того, во всех программах отражены аспекты сохранения и укрепления здоровья (физического, психического, нравственного).

II. Культурообразности организации управленческих взаимодействий, когда все программы осуществления интегративного управления средой образования в школе осуществляются и рассматриваются через призму культуры, высоких образцов ее трансляции, включающих в себя:

- архитектурно-эстетическую и санитарно-гигиеническую организацию пространства школы (культура быта, питания и т.д.);
- содержательно-методическую организацию образовательного пространства школы (культура учебных занятий, планирования, контроля и т.д.);
- коммуникативную организацию образовательного пространства школы (культура общения, информационная культура, культура досуга и т.д.).

При этом большое значение придается формированию и обогащению культуры самоорганизации и расширения индивидуального пространства личности, когда демонстрируемые культурные образцы поведения и деятельности преобразуются в программы индивидуальной повседневной культуры человека.

Рассмотренные два ключевых компонента, на которых построен принцип сообразности организации управленческих взаимодействий, интегративно входят и определяют эко-законно-целесообразность организации пространства взаимодействия школы и человека, каждый компонент которой трудно вычленишь и представить фрагментарно, так как они взаимно обуслов-

ливают и увязывают все составляющие организуемого пространства взаимодействия человека и школы.

Принцип содействия, который в организуемом пространстве совместного действия выполняет задачи функционального и содержательного наполнения и обеспечения процессов и программ самоорганизации человека.

Компоненты этого принципа таковы.

Информационно-аналитический функциональный компонент принципа содействия направлен на обеспечение процессов самопознания, самоопределения и самоанализа;

мотивационно-целевой — на самомотивацию и самоцелесолагание;

планово-прогностический — на самопрогнозирование, разработку индивидуальных программ, планов деятельности по достижению поставленных системой перед собою целей;

организационно-исполнительский — на организацию и исполнение программ и планов самостоятельной деятельности;

контрольно-диагностический — на самоконтроль и самодиагностику при выполнении программ и планов самостоятельной деятельности;

регулятивно-коррекционный — на регуляцию и коррекцию программ и планов самостоятельной деятельности.

Принцип универсальной дифференциации, когда универсальность реализуется путем формирования открытости, доступности, многообразия программ, предоставляемых человеку школой, а дифференциацию он осуществляет самостоятельно — исходя не только из своих потребностей и желаний, но и с учетом предъявляемых ему требований. На основе соблюдения данного принципа формируется пространство ответственного выбора.

Как мы уже отмечали, умение делать выбор выступает в качестве интегративного жизненного умения любого человека. При этом необходимо научиться не просто выбирать, а осознавать ответственность за результаты принятого решения.

Не случайно в философском знании категория свободы рассматривается совместно с категорией необходимости, которая трактуется с позиции осознания человеком организации собственной жизни сообразно нравственным ценностям, нормам, правилам, принятым обществом (мораль, этика) и государством (законы). Благодаря принятию этих установок в программу собственного взаимодействия с миром происходит рас-

ширение границ внутренней свободы человека, его индивидуального пространства, и, как правило, улучшаются показатели его здоровья (К.А. Абульханова-Славская, В.С. Мухина, В.А. Сластенин, Д.И. Фельдштейн, Т.И. Шамова).

Постановка целевой задачи формирования и обогащения культуры ответственного выбора (самоорганизации) у взрослого человека возлагает на школу, и в первую очередь — на ее руководителя, ответственность за осуществляемый выбор программ, планов, методов организации пространства взаимодействия человека со средой своего образования.

2.3. Организация единого взаимодействующего пространства человека и школы: управленческие методы

Прием возложения полномочий в части организации совместного управления был рассмотрен ранее.

По отношению к административному уровню управления школой этот прием получает конкретизацию посредством приема распределенной ответственности, когда структуру деятельности члена управленческой команды определяют взаимно увязанные, но и одновременно — делегированные полномочия по курируемым ими направлениям, программам, проектам, формам и методам деятельности.

Структура деятельности	Директор	Зам. по УВР	Зам. по ВР
Курируемые направления деятельности	Организационно-педагогическое руководство всеми направлениями деятельности коллектива. Научно-методическое сопровождение образовательного процесса	Организация учебного процесса.	Организация воспитательного процесса.

Структура деятельности	Директор	Зам. по УВР	Зам. по ВР
Курируемые программы и проекты деятельности	Программа «Здоровый образ жизни» Проект «Единый распределенный ресурсный центр школы»	Выстраивание единой системы взаимодействия учителей, воспитателей и других сотрудников коллектива	Организация системы дополнительного образования. Охрана прав воспитанников
Курируемые формы деятельности	Ключевые мероприятия года	Программа «Индивидуально-ориентированная система образования». Проект «Безотметочное преподавание»	Программа «Жизневедение» Проект «Сценарии и рецепты успешной жизнедеятельности»
Содействие органам общественного управления школой	Управляющий совет Попечительский совет	Чемпионат интеллектуальных состязаний. Творческие и исследовательские мастерские	Дни инициатив. Социальные практикумы. Клуб выходного дня
Содействие органам педагогического управления	Педагогический совет		Родительский комитет. Родительские ассоциации
Содействие органам ученического управления	Совет представителей классов	Научно-методический совет. Кафедры Школьный парламент	Малые координационные советы Департаменты детской республики
Курируемые подразделения, службы, специалисты	Медпункт. Столовая. Педагог-психолог	Методическая служба. Учителя	Библиотека. Классные руководители. Воспитатели

Прием управленческого заказа. Ценностно-целевая суть заказа заключается в том, что основные положения образовательных программ школы оформляются особым образом в повседневные нормы культуры взаимоотношений между администрацией, педагогами, учащимися, родителями, сотрудниками. Данный метод-прием направлен на организацию системы отношений и основан на включенности каждого и всех (управленцев, педагогов, учащихся, сотрудников, родителей) в совместную и самостоятельную согласованную деятельность по со — и самоуправлению, со — и самосовершенствованию.

Чтобы управленческий заказ стал заказом совместного действия, он оформляется через следующие нормативные документы и локальные акты школы:

*договор*¹, как регулятор отношений между работодателем и работником; школой и законными представителями ребенка;

должностные инструкции педагогов и сотрудников, составленные на основе разработанной нами матрицы;

правила внутреннего распорядка жизнедеятельности коллектива, в которых регламентируются права, обязанности и сферы ответственности администрации, педагогов и сотрудников в части добросовестного исполнения возложенных на них функций. Правила принимаются и корректируются собранием (конференцией) трудового коллектива, а контроль за их исполнение возлагается по административной линии на директора, по коллективной линии — на совет школы;

единые правила поведения для всех педагогов, сотрудников, родителей и учащихся, либо прописываемые в уставе школы, либо разрабатываемые в качестве дополнительного нормативного акта, который, в отличие от устава, легко поддается корректированию.

¹ В договоре с родителями (законными представителями) учащегося определяется порядок взаимоотношений между школой и родителями (законными представителями). Предметом договора является распределение сфер ответственности договаривающихся сторон за обеспечение безопасности, здоровья и жизни, качество обучения и воспитания. Он, как правило, заключается сроком на один год, по принятой в школе форме. При этом договор с родителями (законными представителями) учащихся, достигших 14-летнего возраста, заключается с участием трех сторон: директора школы, родителя (законного представителя) и самого ученика. В этом случае договор дополняется подписью воспитанника. Изменения в форму договора вносятся приказом по школе или по обоюдному желанию задействованных сторон.

Правила включают в себя единые требования по культуре внешнего вида, учебных занятий, взаимоотношений; по культуре вне учебных занятий и т.д.

Но чтобы нормы и правила, изложенные в нормативных и локальных документах школы, стали действенными и принятыми всеми, следует руководствоваться организационным алгоритмом их внедрения, когда:

- правила и нормы совместно разрабатываются, согласуются и принимаются на всех уровнях взаимодействующего управления;

- на этапе внедрения выступают объектом жесткого, но в то же время уважительного административного контроля;

- по мере адаптации — индивидуализации — интеграции партнеров взаимодействующего управления к новым (инновационным) нормам и правилам и их оформления в привычные формы поведения всех и каждого они переводятся в режим самоуправления, со — и самоконтроля.

Таким образом, основной смысл приема управленческого заказа заключается в том, что посредством совместной разработки входящих в его структуру локальных нормативных документов руководство школы может формировать коллектив школы на обогащающих культуру его жизнедеятельности связях и отношениях. Тем самым многие инициативы руководства школы через действие метода управленческого заказа могут превратиться в добрые традиции жизнедеятельности коллектива — в свою очередь, обогащающие индивидуальный опыт взаимодействия взрослого человека с самим собой и окружающей его действительностью.

Используемые здесь формы реализации приема управленческого заказа выстраиваются как организованная система отношений, образующих совместную и самостоятельную деятельность партнеров взаимодействующего управления.

Но применение методов возложения полномочий и управленческого заказа само по себе не даст желаемого результата — устойчиво развивающегося функционирования коллектива школы как организации, если эти методы и формы не будут системно поддерживаться другими организационными методами — и, прежде всего, методами планирования организации жизнедеятельности коллектива.

Приемы планирования системной организации деятельности коллектива школы. Традиционно в школах план обретает форму до-

кумента, а само планирование рассматривается как деятельность по оформлению документов. В зависимости от сроков действия того или иного документа планы работы школы подразделяются на перспективные, годовые, охватывающие учебный год; текущие — на четверть, месяц. Эти планы определяются как стратегические по отношению к планам работы учителей и классных руководителей [114].

Логично рассматривать планирование как управленческую функцию организации системной деятельности не только коллектива школы, но и человека как организатора собственной жизни. В этом контексте любой план, реализуемый в школе, прежде всего содержит в себе опору, ориентир для стратегии

Единая неделя организации жизнедеятельности коллектива

Сроки, периодичность		Понедельник
Каждую неделю		Откровенный разговор. Вечерняя встреча директора с 11 классом
Ежемесячно	1 неделя	День рефлексивного анализа
	2 неделя	Органы соуправления
	3 неделя	Лаборатории проблем психолого-педагогического сопровождения
	4 неделя	Психолого-педагогический консилиум
1 месяц квартала	1 неделя	День рефлексивного анализа по проблемам обучения
	2 неделя	Совет коллектива
	3 неделя	Лаборатория актуальных психолого-педагогических проблем сопровождения

и тактики взаимодействующего управления и представляет собой заранее намеченный порядок и систему их осуществления. Остановимся на характеристике некоторых из них.

В качестве плана-опоры, интегративно определяющего порядок и последовательность выполнения поставленных целей, мы используем на протяжении многих лет сетевую циклограмму системной организации деятельности коллективов школы [167]. Этот документ получил название «Единая неделя работы школы».

В качестве примера приведем частично циклограмму деятельности школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, г. Канска Красноярского края.

Вторник	Пятница	Воскресенье
Совет помощников завуча. Совет воспитанников	Эмоциональный практикум. Диско клуб	Клуб выходного дня. Прием выполнения индивидуальных стартовых нормативов
		«Чемпионат интеллектуальных игр»
Конкурс знатоков		Клубы по интересам
Методические объединения	Психолого-педагогический практикум обслуживающего персонала	День здоровья
Конкурс знатоков предметов гуманитарного цикла		Коллективные творческие дела
Конкурс знатоков предметов естественно-математического цикла		Клуб интересных встреч
Методическое объединение педагогов основной школы	Психолого-педагогический практикум помощников воспитателей	

Сроки, периодичность		Понедельник
2 месяц квартала	1 неделя	День рефлексивного анализа по проблемам воспитания
	2 неделя	Педагогический совет
	3 неделя	Лаборатория педагогического управления
	4 неделя	
3 месяц квартала	1 неделя	День рефлексивного анализа по проблемам социализации
	2 неделя	Собрание коллектива
	3 неделя	Психолого-педагогическая лаборатория конфликтологии
	4 неделя	Психолого-педагогический консилиум разновозрастных групп
Дежурный администратор		Директор

Как видно из приведенного фрагмента, циклограмма по своей структуре и содержанию компактна и удобна для использования в повседневной работе; она является прежде всего рабочим документом для организации текущей и перспективной деятельности коллектива школы.

При определении содержания циклограммы, в отличие от традиционного подхода, предусматривающего планирование по направлениям, акцент сделан на планирование через формы

Вторник	Пятница	Воскресенье
Конкурс знатоков предметов естественно-математического цикла		Клуб любителей чтения
	Практикум поваров	
Методическое объединение педагогов основной школы		
Конкурс знатоков предметов языковедческого цикла		Клуб практических советов
	Практикум медицинского персонала	
Методическое объединение наставников групп		
Зам. директора по учебной части	Зам. директора по организационной деятельности	Зам. директора по воспитательной работе

и методы, используемые системно в работе школы. Такой подход вызван следующими соображениями.

Такое построение циклограммы позволяет определить содержательное наполнение среды образовательного учреждения. Дело в том, что циклограмма обладает такими свойствами, как оперативность и перспективность, целостность и интегративность, рациональность и реалистичность, системность и контролируемость, или предусматривает их при ее реализации.

Оперативность и перспективность обеспечивается за счет того, что циклограмма предоставляет руководству возможность своевременно откликаться на возникающие проблемы и трудности, одновременно не отказываясь от решения стратегических целей и задач. Например, в детском коллективе отмечены случаи грубого обращения старших с младшими по возрасту воспитанниками. При использовании циклограммы нет необходимости отказываться от избранной стратегической линии в угоду ситуационно возникших проблем: за счет правильной расстановки акцентов проводится переориентация содержания запланированных форм и методов, и у руководства совместно с коллективом появляется возможность найти пути выхода из сложившейся проблемной ситуации.

Такое качество циклограммы, как установка на целостность и интегративность использования форм и методов работы, позволяет руководству и коллективу школы отказаться от стереотипного решения задач воспитания за счет выделения главных направлений деятельности в ущерб остальным, тоже немаловажным направлениям. Циклограмма позволяет обеспечить направленность на использование имеющего в воспитательном арсенале школы многообразия форм и методов работы по гармоничному разностороннему воспитанию личности.

Достоинствами циклограммы являются ее рациональность и реалистичность, позволяющие обеспечить соответствие между желаемым и возможным. Ведь вне зависимости от того, где расположена школа, в городе или отдаленном от культурных благ селе, каково количество и качество его сотрудников, в ней используются такие традиционные для всех образовательных учреждений формы деятельности, как педагогические советы, методические совещания, дни здоровья и т.д. Введение этих форм в циклограмму деятельности коллектива с последующим наполнением их содержанием позволяет избавить управленцев от ненужного бумажотворчества, порой отвлекающего от дела, от маскировки повседневных дел высокими и громкими названиями мероприятий.

Системность и контролируемость как свойства циклограммы обнаруживаются в возможностях планомерного, а не разового использования форм и методов организации жизнедеятельности коллектива, в регулярном отслеживании их эффективности. Включение содержания циклограммы в распорядок дня вносит организованность в жизнедеятельность коллектива. На-

пример, педагоги и воспитанники педагогического комплекса «Дом детства» из г. Канска Красноярского края планировали свою деятельность на день, неделю, зная, что по циклограмме в каждый понедельник в кабинете директора после ужина собираются старшеклассники, по четвергам психологи проводят для них тренинги, в пятницу состоится очередной дискотек и т.д.

Педагоги и сотрудники лицея-интерната «Подмосковный» по циклограмме определяли, что им необходимо включить в свои личные планы на любую из недель, к проведению каких мероприятий необходимо подготовиться.

Циклограмма способствует формированию в коллективе чувства уверенности и определенности, когда каждый знает не только то, что его ждет в ближайшее время. Все убеждены, что многие инициативы и начинания, предпринятые руководством школы и партнерами по взаимодействующему управлению, не будут забыты и утеряны в повседневной текучке и множестве дел.

И еще об одной немаловажной стороне использования циклограммы, как интегративной и базовой формы планирования жизнедеятельности школы. Это ее направленность на совершенствование и обогащение профессионального мастерства, а следовательно, стиля управления — как у руководства, так и у педагогов и сотрудников школы.

Помимо этого, циклограмма становится опорой при разработке и осуществлении программ и планов по отдельным направлениям, проектам и целям деятельности образовательного учреждения.

В связи с тем, что циклограмма предполагает определенную структуру (формы, методы и периодичность) организации жизнедеятельности коллектива, то на основе ее реализации разрабатываются и внедряются годовые и календарные планы работы школы.

При этом годовой план работы школы разрабатывается как программа организации деятельности коллектива на планируемый период и представляет собой интегративный план-программу всех структур управления и служб, обеспечивающих жизнедеятельность школы. Например, зная, что по циклограмме «Единая неделя работы школы» в третий понедельник каждого первого месяца квартала проводится заседание научно-методического совета (коллегии), в годовом плане работы школы отражается программа его деятельности на год. рассмотрим ее пример.

Программа деятельности научно-методического совета

Уровни управления	Что проводится
Соуправление	Утверждение календарно-тематических планов учебных курсов, индивидуально ориентированных учебных планов по предметам
Соуправление	Об эффективности структурно-логического способа управления учебными занятиями
Соуправление	Об эффективности управления развитием качеств субъектности у воспитанников лица
Соуправление	Научно-методическая конференция «Формы, методы и средства управления процессами созидания субъектно-развивающей среды лица»

Или, к примеру, отраженный в «Единой неделе» цикл мероприятий «В мире социальных умений навыков» в годовом

Сроки	Что проводится
Август	Инструктажи воспитанников по технике безопасности и охране жизни
Август, 31	Знакомство воспитанников с «Правилами поведения воспитанников», «Едиными требованиями к воспитанникам и сотрудникам», «Положением о стимулировании успешности»
1-я неделя сентября	Цикл занятий «Введение в лицейскую жизнь» для воспитанников-новичков
Сентябрь	Организация лицейского заказа воспитанникам по программе «СИЛа»

(секция учителей) на год

Сроки	Ответственные	Координатор
Октябрь	Зав. кафедрами	Зам. директора по УВР
Январь	Зав. кафедрами	Зам. директора по УВР
Апрель	Малые координационные советы	Зам. директора по УВР
Июнь	Зав. кафедрами	Зам. директора по УВР

плане представлен в форме программы деятельности по данному направлению.

Место проведения	Ответственные	Координатор
Группы	Классные руководители, воспитатели	Зам. директора по воспитательной работе
Актный зал	Классные руководители, воспитатели	Директор
Лицей	Малый координационный совет 6 класса	Зам. директора по воспитательной работе
Группы	Классные руководители	Зам. директора по УВР

Сроки	Что проводится
Сентябрь	Организация и защита индивидуальных программ самостановления индивидуальности лицеиста «СИЛА»
Сентябрь	Организация занятий курсов социальной компетенции «Жизневедение»
3-я среда каждого месяца	Дни инициатив из цикла «Мир социальных умений и навыков»
Сентябрь	Умения и навыки эффективного учения
Октябрь	Умения и навыки эффективного общения
Ноябрь	Умения и навыки эффективного управления собой
Декабрь	Разработка и защита сценариев успешной жизнедеятельности
Февраль	Культура умственного труда
Март	Культура безопасной жизнедеятельности
Апрель	Культура делового общения
Май	Разработка и защита сценариев успешной жизнедеятельности
Еженедельно	Деятельность социальных практикумов
Октябрь - Май	"Гражданин»
	"Семьянин»
	"Спасатель»

Место проведения	Ответственные	Координатор
Группы	Классные руководители, воспитатели	Зам. директора по УВР
Группы	Педагог-психолог, учителя ОБЖ, медицинские работники, библиотекарь	Зам. директора по воспитательной работе
Актовый зал	Все классы	Зам. директора по воспитательной работе
Лицей	Воспитатели-кураторы направлений	Зам. директора по воспитательной работе

Сроки	Что проводится
Октябрь - Май	"Хозяин дома» для мальчиков и юношей "Хозяйка дома» для девочек и девушек
В течение года	Курсы социальной компетентности «Жизневедение»

На основе циклограммы составляются и уточняются планы работы коллектива школы на день, месяц, четверть.

Применение циклограммы как интегративной формы планирования позволяет создавать и осуществлять системы управления по различным направлениям, в том числе и единую систему контроля за организацией жизнедеятельности коллектива, составляемую по форме:

Что контролируется	Периодичность			
	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно
	Ответственный	Ответственный	Ответственный	Ответственный

Но так как в условиях организации единого взаимодействующего пространства стратегически и тактически важны процессы самоуправления и самоорганизации, был разработан прием соуправленческого (совместного, согласованного) заказа, посредством которого в своей совокупности реализуются функции прогнозирования, целеполагания, планирования, организации, осуществления, контроля и ответственности за выполнение программ взаимодействующего управления.

Прием совместного управленческого заказа направлен на содействие процессам самоорганизации и самоуправления.

Место проведения	Ответственные	Координатор
Лицей	Воспитатели-кураторы направлений	Зам. директора по воспитательной работе
Все классы	Педагог-психолог, старший врач, учителя физической культуры, библиотекарь	Директор

Прием разрабатывается на основе единой для всех матрицы, включающей в себя следующие разделы:

Направления деятельности	Управленческий заказ	Самозаказ	Результат	
			1-е полугодие	2-е полугодие

Из опыта лицея «Подмосковный» приведем пример оформления совместного управленческого заказа для учителей. Здесь он оформляется в качестве индивидуальных планов-программ профессионального самосовершенствования на учебный год по форме:

Составляющие лицейского управленческого заказа		Самозаказ (что планируется сделать)	Итоги выполнения	
Виды, формы деятельности	Заказ (например)		1-е полугодие	Год
Совершенствование управления учебными занятиями	Освоение технологии индивидуально-ориентированной системы обучения			
Консультации по предмету	4 часа в неделю			

Составляющие лицейского управленческого заказа		Самозаказ (что планируется сделать)	Итоги выполнения	
Виды, формы деятельности	Заказ (например)		1-е полугодие	Год
Факультативы, элективные курсы	2 часа в неделю			
Лаборатория научного общества лицейстов	Указывается курируемая учителем секция			
Индивидуальная помощь учащимся, имеющим проблемы в изучении предмета	Фамилии конкретных учащихся			
Другие виды внеурочной деятельности по предмету	Указывается курируемый учителем вид внеурочной деятельности			
Олимпиады	Что необходимо сделать			
Классное руководство	Указывается класс			
Заведование кабинетом	Создание мини-ресурсного центра по предмету			
Экспериментальная или инновационная деятельность	Освоение структурно-логического способа организации учебных занятий			
Обобщение опыта по проблеме	«Интегративный подход в управлении процессами созидания субъектно-развивающей среды лицея»			
Передача опыта	Не менее двух открытых занятий в год			

Составляющие лицейского управленческого заказа		Самозаказ (что планируется сделать)	Итоги выполнения	
Виды, формы деятельности	Заказ (например)		1-е полугодие	Год
Курсы повышения квалификации				
Аттестация				
Другие виды деятельности				

Алгоритм выполнения совместного управленческого заказа включает в себя следующие действия.

1. В начале учебного года на основе предварительно оформленного администрацией управленческого заказа каждый педагог разрабатывает собственную программу профессионального самосовершенствования, согласовывает с учебно-методической службой лицея и защищает ее на заседании кафедры.

2. Учебно-методическая служба и кафедра лицея вправе вносить рекомендации в адрес педагога по уточнению индивидуальной программы в части ее соответствия целям, задачам, планам и программам, реализуемым в лицее.

3. Реализация программы осуществляется на основе самоконтроля. В связи с этим в лицее не допускается коллективного обсуждения и сравнения деятельности педагогов по реализации программ профессионального самосовершенствования.

4. Учебно-методическая служба лицея создает условия для успешной реализации программ профессионального самосовершенствования педагогов. В этих целях она проводит консультации, смотры, конкурсы и другие мероприятия.

5. По итогам учебного года в рамках ежегодного отчета с каждым педагогом проводится собеседование по итогам выполнения программы профессионального самосовершенствования.

6. По завершении учебного года каждому педагогу лицея вручается сертификат, содержащий в себе анализ его деятельности по выполнению плана-программы профессионального самосовершенствования за учебный год.

Для воспитанников действие приема совместного управленческого заказа будет рассмотрено в разделе о программе содействия самостановлению индивидуальности личности «СИЛа».

Выводы и результаты

Предъявленная и обоснованная интегративная модель организации взаимодействующего управления средой образования в школе позволяет рассматривать:

о образовательное учреждение как целостную и самостоятельную субъект-объект-субъектную управленческую систему, способную выступать инициатором и организатором стратегически определенных и тактически выстроенных управленческих действий по обеспечению развивающегося функционирования на уровнях индивидуального и совместного (коллектив школы, государство, общество) действия;

о человека, особенно взрослеющего, как целенаправленно развивающуюся субъект-объектную систему совместного и самостоятельного управления, в которой он одновременно выступает как субъект развития своей личности и объект своей субъектной активности, приобретает и формирует у себя ключевые компетентности взаимодействия с самим собой и с окружающей действительностью;

о среду образования как интегративный объект внутреннего (самостоятельного) и внешнего (совместного) управления процессами гармонического развития человека как личности;

о образовательную среду школы как интегративно организованное и регулируемое ценностно-целевое пространство условий, способов и средств взаимодействующего согласованного управления процессами устойчивого развивающегося функционирования образовательных и управленческих систем.

ГЛАВА III. ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ СРЕДОЙ ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ. КОМПЛЕКС ПРОГРАММ

3.1. Программа «Индивидуально ориентированная система обучения»

При разработке программы ИОСО мы не фиксировали внимание на критике классно-урочной системы обучения, не покушались на дидактические постулаты (стандарты образования по предметам, универсальность пятибалльной оценки знаний, урок, класс и т.д.). Наоборот, исходили из того, что в классно-урочной системе имеются мощные резервы формирования у школьников ключевых жизненно важных компетентностей. Именно сейчас, на практике, убеждаешься в том, что можно успешно реализовывать многие дидактические закономерности, принципы, методы, лежащие в основе классно-урочной системы.

Многие идеи предлагаемой модели индивидуально ориентированной системы обучения были почерпнуты при изучении опыта зарубежной школы. Особенно близкой по духу нам оказалась концепция Дальтон-плана, разработанная Хелен Паркхерст. В качестве очевидных преимуществ Дальтон-плана были выделены: повышение индивидуальных темпов работы, возможность оказывать целенаправленную индивидуальную помощь, уменьшение количества неуспевающих, значительные успехи слабых учащихся, рост чувства ответственности по отношению к имеющемуся учебному времени, растущая уверенность в собственных силах, повышение собственной инициативы и личной ответственности у учащихся, улучшение взаимоотношений между учителями и учащимися и большая заинтересованность в продолжении учения.

Поэтому при разработке нашей модели обучения использовались основные принципы и преимущества Дальтон-плана,

и особенно — принцип разделения материала по каждому предмету на отдельные задания.

Серьезные преимущества при разработке программы дала опора на знание психологических основ формирования личности в педагогическом процессе, о чем шла речь в предыдущих главах.

Серьезным импульсом для разработки собственного варианта программы обучения стала неудовлетворенность имеющимися и широко рекомендуемыми к внедрению новыми методиками обучения. Отчасти это связано было или с полным отрицанием классно-урочной системы обучения, или с созданием новых учебников, или с далеко не полным решением методических задач, или с усложненностью путей внедрения предлагаемых концепций. Серьезным препятствием оказалось и отсутствие на тот момент достаточного количества финансовых средств, необходимых, чтобы реализовать некоторые технологии обучения. Выход мог быть найден только за счет относительно дешевого в финансовом плане внедрения новых методов работы.

Постепенно, в течение ряда лет, выкристаллизовывалась предлагаемая программа, получившая название индивидуально ориентированной системы обучения.

Смысл названия предлагаемой программы заключается в том, что она прежде всего ориентирована на учет своеобразия психики и личности человека, ее неповторимость. Программой предусмотрены механизмы, позволяющие учитывать морфобиологические особенности, темперамент, специфику интересов, качеств перцептивных процессов и интеллекта, потребностей и способностей. Индивидуально ориентированная программа прежде всего рассчитана на учет индивидуальных и личностных особенностей обучающихся. Она ориентирует учащегося на развитие своей индивидуальности, то есть глубины своей личности, средствами образования.

Несколько слов о том, почему так часто употребляются термины «система», «технология», «способ».

Разрабатываемая программа содержит в себе множество психологических и педагогических закономерностей, принципов, методов и приемов организации учебного процесса, находящихся в отношениях и связях друг другом и образующих определенную целостность, единство.

Понятие «технология обучения» подразумевает наличие алгоритма (процессуального описания) проектирования, орга-

низации и проведения учебного процесса в рамках индивидуально ориентированной системы обучения.

Понятие «способ обучения» указывает на основной прием (метод), используемый в данной программе.

А в своей совокупности программа интегративного управления средой образования, созидает систему условий, благодаря которым взрослеющий человек, исходя из своих особенностей, возможностей и потребностей (как правило, неосознаваемых или осознаваемых с возрастом), вначале под руководством учителя, а потом и самостоятельно, определяет успешную индивидуальную траекторию своего развития, обогащает данный ему природой неповторимый стиль жизнедеятельности.

Тем самым происходит ориентирование школьника на его самоценную образовательную деятельность, выстраиваемую на основе самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями, приобретения умений и навыков.

Известно, что предлагаемые к внедрению в практику образования многие инновационные технологии обучения и воспитания зачастую терпят фиаско из-за неприятия их прежде всего учителем. Это происходит прежде всего потому, что ему, учителю, в основном предлагают отказаться от имеющегося у него педагогического опыта, а вернее, сложившихся стереотипов своей предназначенности (миссии) в школе.

Универсальность же программы, о которой идет речь заключается именно в том, что учителю нет необходимости отказываться от методического репертуара используемых им приемов, техник и средств, а предложено путем их обогащения успешно строить свою педагогическую деятельность.

Программа ориентирована также на уникальную представленность каждого образовательного учреждения в конкретном, только его окружающем социуме. Речь идет о том, что нет повторяющихся (не только по материальному достатку, а прежде всего — психологически) друг друга школ. У каждой — свой контингент учащихся, наполняемость классов, уровень профессионализма педагогического коллектива, стиль управления и т.д. Есть многокомплектные и малокомплектные школы, городские и сельские, центральные и периферийные, с ресурсной достаточностью и ограниченностью. Но большинство школ, на наш взгляд, объединяет самое главное — стремление оказаться успешными как для детей, так и для родителей. А успеш-

ность может быть достигнута только за счет создания такой образовательной среды, в которой школьник:

- имеет ясные представления о целях своей учебно-познавательной деятельности и ориентирует их на решение задач, которые ставит перед ним школа;
- осознает мотивы своей учебной деятельности, планирует ее и осознает ее результаты (последствия);
- при возникновении трудностей концентрирует психические и физические силы на достижении поставленных целей;
- учится нести ответственность за осуществленный им выбор уровня заданий, темпа изучения материала.

Только при перечисленных обстоятельствах ученика можно считать подлинным субъектом и объектом учебно-познавательной деятельности. Только при них школьнику предоставляются возможности:

- взглянуть на самого себя «изнутри» и «извне», сравнить себя с другими учащимися, оценить свои поступки и поведение, научиться принимать себя и других в целом, а не как совокупность «хороших» и «плохих» черт характера;
- вырабатывать силу воли, так как иногда, действуя вопреки своим желаниям и интересам, он учится управлять собой через постоянное влияние на учебные, а значит, и жизненные ситуации, контролирует свои потребности, учится управлять своими мыслями и разумно пользоваться речью;
- учиться преодолевать свои эмоциональные барьеры, которые мешают принятию волевого решения, требуют принуждения;
- развивать в себе способность быстрого принятия решений, позволяющую концентрировать усилие воли не на том, чтобы предпочесть одно другому, а на размышлении о положительных и отрицательных свойствах выбранного решения;
- удовлетворять свои потребности в самореализации, повышении статуса, в творчестве, общении, познании, во власти над собой, любви, безопасности;
- учиться продуктивному общению путем достижения гармонии с окружением.

Именно эти опоры-ориентиры были заложены при разработке, экспериментальной апробации и тиражировании рассматриваемой программы.

Инструментальной основой программы выступает индивидуально ориентированный учебный план (ИОУП) по предмету.

План предоставляет каждому учащемуся в зависимости от его возраста, наличного уровня способностей, желаний, от его самочувствия, выбирать уровень выполнения заданий, темп усвоения учебного материала по предмету, тем самым создавая условия для движения по коллективному учебному маршруту соответственно индивидуальным особенностям каждого.

Экспериментальное апробирование формы ИОУП в различных образовательных учреждениях Красноярского края и Московской области позволяет нам предложить различные варианты планов, начиная с начальной школы и завершая высшими учебными заведениями.

Итак, в начальной школе в основу составления такого плана положены психологические закономерности организации обучения, определенные в русле теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [36]. Использование ее принципов радикально меняет как ход, так и традиционные результаты обучения. Прежде всего, решается основная задача, стоящая перед любым обучением: гарантированное усвоение программного материала всеми обучаемыми, причем без увеличения (а в ряде случаев — даже при сокращении) времени обучения и практически без дополнительных затрат. Постепенно минимизируется или вовсе ликвидируется дистанция между усвоением знаний и их применением. У учащихся вырабатывается способность переносить в новых условиях не только полученные знания и сформированные умения, но и сам способ их получения. По мнению А.И. Подольского, «обнаружив у себя способность легко осваивать новый материал, учащиеся закономерно начинают проявлять интерес к процессу учения и получаемым знаниям» [104].

В этом контексте для начальной школы предлагаются следующие формы ИОУП.

Форма планов для первого класса:

Название темы	Задания на «5» от сказочных персонажей (указываются персонажи по выбору учителя или детей)				
	от Дюймовочки	от...	от...	от...	от...
критерии к заданиям	выполнение задания по образцу	выполнение задания без образца	выполнение задания с измененным и условиями	выполнение заданий с самоконтролем	контрольное выполнение задания

Получение только оценок «отлично» от сказочных персонажей позволяет, на наш взгляд, создать щадящие условия перехода детей в школу, стимулировать желание начинающих школьников оказаться успешными, сохранить элементы сюжетно-ролевой игры в качестве своеобразного «мостика» между детским садом и школой. Как показывает практика, младшие школьники хорошо понимают правила этой игры, умеют соотносить «размер» полученной пятерки с затраченными усилиями, а главное — учатся поэтапному формированию учебных действий, своеобразно восходя по «ступенькам успеха».

Форма планов для второго класса:

Название темы	Задания на «5» от...				
	соседа по парте	от друга	от родителей	от самого себя	от учителя
критерии к заданиям	выполнение задания по образцу	выполнение задания без образца	выполнение задания с измененными условиями	выполнение заданий с самоконтролем	контрольное выполнение задания

На данном этапе ключевая задача заключается в том, чтобы сформировать способность ребенка оценивать себя через оценки окружающих его людей. Благодаря этому приему, направленному на преодоление детского эгоцентризма, выражающегося в неспособности соотносить собственные интересы с позициями других людей, ребенок получает новый позитивный опыт общения, рефлексии.

Форма планов для третьего класса:

Название темы	Задания-ступеньки				Контрольное выполнение задания	Результат
	«Внимательный»	«Внимательный и добросовестный»	«Внимательный, добросовестный и наблюдательный»	«Молодец»		
Критерии к заданиям	выполнение задания по образцу	выполнение задания без образца	выполнение задания с измененными условиями	выполнение заданий с самоконтролем	фактически полученная оценка	
Критерии оценки	«удовлетворительно»	«хорошо»	«отлично»	дополнительная оценка «отлично»		

На этом этапе основное внимание уделяется формированию качеств личности. Выполняя ориентиры-задания, школьник осваивает для себя смысловое содержание понятий «внимательный», «добросовестный», «наблюдательный». Кроме того, он вникает в смысл дополнительных усилий при овладении знаниями через позицию «молодец!», в том, что его итоговый результат подлежит контролю со стороны значимых других людей и что иногда затраченные им усилия не совпадают с намеченными ранее целями. Введение в учебный процесс дифференцированных характеристик-оценок позволяет обеспечить осознание того, что важно быть не только внимательным, не только добросовестным, не только наблюдательным: важно, чтобы эти качества в равной степени присутствовали в жизни.

В четвертом классе ОУП рекомендуется опираться на знакомство школьников с позициями, в которых находится, как правило, любой человек, выполняя ту или иную деятельность. Поэтому планы предлагается составлять по форме:

Название темы	Задания-позиции			Контрольное выполнение задания	Результат
	«Исполнитель»	«Контролер»	«Мастер»		
Критерии к заданиям	выполнение заданий по образцу	выполнение задания без образца	задания на самоконтроль и задания творческого уровня	фактически полученная оценка	
Уровень оценки	«удовлетворительно»	«хорошо»	«отлично»		

На данном этапе осуществляется постепенный отход от пошагового выполнения заданий, направленных на поэтапное формирование умственных действий, и за основу берутся задания-ориентиры, содержащие принцип обобщенности знаний, умений и навыков.

В классах с сильным составом учеников рекомендуется не использовать оценку «удовлетворительно». В этом случае задания позиции «исполнитель» могут быть использованы как своеобразный «допуск» к выполнению заданий последующих уровней.

Во втором полугодии выпускного класса начальной школы форма должна быть максимально приближена к требованиям, предъявляемым учащимся подростковой школы.

№	Проверь себя	Задания на уровни			Контрольное задание	Работа над ошибками
		I	II	III		
	заданье на повторение ранее изученного материала	выполнение заданий по образцу или задания на воспроизведение изученного материала	выполнение заданий без образца и с измененными условиями или задания на преобразование учебного материала	задания на самоконтроль или на обобщение изученного материала	контрольные задания	

В подростковой школе базовыми для учебного плана оказываются несколько другие принципы, которые опираются на трехуровневую психологическую закономерность обучения, включающую уровни понимания, усвоения и применения знаний, умений и навыков.

Форма планов для 5-6 классов:

Темы	Сроки	Задания на оценки			Индивидуальное задание	Оценка. Подпись учителя
		I	II	III		
указываются темы занятий, виды работ, которые учащимся необходимо выполнить и сдать учителю	определяются временные рамки	уровень понимания	уровень усвоения	уровень применения	определяются, по мере необходимости, индивидуальные дополнительные задания ученику с учетом зоны его ближайшего развития	отражается подтверждение учебных результатов, полученных учеником

Учителю, работающему в данных классах, такая форма плана позволяет определять содержание ИОУП как по параграфам, так и по видам учебных работ, направленных на овладение содержанием материала, и на формирование учебных умений и навыков.

Форма планов для 7-9 классов:

Контрольные сроки	Темы лабораторных занятий	Необходимо знать, уметь	Задания на оценки			Индивидуальное задание
			«3»	«4»	«5»	
определяются временные рамки сдачи тем	указываются задания по темам учебного курса, как правило, объединяющие 2-3 параграфа учебника	обозначаются понятия, термины, правила, которыми ученик должен оперировать	размещаются фрагменты-задания по уровням			используется при неподтверждении учеником уровня усвоения из выбранного им материала

Как видим, форма плана ужесточает требования к учащимся 7-9 классов. Прежде всего это связано со спецификой возраста, когда основное внимание подростков переключается на общение со сверстниками и «самостроительство внутреннего мира», а учебные дела оказываются на периферии волнующих их проблем. Поэтому рекомендуется поменять форму плана, и в первом разделе устанавливать жесткие временные рамки сдачи тем. Кроме того, логично, вне зависимости от избранного учеником уровня выполнения заданий, начинать опрос с раздела «необходимо знать, уметь», в котором следует предусмотреть контрольные вопросы, без оперирования которыми невозможно успешное овладение учебным материалом.

Новым требованием для учащихся 7-9 классов является индивидуальное дополнительное задание для ученика, которое ему определяется учителем в случае неподтверждения оценки избранного им уровня.

Обязательным является также введение в план «итогового задания» за четверть, позволяющего оценить качество усвоения изученного материала.

Форма планов для старшей школы:

Наименование разделов учебного курса	Задания на уровни			Индивидуальное дополнительное задание	Оценка Подпись учителя
	I «удовлетворительно»	II «хорошо»	III «отлично»		
Задания по разделам учебного курса	размещаются фрагменты-задания по уровням			используется по желанию ученика	отражается подтверждение

Наименование разделов учебного курса	Задания на уровни			Индивидуальное дополнительное задание	Оценка Подпись учителя
	I «удовлетворительно»	II «хорошо»	III «отлично»		
как правило, объединяющие 4-6 параграфов учебника					учебных результатов, полученных учеником
Практические занятия	указываются задания практических работ по предмету			Выставляется фактически полученная оценка	
Итоговое задание по учебному разделу	контрольное тестирование или собеседование по разделу учебного курса			Выставляется фактически полученная оценка	
Рекомендации для самостоятельной работы	Самостоятельно составленные опорные конспекты, словари, графики, таблицы, проверочные тесты по учебному разделу курса			Оценка выставляется за качество выполненной работы по желанию ученика	

Как видим, из формы плана исключены разделы «контрольные сроки» и «необходимо знать, уметь, повторить», так как к юношескому возрасту ученик уже может быть способен к саморегуляции своей учебной деятельности. Меняется смысл графы «индивидуальное задание». Теперь оно может быть сформулировано, как правило, по желанию ученика или по обоюдному желанию сторон. Задания могут быть направлены на углубленное изучение предмета или на ликвидацию возникших «пробелов» в знаниях. В структуру плана вводятся дополнительные разделы: «Практические занятия», «Итоговое задание по разделу» и «Рекомендации для самостоятельной работы».

В разделе «Практические задания» указываются предусмотренные программой виды практических (лабораторных) занятий.

В разделе «Итоговое задание по разделу» помещены задания, которые ученик должен выполнить вне зависимости от выбираемого им уровня. При этом может быть использована внутренняя дифференциация заданий по оценкам. Например, в контрольном тестировании по курсу определяется, что для получения оценки «5» допускается 2 ошибки, для оценки «4» — 5 ошибок, для оценки «3» — 7 ошибок при ответе на 30 предложенных для выполнения вопросов.

Раздел «Рекомендации для самостоятельной работы» носит именно рекомендательный характер. Он вводится для того, чтобы ориентировать учащихся на успешную подготовку к экзаменам за курс школы или при поступлении в профессиональные учебные заведения.

ИОУП могут создаваться и с учетом специфики предметов. Так, по учебным дисциплинам: литература, обществознание, право, курсам социальной компетенции планы можно составлять на основе позиционного обучения, когда ученику предлагают выполнить задания, соответствующие той или иной позиции (роли). Например, ИОУП по литературе может выглядеть следующим образом:

№	Наименование темы, раздела	Фрагменты-задания, соответствующие позициям				Оценка
		«читатель»	«автор»	«критик»	«исследователь»	

Позиции для изучения и их количество определяются или видоизменяются исходя из специфики предмета.

При отсутствии учебников и пособий по изучаемым курсам предлагается использовать такую форму плана. Учитель определяет количество вопросов, подлежащих рассмотрению за четверть, полугодие, семестр и устанавливает критерии. Например, контролю подлежит 60 вопросов по курсу. Чтобы получить оценку «5», необходимо правильно ответить на 50 вопросов, избранных самим учеником, для получения «4» — 40 вопросов, для «3» — 30 вопросов.

Для талантливых и одаренных детей, способных к опережающему самостоятельному изучению учебных курсов, учитель составлять индивидуальный план совместно с учеником. Например, по такой схеме.

Виды деятельности	Содержание деятельности	Формы контроля	Контрольные сроки	Результаты
Изучить	указываются задания по пониманию содержания курса			
Выполнить	указываются задания по усвоению содержания курса			

Виды деятельности	Содержание деятельности	Формы контроля	Контрольные сроки	Результаты
Уметь	указываются задания по применению усвоенных знаний			
Дополнительно освоить	указываются задания сверх программы по желанию ученика			

При работе с часто болеющими детьми, с учащимися, чье обучение происходит дома, а также в исключительных случаях (отъезд родителей в длительную командировку, обучение за рубежом, регулярное участие в спортивных соревнованиях и т.п.), предлагается следующий вариант плана:

Наименование темы	Перечень заданий	Сроки	Оценка	Подпись учителя

При работе с детьми, требующими поэтапного контроля со стороны учителя, рекомендуется составлять ИОУП по следующей форме:

№ параграфа	Вид задания	Перечень заданий	Оценка и подпись учителя
	Ответить на вопросы		
	Выполнить		
	И т.д.		

В школах и классах, где программа ИОСО используется в течение 2-3 лет и школьники успешно адаптировались к ее требованиям, наиболее перспективным оказалось использование следующей формы плана:

Уровни	Изучить критерии	Выполнить	Обобщить и систематизировать	Самоконтроль	Контрольная работа	Итоговая оценка
I уровень усвоения	Знание (восприятие закона, теоремы, правила, фактов, событий, явлений)	Выполнение учебных заданий по шаблону, алгоритму	Составить и защитить план, схему, словарик и т.п. или рассказать о прочитанном в параграфе	Выполнить задания №№ (указать) к параграфу, теме, разделу		
II уровень усвоения	Усвоение (доказательство закона, теоремы, правила, обоснование причин фактов, событий, явлений)	Выполнение учебных заданий с измененными условиями	Составить и защитить таблицу, конспект, вопросник и т.п. или рассказать о прочитанном в одной из статей в справочной литературе об изучаемом факте, явлении, событии, законе и т.д. (по предложенной учителем литературе)	Выполнить задания №№ (указать) к параграфу, теме, разделу		
III уровень усвоения	Обобщение (анализ закона, теоремы, правила, фактов, событий, явлений)	Выполнение учебных заданий усложненного характера	Составить и защитить сравнительную таблицу, тест, викторину и т.п. или рассказать о прочитанном в двух-трех статьях в справочной или научно-популярной литературе об изучаемом факте, явлении, событии, законе и т.д. (по собственному выбору)	Выполнить задания №№ (указать) к параграфу, теме, разделу		
Углубленный уровень усвоения	Знание учебного материала программы углубленного изучения предмета	Выполнение учебных заданий творческого характера и углубленного изучения предмета	Составить и защитить конспект по дополнительно изученному материалу или рассказать о прочитанном в пособиях, предложенных учителем	Выполнить задания, предложенные учителем		

Отличием данной формы плана от предыдущих является то, что на каждом предложенном для выполнения уровне заданий предусматривается качественная оценка выполненного. Ученик знает, что от его усилий (количество качественно выполненных заданий) зависит оценка. Немаловажным является и то обстоятельство, что при такой форме планирования создаются условия для более объективного подведения результатов учебной деятельности школьников. Ведь становится ясным — как для учащегося, так и для учителя, что знание теории на «отлично» не всегда соответствует оценке за практическое задание. А выполнение заданий с самоконтролем и контролем выявит реальный уровень усвоения изучаемого материала. Устраняется и еще одна трудность для учителя — подбор заданий к уровням.

Система единых требований к организации деятельности по ИОСО. Единые требования представляют собой управленческий заказ к учителю, работающему по программе ИОСО. Данные требования направлены на:

- соблюдение психолого-педагогических закономерностей в организации обучения;
- устранение различного рода перегрузок учащихся (умственных, физических, эмоциональных);
- защиту их прав и обязанностей.

Поэтому они (требования) содержат в себе совокупный ряд ориентиров.

Критерии-требования к содержательному наполнению ИОУП. Так, в начальной школе обучение младших школьников направлено на формирование и использование ими следующих видов учебных действий, о чем не забывает учитель. Рассмотрим эти учебные действия:

репродуктивные, направленные на достижение учащимся результата, максимально близкого к образцу (прочитать, переписать, воспроизвести и т.д.);

мыслительные, способствующие установлению причинно-следственных связей, умений выделять в объекте его составляющие, найти отличия и сходства, сделать вывод, выделить общее и существенное;

контролирующие, связанные с умением сверить продукт своей деятельности с образцом и целью, найти ошибку, проверить решение задачи, оценить результат своей деятельности или деятельности других;

продуктивные, связанные с созданием нового продукта, — умение придумать предложение, рассказ, задачу, математическое выражение;

преобразующие умение пересказать, изменить порядок слов в предложении, в вопросе задачи;

действия целополагания умение задать вопросы к тексту, поставить вопрос к условию задачи;

планирующие действия — умение составлять план будущего действия, рассказа, решения задачи.

На практике эти требования могут быть представлены следующим образом:

Ступени	Критерии выполнения задания по образцу	Примерное содержание заданий		
1	выполнение задания без образца	прочитать, переписать	выделение в объекте его составляющих;	составление вопросов к тексту;
2	выполнение задания с измененными условиями	воспроизвести, написать, решить	нахождение отличий и сходств;	постановка вопросов к условию задачи;
3	выполнение задания с самоконтролем	придумать предложение, рассказ, задачу, математическое выражение; пересказ, изменение порядка слов в предложении, в вопросе задачи	сделать вывод;	составление плана будущего действия, рассказа,
4	выполнение задания с самоконтролем	сверить продукт своей деятельности с образцом и целью, найти ошибку, проверить решение задачи, оценить результат своей деятельности или деятельности других	выделить общее и существенное	решения задачи

Обратим внимание на последние два столбца, задания которых составляют сквозное содержание для всех уровней плана. На первоначальном этапе (1 и 2 класс) задания этих типов рекомендуются выполнять под непосредственным руководством учителя. И только впоследствии, по мере формирования учебных действий у школьников, следует передавать эти задания в поурочное содержание плана для их самостоятельного выполнения.

При самостоятельном конструировании заданий-ориентиров учителю важно знать имеющиеся в психологии и дидактике рекомендации по организации эффективной работы учащихся с учебными заданиями. Эти рекомендации выражаются в соблюдении следующих правил.

Обращаясь к учебной задаче, необходимо прежде всего выяснить предпосылки ее успешного решения школьниками. При этом необходимо определить, какие сведения требуются для достижения цели, какими операциями должны владеть ученики. Учебные цели в психологии обычно описываются как ожидаемые сдвиги в деятельности обучающегося (в психических процессах — мышлении, памяти, восприятии и т.д.). Однако этих целей нельзя достичь, минуя решение более близких. Специфической и главной целью любого задания в начальной школе является усвоение учащимися способа его выполнения. Только процесс овладения способами решения задач помогает развитию интеллектуальных способностей школьников.

При формировании заданий важно использовать лишь хорошо понимаемые учащимися слова. Составляя задания, предстоит справиться с проблемой многозначности слов, используемых в текстах. Перед началом выполнения задания рекомендуется проводить с учениками обсуждение его контекста, выяснение того, понимают ли они его так же, как учитель. Задания должны опираться на актуальный опыт (уже имеющиеся знания, умения, навыки) ученика и содержать в себе условия, расширяющие (обогащающие) его общую картину мира.

Любое новое задание в своем содержании должно иметь противоречие в изложенных данных, которое ребенку предстоит установить с помощью учителя и определить пути его устранения. При этом трудность задачи зависит от того, какие именно задачи ей предшествовали, то есть от системы ранее решившихся учеником задач. Большое значение имеет также распределение учебных задач по трудности в рамках определенного цикла обучения (например, такого, который обеспечивает достижение

некоторой ближайшей цели). Распределение задач по трудности должно быть равномерным на всем отрезке обучения. Если пики трудности чередуются со спадами, то это обычно свидетельствует о том, что формирование требуемого способа действия происходит не совсем гладко, что некоторые средства недостаточно усвоены, либо — что учебные задачи подобраны неудачно.

При конструировании системы заданий является неправильным механическое применение известного дидактического принципа: от более простого — к более сложному. Подлинный смысл этого принципа — обучать так, чтобы и более сложные задачи становились со временем совсем не трудными. Что касается такого показателя сложности учебной задачи, как затраченное на ее решение время, то его необходимо рассматривать с учетом возраста учащихся.

Задание должно соответствовать уровню возможностей ученика. Если ученик не может решить задачу, учитель должен найти близкую ей, но более простую. Эффективность заданий значительно повышается, если использовать дополнительный вопрос «как». Например, «как увидеть», «как представить», «как вообразить», «как запомнить», «как воспроизвести», «как найти решение» и т.д.

Следует использовать в своей практике задания, направленные на решение вопросов вроде бы частных («как лучше разбить на части условия задачи», «с какого пункта целесообразнее начать поиск решения», «в какой последовательности по отношению к частям решать задачу»), но выполняющих важную регулирующую функцию по формированию ориентировочной основы учебных действий учеников. Ориентиры-задания такого рода можно представить как цепь взаимосвязанных вероятностных суждений. Умение выстраивать такую цепь является одним из важнейших учебных умений.

При составлении заданий учителю не следует увлекаться только репродуктивными и мыслительными формами необходимо предусматривать выполнение контрольно-оценочных и продуктивно-творческих заданий. Следует использовать задания, направленные на овладение учащимися планирующей деятельностью, проявляющейся в размышлениях о предстоящих действиях, как о ряде возможных, ведущих к достижению цели. При этом необходимо учить задерживать внешнее действие, перекладывая внимание на действие умственное, мышление, направленное на себя, на свои действия и мысли.

Любое задание на начальном этапе обучения должно содержать в себе контролируемую функцию. Для учащегося контроль за правильностью решения задачи означает направленность сознания на собственную деятельность, на абстрагирования и обобщение осуществляемых действий, иначе говоря, на развитие у школьника способности познавательной рефлексии.

Индивидуально-ориентированные учебные планы по предметам в начальной школе составляются только по темам или учебным разделам. В отличие от подростковой и старшей школы, где планы по каждой теме дробятся, в начальной школе предусматривается сквозное задание, объединяющее содержание всей темы вне зависимости от количества имеющихся в ней параграфов.

Для примера — фрагмент плана по математике для второго класса:

№	Тема	Уровни заданий			
		По образцу	Без образца	С измененными условиями	Самоконтроль
1.	Десяток				
2.	Однозначные и двузначные числа				
3.	Метр				
4.	Килограмм				
5.	Литр				
6.	Час. Минута				
7.	Табличное сложение				

Чем младше учащиеся, тем меньше сквозных заданий помещается в план. Поэтому при планировании следует руководствоваться принципом обобщенности, то есть по каждой теме в план включаются только вопросы, усвоение которых будет контролироваться по ее завершении. Рекомендуется начинать составление плана по теме с формулирования заданий, подлежащих самоконтролю и контролю. Определив их содержание, учитель скорее определит последовательность действий ученика на предыдущих этапах работы.

В подростковой и старшей школе количественное ограничение заданий связано с большим количеством изучаемых предметов, а соответственно — с заботой о сохранении психического здоровья школьников. Это вовсе не означает, что в начальной школе не следует обращать внимание на проблему перегруженности учащихся количеством заданий. Важно не забывать о развитии у младших школьников устойчивого познавательного интереса. К сожалению, традиционная начальная школа от класса к классу гасит присущую младшим школьникам природную любознательность и потому препятствует формированию познавательного интереса. Причиной этого отчасти является непродуманность действий учителей по организации учебной деятельности школьников в части выполнения учебных заданий. Дело в том, что непосильная для ученика задача, неуспех при ее решении, как правило, ограничивают его познавательные возможности, не способствуют успеху в его учебной деятельности.

Только решенная задача, только успех в разрешении возникшей трудности может способствовать формированию устойчивого познавательного интереса у школьника — вот педагогическая аксиома, которой должен следовать учитель начальной школы. Кроме того, к достижению определенной учебной цели ведет решение не одной задачи, а нескольких. Только определенный набор задач, а не отдельно взятая задача, позволяет учителю реализовать поставленную учебную цель. Не важно при этом, сколько задач решил школьник, а важно, какие, и каким образом он их решает.

Поэтому в организации деятельности младших школьников по решению практических учебных заданий мы предлагаем учителям, работающим в начальной школе, использовать прием «3x2», или прием ограниченного выбора. Суть его заключается в том, что ученику предоставляется право на каждом уровне (ступени) из шести предложенных учителем заданий выполнить столько, сколько он пожелает, но оценке при этом будут подлежать лишь три правильно выполненных однотипных задания, соответствующие критериям выбранного уровня. Например, на первой ступени выполнения заданий по образцу ученику предложено переписать три предложения из шести. Ученик по своему желанию может выполнить все шесть, а может ограничиться только тремя, которые и будут оценены учителем.

В чем же психологический смысл приема ограниченного выбора?

Во-первых, установлено, что если ребенок правильно выполнил три однотипных задания, то он овладел запланированным умением, приобрел навык решения подобных заданий, и далее последует лишь механическое воспроизведение усвоенного им.

Во-вторых, если ученик правильно решил все шесть заданий, то, следовательно, ему понравился и процесс овладения приемом, а эту может свидетельствовать о возникшем или усилившемся познавательном интересе.

В-третьих, учитель получает диагностический оперативный материал о том, овладел ли учебным приемом каждый ученик. Если, например, из шести выполненных учеником заданий три решены правильно, то нет необходимости заниматься с ним дополнительно. Если, вне зависимости от количества выполненных заданий, учеником допущены ошибки на всем протяжении их выполнения, то учитель может выявить индивидуальную проблему школьника по овладению данным навыком и оперативно ее скорректировать. Если же выявлены типичные ошибки у большинства учащихся, то, значит, учитель при объяснении действовал непрофессионально, и ему необходимо вновь вернуться к объяснению учебного материала в данном разделе.

В-четвертых, ограничение шестью заданиями направлено на то, чтобы ученик «не застревал» на каком-то этапе коллективного учебного маршрута, а продолжал последовательно двигаться по другим уровням ориентиров-заданий, так как важен весь процесс овладения тем или иным сложным умением, состоящим из суммы качественного овладения простыми умениями.

Кроме того, ограничение каждого уровня шестью заданиями направлено на сохранение работоспособности учеников, а следовательно, — на сохранение их здоровья.

Что касается количества устных заданий, то они могут не вноситься в план, а помещаются в отдельный вопросник по теме, специально разрабатываемый учителем. За основу формулируемых вопросов берутся устные задания, помещаемые к параграфам, ко всему разделу или теме в качестве повторительно-обобщающих. При этом следует стремиться к выделению главного в материале, ограничиваться наиболее важными взаимосвязями. Здесь может быть полезной иерархия вопросов. Сначала формулируются те, которые отражают причинно-следственные связи. Обычно они начинаются со слов «зачем» и «почему». Затем прописываются вопросы, связанные с содержанием: «что это», «из чего состоит», «частью чего является», «ка-

кими признаками обладает» и т.д. Потом следуют вопросы, связанные с действием и способами его осуществления, — «как», «каким образом». Наконец, формулируются вопросы, касающиеся условий выполнения действий, протекания явлений.

Количество вопросов должно отвечать критерию необходимости. Как правило, разумным пределом для третьеклассников являются 15 вопросов по теме.

Форма вопросника может выглядеть следующим образом:

№	Наименование вопросов	Правильность ответов				
		при самопро- верке	при взаимо- проверке	при проверке родителей	при итоговой проверке	
	Зачем...					
	Почему...					
	Что это...					
	Из чего состоит...					
	Частью чего является...					
	Какими признаками обладает...					
	Как...					
	Каким образом...					

За каждый правильный ответ выставляются плюсы, сумма которых затем может переводиться в баллы, например: 15-12 правильных ответов соответствуют оценке «отлично», 11-9 — оценке «хорошо», 8-6 — «удовлетворительно», 5 и ниже — «неудовлетворительно». При этом до сведения учащихся доводится правило, что оценка в журнал будет выставляться только по результатам итогового контроля.

Работая с вопросниками, учитель при объяснении нового материала фиксирует внимание учащихся на том, что в данный момент он дает правильный ответ на тот или иной вопрос.

Вопросник также может использоваться в качестве опоры при организации групповых форм учебной работы школьников,

при проведении интеллектуальных игр, конкурсов и олимпиад прямо на уроках.

Учителя не должно смущать то обстоятельство, что им используется прием открытых для контроля вопросов. Ведь его основной задачей, особенно в начальной школе, является вооружение школьников необходимым объемом знаний, а не выявление незнания.

Кроме того, использование вопросника позволит обеспечить стимулирование познавательной активности школьников за счет предоставления возможности самостоятельно добиваться самых высоких результатов. А еще данный прием позволяет обеспечить многократность повторения, а следовательно, способствовать переводу необходимых знаний в долговременную память ученика.

В подростковой и старшей школе при дифференциации заданий учитель исходя из специфики преподаваемой им дисциплины может руководствоваться как критериями, заложенными в Государственном стандарте по предмету, так и целями, которые он ставит перед собой и учениками.

Объединяющими основаниями к уровням фрагментов-заданий являются критерии, предусмотренные программой. Рассмотрим их.

Фрагменты-задания уровня понимания должны быть направлены на воспроизведение и истолкование основного содержания параграфа, темы.

Фрагменты-задания уровня усвоения должны быть направлены на развитие у школьников умения распознавать, действовать по алгоритму.

Фрагменты-задания уровня применения должны быть направлены на развитие у школьников умения решать учебные задачи с измененными условиями, содействовать формированию самостоятельности и критичности мышления, исследовательских умений, творческого подхода к освоению учебного материала.

Остановимся подробнее на критериях к содержанию планов, содержащих фрагменты-задания по предметам:

Учебная дисциплина	I уровень	II уровень	III уровень
Русский язык	знать (теория)	применять (практика)	употреблять (навык)

Учебная дисциплина	I уровень	II уровень	III уровень
Литература	чтение и восприятие (прочитать программное произведение, воспроизвести конкретное содержание)	чтение и истолкование (характеризовать основные компоненты)	чтение и анализ
Иностранные языки	чтение, говорение	говорение, аудирование и письмо выполнение	чтение, говорение, аудирование и письмо
Математика	значение	практика	применение
Информатика	теория	работа с источниками, описание (реконструкция)	пользование
История	хронологические знания и умения, знание фактов	давать характеристики	анализ, объяснение; версии, оценки
Обществознание	знание терминов и содержания понятий	определять, характеризовать	определять соотношение; осуществлять анализ
География	называть (показывать), приводить примеры		объяснять, прогнозировать
Физика	понимать	владеть основными понятиями и законами	воспринимать, перерабатывать и предъявлять учебную информацию в различной форме
Химия	называть, определять	составлять, характеризовать, решать	объяснять, изменять
Биология	называть, характеризовать (описывать, приводить примеры)	обосновывать (объяснять, составлять, применять знания, делать выводы, обобщать)	определять (распознавать, узнавать, сравнивать), владеть умениями

В качестве критериев при составлении ориентиров-заданий могут выступать и иные основания. Так, если учитель ставит задачу овладения учениками навыками грамотной устной речи, то фрагменты задания могут содержать следующие требования:

I уровень	II уровень	III уровень
полный ответ с использованием опоры (самостоятельно составленного конспекта ответа)	развернутый ответ с частичным использованием опоры (использование самостоятельно составленного плана ответа, схемы, таблицы и т.п.)	краткий ответ без использования опоры

Если перед учителем стоит задача контроля за тем, насколько учащиеся овладели практическими навыками, то уровневые задания могут содержать следующие требования:

I уровень	II уровень	III уровень
контроль овладения приемами	контроль за алгоритмическим и творческим переносами усвоенных приемов	контролирование рационализации использования приемов; решение задач, требующих противоречивости действий, сопоставления, выделения дифференцирующих признаков

Практика показывает, что при определении содержания планов учитель может использовать комбинированный подход к требованиям заданий по уровням. Так, к некоторым темам могут применяться критерии, предлагаемые к устному ответу, к другим — контроль за овладением приемами, к третьим — задания по общеучебным умениям, к четвертым — творческие задания. Реализация комбинированного подхода может выглядеть примерно следующим образом:

Наименование темы	I уровень	II уровень	III уровень
Тема № 1	полный ответ с использованием опоры (самостоятельно составленного конспекта ответа)	развернутый ответ с частичным использованием опоры (использование самостоятельно составленного плана ответа, схемы, таблицы и т.п.)	краткий ответ без использования опоры

Наименование темы	I уровень	II уровень	III уровень
Тема № 2	контроль овладения приемами	контроль за алгоритмическим и творческим переносом усвоенных приемов	контроль рационализации использования приемов; решение задач, требующих противоречивости действий, сопоставления, выделения дифференцирующих признаков
Тема № 3	самостоятельно составленный вопросник по теме	самостоятельно составленный тест по теме	самостоятельно составленная таблица по теме
Итоговое задание по учебному разделу	собеседование по вопросам	контрольное тестирование	мини-экзамен по теме
И т.д.			

Использование комбинированного подхода к содержанию ориентиров-заданий позволяет учителю обеспечить обогащение форм учебной деятельности учащихся за счет многообразия познавательных приемов.

Критерии к объему планов. Для исключения перегрузки учащихся учителю рекомендуется руководствоваться следующими критериями применительно к объему выполняемых учащимися заданий:

	I уровень	II уровень	III уровень	IV уровень
К параграфу	не более 6 заданий по всем видам самостоятельной работы	не более 4 заданий по всем видам самостоятельной работы	не более 2 заданий по всем видам самостоятельной работы	не более 1 задания по всем видам самостоятельной работы
К подтеме	не более 8 заданий по всем видам самостоятельной работы	не более 6 заданий по всем видам самостоятельной работы	не более 4 заданий по всем видам самостоятельной работы	не более 3 заданий по всем видам самостоятельной работы

	I уровень	II уровень	III уровень	IV уровень
К теме	не более 12 заданий по всем видам самостоятельной работы	не более 8 заданий по всем видам самостоятельной работы	не более 6 заданий по всем видам самостоятельной работы	не более 4 заданий по всем видам самостоятельной работы
К разделу	не более 18 заданий по всем видам самостоятельной работы	не более 12 заданий по всем видам самостоятельной работы	не более 8 заданий по всем видам самостоятельной работы	не более 6 заданий по всем видам самостоятельной работы

В указанный объем не включены задания, выполняемые учащимися на уроке под руководством учителя. Если учитель превысил в ИОУП указанные объемы заданий, ученик имеет право отказаться от их выполнения.

В подростковой и старшей школе рекомендуется применять прием, предусматривающий, что чем выше уровень оценки, тем меньшее количество заданий должен выполнить учащийся. Это связано:

- с качественной степенью трудности заданий по уровням дифференциации;
- со стимулированием учащихся на выбор более высокого уровня выполняемых фрагментов-заданий;
- с ориентацией первого уровня фрагментов-заданий на формирование базовых знаний, умений, навыков, способствующих дальнейшему успешному обучению;
- с созданием условий для формирования адекватно самооценки, произвольной регуляции учащихся в процессе учебной деятельности.

Например, выбрав задания высокого уровня по причине их малого количества, ученик реально сталкивается с трудностями: для их выполнения, оказывается, необходимо знать материал первых двух уровней. В последующем он либо выберет оптимальный для себя уровень заданий, либо останется на выбранном, основательно готовясь к ответу с учетом требований предыдущих уровней.

Уменьшение количества заданий, соответствующих оценкам «хорошо» и «отлично», также должно способствовать развитию творческого подхода к получению знаний, что является

немаловажным фактором развития познавательных процессов у каждого школьника.

Однако учитель, работающий по ИОСО, вправе распределять задания по уровням на основе их равного количества.

Для учащихся 5-7 классов следует планировать фрагменты-задания небольшими объемами. Это требование связано с тем, что учащиеся соответствующих возрастов еще не в полной мере умеют формулировать и осуществлять дедуктивные и индуктивные умозаключения, а также не обладают достаточными навыками самостоятельной работы. Здесь количество заданий зависит от количественного соотношения между долями учебного времени, отводимого на изучение нового материала и на самостоятельную работу.

Не допускается определять ориентиры-задания для самостоятельной работы, если эта тема или параграф не были объяснены учителем на уроке изучения нового материала. Чтобы реализовать данные требования в практической деятельности учителя, рекомендуется четко разграничить ориентиры-задания, которые учащиеся выполняют на уроке под руководством учителя, и те, которые предназначены для самостоятельной работы и подлежат итоговому контролю. Например, если из 10 часов темы шесть отводится на изучение нового материала, то лишь по четырем параграфам могут быть определены задания для самостоятельной работы учащихся. Следовательно, учитель по шести параграфам планирует ориентиры-задания, выполняемые непосредственно на уроке, а по четырем — в режиме самостоятельной работы.

Для учащихся 7-9 классов допускаются фрагменты-задания одновременно к нескольким параграфам, объединенным в тему.

Для учащихся 10-11 классов ориентиры-задания определяются по учебным разделам, объединяющим несколько тем.

Эти требования мотивированы увеличением учебной нагрузки (введение в расписание новых предметов, усложнение содержания учебных курсов), а также соблюдением психологической закономерности поэтапного формирования умственных действий.

При планировании содержания фрагментов-заданий учитель может использовать поуровневое выполнение дифференцированных заданий, когда, к примеру, для получения оценки «отлично» необходимо поэтапно выполнить задания всех уров-

ней. Однако такая форма работы может быть использована в 5-6 классах и по вновь вводимым предметам (физика — в 7 классе, химия — в 8 классе). При этом следует соблюдать условие, в соответствии с которым количество заданий не должно превышать десяти устных или письменных упражнений по всем трем уровням.

Индивидуально ориентированные учебные планы (ИОУП) по предметам имеют ряд особенностей, которые необходимо учитывать при организации учебной деятельности школьников.

Так, не рекомендуется использовать поуровневое выполнение фрагментов-заданий в работе с учащимися 7-11 классов. Это правило связано с тем, что от класса к классу увеличивается количество предметов и объем изучаемого материала. И введение такого ограничения прежде всего направлено на исключение перегрузок, которые, как правило, ведут к нарушениям психического и физического здоровья учащихся.

Для составления фрагментов-заданий учителю рекомендуется использовать вопросы и задания к параграфу или теме в учебном пособии. При этом не обязательно задания переписывать в план, а достаточно ограничиться указанием номеров заданий и упражнений, а также страницы учебного пособия, где они помещены.

При организации выполнения заданий учитель может использовать собственные приемы изучать эффективность усвоения и применения полученных школьниками знаний, умений и навыков. Главное, чтобы эти приемы не противоречили требованиям технологии и были направлены на развитие у школьников самостоятельности, ответственности за результаты своего учебного труда.

При работе с планами учителю следует также учитывать, что ИОУП:

- *содержит фрагменты-задания для самостоятельной работы*², которые ученик может выполнять как в урочное, так и во внеурочное время;

² Интеграция классных и домашних видов работы учеников по предмету позволяет организовать планомерную учебную деятельность школьников, содействует формированию у них навыков саморегуляции. Кроме того, данный подход ставит преграду тем учителям, которые, зачастую не организовав эффективного объяснения нового материала, перекладывают на учащихся ответственность за его изучение. Часто на традиционном уроке приходится слышать: «Так как мы сегодня не успели рассмотреть весь материал, запишите задание на дом и выполните его самостоятельно».

- позволяет учащимся планировать результат своей учебной деятельности, тем самым, формируя у них навыки прогнозирования;

- создает условия для познания учащимися самих себя (своих возможностей), формируя у них реальную самооценку путем удовлетворения притязания на признание;

- способствует развитию у школьников чувства ответственности за результаты собственной жизнедеятельности через приобретение ими разнообразного социального опыта познания окружающей действительности в контексте учебной деятельности.

Организационные условия перехода на программу ИОСО предполагают несколько обязательных позиций.

Так, учебные планы должны содержать в себе задания учащимся минимум на предстоящий месяц, иначе произойдет сдерживание темпа деятельности некоторых из них. Конечно, оптимальным вариантом является наличие плана по предмету на весь учебный год. Но учителю, начинающему работать по данной технологии, не следует торопиться. Вначале можно выдавать план на месяц, затем — на четверть, а в последующем, когда будут сделаны предварительные наработки, планы могут выдаваться на весь учебный год или по всем годам изучения данной дисциплины в школе.

Кроме того, ИОУП, как правило, в печатном виде, выдаются каждому ученику.

Наконец, с учащимися проводится разъяснительная работа по организации их успешной самостоятельной деятельности направленной на выполнение плана.

Эффективность использования технологии ИОСО во многом зависит и от того, как организовано прохождение каждым учеником коллективного учебного маршрута, каковым является индивидуально ориентированный учебный план.

Рассмотрим некоторые методические особенности, характеризующие организацию выполнения ИОУП школьниками.

В начальной школе. В первом и втором классах начальной школы, когда у школьников недостаточно развиты навыки самостоятельной работы и не предусматриваются домашние задания, выполнение планов осуществляется непосредственно на уроке под руководством учителя. Для этого используется время, предусмотренное на групповую и индивидуальную работу. Так, на уроках понимания организуется выполнение и контроль заданий первого уровня, на уроках усвоения — второго и третьего

уровней, а на этапе применения — четвертого уровня. Основной формой работы во время выполнения ИОУП на этих этапах обучения является работа в диадах, когда ученики, работая в парах, не только выполняют задания, но и взаимно контролируют правильность выполнения.

В третьем и четвертом классах можно предусматривать специальные уроки самостоятельной работы учащихся по выполнению планов. Во время таких занятий школьники объединяются в малые группы по принципу уровня выполняемых ими заданий. Например, ученики, выполняющие задания второго уровня, объединяются в одну группу. При организации работы в группах учитель не должен разделять учащихся по качественному уровню выполнения заданий. Наоборот, организуя работу в смешанных группах, где совместно выполняют план и сильные, и слабые школьники, учитель может организовать действенный процесс взаимного обучения.

Следующей особенностью выполнения ИОУП в начальной школе является то, что ученики, вне зависимости от уровня обученности, должны последовательно пройти все ступени плана. А поскольку у каждого ученика свой индивидуальный темп прохождения по коллективному учебному маршруту, учителю необходимо иметь для учащихся с более высоким темпом выполнения работы дополнительные задания, соответствующие уровням плана, выполнение которых контролируется в данное время. При этом не следует беспокоиться о перегрузке сильных учащихся. Установлено, что они способны, в сравнении со слабоуспевающими учащимися, выполнять объем заданий в шесть раз больше.

Следует стимулировать интенсивный учебный труд школьников. Так, за правильно выполненные задания творческого уровня сверх намеченного планом объема упражнений рекомендуется выставлять учащимся дополнительную оценку.

При выполнении дополнительных заданий учителю необходимо соблюдать принцип добровольности. Если ученик по каким-то причинам не желает выполнять дополнительных упражнений, то не следует его принуждать. После выполнения обязательного минимума заданий всех уровней ему может быть предоставлено право либо выполнять задания ИОУП по другому предмету, либо прочитать книгу, рекомендованную к внеклассному чтению.

В начальной школе опережающее самостоятельное изучение учащимися учебного материала, как правило, не допускается. Только по желанию родителей может быть организовано ин-

дивидуальное самостоятельное прохождение учебного материала по предмету. Организуя экстернат по отдельным дисциплинам, следует соблюдать правило коллективного (комиссионного) оценивания результатов самостоятельного изучения предмета учеником.

В подростковой и старшей школе, принимая выполненные задания, учитель использует групповые и парные формы контроля. Такой подход позволяет не только высвободить время учителя, избавить его от мелочной опеки учащихся, но и способствует стимулированию познавательной и коммуникативной активности школьников. Кроме того, групповые формы организации занятий создают возможность для интенсивной внешнеречевой активности обучающихся, что является эффективным средством развития у них памяти, мышления, рефлексии.

Во время работы учащихся в группах учителю следует планировать собственную деятельность по контролю правильности выполнения плана. С этой целью он может включиться в деятельность одной из групп, оставаясь учителем или становясь членом временного коллектива. Так, в качестве учителя он может организовать коллективный опрос по выполняемым заданиям, а в качестве ученика — принять участие в обсуждении изучаемых вопросов.

При организации работы по коллективному оцениванию учебных результатов школьников следует привлекать к этой деятельности всех учащихся класса вне зависимости от их уровня обученности. Существующая практика привлечения в качестве консультантов или помощников только сильных учащихся не способствует созданию в классе атмосферы психологической комфортности, а кроме того, задерживает наиболее сильных учащихся в их познавательном развитии.

Чтобы взаимное оценивание было максимально объективным, следует снабдить учащихся критериями оценки выполненных одноклассниками заданий. При разработке алгоритма взаимного оценивания рекомендуется использовать следующие критерии:

Знание	ученик запоминает и воспроизводит конкретную учебную единицу (термин, факт, понятие, принцип, процедуру): «запомнил, воспроизвел, узнал»
Понимание	ученик преобразует материал из одной формы выражения в другую (интерпретирует, объясняет, кратко излагает, прогнозирует дальнейшее развитие явлений, событий) — «объяснил, проиллюстрировал, интерпретировал, перевел с одного языка на другой»

Применение	ученик демонстрирует применение изученного материала в конкретных условиях и в новой ситуации (по образцу в сходной или измененной ситуации)
Анализ	ученик вычленяет части целого, выявляет взаимосвязи между ними, осознает принципы построения целого — «вычленил части из целого»
Синтез	ученик проявляет умение комбинировать элементы для получения целого, обладающего новизной (пишет творческое сочинение, предлагает план эксперимента, решения проблемы) — «образовал новое целое»
Оценка	ученик оценивает значение учебного материала для конкретной цели — «определил ценность и значение объекта изучения»

Кроме того, следует учитывать следующие параметры.

- **Правильность ответа по содержанию:** учитывается количество и характер ошибок при ответе.
- **Полнота и глубина ответа:** учитывается количество усвоенных фактов, формулировок, правил и т.п.
- **Сознательность ответа:** учитывается степень понимания излагаемого учебного материала. Характеризуется наличием собственного суждения, умением обосновывать теоретические положения собственными примерами из практики, из жизни.
- **Логика изложения материала и качество речи:** учитывается умение строить целостный, последовательный рассказ, грамотно пользоваться специальной терминологией.
- **Рациональность приемов и способов решения поставленной учебной задачи.**
- **Своевременность и эффективность использования наглядных пособий и технических средств при устном ответе:** учитывается умение грамотно и эффективно применять наглядность и демонстрационный опыт.
- **Использование дополнительного материала при устном ответе:** поощряется, но не требуется.
- **Своевременность выполнения задания (рациональность использования времени, отведенного на его выполнение):** не одобряется несвоевременность выполнения задания (ответа) при учете индивидуальных особенностей ученика.

Не допускается ограничение учащихся первым уровнем ИОУП, то есть оценкой «удовлетворительно». Перед ними

должна быть поставлена задача обязательного выполнения заданий второго уровня. Такой прием направлен на то, чтобы преодолеть детям в использовании стратегии избегания неудач, побуждать их проявлять большую активность в познании своих возможностей.

При организации сдачи поуровневых заданий-ориентиров учителю нет необходимости дожидаться выполнения ИОУП всеми учащимися, если время на изучение темы исчерпано. Учащиеся, не освоившие вовремя уровней плана по завершённой теме, продолжают выполнять их во время дополнительных часов консультаций. В это время весь класс, в том числе и категория отстающих школьников, изучает материал следующей темы.

При организации персонального оценивания устных ответов школьников следует соблюдать право каждого ученика быть услышанным. Поэтому учителю важно спланировать свою деятельность так, чтобы было определено время для индивидуального опроса всех учеников класса. При этом нет необходимости выслушивать персональные ответы школьников по каждому уровню дифференцированных заданий. Но на протяжении всей изучаемой темы, на каком-то одном из ее этапов, можно пригласить на собеседование того или иного школьника.

Не следует увлекаться устными ответами учеников у классной доски. В целях эффективного использования времени урока такой прием работы рекомендуется использовать только для демонстрации образцов лучших ответов школьников. Наиболее приемлемыми являются фронтальные и групповые виды опроса.

При оценивании учащихся не стоит использовать оценку «неудовлетворительно», так как учителя должен интересовать только положительный результат каждого ученика. При неудовлетворительном ответе школьнику дается дополнительное задание, и лишь после получения положительного ответа учитель выставляет ему оценку.

Выполнение заданий должно осуществляться поэтапно, то есть от параграфа к параграфу, от темы к теме. Не разрешается сдавать, например, задания по третьей теме, если не выполнены задания по предыдущим двум. Дело в том, что логика изучения любого предмета предусматривает уровневое усвоение содержания по принципу — «от простого к сложному». Если будет нарушена последовательность, то не может быть речи о системности знаний, о ликвидации пробелов в знаниях учащихся.

Ученик не имеет права одновременно сдавать учителю более одной темы. Это правило направлено на сохранение работоспособности учащихся. Большой объем сдаваемого учеником материала ведет к переутомлению, снижению темпов деятельности. Кроме того, требование сдавать лишь одну тему должно способствовать формированию чувства основательности (качественного выполнения любого дела).

По каждой группе заданий ученик сам выбирает уровень их выполнения, то есть, изучая одну тему, он может выбрать один уровень, а по другой — более высокий или низкий. Соблюдение данного правила позволяет ученикам осознать свои возможности, а в дальнейшем — самоопределиться в выборе конкретного уровня фрагментов-заданий. Создаются и условия для реализации психологической закономерности «сдвига мотива на цель», когда при интересе к отдельной теме или в случае успеха при ее сдаче может возникнуть устойчивый интерес ко всему изучаемому предмету. Для учителя это требование обладает диагностирующим эффектом: через разброс в выборе уровня заданий можно судить о сформированности уровня познавательной активности конкретного ученика, о степени оптимальности навыков саморегуляции, самоопределения.

При заниженном уровне заданий учитель путем проведения разъяснительной работы может заключить с учеником договор о выполнении заданий только соответствующего уровня. При этом в письменном или устном виде оговариваются особые условия и обязательства каждой из сторон. Психологический смысл такого требования заключен в том, что, ставя препятствия конкретному ученику в выборе уровня (не ниже «хорошо»), мы исключаем, особенно в подростковом периоде, возникшее у него желание занизить требовательность к себе. Отчасти мы способствуем переключению его внимания с внутренних переживаний, как правило, «своей никчемности, ненужности», — на содержательную (возможно, познавательную) рефлексию своей успешности-неуспешности через деятельность (в данном случае — учебную). Однако к реализации данного правила следует подходить весьма осторожно. Нельзя выдвигать требования вроде «выполни работу только на пять», «ты обязан мой предмет сдавать так же на «отлично», как и другие предметы» (например, биологию), «ты что, не любишь мой предмет?» и т.п. В то же время не допускается ограничивать стремления учащегося первым (на «удовлетво-

рительно») уровнем усвоения, при этом заявляя ему, что он способен только на это.

Во время устного ответа ученика не рекомендуется перебивать его в течение пяти минут. Только после завершения ответа учитель вправе задать уточняющие вопросы. Правило «пяти минут» связано с тем, что при школьном обучении особое внимание уделяется приобретению учащимися вербального опыта. Устный ответ по каждой теме является эффективным приемом запоминания, так как воспринятый материал при воспроизведении лучше усваивается. Чередование восприятия и воспроизведения способствует закреплению изученного в памяти. При воспроизведении ученику становится ясно, что он еще не запомнил, и поэтому последующее запоминание проходит более целенаправленно, чем при простом восприятии, даже многократном. К тому же устный ответ требует большей умственной активности, что положительно отражается на процессе запоминания. Важно и то, что постоянное воспроизведение изученного способствует развитию внутренней речи, в которой Л.С. Выготский видит главное звено перехода от мысли к слову и от слова к мысли. Чем богаче, сложнее внутренняя речь ученика, тем глубже он осмысливает определенное предметное содержание, тем легче придает ему соответствующую языковую форму. Кроме того, что устная речь учащегося при ответе включает в себя творческий элемент, так как при этом происходит комбинирование языкового материала в соответствии с осознаваемой задачей общения, и всегда в новой ситуации. Постепенное становление вербального опыта в ходе ответа способствует обретению психологической раскрепощенности и свободы во владении языком, что является необходимым условием формирования полноценной личности.

При ответе ученика учитель имеет право выслушать ответы на все задания или указывать, на какие из выполненных заданий он хотел бы получить ответы. Реализация этого требования зависит от того, какие конкретные цели в работе с конкретным учеником ставит учитель. Если речь идет о развитии навыков устной речи, то педагогу необходимо выслушать весь ответ ученика; если решается задача формировать умственные умения анализа и синтеза информации, то используется метод беседы.

Учитель может привлекать учащихся к приему заданий. Таким образом, создаются ситуации взаимного обучения, стимулирования более успешной учебной деятельности у слабых учащихся и повышения уровня их самооценки.

В случае пропуска занятий без уважительных причин ученик не освобождается от учебных заданий, которые выполнялись в его отсутствие. Тем самым создаются условия, позволяющие сформировать у школьников чувство ценности рабочего времени, ответственность за его эффективное использование. Данное правило не распространяется на часто болеющих учащихся, для которых предусмотрены индивидуальные планы.

Каждому ученику при неподтверждении оценки ранее избранного уровня разрешается повторная пересдача фрагментов-заданий. При этом не допускается менять ранее избранный уровень выполнения индивидуально ориентированного плана по предмету. Это требование направлено на формирование ответственности за результаты сделанного выбора, умения ценить чужое время (в данном случае — время учителя).

В 5–6 классах и при вхождении любого класса в технологию ИОСО пересдача допускается несколько раз, до подтверждения оценки избранного уровня.

В 7–9 классах, уже занимающихся по ИОСО не менее года, повторная сдача материала допускается не более двух раз.

В 10–11 классах логично ужесточить данное правило, и пересдача допускается лишь один раз, а за несданный первичный ответ ученику выставляется «—» (минус), который при повторном ответе превращается в «+» (плюс), соответствующий, вне зависимости от избранного уровня, оценке «удовлетворительно».

Допускается поуровневое выполнение заданий учащимися в 5–7 классах по русскому языку, иностранному языку, математике, а в остальных классах — по вновь вводимым предметам (физике, химии). Дело в том, что предназначением данных предметов является подход «теория для практики», когда знания только теоретического материала недостаточно для успешного выполнения учебной программы. Ограничение использования данного приема в последующих классах связано с ростом количества учебных предметов и объема получаемой информации.

При сдаче ИОУП первого и второго уровней, соответствующих оценкам «удовлетворительно» и «хорошо», ученик имеет право пользоваться опорой. Причина в том, что умение давать краткий логический ответ формируется у школьников постепенно, годами. Предоставляя возможность пользоваться опорой (конспектом, алгоритмом, таблицей), учитель способствует формированию навыка давать краткий ответ путем эффектив-

ного воспроизведения излагаемой учеником информации. Опора в виде конспекта или алгоритма психологически защищает, а следовательно, раскрепощает ученика, предоставляя уверенность в том, что при необходимости он может этой опорой воспользоваться. Кроме того, важное уточнение: при ИОСО контроль направлен на знание, а не на выявление уровня незнания.

Учителю рекомендуется персонально выслушивать ответы каждого ученика не менее четырех раз в четверть. При этом создаются условия для реализации важнейшего психологического принципа «пристального центрированного внимания», суть которого заключена в удовлетворении потребности каждого школьника на признание со стороны учителя.

Только тогда можно говорить о воспитывающем воздействии педагога на ученика, когда учитель развивает в себе способности к эмпатии, рефлексии, умеет (или старается научиться, хотя это необычайно трудно) сопереживать, сочувствовать, проявлять чувство сопричастности; интуитивно осознает реальное состояние ребенка, старается ставить себя на место ученика, видит все происходящее не только своими глазами, а непредвзято воспринимая маленькие и большие проблемы ребенка, понимает порождающие их причины. Но для проникновения в сущность индивидуального и неповторимого своеобразия психического мира ученика, постижения его проблем, надежд, планов учителю необходимо располагать и широкими возможностями для пристального центрированного общения с каждым учеником в классе, чтобы действительно помочь ему в развитии.

Во время постоянного общения создаются условия для взаимного познания и принятия друг друга. В результате учитель учится видеть и учитывать индивидуальное своеобразие каждого ребенка и придавать деловым контактам непреходящую позитивную педагогическую нюансировку. Ученики же, особенно застенчивые, робкие, потерявшие веру в себя от бесконечных провалов и неудач, в свою очередь, получают возможность быть не только услышанными, но и объективно оцененными.

Центрированная форма общения предоставляет учителю высокоэффективную возможность для внесения изменений в мотивационно-потребностную сферу учащихся, поднимая ценность и действенную силу одних имеющихся у них побудительных стимулов и обесценивая и затормаживая действие других. В ходе такого диалога происходит также осуществление обратной связи между тем, что делает ученик, и тем, как оценивает

это учитель. Немедленный анализ и оценка выполненного задания позволяют ученику тут же скорректировать в правильном направлении полученные им знания. Если тот затрудняется это сделать, на помощь приходит учитель. Он объясняет, в чем заключается ошибка и как можно ее избежать, как следует выполнить то или иное задание.

Центрированная форма общения, интенсивно используемая в ИОСО, побуждает школьника к активной продуктивно-творческой деятельности. Мобилизуя имеющиеся у него знания, такой диалог учит рассуждать, аргументировать доводы, вести дискуссию. Центрированная форма общения учителя и ученика влияет на воспитание воли и мужества, так как развивает настойчивость в отстаивании своего мнения и умение видеть и признавать свои ошибки. При такой форме общения учитель регулярно получает материал об особенностях каждого ученика в учебной деятельности, что позволяет выяснить, насколько ученик овладел умственными действиями, нуждается ли он в продолжении работы над упражнениями или ее можно прекратить, следует ли повторить какой-то раздел или в этом необходимости нет.

Чем чаще учитель в этом случае будет спрашивать учащихся с заниженной самооценкой, тем более успешной будет учебная деятельность.

В 5-9 классах на учебных занятиях ученик, вне зависимости от его желания, должен работать над выполнением заданий индивидуально ориентированных планов по тому предмету, который обозначен в расписании. Здесь речь идет о том, что каждым учеником, например, на уроке математики, выполняются ИОУП только по математике. Это направлено на постепенное формирование у школьников навыков саморегуляции, умений выполнять конкретную работу строго в обозначенное для этого время.

В старших классах ученику на занятиях блока самостоятельной работы предоставляется возможность самому регулировать свою учебную деятельность. Он вправе выполнять задания по любому предмету или заниматься своими делами. Скажем, во время урока истории ученик может выполнять задания по математике, читать художественное произведение или ничего (по мнению учителя, а не ученика) не делать. Смысл этого приема заключен в том, что в юношеском возрасте у ученика должен возникнуть опыт (по выражению А.С. Пушкина, «сын ошибок трудных») саморегуляции, осознания (рефлексии) последствия

своих действий и поступков, научиться быть ответственным за себя и окружающий его мир, тем самым выработать собственную конструктивную мировоззренческую позицию. В связи с этим не рекомендуется использование структурно-логического подхода к построению учебных занятий в старших классах.

Каждый ученик, вне зависимости от уровня усвоения учебного материала, имеет право на опережающее изучение предмета. Доказано, что у каждого ученика имеется своя динамика обученности и познавательных интересов, свой уровень развития мышления и навыков самостоятельной учебной деятельности. Выявлено, что каждый ученик имеет и свой индивидуальный набор способностей к успешному овладению множеством или несколькими учебными дисциплинами. Кроме того, ученики по-разному относятся к различным учебным предметам. Создавая возможности для опережающего изучения отдельных дисциплин, учитель способствует реализации права ученика быть успешным, создает условия для несдерживаемого развития.

Обозначенные правила и рекомендации, позволяющие организовать деятельность школьников по выполнению ими программы ИОСО, являются авторскими требованиями к учителю. Конечно, учитель, в зависимости от имеющихся условий, имеет право вносить коррективы и дополнения в их реализацию. Но только при соблюдении данных требований учитель работает по программе ИОСО.

Контроль, стимулирование и оценивание учебной деятельности школьников в условиях программы ИОСО.

Средства контроля. При ИОСО используются многие формы контроля, ставшие традиционными в образовании, однако меняются их роль и место за счет наполнения новыми психологическими смыслами, измененной расстановки акцентов.

В чем же принципиальное расхождение смыслов контроля при ИОСО по сравнению с существующими формами в традиционном обучении?

В отличие от классно-урочной системы, использующей в основном формы контролирования понятийного знания учащихся (ЗУНов), в условиях ИОСО контролю одновременно подлежит интегративное развитие познавательных процессов и личности каждого школьника.

Для учителей, работающих по программе ИОСО, ценностью являются не знания, умения и навыки как таковые, а самопознание, как не только отражение, но и воспроизведение дей-

ствительности, что очень важно в понимании активного характера человеческого знания и психики в целом. Познание следует рассматривать как результат взаимодействия, а не просто отпечатывания объекта в субъекте, — то есть непреходящее наличие специальной активности субъекта познания.

Познание, как известно, несводимо к знанию, к сумме объективных значений и соответствующих им понятий. В нем присутствует плоскость субъективного «я»: «мое отношение», «мое переживание» и т.д. Человек не только знает, но относится, оценивает, переживает, осмысливает свое знание. Результат познания не всегда приравнивается к мышлению: это глубокое качественное изменение всей психики человека, а не только его знания, не только мышления.

Познание мира означает для человека и обязательное изменение себя (самоизменение) по всем психологическим компонентам, среди которых интеллект вряд ли является абсолютно главным и единственно решающим.

Познание происходит не только стихийно, но и с помощью целесообразно организованного и направляемого процесса взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания, умения и навыки. Однако результат обучения (как и познания) не следует сводить лишь к формированию знаний, навыков и умений.

Психологически происходит гораздо более широкие и целостные изменения субъектов учебной деятельности. Обучение, как специфически человеческая форма передачи и усвоения (присвоения) общественного опыта, просто по сути своей неотрывно от воспитания, развития, причем совокупного субъекта образовательной деятельности — учителя и учащегося.

Поэтому смысл учебной деятельности субъективен, т.е. принадлежит сознанию субъектов: то учителя, то ученика, причем, у каждого — по-своему. Смысл обучения для учителя и для учащегося, как правило, не совпадает. Для учителя усвоение общественно-исторических способностей и теоретических богатств — это смысл (в идеале), это объективно. Это своего рода завершающая стадия формирования самостоятельной учебной деятельности, да и зрелости личности в целом.

Но смысл учебной деятельности для учащегося может быть (особенно в онтогенезе) совсем другим. Здесь предмет (во вторичном существовании) станет (или нет) мотивом деятель-

ности, а из мотива рождаются смыслы. Даже у младшего школьника смысл учения не ограничен усвоением «теоретического знания». «Высший» смысл в том, зачем эти знания субъекту обучения и воспитания.

Смысл учебной деятельности при ИОСО — это самообразование и самосовершенствование.

Учение с целью самоизменения — это совсем иная деятельность, чем учение во имя понятийного знания, а контроль с целью самоизменения — это совсем иной контроль: это прежде всего самоконтроль.

Следовательно, в условиях индивидуально ориентированной программы как системы обучения меняется смысл контроля: его предназначением становятся результаты деятельности школьника и учителя по самообразованию и самосовершенствованию. Самоконтроль школьника является доминирующей составляющей в контрольно-оценочной системе, поскольку меняется позиция ученика: из объекта контроля он становится его субъектом, инстанцией и выполняющей, и контролирующей.

Так, ученик приучается контролировать уровень не только своего понятийного знания, но и своего самосознания, проявляющегося в поведении, — т.е. личностного становления. Этот процесс весьма сложный, порой, в силу возрастной специфики, — неосознаваемый, а вернее — надсознательный, когда у школьника нет четкого представления о том, зачем от него требуют сдавать тему за темой, не дают при повторной передаче возможности сменить уровень фрагментов-заданий и т.п. Но, включая надсознательный процесс познания школьником самого себя, технология ИОСО способствует пониманию: после многомесячных или многолетних усилий (у каждого по-своему) ученик осознает, что годы обучения прожиты не бессмысленно, что в школьном настоящем его личное психологическое время работало на его будущее.

У большинства ребят такой надсознательный процесс включен. С помощью специальных диагностических методик установлено, что многим школьникам, обучающимся по ИОСО, присущи начальные навыки позитивного обдумывания (личностной и познавательной) своей учебной деятельности.

Меняется смысл самоконтроля и для учителя, работающего по ИОСО, за счет профессионального осознания и удовлетворения своих потребностей в защите, притязаний на признание и любовь, самопринятия и самоуважения, самоактуализа-

ции, когда требования технологии становятся правилами его жизнедеятельности. При этом формируются новые стереотипы (опыт) по отношению к контрольно-оценочной функции своей деятельности. Учитель начинает осознавать, что основным предназначением контроля является уровень знаний (а не незнания) в преподаваемого им предмете, наличие у школьников устойчивого познавательного интереса, позитивная психологическая атмосфера урока. А главное, учитель осознает, что, прежде чем контролировать других (школьников), надо научиться контролировать себя, что он сам во многом обуславливает учебные удачи и неудачи своих учеников.

Следовательно, критерием успешности учительской деятельности является следование требованиям индивидуально ориентированной системы обучения.

Но контрольные функции учителя, в отличие от самоконтроля учащихся, гораздо шире и разнообразнее за счет того, что он осуществляет еще и контроль над учебной деятельностью учеников. Специфичным является и то, что, работая по ИОСО, учитель вынужден приспосабливаться к существующей в системе общего образования практике контрольно-оценочной деятельности. Но какие формы контроля рекомендуется использовать учителю, работающему по технологии ИОСО?

В зависимости от того, что подлежит контролю, и как будут использоваться его результаты, эти формы определяются.

Текущий поэтапный контроль. Используется при оценке деятельности учеников по выполнению ими ИОУП, когда каждая составная часть выполненной работы оценивается отдельно, например, за знание теории — оценка, за решение учебных задач — оценка и т.д. Рекомендуется использовать такой контроль в начальной школе и в 5-6 классах, а также по русскому и иностранным языкам, математике. При этом, чем чаще контролируется работа каждого, тем легче увидеть типичные ошибки и затруднения, а также показать учащимся подлинный интерес, проявляемый учителем к их работе.

Контроль по результатам. Суммируются результаты текущего и итогового контроля и выводится средний балл, который выставляется в классный журнал. В старших классах этот вид контроля можно использовать без учета результатов промежуточного контроля.

Итоговый контроль. В зависимости от специфики изучаемого предмета может проводиться в виде письменной контроль-

ной работы, теста, защиты курсовой работы, мини-зачета, мини-экзамена как по темам, разделам, так и по всему учебному курсу.

Рассмотрим некоторые методические особенности различных форм контролирования учебной деятельности школьника, которые используются в условиях ИОСО.

Письменная контрольная работа. Проводится по предметам, программой которых предусмотрен данный вид контроля. Так, если ученику предоставлено право обучаться в собственном темпе, то необходимо планировать индивидуальные контрольные работы, отраженные в ИОУП. По мере прохождения тем ученик получает бланк индивидуальной контрольной работы:

№.№ п/п	Уровни заданий на оценку		
		«удовлетворительно»	«хорошо»

Наличие на бланке заданий по всем трем уровням предполагает, что ученик, выбравший первый уровень, при выполнении контрольной работы получает возможность ознакомиться с заданиями следующих уровней и попробовать их решить, тем самым изменяя уже в ходе выполнения работы ранее заявленную оценку.

Кроме того, такая форма контрольной работы позволяет учителю использовать поуровневый подход к ее выполнению, когда для получения оценки «отлично» необходимо последовательно выполнить задания предыдущих уровней.

При написании индивидуального диктанта учитель руководствуется критериями оценки, определяющими письменные работы по русскому языку.

Допускается повторное выполнение письменных контрольных работ с измененными условиями до тех пор, пока не будет получен результат, удовлетворяющий ученика и учителя.

Коллективные контрольные работы, как правило, проводятся по итогам четверти, полугодия, года по решению учебной части школы; они должны содержать задания всех трех уровней. Если учебной частью предлагается одноуровневая контрольная работа, учитель вправе обратиться к педагогическому совету школы, чтобы для выполнения утвердить разноуровневый вариант письменной работы, позволяющей контролировать усвоение учебного материала.

Тестирование. В качестве промежуточных форм контроля учитель может использовать различные варианты тестирования — от перфокарты до компьютерного варианта. При этом критерии оценки могут зависеть от применяемой формы тестирования, но, как правило, это количество правильных ответов. Например, на тест, состоящий из 20 предложенных вопросов, для получения оценки «удовлетворительно» необходимо дать 10 правильных ответов, «хорошо» — 15 правильных ответов, «отлично» — 18 правильных ответов.

Составляя вопросы для тестирования, можно использовать критерии уровневых заданий, а именно, — вопросы на понимание, усвоение и применение.

Можно использовать вариант тестирования, когда в бланке теста размещаются вопросы, дифференцированные по уровням сложности:

Первый уровень	Второй уровень	Третий уровень
Вопросы на понимание	Вопросы на усвоение	Вопросы на применение
Не более 10 вопросов по каждому уровню		
Положительный результат — 8 правильных ответов в каждом уровне		

При тестировании допускается поэтапное выполнение заданий.

Показанный вариант тестирования удобен для оценивания и контроля уровня обучения. При обратной связи учитель получает возможность выявить типичные затруднения при изучении темы, качество ее усвоения школьниками. Так, например, если большинство учащихся правильно выполнили лишь задания первого уровня, то учителю становится понятным, что при изучении темы он организовал обучение лишь на уровне понимания.

Мини-зачет. Применяется для контроля уровня усвоения изучаемого материала. Так, после уроков объяснения нового материала может быть организовано проведение мини-зачета на его понимание, после уроков тренировки по решению учебных задач — мини-зачет по усвоению или применению.

Наиболее удобной формой проведения мини-зачета является групповая работа, когда класс, произвольно поделенный на группы, проводит взаимную приемку выполнения заданий.

Может практиковаться групповая сдача изученного материала учителю или другой группе. В первом случае учитель задает персональные вопросы членам группы, а ученики дополняют ответы одноклассников. В случае, когда проверяющей инстанцией выступает другая группа, участники принимающей от группы коллективно задают вопросы членам контролируемой группы, а затем индивидуально оценивают полученные результаты. Такие подходы позволяют учителю не только рационально использовать свое и ученическое время, но и создают условия для эффективного повторения изучаемого материала.

Мини-экзамен. Практикуется как итоговая форма контроля при завершении учебного раздела, включающего в себя несколько тем. Может проводиться также по итогам четверти или полугодия.

Сроки и порядок проведения мини-экзамена учителю необходимо согласовать с учебной частью школы, которая в данном случае выступает в роли диспетчера, т.е. определяет график проведения мини-экзаменов в конкретном классе по конкретным предметам. Например, в 7 «А» классе в I четверти проводится мини-экзамен по географии, во второй — по математике, в третьей — по истории, а по итогам года — мини-экзамен по русскому языку. Такое согласование позволит не допустить учебных перегрузок школьников, а значит, позволит сохранить их работоспособность.

Мини-экзамен проводится по правилам экзамена. Заранее утверждаются и вывешиваются билеты. Определяется состав экзаменационной комиссии, в которую могут быть включены учителя и отдельные учащиеся, а также их родители. Ученикам дается время на подготовку. В день проведения мини-экзамена не проводятся другие занятия, в аудитории создается праздничная атмосфера. Школьники при сдаче мини-экзамена соблюдают весь принятый для экзаменов ритуал (приветствие членов комиссии, выбор билета и т.д.).

Но есть одна особенность при проведении такой формы контроля знаний: после выбора билета ученик имеет право в течение 10 минут с помощью конспектов или учебников повторить учебный материал, не ведя при этом никаких записей. Соблюдение такого правила связано прежде всего с установкой концепции ИОСО: главная задача учителя — организовать усвоение учебного материала, а не выявлять фрагменты, которых не знает ученик. Кроме того, в моменты эмоционального волнения

школьник, знающий материал, получив возможность опоры, т.е. повторения, успокаивается, сосредоточивается — и в конечном итоге дает уверенный ответ. Если ученик не подготовился к экзамену, то 10 минут ему не помогут заполнить пробел, так как в это время он эмоционально не способен воспринимать новый читаемый им текст.

К проведению мини-экзамена как формы контроля знаний, умений и навыков учителю следует подходить чрезвычайно осторожно, соблюдая при этом психогигиенические требования. Здесь может быть несколько рекомендаций.

- Следует учитывать уровень познавательной мотивации, доминирующий в данном классе. Если он высокий, то такую форму контроля можно использовать. Если он низкий, то не следует тратить времени, так как, кроме эмоциональной неудовлетворенности учителя и ученика, другого результата не получится.

- Необходимо учитывать также психологическую готовность учителя к использованию мини-экзамена как формы контроля. Если он воспринимает мини-экзамен как прием «эмоционально-социального закаливания» школьников, как возможность удовлетворения потребности учащихся в успехе (в позитивном притязании на признание), то данную форму контроля он вправе вводить в свой методический багаж. Если он преследует другие целевые установки, видя в мини-экзамене, например, средство наказания, то к этой форме деятельности ему прибегать не следует.

Индивидуальный познавательный стартовый норматив ученика. Одной из специфических и довольно сложных (прежде всего психологически — для учителя) форм контроля учебной деятельности каждого учащегося в условиях ИОСО является такая форма контроля. Она направлена на учет динамики познавательного и личностного развития школьников. Психологическая суть динамики развития заключена в персональной возможности и способности школьника познавать окружающий мир в собственной, только ему присущей зоне актуального (имеющегося, наличествующего в опыте) и ближайшего (в предстоящей самостоятельной деятельности по приобретению опыта в сотрудничестве с другими) развития.

Примером различий в динамике познавательного развития школьников может служить ситуация, когда один ученик способен с минимальной помощью учителя легко усвоить материал

всего учебного года, другой — только одной четверти, третий — с постоянной помощью учителя лишь учебный материал, изучаемый в данное время.

Но можно привести другой, более выразительный пример. Один из учеников написал диктант с 15 ошибками, а после сотрудничества с учителем в следующем диктанте он сделал уже на семь ошибок меньше. Другой ученик первый диктант также написал с 15 ошибками, а в повторном, после сотрудничества с учителем, диктанте сделал 13 ошибок. У кого из них очевиднее динамика познавательного развития? Конечно, у первого. Но в традиционной системе обучения оба эти ученика считаются одинаково неуспешными.

Поэтому индивидуальный стартовый норматив как форма контроля предлагает учителю прежде всего сделать для себя осознанный выбор в пользу отказа от традиционных подходов оценивания учебной деятельности школьников.

Так как критерием успешности становится познавательная динамика развития каждого ученика, то может быть использована следующая форма учета успешности школьника:

Критерии успешности	Стартовый норматив	I полугодие		Год		Рейтинг успешности
		срез	темп	срез	темп	
1						
2						
и т.д.						
Коэффициент динамики развития						

В качестве критериев успешности школьников по учебной дисциплине могут быть использованы требования к знаниям, умениям и навыкам, изложенные в Государственном стандарте и примерных программах курсов. В начале года проводятся измерения по критериям успешности, и установленные результаты заносятся в графу «индивидуальный стартовый норматив». По итогам полугодия, года проводятся дополнительные срезы, разница между первоначальным уровнем и повторным вносится в графу «темп», после чего определяется рейтинг успешности ученика по установленным параметрам.

Сравнение результатов всегда проводится в соотношении с первичными показателями, помещенными в графе «индивидуальный стартовый норматив». Коэффициент динамики развития определяется суммированием показателей в графе «темп» и делением на количество используемых критериев. Если данный вид контроля используется в течение ряда лет, то применяются одни и те же критерии, а ежегодный первичный срез познавательного уровня становится очередным стартовым нормативом ученика.

Для более объективного оценивания динамики развития учащихся рекомендуется использовать тот же инструментарий диагностирования (тексты диктантов, контрольных работ), что использовался при первичном срезе. Для более детального осмысления, как может на практике выглядеть использование индивидуального познавательного стартового норматива, приведем примерный вариант табло учета конкретного ученика по русскому языку:

Фамилия, имя ученика: И., 7 класс.

Критерии успешности	Стартовый норматив	I полугодие		Год		Рейтинг успешности
		срез	темп	срез	темп	
Орфографическая грамотность	10	8	2	6	4	3
Синтаксическая грамотность	6	5	1	6	0	—
Стилистическая грамотность	8	6	2	4	4	3
Скорость осмысленного чтения	80	90	10	110	30	1
Скорость грамотного письма	60	62	2	65	5	2
Коэффициент динамики развития		3,4			8,6	

Как видно из приведенного примера, И. имеет низкий уровень развития по русскому языку. В традиционной системе обучения он был бы неуспешен как в начале, так и в конце учебного года. Однако использование в работе с ним индивидуального познавательного стартового норматива позволяет учителю не только определить позитивную динамику развития ученика, но и поставить его в ситуацию успеха, создать для него стимулы дальнейшего, то есть ближайшего развития.

В данном случае учитель вправе поставить ученику положительную оценку за полугодие или год, несмотря на то, что по принятой традиционной системе оценки успеваемости он по-прежнему попадает в разряд «двоечников».

Использование индивидуального познавательного стартового норматива следует осуществлять дифференцированно, т.е. применять его не по отношению ко всему классу, а к отдельным ученикам, имеющим проблемы в успешном овладении программой учебного курса.

Если такая форма контроля используется в работе со всем классом, то следует обратить внимание, что ресурс динамики познавательного развития каждого конкретного школьника имеет свои пределы.

Только в материальном производстве может быть перевыполнение плана или задания. В развитии же каждого школьника в наличии всегда имеются только ему присущие результаты, 100%, предел возможностей, и не более того.

Если, например, в психологии считается высоким уровнем развития скорость осмысленного чтения 140 слов в минуту, то не следует ставить задачу перед имеющими этот навык учениками достигнуть 200 слов в минуту. В силу возрастной специфики развития это бессмысленно, да и не нужно для полноценного развития ребят.

Поэтому, работая по индивидуальному познавательному стартовому нормативу, учитель не должен предъявлять одинаковые требования ко всему классу: действовать надлежит строго на индивидуальном уровне их предъявления, учитывая при этом персональные особенности и возможности конкретного ученика.

Комплексная проверочная работа. Является промежуточной и итоговой формой контроля качества усвоения знаний, умений и навыков. Как правило, проводится по итогам полугодия, года учебной частью школы. Включает в себя задания не

более чем по трем предметам, изучающимся в классе в соответствии с годовым учебным планом.

Рекомендуется при определении предметов для итогового контроля руководствоваться тем, что по одним предметам комплексная проверочная работа проводится по итогам полугодия, а по другим — по результатам года.

Комплексную проверочную работу рекомендуется составлять по следующей форме:

№ № п/п	Наименование предметов	Задания, соответствующие оценке		
		«удовлетворительно»	«хорошо»	«удовлетворительно»
		Критерии		
		задания на воспроизведение изученного материала	задания на сравнение, умение анализировать, умение применять знания в нестандартных ситуациях	задания творческого, исследовательского уровня
		не более 5 заданий по каждому предмету	не более 3 заданий	не более 2 заданий
		при проведении тестирования допустимое количество ошибочных ответов		
		30% от количества заданий	20% от количества заданий	10% от количества заданий

Допускается поуровневое выполнение заданий, когда для получения оценки «отлично» необходимо выполнить задания на оценки «удовлетворительно» и «хорошо».

Задания для комплексной проверочной работы составляются по узловым вопросам учебного курса, которые учащиеся должны усвоить в обязательном порядке, отчего зависит успешное усвоение ими программы последующих классов. Комплексная проверочная работа проводится в зависимости от возраста в течение двух-четырех часов. При этом она может продолжаться до того времени, пока последний ученик не сдаст работу для проверки.

После ознакомления с содержанием комплексной проверочной работы учащимся разрешается в течение 10 минут повторять учебный материал с использованием учебников, конспектов. Во время работы учащихся, чтобы убедиться в пра-

вильности избранного им пути, имеет право обратиться за помощью к учителям, но не более трех раз, то есть не более одного раза по предмету, который предложен для контроля.

Итоговая оценка за контрольную проверочную работу выставляется по сумме баллов, полученных по всем предметам и поделенных по их количеству. Например, сумма оценок составляет 12 баллов. Делим ее на три подлежащих контролю предмета. Получаем результат «хорошо».

Ученику, не справившемуся с заданиями, выставляется неудовлетворительная оценка. Он имеет право на повторную работу по предмету, по которому он получил неудовлетворительную оценку, но только с использованием других заданий. Повторная работа, как правило, проводится не менее чем через пять дней. В этот промежуток времени ученик имеет право на индивидуальную работу с учителем. Повторный результат используется в качестве итогового, а также при определении среднего балла успешности по классу.

Рекомендации использования комплексной проверочной работы как итоговой формы контроля в условиях индивидуально ориентированной системы обучения вызваны желанием устранить эмоционально-стрессовые перегрузки, поставить каждого школьника в ситуацию возможного успеха. Как правило, в традиционной системе обучения в конце полугодия или года проводится множество порой не регулируемых учебной частью школы контрольных работ. Оценка учебной деятельности конкретного школьника носит однозначный характер, то есть, например, только «неудовлетворительно» или «хорошо». Все это в первую очередь отражается на психическом благополучии учащихся, особенно тех, которые имеют низкий или средний уровень познавательного развития.

Использование же комплексной проверочной работы как формы контроля позволяет устранить эти неблагоприятные факторы. В результате в одном классе проводится лишь одна контрольная работа, а каждому ученику при сообщении итогов выполненной работы предоставляется возможность сравнить и увидеть, в чем он более успешен, а в чем — наоборот.

Кроме того, учителя, работающие в данном классе, учебная часть школы получают возможность сравнить итоги деятельности по контролируемым предметам, а также определить индекс учебной успешности класса. Он определяется на основе суммирования оценок, полученных учащимися класса, и выведе-

дения среднего балла по классу. Данный результат является показателем успешности и основой для определения того, насколько качественно преподается предмет.

Индекс учебной успешности каждого школьника и класса. Помимо выявления индекса успешности с помощью комплексной проверочной работы, учитель может использовать такую методику его определения. Применительно к конкретному ученику индекс познавательной успешности определяется на основе суммы всех полученных оценок, поделенных на их количество. Например, сумма оценок составила 70. Их количество было 20. Индекс успешности — 3,5 (70:20). Подводя таким образом в конце каждой четверти итоги учебной деятельности конкретного школьника, учитель в сотрудничестве с учеником может стимулировать успешность его обучения.

На уровне класса индекс успешности определяется на основе табло учета, составляемого по форме:

№№ п/п	Фамилия, имя учащихся класса	Учебные четверти				Год
		1	2	3	4	

Индекс успешности класса определяется на основе суммирования индексов каждого школьника и деления на количество учеников. Отслеживая результаты обучения в каждой четверти с использованием индекса успешности, учитель получает возможность установить позитивные или негативные тенденции, наметить пути совершенствования или корректирования своей профессиональной и учебной деятельности не только класса, но и каждого конкретного ученика.

Средства стимулирования. ИОСО создает условия, побуждающие школьников к успешной учебной деятельности, используя различные стимулы. Остановимся на характеристиках некоторых из них.

Досрочные каникулы. Как правило, за неделю до окончания учебной четверти прекращается изучение нового материала, а оставшееся учебное время отводится для приемки у школьников индивидуально ориентированных учебных планов. Те ученики, которые вовремя выполнили свой план по предмету, могут быть освобождены от посещения занятий. Другие, которые продолжают посещать занятия, получают возможность наглядно увидеть преимущества тех, кто все сдавал своевременно,

а, следовательно, определиться, как им действовать в дальнейшем. Так с помощью досрочных каникул создается стимул для саморегулирования.

Вместе с тем в использовании досрочных каникул имеются организационные трудности. Они, например, могут быть связаны с тем, что обучение по ИОСО ведется в данном классе лишь по одному или нескольким предметам. При этих обстоятельствах ученики, досрочно выполнившие учебный план, но вынужденные присутствовать в классе, получают право использовать высвободившееся время по своему усмотрению (выполнять домашние задания по другим предметам, читать художественные произведения, выступать по своему желанию в роли соучителя и т.п.). Все равно в это время очевиден стимул саморегулирования для других учащихся.

В любом случае учитель, работающий по технологии ИОСО, увидит, что от четверти к четверти количество школьников, вовремя не сдавших планы, будет уменьшаться. Это — результат стимула саморегулирования.

Опережающее изучение предмета. Использование данного права является стимулом роста познавательной активности у части школьников, так как они получают возможность направить высвободившееся время на дополнительное или углубленное изучение предметов.

Однако при использовании такого стимула учитель соблюдает ряд ограничений. Так, в 5-9 классах правом опережающего обучения, как правило, могут воспользоваться лишь успешно обучающиеся школьники. При этом высвободившееся за счет досрочного выполнения индивидуально ориентированного плана время ученик использует на изучение только этого предмета. Непосредственно присутствуя на уроках по данному предмету, он может изучать материал последующих классов или выполнять углубленные задания, но под руководством учителя.

В старших классах право опережающего изучения отдельных предметов предоставляется всем учащимся вне зависимости от уровней обучения. Это право реализуется на основе индивидуальных планов, персонально составленных учителем совместно с каждым учеником. Высвободившееся от досрочной сдачи материалов время ученик использует по своему усмотрению. Например, он может потратить его на изучение других предметов. При этом практикуется свободное посещение занятий по предметам опережающего обучения.

Стимул самосоревнования. В условиях, когда ценностью образования становится формирование у школьников ответственности за свою жизнедеятельность, чувства толерантности, школа должна пересмотреть отношение к использованию различных форм коллективных соревнований, особенно в учебной деятельности.

В первую очередь, следует содействовать тому, чтобы из практики исключить сравнение результатов учебной деятельности одних школьников с успеваемостью других. Дело в том, что психологические последствия сравнительных воздействий на учебную деятельность в основном негативны. У части школьников в результате соревнования с другими происходит порождение зависти, недовольства собой и своим окружением, агрессии и т.п. В свою очередь, эти формы реагирования способствуют тому, что смыслом жизни некоторых становится удовлетворение своих потребностей за счет других, а не во благо другим, а следовательно, не во благо себе.

Коллективные соревнования в учебе зачастую оказываются источником внешних и внутренних конфликтов, следствием неадекватной (заниженной или завышенной) самооценки, что также сказывается на становлении личности.

Поэтому следует обратиться к фактору самосоревнования — основного приема позитивного соревнования школьника с самим собой. Этому способствует прежде всего отказ от использования в повседневной школьной практике публичных форм подведения итогов учебной деятельности школьников (экраны успеваемости, таблицы прохождения коллективного маршрута изучения темы, классные часы по итогам успеваемости и т.п.). применительно к учебной деятельности не следует использовать такие приемы стимулирования, как «кто быстрее», «кто лучше», публичное комментирование образцов неудачных ответов или слабых письменных работ. Малоэффективны конкурсы на лучший реферат, кроссворд, тематическую стенгазету и т.п.

Однако отказ от публичных форм соревнования вовсе не означает полного отказа от сравнения своей деятельности с деятельностью других. Это не так. Даже наоборот, всемерно создаются условия, когда сам ученик может соотнести свои результаты с результатами одноклассников. Это доступность журнала успеваемости и тетради прохождения тем по индивидуально ориентированным планам, и досрочные каникулы, и табло

самоопределения деятельности учащихся на уроке и т.п. Но, используя перечисленные приемы стимулирования самосоревнования, учителю необходимо делать вид, что он никакого отношения к происходящему не имеет, а все достигнутое — результаты деятельности самих учащихся, и только их.

Табло самоопределения деятельности учащихся на уроке. Используется в подростковых классах как средство стимулирования планомерной (системной) организации каждым школьником своей деятельности на уроке. По завершении очередного занятия учащиеся отмечают в табло виды деятельности, которыми они займутся на следующем уроке, вписывая свою фамилию в те графы, которые соответствуют их намерениям.

При этом форма табло должна отражать специфику изучаемого курса и может выглядеть примерно следующим образом:

Виды деятельности	Коллективный маршрут прохождения индивидуально ориентированного плана			
	тема №1	тема №2	тема №3	тема №4 и т.д.
Работа с текстом и вопросами учебника		Иванов		
Тренировочное решение учебных задач			Петров	
Контрольное решение учебных задач	Сидоров			
Коллективная отработка темы				
Сдача учебного материала учителю				
Помощь учителю в приемке ИОУП				

Предварительное планирование позволяет ученикам определить для себя ближайшую перспективу предстоящей учебной деятельности, а учителю — подготовиться к работе с каждым на уроке: подготовить дидактический материал, продумать, с кем и чем он будет заниматься. Кроме того, с помощью табло самоопределения учитель может осуществить экспресс-диагностику возникших учебных проблем. Например, увидев «задержку»

большинства учащихся на второй теме, он, дополнительно выяснив причины, может повторно возвратиться к объяснению этой темы.

Обыденные (повседневные) приемы стимулирования успешности. Обогащение методического репертуара учителя за счет повседневного использования в своей педагогической практике приемов эффективного поощрения способствует стимулированию успешности учебной деятельности школьников.

В качестве таких приемов является постоянное соблюдение учителем следующих правил.

- Каждого ученика поощрять постоянно, а не от случая к случаю; поощрение не осуществлять в общих чертах («молодец!»), а сопровождать комментированием того, что действительно достойно поощрения.

- Проявлять заинтересованность, а не формальное внимание к успехам школьника.

- Отмечать достижение определенных результатов, а не участие в работе вообще.

- Сообщать о значимости достигнутого учеником результата.

- Ориентировать школьника не на соревнование с другими, а на умение организовать собственную работу с целью достигнуть хороших результатов.

- Сравнить прошлые и текущие достижения ученика.

- Поощрять в зависимости от затраченных учеником усилий, при этом акцентируя внимание, что такой же успех может быть достигнут и в дальнейшей работе.

- Воздействуя на мотивационную сферу ученика, опираться на внутренние, а не на внешние стимулы, чтобы учебные задания выполнялись не только ради похвалы учителя или желания получить награду.

- Способствовать проявлению заинтересованности в новой работе, когда прежнее задание выполнено.

- Не вторгаться в процесс работы ученика, не отвлекать его от выполнения заданий, если нет необходимости.

- Обращать постоянное внимание учеников на то, что успехи в их учебной деятельности зависят от их собственных усилий и возможностей, а не только от усилий учителя.

Средства оценивания. В условиях ИОСО используется все многообразие функций оценки, однако меняется ее смысл: из орудия в руках учителя она превращается в средство стимулирования, регулирования самим учеником собственной познавательной дея-

тельности. Это происходит благодаря тому, что ученику предоставляется возможность стать субъектом процесса соотнесения хода и результата учебно-познавательной деятельности с имеющимся эталоном для самоопределения уровня и качества собственного продвижения в учении. Подход содержательного оценивания усиливает, укрепляет, конкретизирует мотивы учебно-познавательной деятельности школьника, наполняет его верой в собственные силы и успех. Школьнику становится понятно, что именно предстоит сделать, чтобы получить оценку, соответствующую избранному им уровню усвоения знаний, умений и навыков.

Работая в постоянном режиме прогнозирования и достижения намеченного, школьник, посредством интенсивного самооценивания, осознает смыслы и цели учения, вырабатывает адекватную самооценку своих возможностей в соизмерении с прилагаемыми усилиями.

Таким образом, меняя смысл оценивания учебной деятельности, ИОСО создает иные, более благоприятные условия для успешной учебно-познавательной деятельности школьника в рамках его собственной траектории развития.

Для достижения обозначенных ценностей содержательно-го оценивания учебно-познавательной деятельности школьников логично использовать следующие приемы и способы.

Взаимное оценивание. Программой ИОСО предполагается широкое использование взаимоприемки учащимися заданий, а следовательно, взаимного оценивания деятельности друг друга. Организуя взаимное оценивание, школьники приучаются к алгоритму оценивания, построенному учителем сообразно критериям, заложенным в Государственном стандарте и примерной программе учебной дисциплины.

На первоначальном этапе использования данного приема в качестве опоры учащихся снабжают вопросниками по теме с кратким содержанием ответа. Экзаменующий ученик, задавая вопрос, соотносит ответ одноклассника с опубликованным в вопроснике вариантом и делает оценочное суждение по критерию «правильно — неправильно». По количеству правильных ответов выставляется результирующая оценка. Таким образом повышается и объективная значимость оценки.

Привлекая учащихся к осуществлению контролирующих функций, учителю важно помнить, что в данной позиции рекомендуется использовать каждого ученика класса, вне зависимости от его успеваемости по предмету.

Взаимное рецензирование. Прием используется при оценке письменных и практических работ учащихся. Таким образом создаются условия, когда через призму требований, предъявляемых к работе, выполненной другим, рецензент получает возможность критически пересмотреть сделанное им самим. Данный прием эффективен для привлечения старшеклассников к письменному рецензированию сочинений, рефератов, выполненных одноклассниками.

Групповое оценивание. Рекомендуется использовать при проведении обобщающих уроков по теме. Структура занятий с использованием группового оценивания может выглядеть следующим образом. Сначала задаются вопросы по цепочке (вопрос рядом сидящему, тот — следующему и т.д.), затем проводится перекрестный опрос (ответивший задает вопрос следующему, по своему выбору), далее — открытый опрос (на вопросы отвечают желающие), а на завершающем этапе к опросу может подключиться учитель, задавая выборочные итоговые вопросы отдельным ребятам. После этого каждый ученик выставляет оценки участникам группы на персональном бланке, а учитель, обобщая их, выставляет итоговую оценку.

Успешное оценивание. Этот прием позволяет свести к нулю травмирующие эффекты традиционного оценивания, учит школьников преодолевать трудности не только учебного характера, способствует развитию воли. В условиях ИОСО реализуется за счет отказа от использования двойки, за счет ограничений, связанных с уровнем выполнения заданий (не ниже «хорошо»), оценивания выполненных заданий углубленного изучения предмета только оценкой «отлично».

Самооценивание. Используется для того, чтобы согласовать притязания ученика (порой нереальные, в силу возрастных особенностей) с требованиями, которым должны соответствовать выполненные задания. Завершив письменную итоговую работу, ученик, прежде чем сдать ее на проверку учителю, выставляет свою самооценку. В случае несоответствия оценок проводится обсуждение критериев, которые были положены в основу оценки учеником, и показателей, по которым его работу оценивал учитель.

Рубежное самооценивание. В начале четверти ученик заявляет учителю свою итоговую оценку, которую он планирует получить по истечении определенного отрезка времени. Это оценка выставляется в рабочем журнале учителя рядом с колон-

кой «итоговая оценка». Каждый раз, сдавая тему и получив оценку, ученик может сравнить ранее заявленный рубеж с текущим состоянием дел. Если существует рассогласование, то учитель напоминает ученику об этом, а при подведении итогов, во время индивидуальной беседы с отдельными учениками, не достигшими намеченного ими рубежа, происходит выяснение причин и определение путей их корректирования.

Прямое частое оценивание. Используется в работе с учениками, имеющими высокий познавательный потенциал по предмету, но, в силу заниженной самооценки своих возможностей, слабо занимающимися. Если учитель будет чаще спрашивать их сам, то, как правило, результаты учебной деятельности данной категории школьников улучшатся.

Безотметочное преподавание. Рекомендуется использовать в преподавании физической культуре, основ безопасной жизнедеятельности, музыки, изобразительного искусства, информатики, права, мировой художественной культуры, в трудовом обучении. Направлено прежде всего на учет индивидуальных особенностей учащихся. За счет отказа от оценки происходит рост познавательной раскрепощенности школьников, а это влечет улучшение результатов по этим предметам.

ИОСО и другие образовательные технологии. В программе ИОСО провозглашена идея ее открытости по отношению к другим образовательным технологиям. Это не случайно.

- Во-первых, лишь в науке нельзя допускать эклектики при использовании разных концепций и подходов. В педагогической же практике допустимо и применимо эклектическое правило: все приемы, способствующие развитию школьников, могут и должны использоваться вне зависимости от доминирующей в данном образовательном учреждении образовательной технологии.

- Во-вторых, чем больше технология является закрытой опыту других, тем вероятнее ее бесперспективность.

- В-третьих, психологически и методически бесполезно требовать от учителя, осваивающего новую технологию, отказа от имеющейся собственной практики. Только путем опоры на имеющийся багаж, обогащения его методического репертуара, постепенного осмысления новой технологии можно ожидать от учителя эффективности в ее применении.

Поэтому учителю при использовании программы ИОСО важно постоянно знакомиться с опытом внедрения других об-

разовательных технологий и рационально их использовать в повседневной работе, не нарушая при этом основных принципов концепции ИОСО. Взаимодействие образовательных технологий в условиях ИОСО можно увидеть на примере коллективного способа обучения. Он применим при организации работы по усвоению и применению учебного материала, сдаче ИОУП.

Так, благодаря применению этой технологии, мы можем организовать групповую работу в трех видах:

- в виде статистической пары, которая объединяет по желанию двух учеников, меняющихся ролями «учитель» — «ученик»; так могут заниматься два слабых ученика, два сильных, сильный и слабый при условии соблюдения принципа добровольности;

- в виде динамической пары: она объединяет четырех учащихся, которые после объяснения учителем нового материала, могут выполнять одно задание, но имеющее четыре части; после подготовки своей части задания и самоконтроля школьник обсуждает задание трижды с каждым партнёром, причём каждый раз ему необходимо менять логику изложения, акценты, темп и т.п., то есть включать механизм адаптации к индивидуальным особенностям одноклассников;

- в виде вариационной пары, в которой каждый член группы получает своё задание, выполняет его, анализирует, а в дальнейшем знакомит других участников группы с вариантом его выполнения, и в результате каждый усваивает четыре части учебного содержания.

При итоговом контроле можно использовать многовариативность форм, предлагаемых этой методикой:

- зачет «по вертикали» (несколько учащихся принимают зачет по определенной карточке у всех в конкретном классе);

- зачет «по горизонтали» (принимает зачет один параллельный класс у другого в парах);

- зачет принимают учитель и ассистенты-учащиеся из того же класса;

- зачет принимают учителя, пришедшие на коллективное занятие в эту школу (заседание методобъединения);

- «зачет-вертушка», проводимый в группах переменного состава, где в роли экспертов-координаторов могут быть учащиеся, учителя, в том числе из других школ;

- тестирование машинное и безмашинное.

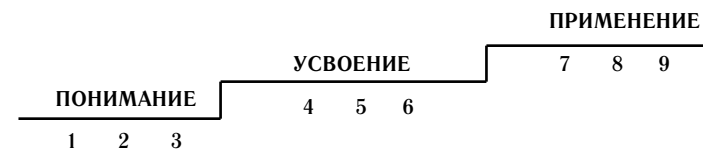
3.2. Структурно-логический способ организации учебных занятий.

Программа

Использование программы ИОСО как психолого-педагогической системы, организующей обучение в условиях интегративного управления средой образования в школе, влечет изменения в характере организации учебного процесса. И прежде всего — в построении учебных занятий.

Дело в том, что ценность урока — основной единицы организации процессов обучения — в ходе реформирования оказалась приниженой. Помимо этого предлагаемые, так называемые инновационные методы, в основном затрагивают лишь отдельные инструментальные, а не качественные аспекты совершенствования учебных занятий, само же качество обучения по-прежнему рассматривается через формальные показатели успеваемости.

Поэтому в условиях интегративного управления средой образования в школе важно не только восстановить ценность учебных занятий как основной формы организации образовательных процессов, но для соблюдения психологических закономерностей эти занятия качественно преобразовать. Такому преобразованию служит прошедшая проверку программа «Структурно-логический способ организации учебных занятий», в которой целостно соблюдается трехуровневая психологическая закономерность организации обучения, смысловая суть которой заключается в последовательной реализации в структуре урока этапов понимания, усвоения и применения.



На этапе понимания последовательно реализуются задачи:

- 1) осознания — получения представлений путем установления соответствия между словом и образом;

- 2) осмысления — выявления взаимосвязей между представлениями, понятиями, а также выяснения характера этих взаимосвязей;

- 3) обобщения — выделения каких-либо свойств, принадлежащих некоторому классу предметов.

На этапе усвоения последовательно реализуются задачи организации:

- 4) текущего повторения;
- 5) тематического повторения;
- 6) итогового повторения.

На этапе применения последовательно реализуются задачи:

- 7) формирования и совершенствования умений;
- 8) стандартного применения;
- 9) творческого применения.

Обратимся к *структурно-логической цепочке организации учебных занятий, учитывающей эту закономерность.*

Этапы	Предназначение уроков	Основные характеристики учебных занятий	Последовательность выполнения заданий
Понимание	введение	учитель обеспечивает преемственность ранее изученного материала с предъявляемым к изучению материалом	выполнение заданий на повторение
	осознание	учитель рассматривает только ключевые вопросы темы. Совместно с учениками раскрывает основное содержание понятий, которые предстоит изучить	выполнение задания самим учителем по образцу и повторное пошаговое выполнение учениками совместно с учителем
	осмысление	учителем осуществляется конкретизация содержания ключевых вопросов темы, организуется работа учащихся с понятиями	самостоятельное выполнение школьниками задания по образцу
	обобщение	учитель систематизирует знания учащихся по теме. При необходимости проводит повторное обобщающее объяснение материала	выполнение заданий без образца под руководством учителя

Этапы	Предназначение уроков	Основные характеристики учебных занятий	Последовательность выполнения заданий
Усвоение	текущее повторение	учитель организует самостоятельную работу учащихся по теме, обучает их способам добывания знаний с помощью различных источников	самостоятельное выполнение заданий без образца
	тематическое повторение	учащиеся под руководством учителя тренируются в решении учебных задач по алгоритмам стандартного и творческого уровней	демонстрация выполнения задания с измененными условиями и повторное пошаговое его выполнение учениками совместно с учителем
	итоговое повторение	ученики сдают индивидуально ориентированные планы согласно выбранным ими уровням	самостоятельное выполнение заданий с измененными условиями
Применение	самоконтроль	учитель организует индивидуальные и групповые формы работы по выполнению ИОУП	индивидуальное выполнение заданий-ориентиров с самоконтролем
	контроль	Проводится уровневая контрольная или самостоятельная работа	Проводится уровневая контрольная или самостоятельная работа
	корректировка или совершенствование умений	учитель организует индивидуальную работу над ошибками. Для тех, кто выполнил работу на «отлично», предлагаются задания углубленного уровня изучаемого материала за дополнительную оценку	выполнение заданий по индивидуальным программам

Психологически важная закономерность связана с организацией совокупности последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся. Чтобы эту последовательность установить в структуру учебных занятий была введена смена стилевых и коммуникативных видов деятельности.

В качестве опоры учителю была предложена структура организации учебного занятия:

Виды деятельности	Временные границы
Психологический настрой на деятельность	1-3
Работа под руководством учителя	15-25
Групповая работа	10-20
Индивидуальная работа	10-15
Подведение итогов работы	2-5

Разрабатывая реализацию структурно-логического способа организации учебных занятий, было обращено внимание на специфику следующих этапов.

На этапе понимания только учитель может обеспечить осознание, осмысление, обобщение изучаемого материала. Здесь он занимает позицию переводчика абстрактных научных истин на язык, более доступный внутреннему опыту ребенка. Такой перевод состоится, если учитель раскроет ученикам смысл отдельных единиц информации (слов, суждений), даст для этого внешние опоры, облегчающие установление требуемого смысла.

Для этого учителю необходимо найти такие средства конкретизации, которые соответствовали бы для понимания учениками нового материала уровню имеющегося у них фонда знаний. Чем ниже этот уровень, тем конкретнее и ярче должен быть материал, используемый в качестве опоры, и более развернутой, детальной должна быть цепь суждений, ведущих от уже имеющихся знаний к новым. Хорошей опорой при этом могут служить наглядные схемы, графики, отражающие такую связь.

Еще одним условием, облегчающим понимание нового материала, является легкость актуализации прежнего опыта. Чем чаще школьники воспроизводят ранее полученные знания, применяют их в конкретных ситуациях, тем лучше они осознают их связи. Если же необходимые для усвоения нового материала понятия или закономерности изучались давно или недостаточно закреплены (это особенно можно ожидать от слабоуспевающих школьников), их содержание необходимо не только восстановить в памяти учащихся, но и соответствующим образом конкретизировать. Иначе у школьников не возникнут содержательные связи и материал будет усвоен лишь формально.

При решении учебных задач необходимо включать процесс перекодирования, перевода с языка, на котором дано условие задачи, на язык научных определений, формул, графиков, и обратный процесс — переход от научных терминов к их конкретизации, к практическому истолкованию результатов решения.

Недопонимание ключевого смысла фигуры учителя на данном этапе приводит к тому, что в низком уровне знаний, умений и навыков часто обвиняют учеников, а не учителя. Между тем лишь от учителя зависит имеющийся у школьников объем знаний, его систематизация и закрепление в долговременной памяти, репертуар приемов и способов решения различных типов задач, богатый набор автоматизированных навыков.

На этапе усвоения к профессиональной роли учителя как «переводчика» добавляется не менее важная позиция организатора учебной деятельности школьников. Кроме того, если на первом этапе приоритетной являлась семантическая, содержательная сторона обучения, то на этапе усвоения особое внимание следует уделить операциональной — ознакомлению школьников с приемами, методами познания, позволяющими овладеть способами приобретения новых знаний и их применения на практике.

И вновь о законах психологии. В традиционной системе обучения лишь наиболее развитые школьники выделяют и осознают операциональную сторону знаний, что обеспечивает им возможность широкого переноса знаний, решения целого класса задач. Остальные учащиеся без помощи извне обычно остаются на уровне интуитивно-практического усвоения приемов оперирования знаниями. Такие интуитивные обобщения нередко включают наряду с существенными и второстепенные, случайные признаки, что резко ограничивает диапазон применения знаний, возможности решения задач, особенно проблемных.

Интуиция всегда участвует в поиске пути решения, но затем непременно следует вербализация — адекватное отражение хода решения в слове, осознание и обобщение лежащих в его основе приемов. У большинства учащихся этот процесс не происходит самостоятельно. Только с помощью учителя они могут овладеть обобщенными приемами и способами решения задач. Вот почему на эту сторону учебного процесса педагогу необходимо обращать самое серьезное внимание. На этапе усвоения учитель поступит верно, если решит обучать школьников алгоритмическим и эвристическим видам обобщенных приемов умственной деятельности. Эта дихотомия имеет в основе типы мышления, на которые они рассчитаны.

Так, приемы алгоритмического рода используются при репродуктивном мышлении. Они обеспечивают понимание нового материала, преподнесенного в готовом виде, решение задач, образец которого также дан. При выполнении такой деятельности школьник постепенно обучается следовать законам формальной логики. Точное описание системы действий, которые надо усвоить и повторить, ведет к безошибочному решению того класса задач, на который эти приемы рассчитаны. Для этого, особенно в начальной школе, на первых ступенях ИОУП, рекомендуется разрешать школьникам широко использовать опоры при решении задач, проговаривая при этом про себя содержание каждого действия. Но на последующих уровнях заданий-ориентиров следует разрешать лишь использование алгоритмов частичной, схематизированной опоры. И только на уровне контроля, а когда сами действия будут доведены до автоматизма, опоры должны быть убраны.

При разработке алгоритмов (опор) важно помнить, что в них должна быть подробно (пошагово) прописана вся система действий для формирования навыка. Только автоматизация (навык) выполнения алгоритмических приемов обеспечивает полноту их использования в учебной деятельности, освобождая сознание ребенка для творческого уровня мышления, для поиска путей решения новых учебных задач.

Развитию продуктивно-творческого мышления способствуют приемы эвристического рода, которые, в отличие от алгоритмических, ориентируют школьников не на формально-логический, а на семантический, содержательный анализ проблем. Они мотивируют ребенка на проникновение в суть предметного содержания, описываемого в условии. Многие эвристические приемы стимулируют включение наглядно-образного мышления в процесс решения проблемы.

Наглядно-образное мышление открывает, особенно перед младшими школьниками, возможность целостного восприятия, видения всей описываемой в условии ситуации, что облегчает установление связей между ее элементами, их сопоставление, содержательный анализ. Однако при обучении школьников приемам продуктивно-творческого мышления всегда важно помнить об их возрастных возможностях и ограничениях. Большинство детей младшего школьного возраста имеет весьма незначительный опыт научного познания действительности. А значит, при обучении эти ребята не способны совершать умственные действия по линии «от абстрактного к конкретному», «от обще-

го к частному». Данные качества ума проявляются позднее, являясь новокачественным образованием юношеского возраста.

Организуя работу школьников на этапе усвоения, повышенное внимание уделяют групповым формам учебных занятий, психологической особенностью которых является формирование уверенности каждого в своих учебных действиях. Ведь благодаря коллективу одноклассников каждый конкретный школьник, работая в группе, получает удовлетворение своей потребности в безопасности и защищенности. Именно работая в группе, ребенок имеет возможность уточнить то, что, вероятно, недопонял при объяснении нового материала учителем, проговорить то, что усвоил, обогатить свои знания, слушая ответы одноклассников и участвуя в коллективном обсуждении вопросов, поставленных учителем.

На этапе применения, или на так называемом этапе обучения школьников знаньево-уменьево-навыковой самостоятельности (ЗУН-самостоятельности), профессиональной для учителя становится позиция консультанта, а основной формой деятельности учащихся является индивидуальная учебная деятельность. Учитель во время учебных занятий, ставя задачу обучить школьников навыкам самоконтроля, преднамеренно создает ситуации невмешательства в осуществляемый ими процесс самостоятельной работы по выполнению учебных заданий. Если у кого-то из них возникает потребность обратиться за помощью к учителю, то учитель его консультирует, если же нет такой необходимости, то не следует мешать этим учащимся осуществлять самостоятельную учебную деятельность.

В качестве ориентиров разработана система организации учебных занятий. Приведем некоторые из них.

Урок организации понимания

Виды деятельности	Время	Содержание деятельности
психологический настрой на деятельность		объявление темы, сколько часов запланировано, для чего и чему необходимо научиться
работа под руководством учителя		объяснение нового материала с сопровождающей наглядностью чтение параграфа
индивидуальная работа групповая работа		совместный поиск ответов на вопросы к параграфу
подведение итогов работы, домашнее задание		дать письменные ответы к параграфу

Урок-практикум по организации усвоения

Виды деятельности	Время	Содержание деятельности
психологический настрой на деятельность		определение целей и задач урока
работа под руководством учителя		решение учебных задач — демонстрация образца
индивидуальная работа		решение учебных задач по заданному образцу
групповая работа		взаимопроверка выполнения заданий

Урок контроля по организации применения полученных ЗУН

Виды деятельности	Время	Содержание деятельности
психологический настрой на деятельность		определение целей и задач урока
индивидуальная работа		выполнение заданий на самоконтроле
групповая работа		выполнение заданий на взаимном контроле
работа под руководством учителя		выполнение заданий под контролем учителя (повышенный уровень)

Приведены лишь три варианта организации учебных занятий, чтобы тем самым дать учителю ориентир в конструировании собственных вариантов урока с обязательным соблюдением заложенных в них психолого-дидактических оснований.

Рассмотрим основные характеристики организационной культуры учебных занятий.

Психологический настрой на деятельность. Вводится вместо организационного момента, предусмотренного в структуре традиционного урока. Принципиально важным здесь является то, что учитель должен сформировать в течение отведенного для этого времени психологическую установку на предстоящую учебную деятельность: «сегодня узнаете об X», «научитесь X», «в результате — будете уметь X». Не следует тратить времени

на выяснение того, кто из учеников отсутствует на занятии, на осуществление коллективных записей (даты, формы работы, темы занятия). Все это можно сделать заранее.

Едва ли можно считать эффективными на этом этапе учебных занятий такие приемы:

- привлечение учащихся к целеполаганию и определению задач урока: только учитель знает о целях, месте и задачах урока, ученики же, в силу специфики учебной деятельности, прежде чем определять цели и конкретизировать задачи, должны усвоить содержание деятельности;

- установки типа «это пригодится в будущем»: принципиальным содержанием психологического времени ученика (кроме выпускников) является интерес только к «здесь и теперь», то есть настоящему: именно в успешном настоящем, которое организует учитель и о котором ученик порой не догадывается, заложено успешное будущее личности;

- эмоциональный настрой аудитории путем рассказывания анекдотов, смешных случаев: это только дезорганизует рабочую атмосферу урока, препятствуя созданию целенаправленного делового общения;

- негативные установки (окрики, выяснение отношений, призывы к порядку и т.п.): запреты никогда не способствовали познавательной раскрепощенности учащихся, являющейся непременной психологической основой эффективного обучения.

Для оптимального психологического настроения на деятельность очень важно безоценочное начало урока. Учителю необходимо исключить поверхностное оценивание и сравнение, а при организации диалога необходимо поддерживать разговор, направлять, исправлять, дополнять, но никого никогда не оценивать. Рекомендуется использовать в работе с детьми только такие типы высказываний, которые несут позитивный настрой: похвалить ученика, направить, уточнить, повторить ту часть материала, которая понята неправильно.

Объяснение нового. Важно обратить внимание на временной отрезок, в который должен уложиться при этом учитель: от 10 до 15 минут. Психологической сутью такого требования являются несколько оснований, связанных со следующими положениями психологии.

- У школьников имеются возрастные особенности в регулировании памяти и внимания. При монологической речи учителя дети способны воспринимать информацию в зависимости от

индивидуальных и возрастных особенностей — в среднем не более 25 минут (от 10 минут в начальной школе до 40 минут в старших классах). Как только порог восприятия информации нарушен, срабатывают психологические механизмы защиты, проявляющиеся у школьников в форме типичных отвлечений от дела (позевывание, двигательное беспокойство и т.п.).

- Эффективное запоминание новой информации обеспечивается за счет смены видов учебной деятельности на уроке. Образной иллюстрацией данного утверждения является американская поговорка: «Расскажи ты мне — и я забуду, покажи — и я запомню, привлекли меня, и я пойму». Кроме того, психологами установлено, что лишь 15% информации усваивается при словесном обучении, но 25% — при использовании наглядности (пособий, таблиц, схем, опор). Однако если при объяснении используется прием «сопровождающей наглядности», эффективность запоминания будет не 40 (15 + 25), а 65%. Остальные 35% (до сотни) обеспечиваются за счет смены видов деятельности на уроке.

- Обязательным условием эффективного усвоения нового материала является эмпатия и идентификация ученика с учителем, который для него выступает образцом мыследеятельности. Поэтому, соблюдая требование «10-15 минут», учитель должен продемонстрировать четкость, ясность, логику изучаемого материала или явления: в противном случае у школьников срабатывает механизм крайней формы обособления от мыследеятельности учителя — отчуждение, выражающееся в непонимании, отстраненности, негативной установке на усвоение.

Рекомендуется излагать материал концентрированными блоками, а в монолог учителя включать базовые знания (несокращаемый минимум), которые будут использоваться для передачи самого важного, самого важного из пройденного за предыдущий, причем небольшой, период времени.

Закрепление нового материала. В течение 5-10 минут учитель подводит итоги изложенной информации, обращая внимание учащихся на ключевые понятия темы, тем самым концентрируя их внимание на логике изучаемого материала. Здесь он может вновь использовать блок информации, выраженный в виде таблицы, схемы, опоры. Особое значение имеет алгоритм усвоения. Только при алгоритмизации учебного процесса возможен минимум искажений в трансляции знаниево-умениево-навыковой составляющей. Только на основе алгоритма возможен творческий уровень применения школьниками полученных знаний.

Кроме того, обобщение учителем новой информации является эффективной демонстрацией будущего ответа ученика, примером того, о чем и — далеко не в последнюю очередь — как надо говорить.

На этом этапе учитель, как правило:

- задает вопрос и приглашает учеников отреагировать на него (поднять руки, если учебный материал понят, ответить хором на поставленный вопрос), пробует индивидуальные ответы, краткие письменные работы и т.п.;

- останавливается и исправляет ошибки или повторяет материал заново, если чувствует, что школьники чего-то не поняли, стремится не допускать недопонимания и неточностей;

- выясняет, есть ли необходимость проведения письменной работы, чтобы выяснить правильно ли понят материал.

Групповая работа по усвоению (повторению) нового учебного материала. На данном этапе меняется позиция учителя: он становится организатором усвоения школьниками изложенного им учебного материала в группах. Ключевым видом деятельности здесь является повторение того, что на предыдущих этапах объяснил учитель, с помощью учебника или учебного пособия. Работая в группах, ученики осмысливают, уточняют, воспроизводят, обобщают, а в конечном счете, переводят во внутренний план умственных действий новую для себя информацию. Благодаря работе в группе минимизируются искажения изложенного учителем, возможные у части учащихся, имеющих явные и скрытые дефекты слуха и зрения.

На данном этапе учителю отводится роль «спикера», организатора обмена мнениями.

Индивидуальная работа по применению нового учебного материала. Каждый ученик работает на индивидуальном уровне по закреплению изучаемого материала и по мере готовности приступает к пробному выполнению ориентиров-заданий по уровням. Учитель, контролируя правильность учебных действий школьников, по мере необходимости оказывает помощь отдельным из них в выполнении индивидуальной программы.

Здесь важно не вмешиваться в самостоятельную работу учащихся, а выполнять роль консультанта, т.е. отвечать на вопросы ребят, но не ранее, чем эти вопросы будут заданы.

Подведение итогов, комментирование дифференцированных заданий. Проводится на завершающем этапе урока. Учитель обращает внимание учеников на выявленные в ходе кон-

троля типичные затруднения по теме, отвечает на вопросы. Если есть необходимость, комментирует содержание фрагментов-заданий по уровням.

Критерий профессионализма учителя — умение создать рабочую атмосферу урока, когда каждый ученик занят своим учебным (развивающим его) делом. Поэтому не следует чересчур увлекаться нестандартным проведением уроков как самоцелью. Во-первых, это требует максимальных затрат времени и сил учителя и класса. Во-вторых, глубоко заблуждаются те, кто уверен, что интерес к предмету формируется только яркими, эмоционально насыщенными приемами проведения учебных занятий. На уроке должна присутствовать только рациональная (разумная) эмоциональность, каким бы амбивалентным ни казалось такое определение.

Еще одно из оснований, которого необходимо придерживаться учителю, — это четкое определение целевой направленности учебных занятий. Для эффективности образования важно в структуре учебных занятий придерживаться триединой цели развития, обучения, воспитания путем создания специальных обогащенных условий стимулирования познавательной, волевой, коммуникативной и внутриличностной активности учеников.

Триединая цель не означает механического объединения целей обучения, воспитания и развития как некоего прироста суммы знаний, умений и навыков учащихся. Это скорее качественное совершенствование объекта обучения путем формирования компетентного индивидуального стиля деятельности, поведения и общения учеников. Результатом достижения триединой цели становления учеников как субъектов и объектов жизнедеятельности становятся позитивные тенденции в познавательном и личностном росте способностей эффективно взаимодействовать с окружающей действительностью и с самим собой.

Поэтому целями каждого учебного занятия в условиях структурно-логического их построения являются:

- в обучении — формирование у школьников новых понятий и способов действий, системы научных знаний;
- в воспитании — формирование у школьников определенных свойств личности и черт характера;
- в развитии — совершенствование психических качеств учащихся: мышления, памяти, воли, самоорганизации и т.п.

Мерилом достижения поставленных целей в данном случае является обогащение субъектного (познавательного, волевого, коммуникативного и внутриличностного) опыта учащихся.

Календарно-тематический план по предмету

Введение программы «Структурно-логический способ организации учебных занятий» в практическую деятельность учителя влечет за собой изменение структуры календарно-тематического планирования учебного курса.

Разработка календарно-тематического плана (КТП) учебного курса — сложная мыслительная (психологическая) задача, для ее успешного решения познакомимся со структурой календарного плана.

Структура календарно-тематического планирования

Раздел «Пояснительная записка», в которой определено предназначение предмета, прописаны дидактические, развивающие цели и задачи изучения дисциплины. Здесь же формулируются требования по содержанию (знания), операциям (умения, навыки), их применению (овладение способами познавательной деятельности).

Раздел «Объем дисциплины и виды учебной работы» должен содержать в себе таблицу объема изучения дисциплины, способствующую соблюдению временного соотношения между формами учебной работы, исходя из критериев, которые учитель определяет для себя самостоятельно, а также исходя из параметров, принятых в образовательном учреждении.

Виды учебной работы	Всего часов	В том числе по четвертям:			
		1	2	3	4
Общая трудоемкость работы, в том числе:					
Уроки объяснения, осознания и осмысления темы					
Уроки-практикумы, тренажи					
Лабораторные и практические занятия					
Уроки отработки школьниками индивидуально ориентированных планов по предмету					
Уроки проверочных и контрольных работ					
Другие виды классных занятий					

Тематический план дисциплины

№	Наименование разделов и тем	Всего часов	Уроки объяснения темы	Уроки-практикумы, тренажи	Лабораторные и практические занятия	Уроки отработки ИОП	Уроки контроля	Другие виды классных занятий
	Итого							

Раздел «Содержание разделов дисциплины», предполагает анализ соответствия запланированного содержания требованиям Государственного образовательного стандарта того варианта программ, который избран учителем.

№	Раздел дисциплины	Темы занятий	План (определяются два-три вопроса, подлежащих рассмотрению и контролю)
1			
2	и т.д.		

Раздел «Внеурочная деятельность по учебному курсу» составляется по форме:

Виды внеурочной работы	Всего часов	В том числе по четвертям:			
		1	2	3	4
Общая трудоемкость работы, в том числе:					
спецкурс по проблеме «_____»					
факультативные занятия по теме консультации					
индивидуальные занятия экскурсии					
интеллектуальные соревнования					
другие виды внеурочной работы					

В качестве приложений по данному разделу к календарно-тематическому плану прилагаются программы, тематика, график проведения различных видов внеурочной работы.

Раздел «Самостоятельная работа учащихся по учебной дисциплине» может содержать в себе:

- индивидуально ориентированный план по предмету согласно принятым в образовательном учреждении требованиям;
- индивидуально ориентированный табель владения умениями и навыками по предмету согласно принятым в образовательном учреждении требованиям;
- тематику творческих работ по учебному курсу;
- примерные итоговые тесты по учебному курсу за четверти, год;
- список рекомендованной литературы по учебной дисциплине.

Раздел «Учебно-методическое обеспечение дисциплины» может включать учебно-методические средства обеспечения учебных занятий и самостоятельной работы; материально-техническое обеспечение дисциплины; методики диагностирования эффективности учебной деятельности школьников по дисциплине (описание используемых методик).

Приведенная структура календарно-тематического плана по учебной дисциплине позволяет учителю овладеть алгоритмом научно обоснованного планирования учебного курса и реализовать такую последовательность:

- оценку психолого-педагогической обстановки с точки зрения главной цели, стоящей перед учителем;
- прогнозирование, предвидение хода и результатов работы;
- разработку программы необходимых мер, последовательности действий;
- выбор оптимальных методов и приемов их осуществления;
- точный расчет деятельности во времени и установление сроков начала и окончания ее этапов;
- определение форм и методов учета и контролирования результатов деятельности.

Составление плана работы по обозначенной структуре позволяет учителю тщательно продумать и глубоко осмыслить свою деятельность, определить ее структуру, выявить взаимосвязь между отдельными ее элементами, определить оптималь-

2. В учебных умениях и навыках (для воспитанников 5–7 классов):

Перечень умений и навыков	Заказ (норматив)	Старт	Самозаказ	Итоги выполнения по четвертям			
				1 Динамика	2 Динамика	3 Динамика	4 Год
Скорость осмысленного чтения							
Скорость безошибочного письма							
Скорость безошибочных вычислительных навыков							

3. В школьном многоборье:

Виды	Заказ (норматив)	Старт	Самозаказ	Итоги выполнения по четвертям			
				1 Динамика	2 Динамика	3 Динамика	4 Год
Подтягивание							
Отжимание							
Прыжок в длину с места							
Скакалка							
Бег (метров в мин)							
Льжи (км)							

4. В творческой, исследовательской деятельности и дополнительном образовании:

Виды, формы деятельности	Заказ (например)	Самозаказ	Результат исполнения
Научное общество лицеев	Защита творческой или курсовой работы по избранной теме		
Факультативы, курсы по выбору	Разработка сценария (рецепта) успешной жизнедеятельности		
Спортивные секции	Не менее трех наименований		
Творческие кружки и объединения	Не менее одной секции Не менее одного наименования		
Практикумы	Освоить программу и сдать зачеты не менее чем по двум практикумам		

5. В других видах деятельности:

Виды, формы деятельности	Заказ (например)	Самозаказ	Результат исполнения
Участие в деятельности школьной демократической республики			
Персональное шефство	Хотя бы над одним воспитанником		
Индивидуальное задание по выработке полезных привычек			

Цель программы — помочь взрослому человеку овладеть знаниями, нормами и правилами жизни в обществе, сформировать готовность к осознанным решениям и индивидуальному, социальному и гражданскому действию.

Суть программы заключается в том, что каждому ученику согласно его возрасту даются ориентиры самостоятельности по нескольким направлениям, которые ему предлагается пройти, почувствовать, понять, чтобы по возможности, приобрести индивидуальный опыт. Каждое направление содержит в себе ориентиры-задания, которые он может выполнить в течение года.

Организация интегрирования школьников в выполнение программы самостановления индивидуальности личности включает в себя такую последовательность.

Сначала проводится подготовительно-разъяснительная работа как с педагогическим, так и с ученическим коллективом. На заседании совета лица и структур ученического самоуправления рассматриваются и утверждаются положения о введении программы в жизнь коллектива и правила участия школьников в ее выполнении. В этих документах подробно прописаны механизмы ее выполнения, включающие в себя права и обязанности как школьников, так и педагогов. При этом учтены следующие требования.

1. Обязательность участия в выполнении программы. Это означает, что к работе по ее выполнению школьникам необходимо относиться так же, как к выполнению учебного плана по предметам.

2. Обязательный управленческий заказ школы к учащимся не менее чем по одному ориентиру-направлению деятельности в каждом разделе программы. В зависимости от приоритетов, школа вправе менять ориентиры-направления, обязательные для прохождения каждым учеником. Так, если на определенном этапе педагогический коллектив ставит задачу привития навыков научно-исследовательской деятельности, то такой ориентир-направление заявлен в качестве обязательного требования на предстоящий учебный год.

3. Право самостоятельного выбора школьником не менее двух направлений деятельности по каждому разделу программы, то есть ученику при планировании предстоящей деятельности следует предусмотреть свое участие по реализации каждого раздела программы.

4. Право определения школьниками содержания — по направлениям деятельности. К примеру, один может запланиро-

вать свое участие в трех кружках или секциях, другой будет заниматься в одном кружке.

5. Право замены выбранных ориентиров-направлений по итогам полугодия на другие. Каждому школьнику предоставляется право отказаться от дальнейшего участия в выполнении ранее выбранных направлений или заменить их другими, увеличить или уменьшить объем содержания своей деятельности только по итогам полугодия. Тем самым создаются условия, приучающие школьников нести ответственность за собственный выбор.

6. Право опережающего» выполнения программы по заявленному ориентиру-направлению. Если школьник досрочно отчитался перед педагогом-руководителем выбранного им направления о выполнении запланированного, он имеет право заявить о другом направлении своей деятельности.

7. Право добровольного участия школьника в публичном подведении итогов выполнения программы. По нашему глубокому убеждению, школа не имеет права создавать условия для оценивания деятельности школьника в сравнении с другими учащимися, а особенно, в совершенствовании себя как личности.

8. Право дополнительного выбора школьником направления внеурочной деятельности. Школа не может и не должна учитывать всех интересов и желаний учащихся, у нее на это не хватит ни кадровых, ни материальных ресурсов. Кроме того, не все можно и нужно регламентировать, особенно в воспитательном процессе. Если же у школьника возникает потребность выйти за рамки предлагаемой формы, то в пустых линейках программы он по собственному желанию может определить дополнительные ориентиры-направления своей деятельности.

Следующей особенностью программы «СИЛа» стала разработка опор-ориентиров, которые помогут взрослому человеку в выборе правильного содержания своей внеурочной деятельности в том или ином возрасте.

В отличие от процесса, где программа учебного курса обращена прежде всего к учителю и программирует его деятельность, в приеме планирования внеурочной деятельности ориентиры-задания в первую очередь обращены непосредственно к школьнику. Задачей же педагогического коллектива является создание условий-стимулов, побуждающих учащихся к их выполнению.

Ориентиры-задания организации внеучебной деятельности направлены на соблюдение принципов последовательности, системности воспитательных воздействий и, следовательно, способствуют своевременному проявлению новокачественных личностных образований, проявляющихся в поведении на определенных возрастных этапах развития школьника. И речь здесь идет об учете сензитивных периодов личностного развития в воспитательной практике школы.

Во многом сохраняющаяся педагогика мероприятий игнорирует возрастную пластичность и чувствительность психики ребенка к воспитательным воздействиям, так как при организации воспитательного процесса не учитывает периодов оптимальных сроков развития разных личностных качеств. В результате отсутствуют условия, помогающие проявлению качественного своеобразия личностных черт школьника конкретном возрастном этапе. А ведь только сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, типичных для каждого возрастного этапа, как показывают исследования Л.И. Божович, В.В. Давыдова, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина, обуславливают динамику личностного развития на протяжении соответствующего возрастного периода и те новые психологические образования, которые возникают к его концу. Именно соотношение внешних требований с возможностями и потребностями самого ребенка составляет центральное звено, определяющее его дальнейшее развитие.

Организаторам управленческих процессов в школе необходимо переосмыслить свою деятельность, особенно в деле минимизации во внеурочной деятельности школьников «педагогика мероприятий» в пользу «педагогика отношений». Это вовсе не означает, что пора подвергнуть остракизму такие формы воспитательной работы, как предметные и тематические вечера, конкурсы, соревнования и линейки. Конечно же, нет. Но необходимо выстроить такую систему отношений, когда каждый школьник, согласно его возрасту, смог бы через различные виды учебной и внеурочной деятельности обрести позитивный опыт социального взаимодействия с окружающей действительностью, позволяющий обогатить жизненный репертуар за счет развития способности к самопознанию, самоопределению, саморазвитию, самоизменению, самореализации. Педагогика отношений может быть реализована лишь за счет многообразия выбора каждым школьником видов образовательной деятельности на основе самоопределения.

Приемом содействия в выполнении программы-ориентира организации внеурочной деятельности предлагается такая схема:

Направление деятельности	Куратор	Формы содействия	Периодичность	Участники проведения
Внеклассное чтение	учителя русского языка и литературы	дневники внеклассного чтения	постоянно	библиотекарь, классные руководители, воспитатели, родители
		«классный абонемент» (библиотечки внеклассного чтения по классам)	постоянно	библиотекарь, классные руководители, воспитатели, родители
		коллективное обсуждение прочитанных книг	ежемесячно	учащиеся класса
		Выставка-презентация одной книги	ежемесячно	библиотекарь, читательский актив класса
		конкурс аннотаций к прочитанным книгам	ежеквартально	библиотекарь, классные руководители, воспитатели, родители
		олимпиада по внеклассному чтению	1 раз в полугодие	классные руководители, воспитатели, читательский актив класса
		конкурс «лучшие читатели класса, школы»	ежегодно	учебная часть, библиотекарь, классные руководители, воспитатели, родители
Познакомиться с творчеством художников	учитель изобразительного искусства	конкретизируются формы содействия	определяется периодичность использования	определяются участники реализации

Направление деятельности	Куратор	Формы содействия	Периодичность	Участники проведения
Познакомиться с творчеством композиторов	учитель музыки			
Познакомиться с биографией деятелей науки	Учителя-предметники			
И т.д.				

Схема позволяет школе определить характер участия и уровень ответственности каждого педагога за реализацию программы содействия, объединить виды урочной деятельности с формами внеклассной работы по предмету, переориентировать образовательный процесс на выстраивание педагогики отношений.

В системе дополнительного образования при выполнении программы с самого начала следует определиться, какие кружки, секции, любительские объединения и клубы по интересам необходимо создать, от каких форм их деятельности отказаться, что усилить. Так, по организации деятельности спортивных объединений школы в связи с введением в программу разделов, направленных на формирование культуры здорового образа жизни, предлагается использовать следующие формы, способствующие интенсивному личностному развитию.

Клуб спортивных игр, который организует секции для классов по рекомендуемым ориентирам-направлениям для школьников того или иного возраста. В рамках клуба для учащихся 5 классов организуется работа секции подвижных народных игр, для шестиклассников — секция интеллектуальных игр (обучение игре в шахматы, шашки), для третьеклассников — секции футбола и лапты и т.д. По завершении выполнения программы секции проводится зачет, по результатам которого учащимся выдают удостоверения. По завершении обучения школьник может получить умения и навыки по различным видам игрового спорта, определиться, в каких он успешен, и, следовательно, разнообразить проведение досуга.

Конкурс «Стартуют все!» направлен на развитие двигательной активности школьников и содействует выполнению рекомендаций «преодолеть на лыжах, бегом, быстрым шагом ...километров за учебный год». В зависимости от территории в школе создается беговая трасса, на которой с помощью указателей определяется количество метров. Учителя физической культуры совместно со своим ученическим активом по заранее утвержденному графику организуют прием указанных ориентиров-заданий по данному направлению у школьников. При этом в зачет идут не только километры, пройденные во внеурочное время, но и на уроках физкультуры, в походах выходного дня. Ежедневно итоги у каждого ученика отмечаются в специальном табло, размещенном на информационной доске спортивных достижений.

Индивидуальный физкультурно-спортивный стартовый норматив. В программах по физической культуре определены показатели, чего должен достигать школьник в своем физическом развитии от класса к классу. В советской школе это было оформлено в нормативы «БГТО» и «ГТО», для зачета которых проводились массовые физкультурно-спортивные акции. Переосмыслив имеющийся опыт, сегодня можно организовать выполнение физкультурных нормативов на несколько иной основе.

Индивидуальный стартовый норматив

Фамилия, имя	Учитываемые показатели	Норматив	Стартовый срез	Результаты по четвертям				Рейтинг
				1	2	3	4	
	подтягивание							
	отжимание							
	прыжки в длину							
	и т.д.							

Выполнение нормативов проводится один раз в месяц по одному или нескольким показателям, результаты которых отражаются в табло. Успешным считается тот воспитанник, который достигает выполнения норматива или улучшает результаты стартового среза.

В качестве управленческой меры содействия школьникам в выполнении программы «СИЛа» разработан и предложен к экспериментальному апробированию введенный в структуру программы интегративный цикл «Жизневедение», направленный на ознакомление учащихся с основными жизненными ценностями и понятиями, осмысление своего предназначения, выработку у них практических навыков и умений успешной социализации.

Цикл содействия формированию ключевых компетентностей взрослеющего человека «Жизневедение». В существующих программах школ не предполагается системное обучение взрослеющего человека знаниям, выработка у него умений и навыков взаимодействия с самим собой и окружающей его действительностью. Имеющиеся предметы, такие, как «Психология», «Граждановедение», «Этика и психология семейной жизни», «Право», «Человек и общество» и т.д., направлены прежде всего на решение специфических задач конкретной предметной области и не формируют целостного восприятия человеком себя и окружающего мира. Попытки решить вопросы формирования ключевых компетентностей за счет внеурочной деятельности, путем проведения разовых бесед, лекций, встреч, дискуссий формируют у учащихся лишь мозаичные представления о смысле жизни, о собственной ответственности за свою судьбу.

А решение сиюминутных задач воспитания путем акцентирования внимания учащихся на злободневных проблемах, к примеру, наркомании, подчас вызывает у них нездоровое любопытство и по своим последствиям может оказаться не решением, а созданием новых проблем.

Помимо этого, имеющееся множество предметов в учебном расписании ведет к нерациональным учебным нагрузкам школьников. Результатом такого несистемного подхода к проблеме формирования гармонично развитой личности является, как правило, слабость осведомленности и мировоззренческой позиции части выпускников школы, что не способствует их социальной закаленности и умению жить в изменчивом социуме.

Цикл «Жизневедение» построен на интеграции урочной и внеурочной деятельности школьников. В рамках урочной деятельности изучение курса «Жизневедение» было организовано на основе цикличности, когда в рамках отдельной четверти проводятся занятия по определенной тематике — например, в первой четверти — психологическая тематика, во второй — тема-

тика безопасной жизнедеятельности, в третьей — тематика здорового образа жизни, в четвертой — этическая. Рассмотрим структуру курса.

Класс	I четверть	II четверть	III четверть	IV четверть
5	цикл «Введение в жизнь основной школы». Отв. - педагог-психолог	цикл «Профилактика правонарушений». Отв. - социальный педагог	цикл «Основы безопасной жизнедеятельности». Отв. - преподаватель ОБЖ	цикл «Основы здорового образа жизни». Отв. - медицинский работник, учитель физической культуры
6	цикл «Физиология подростка» («Что со мною происходит?»). Отв. - медицинский работник	цикл «Психология подростка» ("Что со мною происходит?"). Отв. - педагог-психолог	цикл «Я и другие» (Основы эффективных коммуникаций). Отв. - социальный педагог	цикл «Основы безопасной жизнедеятельности». Отв. - преподаватель ОБЖ
7	цикл «Гигиена тела». Отв. - медицинский работник	цикл «Гигиена ума». Отв. - приглашенный специалист	цикл «Гигиена души». Отв. - педагог-психолог	цикл «Гигиена общения». Отв. - социальный педагог
8	цикл «Самопознание». Отв. - педагог-психолог	цикл «Я - гражданин». Отв. - учитель истории	цикл «Я - спасатель». Отв. - преподаватель ОБЖ	раздельные циклы «Мы - молодежь» (Культура здорового образа жизни девушки и юноши). Отв. - медицинский работник
9	цикл «Мой жизненный сценарий» ("Сценарии успешной и неуспешной жизни"). Отв. - педагог-психолог	раздельные циклы «Основы личной гигиены» Отв. - медицинский работник, приглашенные специалисты	цикл «Мой выбор профессии» Отв. - социальный педагог	"Курс самозащиты» Отв. - преподаватель ОБЖ
10	цикл «Философия и смыслы жизни» Отв. - приглашенный специалист		курс «Основы армейской жизни» Отв. - преподаватель ОБЖ	
11	цикл «Этика и психология семейной жизни». Отв. - педагог-психолог, социальный педагог, медицинский работник		цикл «Мой поведенческий репертуар» Отв. - педагог-психолог, социальный педагог	

В качестве методов и форм организации воспитательной работы в рамках цикла «Жизневедение», побуждающих школьников к самостоятельности и активности, экспериментально апробировались следующие виды и формы деятельности.

Социальная практика школьников. В основу практикумов положена идея социального конструирования, направленная на формирование у школьников культуры социальной компетентности. Цель практикумов — помочь овладеть социальным знанием, нормами и правилами жизни в обществе, сформировать готовность к осознанным решениям и к индивидуальному, социальному и гражданскому поведению.

Организация социальной практики предусматривает формирование культуры благотворительности, основанной на опыте волонтерского движения. Данная идея реализуется через создание института помощников, добровольно берущих на себя вспомогательные функции части сотрудников учебного заведения. При этом школьникам предлагается самим определиться, что они будут делать в течение того или иного месяца учебного года, составив собственный план благотворительной деятельности, вписав свою фамилию в сводное табло класса.

Социальные практикумы. В основу социальных практикумов положена идея обучения школьников социальным профессиям. Понятие «социальная профессия» вводится не случайно, ибо школа, как основной институт социализации взрослого человека, должна учить его быть профессионалом в реализации себя как человека, выполняющего многочисленные социальные роли: гражданина, патриота, семьянина и т.д. — путем обогащения жизненного репертуара. Поэтому классификация профессий по объекту труда, разработанная Е.А. Климовым: «человек — живая природа», «человек — человек», «человек — знаковая система», «человек — художественный образ», нуждается в дополнении системой «человек — успешная жизнь» (гражданин, семьянин и др.) [59]. Социальные профессии, как и другие профессии — это:

- деятельность, обладающая собственной целью, имеющая собственные продукты и средства, нормы;
- деятельность, посредством которой человек участвует в жизни общества и которая служит ему главным источником удовлетворения потребностей;
- необходимая для общества, социально ценная область приложения сил человека, прежде всего духовных;

● социально зафиксированная область возможных действий человека, для выполнения которых он должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности, профессионально важные качества личности;

● источник и фактор существования; средство личностной самореализации.

При этом важно учитывать, что к социальным профессиям не может предъявляться жестких (алгоритмизированных) требований по результату деятельности, например, по качеству и объему выпускаемой продукции.

В то же время к ним могут быть применены критерии компетентности, такие, как:

● сочетание психических качеств, позволяющих человеку действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность);

● обладание способностью и умением выполнять определенные социально значимые функции (общественная компетентность);

● владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния деформациям личности (личностная компетентность);

● владение приемами самореализации и развития индивидуальности, готовность к самосовершенствованию, способность к индивидуальному самосохранению (индивидуальная компетентность).

Социальные профессии по своему характеру являются творческими, в них наиболее полно выявляются характерные для данной личности и значимые для общества цели и результаты жизнедеятельности. Здесь, как правило, человек — творец, новатор, изобретатель, так как выполнение социальных ролей не связано с образцами неразрывной связью. Он сам намечает планы, его задачи и способы нестандартны, оригинальны.

Для реализации идеи профессий такого рода в системе дополнительного образования могут быть организованы занятия социальных практикумов «Семьянин», «Гражданин», «Спасатель» и т.д. По каждому практикуму в нашем варианте составлялся перечень знаний, умений и навыков, которыми рекомендовалось овладеть школьнику при обучении в каждом классе. Регулярно проводились занятия, в основу которых был положен структурно-логический способ организации. По мере выполнения программы практикумов каждому школьнику предстояло

сдать зачет и получить квалификационное удостоверение, подтверждающее освоение конкретного уровня овладения социальной профессией.

«Девиз недели». В основу данной технологии положена идея организации системной работы с ключевыми жизненными понятиями, которые позволяют взрослому человеку расширить и обогатить смысловое пространство взаимодействия с самим собой и окружающей действительностью.

Разработана и предложена к экспериментальному апробированию следующая структура организации деятельности по данному направлению:

Неделя	Ключевое понятие	Девиз недели	Перечень упражнений-инициаций
<i>Примеры</i>			
1	Активность	«Активность личности - это деятельное отношение человека к миру». <i>А.С. Макаренко</i>	
2	Аккуратность	«В человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли». <i>А.П. Чехов</i>	
3	Бережливость	«Не делай трат, которые не служат во благо другому или тебе самому». <i>Б. Франклин</i>	
4	Вежливость	«Ничто не обходится нам так дешево и не ценится так дорого, как вежливость». <i>Мигель Сервантес</i>	
5	Порядочность	«Труднее быть в течение недели порядочным человеком, чем героем в течение пятнадцати минут». <i>Ж. Ренар</i>	

По итогам дня планируется проведение групповой рефлексии, для чего нужно еще раз заглянуть в программу каждого дня.

I день. Педагог предлагает учащимся дать определение нравственного понятия (ценности), сформировать в определении свой смысл о нравственном понятии (ценности). Сравнивая, анализируя имеющиеся определения, участники взаимодействия выводят наиболее полное, универсальное определение понятия.

II день. Подбор сходных понятий (ценностей). Путем подбора синонимов к изучаемому понятию углубляется и расширяется его смысл, школьники больше узнают об этой категории. Педагогу рекомендуется в групповой работе по подбору сходных, похожих, близких по смыслу понятий пользоваться такими наводящими вопросами.

Какие слова могут обозначать то же, что и данное понятие?

Если человек обладает этой ценностью, то каким его можно назвать?

III день. Подбор противоположных понятий. Этап позволяет, сравнивая эти понятия между собой, выявить существенные характеристики исследуемого понятия (ценности). Учащимся предстоит подобрать антонимы к изучаемому нравственному понятию по следующим вопросам.

Что противоположно этому качеству?

Если нет этого качества, то как называют такого человека?

Каким является это качество? Важно ли оно для будущего человека?

IV день. Определение преимуществ понятия. Выявление конструктивных сторон рассматриваемого понятия способствует мотивации развивать это качество в себе. Выявить преимущества помогут такие вопросы.

Чем это качество особенно ценно?

Необходимо ли это качество человеку?

Какие преимущества дает человеку наличие этого качества?

V день. Определение недостатков качества. Определение недостатков исследуемого качества (понятия) осуществляется в беседе воспитателя и детей по следующим вопросам.

Есть ли недостатки у этого качества? Какие?

Всегда ли это качество — хорошая вещь?

Можешь ли ты попасть в беду из-за этого качества?

Существуют ли законы, которые ограничивают применение этой ценности?

VI день. Работа по ключевому понятию заканчивается анализом взаимодействия. Каждому из участников (в том числе и педагогу) в рефлексивном круге предлагается проанализировать собственную деятельность, деятельность других по выполнению упражнений-инициаций.

Рецепты и сценарии успешной жизнедеятельности. Данный метод логично использовать в контексте с технологией «Девиз недели». В качестве ориентира употребим следующий алгоритм сценария или рецепта успешной жизнедеятельности.

- Определите с помощью различных источников информации: предназначение, «миссию» социальной профессии, ее роль в обществе, направленность; основное содержание деятельности; основные права и обязанности; степень ответственности представителей социальных профессий перед обществом и государством.

- Осуществите разработку или выбор действий, приемов, умений, способов осуществления, которые следует применять в данной профессии для успешного достижения результата, охарактеризуйте их.

- Опишите основные способы и последствия нарушения норм, прав и обязанностей в данной профессии, пути их предотвращения.

- Составьте свод правил, которыми вы будете руководствоваться в собственной жизни в этой профессии или роли.

- Если это возможно, проведите собственный эксперимент по выполнению разработанного вами свода правил. Установите, какие изменения в вашей жизни произошли при их соблюдении.

- Совместно с одноклассниками оформите собранный материал в мини-книжку «Твои социальные профессии и роли».

Организуя школьников на сбор, обработку и оформление материала по созданию сценариев и рецептов организации успешной жизнедеятельности, рекомендуется сопрягать задания с программами «СИЛа».

К примеру, если в 10 классе учащимся предлагается познакомиться с социальными ролями молодой семьи, то это направление должно быть отражено в заданиях на разработку сценариев и т.д. Основой сценариев должны служить конструктивные позиции и личностные качества человека, например, «аккуратный», «вежливый», «самостоятельный», «инициативный» и т.д. Они могут быть рассмотрены как составная часть сценария успешной жизнедеятельности человека. В силу возрастной специфики акцентирование внимания школьников на какой-то негативной позиции или роли может спровоцировать желание «попробовать это прожить», поэтому деструктивные позиции рассматривать нельзя! Из педагогической практики можно при-

вести множество примеров, когда, руководствуясь помыслами о том, чтобы дети не курили, не пили, не употребляли наркотики, организаторы получали обратный результат.

При разработке сценариев успешной жизни предлагается к использованию несколько приемов управления этой деятельностью школьников. Так, требуется составить лист сценариев, которые необходимо разработать классу в течение года (с указанием сроков), и предложить учащемуся вписать свою фамилию напротив темы сценария, который он хотел бы составить.

Лист сценариев

Наименование сценария	Дата публичной защиты	Фамилия, имя сценариста

В рекомендуемый список сценариев включается больше тем, чем учащихся в классе. Так, если в классе 25 учащихся, то тем указывается не менее 30. И вот почему. В любом организованном деле у школьников должно всегда присутствовать право выбора, в данном случае — ограниченного программой. По мере того, как другие уже осуществили свой выбор, у запаздывающего школьника остается меньшее пространство, но, все-таки оно имеется. Следовательно, руководствуясь правилом осознанной необходимости (это нужно не только для меня, но и для класса), создают условия для стимулирования на оперативное принятие решения.

Предлагалось использовать прием частичного заказа по разработке сценария на определенную тему, когда ученику дается конкретное задание, исходя из его личностных проблем. Например, у одного имеются проблемы с аккуратностью, у другого — с самостоятельностью и т.д. Тем самым создаются условия, помогающие обогатить опыт ребенка по преодолению имеющейся, но, как правило, не осознающейся им личностной проблемы.

Культура самоорганизации. В структуре программы «СИ-Ла» и составляющего ее цикла «Жизневедение» возникла потребность организовать систему управленческих действий, направленных на использование «социальных маркеров», — которые могли бы ориентировать взрослеющего человека на формирование добрых полезных привычек. Речь идет не о том, что психологами принято определять «полевым» поведением,

а о формировании привычки к самоуправлению, самоконтролю, самоорганизации, самосовершенствованию, т.е. тех качеств характера человека, которые основаны на нравственно-волевой регуляции своего поведения.

В табло «культура самоорганизации» по итогам дня схематически маркерами отмечается, каким образом воспитанник прожил день. При этом зеленый цвет свидетельствует о благополучии, желтый означает предупреждение, красным выкаывается тревога о неблагополучии.

Табло оформлялось следующим образом:

Фамилия, имя	Культура учебного труда				Культура общения				Культура поведения			
	дата				дата				дата			

В табло были введены такие разделы: культура учебного труда; культура общения; культура поведения. Было предложено и самому классу вводить дополнительные разделы, например, культура быта, культура внеклассного чтения.

Подводить итоги дня предлагается воспитателю группы совместно с активом группы на основе разработанных самостоятельно критериев.

По итогам месяца воспитанникам, получившим по всем разделам только «зеленые» маркеры, предоставляется дополнительный выходной день раз в неделю, несколько желтых маркеров (до 10%) и ни одного красного — дополнительный выходной день один раз в месяц.

Социально-ориентированная комплексная игра «Школьная демократическая республика». В последние годы в практику образовательных учреждений уверенно входят игровые технологии обучения и воспитания. И это правильно, что подтверждают позиции исследователей феноменологии игры.

● Игра — это «особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей» (Г.П. Щедровицкий).

● Через игру дети «определенным способом воспроизводят явления в обществе, в окружающем мире, ...входят в общественные отношения, среди которых они живут» (И. Байер).

● «В игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются, чем следы действительной жизни, в которую он не мог бы войти по сложности ее явлений и интересов. В игре дитя — уже зреющий человек. Оно пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями» (К.Д. Ушинский).

● Игра «механизм самоорганизации и самообучения такой важной системы, как психика ребенка». Это «важнейшая универсальная форма «самости» ребенка, в которой идут мощные процессы самоодушевления, самопроверки, самоопределения, самовыражения, самоутверждения и самореабилитации» (И.С. Кон).

● «Дело не только в том, что в игре развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, а в том, что коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру, и формируется сам механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения» (Д.Б. Эльконин).

● В игре происходит «творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка». И далее: «Игра — это увеличительное стекло, в которое видится все будущее развитие. Человек в игре совершает прыжок над уровнем своего прошлого развития» (Л.С. Выготский).

Мы бы могли и далее приводить слова ученых о феномене игры, о ее влиянии на личностное развитие человека, но, резюмируя все сказанное, подчеркнем, что, по мнению С.Л. Рубинштейна, игра — это школа жизни и «практика развития», в которой ребенок — и ученик, и учитель одновременно.

И чтобы игра превратилась в школу жизни, являлась важным средством социализации взрослеющего человека, для формирования культуры социальной компетентности школьников может быть внедрен проект социально ориентированной комплексной игры «Школьная демократическая республика».

Одной из отличительных особенностей этой технологии является то, что она может оказаться действенным инструментом формирования единого пространства взаимодействующего управления, в ходе которого меняется система отношений меж-

ду участниками образовательного процесса. Учащиеся и педагоги усваивают новые смыслы и содержание деятельности социальных институтов общества и государства, получают возможность обогащения своего личного опыта. Постепенно, при условии соблюдения всех составных частей игровой технологии, игра перерастает в уклад, образ жизни коллектива школы. К ней начинают относиться как к необходимому элементу организации жизнедеятельности детского и педагогического коллектива.

Следующей особенностью является то, что игровая технология является интегративной (комплексной), так как содержит в себе различные направления деятельности школы и тем самым моделирует, т.е. воспроизводит в своей практике, не только общественные отношения, но и экономические, и правовые, и структурно-властные отношения некоего реального (имеющегося), отчасти идеального (желаемого) образа государства.

Кроме того, игровая технология служит основой для развития ученического совместного и самостоятельного управления. Она позволяет школьникам исходя из своих потребностей и желаний попробовать силы в роли руководителя, подчиненного, производителя, потребителя, просто человека, на собственной практике сознать результаты своих, пусть иногда и ошибочных, действий.

Структура деятельности школьной демократической республики предусматривает создание таких институтов импровизированного школьного государства.

Учредительное собрание — принимает решение о создании специфического государства «Школьная демократическая республика», избирает из своего состава конституционную комиссию, которая разрабатывает конституцию республики, структуру управления государством, символику (герб, флаг, гимн).

Ученический сбор (собрание представителей) — принимает Конституцию и поправки, символику республики, утверждает структуру управления школьным государством, избирает главу государства, законодательное собрание (школьный парламент), ежегодно заслушивает отчеты главы государства и председателя законодательного собрания о проделанной работе, объявляет о проведении референдумов, учреждает средства массовой информации. Принимает решение о создании и регистрации общественных организаций. Сбор проводится, как правило, не менее двух раз в год.

Общественные организации. Как и в любом цивилизованном государстве, в школьной демократической республике предусмотрено создание условий для деятельности различных общественных организаций. Зарегистрированные ученическим сбором (собранием представителей) общественные организации осуществляют деятельность согласно своему уставу и регламентирующим документам. Но важно помнить, что в школе не должны действовать структуры имеющихся в стране партий и религиозных организаций.

Законодательное собрание (школьный парламент) — формируется на основе равного представительства от каждого «муниципального образования» (класса) и от общественных организаций, зарегистрированных ученическим сбором (собранием представителей).

Департаменты — создаются по основным направлениям деятельности школьного государства. Но их количество оказывается минимальным, а содержание деятельности — разноплановым. Например, департамент по делам образования и культуры занимается вопросами образования и научно-исследовательской деятельности учащихся, средствами школьной массовой информации, культурно-массовой работой. Департамент по делам здоровья — вопросами здорового образа жизни, физической культуры и спорта, туризма. Департамент экономики курирует экономическую и хозяйственную деятельность школьного государства.

Каждый департамент имеет в подчинении и организует деятельность учреждений, подотчетных ему, и предприятий. Так, в структуре департамента по делам культуры действуют мастерские прикладного творчества, научно-исследовательские лаборатории, учреждения дополнительного образования и т.д. В соответствии с концепцией, департаменты — это штабы по проведению конкретных дел.

Так, департамент экономики — организатор дел, позволяющих школьникам освоить азы реальных экономических отношений. Для выполнения этого в программу комплексной игры органично вплетены элементы деловых экономических сюжетов: правила и нормы бюджетных отношений, денежная единица и нормы, регулирующие ее обращение, правила и нормы предпринимательской деятельности граждан и т.д. Продумывается система деятельности экономических институтов: школьного банка, биржи труда, налоговой инспекции и т.д.

Школьный банк — на основе утвержденного бюджета осуществляет финансирование программ школьной республики, выдает под проценты ссуды на открытые собственного дела, осуществляет контролирование игровых денежных средств. В части выплаты «заработной платы» (речь идет о той же внутришкольной денежной единице) государственным и муниципальным служащим приходится начинать с того, что некоторые школьники, занимающие чиновничьи посты, как и в реальной жизни, начинают злоупотреблять своим положением, особенно в определении для себя высокого вознаграждения. Отказ от оплаты труда этой категории граждан школьной республики позволяет, с одной стороны, избежать конфликтных ситуаций, а самое главное, — внести в опыт ребят понимание того, что должность — это не привилегия, а нелегкий управленческий труд.

Школьная биржа труда — осуществляет сбор заявок от служб школы на выполнение определенного вида работ: ремонтных, благоустроительных, обеспечивающих образовательный процесс, контролирует их исполнение, определяет размеры денежного вознаграждения и передает сведения для их зачисления в школьный банк на лицевые счета граждан.

Департамент образования и культуры, помимо прочего, организует деятельность юношеского университета демократической культуры — своеобразной формы деловой игры. Все должности в университете — ректора, проректоров, членов ученого совета, деканов факультетов, преподавателей — занимают старшеклассники, прошедшие конкурс. В университете они организуют работу факультетов, для чего разрабатывают программы учебных курсов, определяют преподавательский состав, планируют формы и виды занятий. В рамках университета организовывается деятельность научного общества школьников, проходящая в научно-исследовательских лабораториях, системе научно-практических конференций и конкурсов.

Приведены лишь некоторые направления деятельности, которые позволяют увидеть рамки комплексной социально ориентированной игры «Школьная демократическая республика».

Для успешной реализации намеченных планов создается своего рода институт педагогов — консультантов и координаторов игры.

Предусматриваются моменты деловой и эмоциональной напряженности участников игры, которые необходимо ввести в сценарии для выработки навыков реагирования. Использо-

вались приемы банкротства банка или фирмы, объявление отзыва с должности, проводится ревизия использования бюджета и т.д. Такие «сюрпризы» позволяют усилить интерес школьников к игре, стимулировать их активность, искать пути выхода из сложившейся ситуации, формировать личностные качества, необходимые для принятия оперативных решений.

В условиях игры не следует использовать такие атрибуты власти, как прокуратура, суд, милиция. Для этого в арсенале педагогических средств имеются более щадящие формы контроля и надзора. Знакомство же с деятельностью обозначенных институтов может быть организовано через имитационные учебные игры.

3.4. Мониторинг «Критериально-ориентированная диагностика» (КОД). Программа

Организация экспериментальной деятельности на обозначенных основаниях потребовала разработки собственного варианта проведения мониторинга. На этапе разработки организации научно-методического сопровождения экспериментальной деятельности встал вопрос о комплексе диагностических процедур, позволяющих системно оценивать эффективность программ по осуществлению интегративного управления средой образования в школе. При этом была поставлена задача, чтобы используемые методы позволяли оценивать познавательную, волевую, коммуникативную активность взрослеющего человека в контексте доминирующей в пространстве школы учебно-познавательной деятельности школьников для своевременного реагирования и корректировки программ и планов экспериментальной деятельности.

Основные идеи мониторинга. Суть первой идеи предлагаемых здесь методик мониторинга — опора на позитивные тенденции, определяющие развитие взрослеющего человека, в присущей только ему динамике зоны ближайшего развития. В мониторинге образовательного процесса основным фактором должен стать мощный по своему содержательному потенциалу термин, предложенный А.Б. Орловым, — «внутренняя картина здоровья», в противоположность введенному А.Р. Лурией термину «внутренняя картина болезни».

Поэтому в программах мониторинга внимание концентрируется на изучении успешности развития школьника по индиви-

дуальной траектории, на становлении индивидуального стиля его образовательной деятельности, который является свидетельством значительного своеобразия ментального, коммуникативного, психологического пространства личности.

Следующая идея связана с содержательным наполнением методов мониторинга функциями прогнозирования, моделирования и управления. Именно эти функции являются теми рычагами, которые нацелены на активизацию каждого партнера при взаимодействующем управлении. Для этого в методики мониторинга вводятся нормативы, выступающие своеобразными критериями-ориентирами совершенствования управленческих образовательных процессов.

Успешность любой деятельности, в том числе управленческой, базируется на критериях, как социально одобряемых нормативах и алгоритмах ее осуществления. По мнению К.М. Гуревича, социально-психологические нормативы — требования, охватывающие наиболее существенные стороны жизни и деятельности растущего поколения, его отношения к природе и культуре, к другим людям, оказывающие воздействие на установки и ценностные ориентации, на содержание и уровень умственного развития [41].

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев считают, что без внятного и педагогически ответственного представления о «норме развития», о возрастно-нормативных моделях развития на разных образовательных ступенях и о соответствующей педагогике развития не следует даже ставить проблему проектирования действительно развивающего образования. Но «до сих пор фактически не различаются среднестатистические нормы (в некотором отношении все мы похожи друг на друга, имеем типологически общие черты), социокультурные нормы (в некотором отношении мы не только похожи, но и едины) и индивидуально-личностные нормы (в некотором отношении мы абсолютно уникальны, ни на кого не похожи и единичны). Одновременный учет всех трех типов норм и умение работать в соответствии с ними — это и есть сегодня нормальный педагогический профессионализм» [130].

Поэтому диагностические методики мониторинга содержат в себе нормы, которые — не то среднее, что есть (или стандартное, что необходимо), а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного школьника в соответствующих условиях. При этом норма понимается не как характеристика среднестатистического уровня развития в какой-либо возрастной

группе, а как указание на высшую возможность достигнуть показателей развития, приемлемых для данного возраста.

В осуществление мониторинга экспериментальной деятельности педагоги и школьники включаются в систему «диагноз — прогноз — управление». Для этого в содержание методик мониторинга вводятся элементы опор, алгоритмы, представляющие участникам экспериментальной деятельности возможность сравнить себя с самим собой, сопоставить желаемые и реальные результаты, выявить неиспользуемые резервы и пути их задействования. Тем самым содержащиеся в методиках критерии-ориентеры содержательно определяют программу дальнейших действий.

Таким образом, с помощью мониторинга создаются условия для проявления и развития возможностей развития как учителя, так и ученика. При этом прогноз выступает связующим звеном между оценкой наличного состояния объекта и организацией средств и способов воздействия на него. Именно в этой взаимосвязанной цепи элементов можно говорить о мониторинге как основе, регулирующей поведение и деятельность субъекта. Его направленность на будущее, опосредованность прошлым, регулирующая функция — это те характеристики мониторинга как прогноза, которые обеспечивают сознательность целенаправленной управленческой и образовательной деятельности.

И в целом программу мониторинга можно определить как систему критериально ориентированной диагностики (КОД).

Обратим внимание на аббревиатуру «КОД», которая представляет собой систему диагностических установок, позволяющую расшифровать (определить) актуальный (имеющийся в наличии) уровень развития, выявить проблемы, подобрать «ключи» к их разрешению и наметить индивидуальную программу действий в собственной зоне ближайшего развития.

Предназначение программы мониторинга «КОД». Мы считаем, что включение педагогов и учащихся в программу мониторинга, ознакомление их с результатами может поменять их позиции по отношению к собственной педагогической и образовательной деятельности, увидеть свои роли и функции в ней. Такой подход усиливает процессы рефлексивной саморегуляции, порождает эффект новизны и личностной значимости педагогического и учебно-познавательного труда, порождает формирование личного стандарта, обуславливающего реалистичность

требований к себе, осознание собственных возможностей, что делает человека независимым и эмоционально устойчивым в случае неудачи.

Основные составляющие «КОД». Исходными положениями критерияльно ориентированной диагностики являются следующие.

- Правило ценностного соответствия диагностического комплекса используемым образовательным учреждением концепциям и технологиям организации образовательного процесса. Речь идет о культивировании тех ценностей и об использовании тех критериев эффективности деятельности, которыми руководствуется педагогический коллектив в своей образовательной практике, о соответствии диагностических подходов при определении их эффективности. Речь идет о культуре создания среды образовательного учреждения на основе разрабатываемых технологий обучения, воспитания, развития, управления и о соответствии используемого диагностического комплекса ценностям, целям и задачам всей экспериментальной деятельности.

- Требование научности процедур диагностики, предусматривающее построение всей работы на выверенных в науке приемах, средствах и способах организации диагностического исследования.

- Правило прогностичности используемых диагностических методов, предоставляющих возможности прогнозировать особенности развития школьника на последующих этапах обучения, предупреждать потенциальные нарушения и трудности. В результате происходит отказ от актуального психологического состояния («сегодня, на момент обследования») в пользу зоны ближайшего развития.

- Правило развивающего потенциала, дающего возможность получить развивающий эффект не только в ходе самого диагностического обследования, но и в дальнейшей работе.

- Требование целостности анализа данных получаемых в ходе диагностического обследования. Принцип позволяет иметь представление не о сумме отдельных черт, а о том, как они сочетаются или проявляются в различных ситуациях, так как ни один тест не может измерить уникальную структуру каждой отдельной личности. Поэтому психолого-педагогическое изучение развития человека должно быть всесторонним, комплексным, охватывать все основные сферы характера школьника и профессионализма педагога.

- Требование дифференцированного оптимального использования диагностических процедур, предусматривающее, что если объект обследования имеет позитивную динамику развития, то к нему не применяются дополнительные диагностические процедуры. А так как подавляющему большинству школьников свойственна именно такая динамика, то реализация принципа позволяет не увлекаться чрезмерно диагностическими процедурами.

- Правило экономичности диагностических процедур. Хорошая школьная диагностическая методика — короткая, многофункциональная, существующая как в индивидуальном, так и групповом варианте, несложная в обработке и предполагающая однозначность (по возможности) в интерпретации полученных данных, позволяющая выявлять те психологические особенности школьника, знание которых необходимо для его успешного обучения и развития в школьной среде. Не следует загружать диагностику мелкими, второстепенными деталями, которые, как правило, уведут от правильных решений.

- Требование доступности проведения и анализа диагностических процедур. Методики должны занимать как можно меньше времени, быть простыми и доступными при обработке и анализе полученных данных. Они должны быть понятны педагогам, «переведены» на их профессиональный язык в части того, что выявленные тенденции в развитии ученика позволят по необходимости оказать ему дидактическую помощь. Диагностические задания должны быть понятны и школьникам, стимулировать их на преодоление препятствий в части установленных у них проблем и выявленных резервов.

- Требование системности диагностических процедур. Основанное на принципе преемственности (возрастном), данное положение предусматривает, что изучение должно быть направлено на выявление особенностей личностного развития на протяжении всех лет обучения в школе. В школьном возрасте в психике и поведении детей происходит много различных изменений. О каждом из них должен оперативно узнавать педагог. Если эта оперативность отсутствует, то сложившееся у педагога при первых встречах мнение об ученике может сохраняться на многие годы, несмотря на коренные изменения в его психике и поведении.

- Требование индивидуального подхода при организации диагностического обследования детей, испытывающих труднос-

ти в обучении, общении и развитии. Оно позволяет применять специальные диагностические методы только в работе с данной категорией детей для определения причин возникновения названных трудностей, для подбора индивидуальных программ (путей, средств и форм) сопровождения школьников в соответствии с присущими им особенностями обучения, общения и развития.

- Правило коррекционного и развивающего потенциалов диагностических методов. Используемые диагностические методики в своем содержании должны предоставлять возможности для коррекционной работы, а при позитивных тенденциях служить основой для саморазвития школьника. Это становится возможным, если в диагностических методиках будут иметь место специальные образовательные стимулы, побуждающие каждого ученика или учителя к саморазвитию.

- Требование добровольности участия. Участники процесса диагностики отдают себе отчет в том, что делают это осознанно и в силу внутренней необходимости, ощущают границы своей активности и активности других. Поэтому они должны иметь возможность выбирать действие и способ реагирования для того, чтобы затем не перекладывать на других ответственности за полученный результат.

- Правило диалогичности основано на представлении, что диалог возможен с человеком только как со свободной личностью — свободной в оценивании себя, своей жизни и обстоятельств этой жизни, в развитии своих потенциалов. Соблюдение правила предполагает равноправное взаимодействие участников диагностического процесса, подразумевающее возможность получать своевременную обратную связь и вносить коррективы в интерпретацию результатов.

Соблюдение правил и требований при организации мониторинга направлено на успешную реализацию целей и задач критериально ориентированного подхода к его осуществлению. Рассмотрим их.

Цели «КОД». Цель является неотъемлемой, существенной характеристикой любой деятельности, но вместе с тем она является и прогнозом. Цель всегда возникает на основе уже достигнутого в прошлом уровня овладения деятельностью. Поэтому, определяя актуальный уровень развития способностей, выявляя динамику их развития, устанавливая потенциальные возможности (развиваемость) способностей и школьникам и педа-

гогам ориентиры на пути дальнейшего совершенствования, можно сделать вывод, что целями «КОД» являются:

- психическое и психологическое благополучие субъектов образовательного процесса в контексте оценивания программ и проектов интегративного управления средой образования в школе с точки зрения того, как они обеспечивают условия, необходимые для сохранения и укрепления психического, физического, а главное — нравственного здоровья (достижение поставленной цели становится основанием отбора методов и технологий управления образовательными процессами);

- саморегуляция деятельности субъектов взаимодействующего управления на основе оказания помощи педагогам и учащимся в изучении, понимании и определении своих сильных сторон и индивидуальных проблем, того, что необходимо предпринять для разрешения этих проблем, каким образом и как поддерживать индивидуальный уровень успешности.

Задачи «КОД». В соответствии с заявленными целями, основными задачами мониторинга выступают:

- обеспечение реализации программ интегративного управления средой образования на практике;

- выявление и анализ проблем, типичных для коллективов, которые участвуют в реализации программ взаимодействующего управления;

- экспертиза оснований, используемых в программах экспериментальной деятельности при организации управленческих процессов;

- коррекция и оптимизация используемых в экспериментальной деятельности приемов и методов организации пространства взаимодействия.

Кроме того, программа мониторинга направлена на решение задач, свойственных диагностике развития, а именно, — отслеживания индивидуальной траектории развития, непохожести развития школьников, изучения становления своего стиля волевой, учебно-познавательной, коммуникативной и личностной деятельности.

Функции «КОД». Диагностированию в настоящее время присуща тенденция к дифференциации, налицо — увеличение функций диагностики. Действительно, в современном образовании значительно увеличивается количество сторон, аспектов жизнедеятельности школьников и педагогов, которые должны приниматься во внимание, учитываться при организации эф-

фективного взаимодействующего управления. С этим обстоятельством и связана установка на усиление полифункционализма программы мониторинга, обосновывающей экспериментальную деятельность.

Предназначенностью «КОД» является выполнение следующих функций:

- информационности — получения разного рода знаний об объекте диагностики, обеспечения ими самого объекта исследования;

- прогнозирования — определения направлений индивидуального поступательного развития субъектов образовательного процесса³;

- проектирования — подбора или разработки гуманистических, сообразных природе и культуре программ развития (приемов, методик);

- экспертирования, причем не только соответствия результатов определенным критериям, но и самого образовательного процесса в части изменений содержания, организации, уклада, средств управленческой деятельности⁴;

- управления, являющегося тем рычагом, который нацелен на активизацию учителя и ученика путем создания всех необходимых условий для проявления и развития их потенциальных возможностей;

- защиты, направленной на соблюдение единых правил и требований, способствующих обеспечению удовлетворения потребностей в безопасности и защите каждого субъекта образовательного процесса.

Ориентиры «КОД». Программа мониторинга экспериментальной и управленческой деятельности ориентирована:

- на относительно немногие, но наиболее значимые ценности, составляющие основу интегративного управления средой образования в школе;

- на соблюдение реальных прав и свобод школьников и взрослых;

³ Прогнозирующий характер мониторинга основывается на том, что предвосхищаемый результат определяет критерии предстоящей деятельности коллектива или педагога, а критериальное предвосхищение позволяет скорректировать перспективные планы как школьника, так и педагога.

⁴ Речь идет не о соответствии изменений первоначальному замыслу (проекту), а о наличии изменений, о направлении этих изменений, о наличии или отсутствии связи между этими изменениями и теми новыми условиями и образовательными ситуациями, которые создаются в школе.

- на выявление условий, обеспечивающих сохранение здоровья и успешность деятельности субъектов образовательного процесса;

- на качества личностной самореализации: инициативность, уверенность в себе, мотивацию достижений, удовлетворенность, адекватную самооценку, умение сотрудничать, высокую трудоспособность;

- на выявление процессов, связанных с переживанием внутренних противоречий, на то, как эти противоречия побуждают к активной деятельности и развитию, находят ли они разрешение путем удовлетворения возникших на этой основе потребностей;

- на выявление тенденций в построении взаимоотношений с другими, в развитии рефлексии (осознания внутренних причин и мотивации собственных действий и поступков по отношению к другим и к самому себе), интеллектуальных, творческих, организаторских способностей — как у педагогов, так и у школьников;

- на формирование личного стандарта, эталона, обуславливающего реалистичность требований к себе, осознание собственных возможностей;

- на педагога, стимулирование и обогащение его уровня профессионализма, на формирование внутренней установки к использованию излагаемых планов и программ;

- на взрослеющего человека, на обогащение его опыта познавательной, коммуникативной, эмоционально-волевой, личностной деятельности;

- на коллектив, на выявление степени защищенности и психологического комфорта, коллективной сплоченности и ответственности.

Уровни «КОД». В условиях осуществления интегративного управления средой образования в школе отчетливо видны следующие взаимно увязанные уровни мониторинга экспериментальной деятельности.

Исследовательский уровень. Использование этого уровня при обращении к управлению экспериментальной деятельностью вызвано следующими соображениями.

Во-первых, всегда существует зазор между программами и реальными процессами их воплощения. А так как любое педагогическое новшество создает необычные условия функционирования участников образовательного процесса, научно-введ-

ренческому коллективу необходимо сосредоточить внимание на выявлении ранее не изученных закономерностей субъект-объектного развития взрослого человека.

Во-вторых, в условиях работы образовательного учреждения в режиме экспериментальной деятельности необходимо экспертно соотнести ожидаемые и реально протекающие процессы. Ведь некоторые исходные позиции могут оказаться неверными, и тогда реальный процесс управления будет протекать вовсе не так, как предполагалось.

В-третьих, как правило, педагогическому коллективу, осуществляющему экспериментальную деятельность, приходится в основном самому разрабатывать программу мониторинга, позволяющую определить, насколько эффективны способы, методы и приемы организации взаимодействующего управления, вести поиск методов корректирования отклонений от избранной стратегии в ходе практической ее реализации. А это уже исследовательская деятельность.

Кроме того, использование исследовательского уровня в программе мониторинга предусматривает наличие единого диагностического комплекса, позволяющего проследить, насколько специфична адаптация к требованиям новшества и тенденций в индивидуальном развитии школьников на всех этапах эксперимента; а на основе анализа выявленных тенденций вносить изменения в организацию образовательного процесса и профессиональной деятельности педагогов.

Исследовательский уровень проведения мониторинга требует также наличия научно обоснованных критериев оценивания того, насколько эффективны проводимые преобразования. Как правило, исходят из основных положений разрабатываемой и внедряемой программы. Доказано, что любая программа управления организацией конструктивного взаимодействия человека со средой своего образования имеет право на существование, если у школьников наблюдаются позитивные тенденции в обогащении их ключевых компетентностей. Должна быть и высокая степень удовлетворенности своей деятельностью в организованном школой пространстве взаимодействия со средой своего образования.

При исследовательском подходе, как правило, не допускается сравнение новых технологий с традиционными формами организации образовательного процесса. Только сравнение изменений с самими собой, сопоставление желаемых и реальных

результатов позволяет получить достоверные данные. Ведь каждая образовательная технология предполагает свои иерархию ценностей, выдвигает собственные приоритеты, демонстрирует свой взгляд на человека и смысл его жизни.

Управленческий уровень. Он направлен на получение управленческой информации, позволяющей на основе ее анализа принимать верные и обоснованные решения в пространстве всего комплекса осуществляемых школой программ управления образовательной средой.

Особенность уровня заключается в том, что: руководство школой на основе получаемой информации способно организовать управление — как по ситуациям, так и по проблемам и результатам; каждый субъект мониторинга на совместном и индивидуальном уровнях способен определить свои позитивные и негативные тенденции, внести коррективы в осуществление программ совместной и самостоятельной деятельности.

Психолого-профессиональный уровень предполагает профессиональные действия только психологов. Эти действия, как правило, направлены на работу с детьми, имеющими проблемы. На данном уровне психолог решает две задачи.

Во-первых, выясняет, связаны ли имеющиеся у школьника проблемы с нарушениями его психического развития, носящими клинический характер.

Во-вторых, если имеющиеся проблемы не носят клинического характера, то психолог осуществляет узкопрофессиональную задачу — определяет наиболее эффективные методы оказания помощи конкретному учащемуся в процессе школьного обучения.

Использование трехуровневого подхода к организации программы мониторинга экспериментальной деятельности позволяет разделить сферы использования диагностических методов на уровнях всех участников взаимодействующего управления, а именно: руководства образовательным учреждением; педагога-психолога как специалиста; педагога; школьника; родителей (законных представителей) ученика.

Именно принцип распределенной ответственности, основанный на взаимной преемственности и взаимодействии используемых диагностических методов, может стать основой для реализации на практике принципа целостного и системного сопровождения взрослого человека в организованном школой пространстве его взаимодействия со средой образования.

Особенности применения методик мониторинга экспериментальной деятельности. Используемые в экспериментальной деятельности диагностические методики должны быть не только констатирующими, то есть раскрывающими существующую ситуацию, но и стимулирующими — дающими и расширяющими возможности обследуемых к самоуправлению и самоорганизации. Поэтому к таким методикам обычно не применяются очень жесткие требования на предмет их диагностической и прогностической валидности: они служат лишь основой для построения индивидуальных программ развития, которые в последующем могут уточняться и корректироваться.

Кроме того, предлагаемые к использованию методики, особенно те, которые содержат в себе алгоритмы эффективной деятельности и используются на управленческом уровне мониторинга, должны быть понятными и носить упрощенный характер.

При оценке результатов мониторинга и разработки плана совершенствования программ следует соблюдать правило гуманистического оптимизма, так как бороться с негативными характеристиками взрослеющего человека стоит опираясь на его хорошие качества. И бороться следует не против ребенка, а вместе с ним.

Рассмотрим характеристику нескольких методов мониторинга, позволяющих интегративно сочетать в себе и диагностику, и коррекцию, и программу выстраивания дальнейших действий.

Методика, позволяющая выявить уровень умений и навыков по отдельным параметрам. В качестве стимулирования школьников к овладению умениями и навыками в организации учебно-познавательной деятельности используется методика по отдельным параметрам. Ее особенность заключается в том, что в своем основании она содержит научно обоснованные и широко апробированные в практике алгоритмы, инструкции, рекомендации, последовательное выполнение которых ведет к укреплению и содержательному обогащению умений и навыков. Но, в отличие от алгоритмов, которые по отношению к ребенку выступают как свод навязываемых ему извне правил, порой не раскрывающих смысл того, почему он должен поступать именно так, предлагаемые методики меняют само его позицию. Школьник, диагностируя себя, получает возможность проанализировать, какие элементы выполнения действия или операции он пока не использует, тем самым определяя резервы совершенствования собственных умений и навыков, являющихся его жизненным опытом.

Приведем пример одной из таких методик.

№	Последовательность выполнения	Суждения	
		Да	Нет
1	приступаю к выполнению задания, после того как понял и «принял» поставленную передо мною учителем задачу		
2	хорошо представляю, как и в какой последовательности необходимо выполнять задание (умение планировать)		
3	последовательно и аккуратно выполняю все операции задания		
4	в ходе работы контролирую свои действия (замечаю ошибки)		
5	контролирую свою работу по результату (проверяю правильность выполненного задания)		
6	могу объективно оценить результаты выполненной мною работы		
7	не переделываю работу заново		
8	реально оцениваю свои возможности при выполнении трудных заданий		

Для отслеживания траектории своего личностного развития школьникам предлагается следующий вид методик.

«Какими качествами личности я обладаю»

№	Последовательность выполнения	Суждения	
		Да	Нет
1	аккуратность.		
2	активность		
3	вежливость		
4	дисциплинированность		
5	доброжелательность		
6	добросовестность		
7	инициативность		
8	личная организованность		

№	Последовательность выполнения	Суждения	
		Да	Нет
9	любопытность		
10	настойчивость в доведении начатого до конца		
11	наблюдательность		
12	решительность		
13	самокритичность		
14	самообладание		
15	сила воли в преодолении трудностей		
16	тактичность		
17	требовательность к себе		
18	трудолюбие		
19	творчество (поиск нестандартных, положительных по своим последствиям, способов решения учебных и жизненных задач)		
20	уверенность в своих силах		
21	чувство собственного достоинства		
22	целеустремленность		

В работе с педагогами программа мониторинга предусматривает использование такого вида методик.

Методика использования умений и навыков организации педагогического труда в повседневной культуре учителя

Методика направлена на выявление уровня использования учителем умений и навыков организации педагогической деятельности.

№	Я умею осуществлять	Уровень использования		
		постоянно	эпизодически	не использую
1	планирование собственного труда			
2	планирование учебной деятельности школьников			
3	согласование собственной деятельности с деятельностью других учителей, работающих в классе			
4	разумное распределение и использование рабочего времени урока			
5	обеспечение понимания, усвоения и применения новых знаний учащимися			
6	организацию групповой деятельности учащихся на уроке			
7	организацию индивидуальной самостоятельной деятельности учащихся на уроке			
8	организацию собственной деятельности на уроке			
9	использование средств обучения			
10	оценку деятельности учащихся			
11	контроль за усвоением учебного материала			
12	анализ собственной деятельности и деятельности класса			
13	организацию деятельности с одаренными детьми			
14	организацию деятельности учащихся, имеющих проблемы в обучении			
15	исследовательскую деятельность			
16	обобщение, описание и оформление собственного педагогического опыта			
17	внедрение эффективных приемов обучения, воспитания и развития школьников в собственную деятельность			

В основу методики «Как я использую систему поощрений» положены психологические критерии эффективности использования приемов, стимулирующих учебно-познавательную деятельность.

№	Критерии-ориентиры	Использование	
		Да	Нет
1	проявляю заинтересованность в успехах каждого ученика		
2	поощрение осуществляю постоянно (на каждом уроке)		
3	сопровождаю объяснением, что именно достойно поощрения		
4	поощряю достижение определенных результатов		
5	сообщаю ученику о значимости достигнутых результатов		
6	ориентирую учащегося на умение организовать работу с целью достижения хороших результатов		
7	даю сравнение прошлых и настоящих достижений учащегося		
8	осуществляю поощрение учащегося соразмерно затраченным этим учащимся усилиям		
9	связываю достигнутое с затраченными усилиями, полагая, что такой успех может быть достигнут и впредь		
10	воздействую на мотивационную сферу личности учащегося, опираясь на внутренние стимулы: учащийся с удовольствием выполняет задание либо потому, что оно интересно, либо потому, что хочет развить соответствующее умение и получить удовлетворение от самого процесса обучения		
11	обращаю внимание учащегося на то, что повышение успеваемости зависит от реализации его возможностей		
12	способствую проявлению заинтересованности в новой работе, когда прежнее задание выполнено		

Важную группу профессиональных умений и навыков учителя составляют его способности планировать, согласовывать, контролировать и анализировать свою деятельность. В этом направлении для саморегуляции и самоорганизации педагогического труда, могут быть использованы следующие методики.

КОД подготовки урока

№	При подготовке урока я обычно	Использую	
		Да	Нет
1	четко определяю и формулирую для себя его тему		
2	определяю место темы в учебном курсе		
3	определяю ведущие понятия, на которые опирается урок		
4	определяю и четко формулирую для себя и отдельно - для учащихся целевую установку урока; зачем он вообще нужен?		
5	подбираю литературу по теме		
6	отбираю из доступного материала только тот, который служит решению поставленных задач наиболее простым способом.		
7	подбираю учебные задания, целью которых является усвоение нового материала; воспроизведение; применение знаний в знакомой ситуации; применение знаний в незнакомой ситуации; творческий подход к знаниям		
8	дифференцирую учебные задания в соответствии с принципом «от простого - к сложному»		
9	составляю три набора заданий: подводящие ученика к воспроизведению материала; способствующие осмыслению материала учеником; способствующие закреплению материала		
10	продумываю «изюминку» урока (интересный факт, неожиданное открытие, красивый опыт, нестандартный подход к уже известному и пр.)		
11	группирую отобранный учебный материал. Для этого продумываю, в какой последовательности будет организована работа с материалом, как будет осуществлена смена деятельности учащихся		
12	планирую контроль за деятельностью учащихся на уроке, для чего продумываю, что контролировать; как контролировать; как использовать результаты контроля		
13	готовлю оборудование для урока. Составляю список необходимых учебно-наглядных пособий, приборов, технических средств обучения. Проверяю, все ли работает. Продумываю вид классной доски так, чтобы весь новый материал остался на доске в виде опорного конспекта		

№	При подготовке урока я обычно	Использую	
		Да	Нет
14	продумываю задание на дом: его содержательную часть, а также рекомендации по его выполнению		
15	составляю конспект урока		

Конспект урока

№	Этапы конспектирования	Использую	
		Да	Нет
1	конспект моего урока содержит три основные части: формальную; содержательную; аналитическую		
2	формальная часть моего конспекта выглядит так: урок №, тема, цель, задачи, оборудование, дата, последовательность отдельных этапов урока, литература (с указанием страниц)		
3	содержательная часть моего конспекта состоит из двух частей: тексты всех заданий, новый учебный материал, решающие задачи, рекомендации по выполнению домашнего задания. При этом свои вопросы в конспекте выделяю другим цветом; рисую таблицу, в которой зафиксировано, что, на каком этапе урока делают ученики и я как учитель		
4	оставляю место в конспекте для анализа урока после его завершения		

Учитель, работая с перечисленными методиками, должен знать, что, чем больше у него отрицательных ответов при заполнении анкет, тем ниже его уровень способности эффективного планирования. И чем чаще он будет руководствоваться заложенными в методиках алгоритмами, позволяющими успешно организовать деятельность, тем его деятельность будет результативной.

КОД

умения оценить качество устного ответа ученика

№	При оценивании я обычно учитываю:	Да	Нет
1	правильность ответа по содержанию: учитываю количество и характер ошибок при ответе		
2	полноту и глубину ответа: учитываю количество усвоенных фактов, формулировок, правил и т.п.		
3	сознательность ответа: учитываю степень понимания излагаемого учебного материала ⁵		
4	логику изложения материала и качество речи: учитываю умение строить целостный, последовательный рассказ, грамотно пользоваться специальной терминологией		
5	рациональность приемов и способов поставленной учебной задачи, используемых учащимся при ответе: учитываю умение использовать наиболее прогрессивные и эффективные методы достижения цели		
6	своевременность и эффективность использования наглядных пособий и технических средств при устном ответе: учитываю умение грамотно и эффективно применять наглядность и демонстрационный опыт		
7	использование дополнительного материала при устном ответе: поощряю, но не требую		
8	своевременность выполнения задания (рациональность использования времени, отведенного на его выполнение): не одобряю затянутость выполнения задания (ответа) во времени при учете индивидуальных особенностей ученика		

3.4. Интегративное управление средой образования в школе. Результаты эксперимента

Предъявленная структура научно-методического сопровождения эксперимента апробирована на различных уровнях управления образовательными системами. Так, на базе Красноярской региональной системы общего образования в 1997 году был создан и действует краевой инновационный комплекс по

⁵ Данный уровень характеризуется наличием собственного суждения, умением обосновывать теоретические положения собственными примерами из практики, из жизни.

разработке и осуществлению новой образовательной практики «Индивидуально ориентированная система обучения». В комплекс первоначально вошли:

- лаборатория по проблемам индивидуализации обучения, созданная на базе краевого института повышения квалификации работников образования, занимающаяся вопросами научно-методического сопровождения и мониторинга экспериментальной деятельности, организацией и проведением курсовой подготовки педагогов и руководителей;

- 17 пилотных, экспериментальных и тиражирующих площадок, открытых на базе ряда образовательных учреждений в различных городских и сельских поселениях Красноярского края, что дало возможность вести сравнительный анализ эффективности программы ИОСО.

В рамках комплекса:

- созданы творческие объединения учителей по образовательным областям, занимающиеся вопросами: а) разработки и апробации индивидуально ориентированных учебных планов по предметам; б) организации образовательного процесса на основе предложенного к экспериментальному апробированию «структурно-логического способа организации учебных занятий;

- осуществляется курсовая подготовка учителей и управленческих команд школ, изъявивших желание работать по программе ИОСО (до 400 человек в год);

- на системной основе организован мониторинг эффективности применения программы ИОСО в школах комплекса;

- с 2000 года проводятся ежегодные конференции, на которых обсуждаются итоги экспериментальной деятельности, намечаются и корректируются планы на предстоящий период, организуется работа секций по обмену опытом. По итогам каждой конференции выпускаются научно-методические сборники.

По инициативе самих педагогов, участвующих в эксперименте, была создана краевая общественная организация «Ассоциация учителей, работающих по технологии ИОСО», которая занимается вопросами профессиональной поддержки своих членов, распространением опыта. По инициативе ассоциации организовано проведение конкурсов творческих и исследовательских работ на звание «Лучший учитель комплекса ИОСО», проводятся другие акции. По инициативе руководителей и педагогов ряда муниципальных систем образования края созданы районные инновационные комплексы.

Совместно с Красноярским государственным педагогическим университетом, Канским и Енисейским педагогическими колледжами организована опережающая подготовка студентов на основе организации обучения непосредственно с применением данной технологии. На базе Минусинского педагогического училища организована экспериментальная работа по адаптации программы ИОСО в начальной школе.

Школы — участники комплекса активно включились в экспериментальную деятельность по созданию на своей базе управляющих советов.

Формальные показатели организации научно-методического сопровождения через создание инновационного комплекса выражаются в росте количества школ, участвующих в экспериментальной апробации программы ИОСО (17 школ — 1997 г.; 53-2007г.).

Анализ деятельности школ комплекса в сравнении с другими образовательными практиками, проведенный на основе опросника «Мое отношение к учебе», показал, что после первого года апробации программы ИОСО в 17 городских и сельских школах в экспериментальных классах, по суждениям самих школьников, наблюдались такие тенденции (см. таблицу № 1).

Из 24 утверждений опросника в экспериментальных классах превышающие показатели в сравнении с контрольными группами составляют: в 6 классах — по 18 позициям (75%); в 7 классах — по 22 позициям (91%); в 8 классах — по 21 позиции (88%); в 9 классах — по 4 позициям (17%); в 10 классах — по 20 позициям (83%); в 11 классах — по 20 позициям (83%).

Наиболее негативные показатели получены по результатам адаптации к программе ИОСО учащихся 9 классов. На фоне в основном положительных и превышающих показатели остальных классов утверждений о том, что удалось повысить успеваемость, укрепить свое ответственное отношение к учению и проявить интерес к изучению ранее нелюбимых предметов, остальные мнения свидетельствуют о неприятии девятиклассниками требований программы ИОСО. Анализ причин такого состояния дел позволил сделать вывод, что нельзя нарушать привычную программу обучения в выпускных, и особенно — в 9 классах. Кроме того, с возрастом все зримее становятся последствия «выученной беспомощности»: установки программы ИОСО на повышение уровня самостоятельности, активности и ответственности школьников вызывают психическую напряжен-

Таблица № 1
Сравнение экспериментальных классов ИОСО с традиционными

класс	1. В этом учебном году:			
	а улучшил успеваемость	б стал более ответственно относиться к учебе	в появился интерес к изучению ранее не любимого предмета	г улучшились отношения с одноклассниками, учителями
6	+6	+11	+3	+4
7	+2	+16	+27	+24
8	-6	+20	+31	+1
9	+5	+2	+10	-8
10	+1	+13	+4	-6
11	-13	-1	+10	-7
	3. При выполнении учебных заданий:			
	а повторяю ранее изученный материал	б пользуюсь справочниками, словарями, энциклопедиями	в стремлюсь находить различные варианты	г проверяю правильность выполненных упражнений
6	-21	+2	+3	=
7	-2	+21	+8	+13
8	+4	+13	+6	+5
9	-2	-25	-26	-14
10	+7	+12	+11	+7
11	+3	+13	+8	+2
	5. На уроках я не боюсь:			
	а задавать вопросы, участвовать в обсуждении	б отвечать учебный материал	в ошибиться при выполнении учебных заданий	г обращаться за помощью к учителю
6	+13	+14	-7	+19
7	-3	+4	+6	+5
8	+10	+4	+2	+12
9	-8	-8	-19	-6
10	+4	+15	+11	+13
11	+7	+8	+12	+23

(контрольными) классами по итогам 1998-1999 учебного года (%)

2. Мои усилия в учебе зависят от:			
а желания узнать много нового и интересного	б целей, которых я поставил перед собой	в требований, предъявляемых мною к самому себе	г желаний не отставать от одноклассников
+8	-4	-5	-25
+22	+13	+17	-12
+7	+16	+11	-14
-6	-13	-5	-6
+13	+5	-12	-4
+6	+1	-3	+7
4. Как правило, в учебе я стараюсь:			
а планировать и использовать с пользой время	б не списывать и добиваться результата самостоятельно	в регулярно готовиться к урокам	г не опаздывать и не пропускать занятия
+5	+5	+5	+7
+29	+12	+15	+15
+12	+2	+14	+10
-22	-19	-5	-16
+20	+22	+27	+11
+14	+20	+29	+19
6. Во внеурочное время:			
а читаю дополнительную литературу	б посещаю дополнительные занятия или консультации	в люблю заниматься интеллектуальны ми играми	г люблю смотреть тв познавательного характера
+8	+11	=	+2
+41	+5	+10	+5
+13	+8	-7	-5
-39	-36	-7	-13
+20	-12	-11	+10
+36	+11	+4	+3

ность, связанную с изменением ситуации развития, особенно у той части школьников, которые дальнейшую программу своего образования уже видят вне влияния школы.

По остальным группам классов установки программы ИОСО, направленные на обогащение опыта взрослеющего человека знаниями, умениями и навыками самоуправления и самоорганизации, позволяют сделать вывод о том, что школа способна интегративно создавать в пространстве учебных занятий среду не только обучения, но также — и воспитания и развития. Так, ответы респондентов на утверждения 1б, 4б свидетельствуют о повышении чувства ответственности школьников за результаты учения, что, в свою очередь, является показателем их перехода в учебно-познавательной деятельности на субъективную позицию.

Меняется позитивно отношение школьников к изучению ранее нелюбимых предметов (утверждение 1в), что особенно важно в той ситуации, когда приходится констатировать, что от класса к классу наблюдается отказ части школьников от изучения предметов по причине образовавшихся «пробелов» в знаниях.

Происходит гармонизация внешней и внутренней мотивации (2а, 2б, 2в, 2г) за счет повышения требовательности к себе, желания узнать много нового и интересного, целеполагания. В то же время происходит отказ от соревновательности с другими и становление своего рода соревнования с самим собой (2г). Наблюдаются позитивные тенденции в самоконтроле (3г, 4г), самоорганизации (3а, 4а, 4в), учебно-познавательной активности (3в, 5а, 5б, 6а). Возрастает коммуникативная активность, но в основном не за счет улучшения просто взаимоотношений (1г), а посредством включенности в совместную деятельность и создания условий безопасности и защиты в образовательной среде (5а, б, в). Устойчивее становятся связи между урочной и внеклассной деятельностью (3б, 6а, 6б) школьников.

Анализ результатов опросника по возрастным группам классов показывает: несмотря на то, что школьники 6-8 классов вступают или уже находятся в ситуации подросткового кризиса, которую, как указывает часть исследователей «необходимо преждать», — в экспериментальных классах не происходит фоновое спада в познавательной, волевой и коммуникативной активности. Наоборот, учащиеся 7 классов демонстрируют стабильно позитивные результаты по подавляющему большинству

утверждений, в отличие от своих сверстников, занимающихся по другим программам. Такие результаты позволяют нам утверждать, что включенность подростков в деятельность, и только посредством организации условий их продуктивной деятельности, позволяет снизить остроту проживания подростками свойственного им возрастного кризиса.

Сравнение результатов школьников 9 и 10 экспериментальных классов показывает, как со сменой возрастной ситуации развития (по Л.С. Выготскому) можно обеспечить их устойчивое развивающееся функционирование в контексте организующих влияний школы.

В опросе по методике, построенной на отрицательных отзывах о программе, старшеклассники отметили, что в условиях, создаваемых программой ИОСО, они могут проявить свои способности, — 90% респондентов.

67% считают, что ИОСО способствует развитию самостоятельности, воли, ответственности за результаты учения.

Выразили свое несогласие с тем, что в условиях ИОСО ухудшились отношения с одноклассниками — 83%, с родителями — 78%, с учителями — 75%.

75% не упрекают учителей в своих оценках.

70% не считают, что при ИОСО их успеваемость ухудшилась.

При этом старшеклассники считают, что школа должна учитывать индивидуальность каждого ученика — 89%; не наказывать учащихся отрицательными оценками, предоставлять право исправить неудовлетворяющие его отметки — 88%; воспитывать у учащихся самостоятельность, ответственность за результаты своего труда — 80%; предоставлять возможности выбора ученику заданий на оценку, сроков сдачи изученного материала — 79%.

Ответы учащихся убеждают, что программа ИОСО интегративно содействует развитию познавательной, волевой, коммуникативной и управленческой компетентностей взрослеющего человека.

Дополнительное подтверждение тому мы находим в полученных результатах массового опроса учителей, работающих по программе ИОСО, по методике «Отчет учителя по предмету», в которой оценивалась деятельность 1209 учащихся. Особенность методики заключается в том, что в ней обращено внимание не только на формальные показатели, но и на то, какое вли-

яние оказывают программы на личностное развитие учащихся. При этом для более достоверного получения данных методика используется учителем при его отчетах перед учебной частью системно, т.е. по результатам каждой четверти. Обобщенные результаты полученных данных представлены в таблице № 2.

Таблица № 2
Отчет учителя по предмету
(сравнение результатов деятельности классов, занимающихся по программе ИОСО по итогам двух лет)

№	ПАРАМЕТРЫ	1999-2000 %	2000-2001 %	Тенденции %	
				+	-
1	2	3	4	5	6
1	Обучается на «отлично»	21	27	6	
2	Обучается на «хорошо»	46	47	1	
3	Обучается на «удовлетворительно»	32,8	25,8	7	
4	Не успевает по предмету	0,2	0,2	0,7	
5	Пропущено занятий по болезни	2,2	1,5	0,2	
6	Пропущено занятий без уважительных причин	0,7	0,5	2	
7	ИОУП сдают:	100	100		
а	всегда с опережением	16	18	12	
б	всегда вовремя	38	50	6	
в	иногда с задержкой	29	23	5	
г	с постоянной задержкой	12	7	3	
д	под постоянным давлением	5	2		
8.	Выбор уровня заданий:			5	
а	завышенный	29	24		
б	заниженный	13	8	5	
в	адекватный (соответствующий	51	62	11	
г	возможностям ученика)				

1	2	3	4	5	6
г	постоянно меняется	7	6	1	
9	На уроке задания выполняют:				
а	самостоятельно	52	61	9	
б	с частичной помощью	33	29	4	
в	всегда с помощью	15	10	5	
10	При выборе уровня заданий проявляют:				
а	интерес к предмету в целом	33	35	2	
б	интерес к отдельным темам	21	24		1
в	интерес к оценкам	31	32	3	
г	безразличие	4	2	2	
д	лишь бы сдать	11	7	4	
11	При сдаче тем учителю:			4	
а	всегда спокоен	32	36		
б	обычно спокоен	37	35		2
в	эмоционально уравновешен	20	24	4	
г	склонен к бурным эмоциональным проявлениям	5	3	2	
д	вспыльчив	6	2	4	
12.	При неподтверждении выбранного уровня оценки:				
а	признает обоснованность предъявленных к нему требований, выражает готовность к дальнейшему сотрудничеству и исправлению учебных ошибок	71	80	9	
б	сдает свои позиции без сопротивления, спешит согласиться с учителем	20	16	4	
в	проявляет открытую агрессию	4	2	2	

1	2	3	4	5	6
г	демонстрирует полное пренебрежение	2	1	2	
д	избегает общения, замыкается в себе	3	1	2	
13	При повторной сдаче материала:				
а	выбирает тот же уровень задания	74	76	2	
б	меняет на более низкий уровень	17	12	5	
в	меняет на более высокий уровень	9	12	3	
14	Ответы при сдаче тем:				
а	краткие, логичные	33	36	3	
б	развернутые, полные	38	43	5	
в	сбивчивые, невнятные	29	21	8	
15	В отношении к себе проявляют:				
а	уверенность в своих силах	37	44	7	
б	требовательность	23	34	11	
в	желание бороться со своими недостатками	14	25	11	
з	неприятие критики в свой адрес	5	4	1	
и	чувство собственного достоинства	31	41	10	
к	отсутствие самоуважения	1,5	1,3	0,2	
16	Самооценка:				
а	нереалистичная, завышенная	11	9	2	
б	высокая	34	32		2
в	реальная	49	55	6	
г	низкая	4	3	1	
д	нереалистичная, заниженная	2	1	1	
17	Наблюдаются изменения, улучшения в учебно-познавательной деятельности:				

1	2	3	4	5	6
а	весьма значительные	30	39	9	
б	по отдельным параметрам	36	40	4	
в	не наблюдаются	24	14	10	
г	ухудшение по отдельным параметрам	8	6	2	
д	значительное ухудшение	2	1	1	

В таблице обобщены результаты, представленные учителями из различных городов, поселков и сел края. Сведение и обобщение результатов осуществлялось сотрудниками лаборатории комплекса, и выявленные тенденции были рассмотрены комплексно и системно. Из 45 параметров, предложенных к оцениванию, по 42 из них (93%) отмечаются позитивные тенденции.

При этом установлено, что наряду с ростом количества обучающихся на «хорошо» и «отлично» (+7%), наблюдаются существенные позитивные тенденции в параметрах, свидетельствующие о росте уровня самоорганизации и самоуправления. Так, на 9% возросло количество учащихся, выполняющих задания на уроке самостоятельно, на 11% возросла требовательность к себе, на 7% — уверенность в собственных силах.

Наблюдаются некоторые изменения в самооценке: осуществляется переход от нереально завышенных и высоких, а также низких и нереалистично заниженных самооценок, к реальным самооценкам, — на 7%.

На 10% отмечается рост самоуважения (чувство собственного достоинства), на 11% — самоуверности (требовательности к себе и желания бороться с недостатками).

Позитивные тенденции наблюдаются в речевой культуре школьников. Увеличивается доля школьников, умеющих давать системные — как краткие и логичные, так и развернутые и полные ответы (на 8%). Происходят некоторые позитивные тенденции в культуре управления своими эмоциями. Снижается количество школьников, склонных к бурным эмоциональным проявлениям, а также проявляющих агрессию.

В целом значительные позитивные изменения в учебно-познавательной деятельности наблюдаются у 9% школьников.

Для более достоверного оценивания эффективности программ интегративного управления средой образования в школе была организована и поставлена экспертная оценка, в чем приняли участие 240 руководителей и учителей из различных школ края (таблица № 3).

Таблица № 3

Итоги экспертного оценивания программ ИОСО руководителями и педагогами школ, входящих в краевой инновационный комплекс

№	Позиции	Очень эффективно		Достаточно эффективно		Малоэффективно	
		%	Рейтинг	%	Рейтинг	%	Рейтинг
1	2	3	4	5	6	7	8
1	ИОСО своей технологией:						
1.1.	меняет позицию учеников, формируя у школьников чувство ответственности за результаты обучения	19	5	77	1	4	4
1.2.	способствует развитию самостоятельности как черты характера	36	1	62	3	3	5
1.3.	способствует формированию высших психических функций (речи, памяти, мышления, произвольности и т.д.)	29	3	63	2	7	3
1.4.	способствует формированию реальной самооценки учеником своих возможностей	35	2	62	3	3	5
1.5.	создает условия для доброжелательных отношений в коллективе	29	3	49	4	21	1
1.6.	способствует формированию системы знаний, умений и навыков	26	4	63	2	10	2
2	Какие составляющие элементы программы ИОСО стимулируют успешность школьников в обучении:						
2.1.	индивидуально ориентированные учебные планы по предметам	41	6	61	1	14	3

1	2	3	4	5	6	7	8
2.2.	право выбора уровня заданий	56	2	34	7	2	9
2.3.	право выбора темпа сдачи изученного материала	43	5	32	8	25	1
2.4.	отказ от двойки как средства стимулирования	34	8	39	6	14	3
2.5.	требование сдавать тему за темой	34	8	57	2	13	4
2.6.	устные ответы учеников	37	7	50	4	12	5
2.7.	опережающее изучение учебного материала по отдельным предметам	50	3	44	5	18	2
2.8.	досрочные каникулы	64	1	27	9	10	6
2.9.	индивидуально-групповые консультации	46	4	51	3	4	8
3.	ИОСО помогает учителю:						
3.1.	в улучшении взаимоотношений с учениками	31	4	58	1	10	1
3.2.	в совершенствовании своего профессионального мастерства	41	3	50	2	7	3
3.3.	в рациональном использовании времени урока	44	2	45	4	7	3
3.4.	в познании индивидуальности каждого ученика	64	1	31	5	5	4
3.5.	осознать, что общение с учениками и урок являются главными составляющими успешной педагогической деятельности	44	2	47	3	9	2
4	Какова, на Ваш взгляд, эффективность некоторых положений программы ИОСО:						
4.1.	школа должна создавать условия для того, чтобы каждый ученик сам учитывал свои индивидуальные особенности	46	5	49	3	5	4
4.2.	интенсивный учебный труд способствует психическому развитию каждого ребенка, сохранению его здоровья, так как делает «трудное - привычным, привычное - полезным, полезное - приятным».	47	4	36	6	16	1

1	2	3	4	5	6	7	8
4.3.	преодоление учебных трудностей способствует формированию позитивных черт характера школьника	37	8	53	1	10	2
4.4.	опора на самостоятельность, активность ученика делает его успешным в учебной деятельности	42	7	53	1	6	3
4.5.	школа должна создавать условия для соревнования, а не с другими	44	6	51	2	6	3
4.6.	право выбора ребенком уровня заданий, темпа усвоения изучаемого материала является стимулом развития его познавательной активности	55	1	41	5	4	5
4.7.	школа должна формировать реальную самооценку каждого.	53	2	43	4	4	5
4.8.	школьник имеет право на ошибки под руководством учителя, так как по своим последствиям «учебные ошибки» являются самым безопасным опытом формирования себя как личности	48	3	51	2	2	6

Так, в большинстве своем респонденты подтвердили положение о том, что школа способна создаваемой системой условий содействовать взрослому человеку в формировании его качеств субъекта самоорганизации и самоуправления.

Большинство экспертов своим ответом «достаточно эффективно», несмотря на критическое отношение к программам, предложенным к экспериментальному апробированию, показали, что создаваемая система условий в пространстве учебных занятий:

- меняет позицию учеников, формируя у школьников чувство ответственности за результаты обучения — 1-е ранговое место (77%);

- способствует формированию высших психических функций (речи, памяти, мышления, произвольности и т.д.) — 2-е ранговое место (63%);

- способствует развитию самостоятельности как черты характера и формированию реальной оценки учеником своих возможностей — 3-е ранговое место (62%).

Среди составляющих элементов программ, стимулирующих успешность школьников в обучении, эксперты выделяют:

- индивидуально ориентированные учебные планы по предметам — 1-е ранговое место (61%);

- требование сдавать тему за темой — 2-е ранговое место (57%);

- организацию и проведение индивидуально-групповых консультаций — 3-е ранговое место (51%).

Вместе с тем отношение к таким требованиям программ, как предоставление школьникам права выбора уровня и темпа выполнения заданий и отказ от двойки как средства стимулирования, показывают, что учителя с трудом отказываются от позиции отношения к школьникам как объектам их влияния, неохотно идут на предоставление им самостоятельности.

Эксперты считают, что программы помогают учителю:

- в улучшении взаимоотношений с учениками — 1-е ранговое место (58%);

- в совершенствовании своего профессионального мастерства — 2-е ранговое место (50%);

- в осознании того, что общение с учениками и урок являются главными составляющими его педагогической деятельности — 3-е ранговое место (47%).

Экспертами было также подтверждено, что большая часть концептуальных положений программы ИОСО доказывает свою праксиологическую эффективность. Напомним их.

- Преодоление учебных трудностей способствует формированию позитивных черт характера школьника, а опора на самостоятельность и активность ученика делает его успешным в учебно-познавательной деятельности. 1-е ранговое место (53% по каждому из данных утверждений).

- Школа должна создавать условия для соревнования с собой, преодоления слабостей, а не соревнования с другими. 2-е ранговое место (51%).

- Школьник имеет право на ошибки, совершенные под руководством учителя, так как по своим последствиям учебные ошибки являются наиболее безопасным опытом формирования себя как личности. 2-е ранговое место (51%).

● Школа должна создавать условия для того, чтобы каждый ученик сам учитывал свои индивидуальные особенности. 3-е ранговое место (51 %).

Анализ позиций экспертов, отмечающих малую эффективность программ по отдельным параметрам, позволил выявить, что отрицательные отзывы в основном получены от учителей, которые имеют педагогический стаж, превышающий 15 лет. Им труднее всего было принять программу, изменяющую стереотипы в организации педагогической деятельности.

Малоэффективными ряд экспертов считает такие составляющие элементы программ, как:

● предоставление права на опережающее изучение учебного материала по отдельным предметам — 1-е ранговое место (21 % от всего количества респондентов);

● индивидуально ориентированные учебные планы по предметам — 2-е ранговое место (20 % от всего количества респондентов);

● отказ от двойки как средства стимулирования — 2-е ранговое место (20 % от всего количества респондентов);

● предоставление права выбора темпа сдачи изученного материала — 3-е ранговое место (18 % от всего количества респондентов).

Группа экспертов со значительным стажем работы в своих оценках высказывает убежденность, что программы не помогают им:

● в совершенствовании профессионального мастерства — 1-е ранговое место (14 % от всего количества респондентов);

● в познании индивидуальности каждого ученика — 2-е ранговое место (9 % от всего количества респондентов);

● в улучшении взаимоотношений с учениками — 3-е ранговое место (8 % от всего количества респондентов).

В суждениях этой группы экспертов была подчеркнута убежденность, что интенсивный учебный труд не способствует психическому развитию каждого ребенка, сохранению его здоровья — 1-е ранговое место (16 % от всего количества респондентов).

Вместе с тем, проведенное тестирование, которое позволяет выявить уровни ситуационной и личностной тревожности (вариант А.М. Прихожан), (а в следовании приняло участие 68 учащихся, вошедших в эксперимент, и 105 учащихся контрольных классов школы № 58 г. Красноярска) показывает (см. таб-

лицу № 4), что, несмотря на увеличение умственных и физических нагрузок, в классах ИОСО наблюдается снижение показателей по высокой ситуационной и личностной тревожности. Осуществляется переход указанных форм тревожности в разряды низкой и очень низкой, что свидетельствует об адаптивности технологии к индивидуальным возможностям каждого ученика.

Таблица № 4

Итоги диагностики ситуационной и личностной тревожности

Уровни	Классы	Ситуационная тревожность		Личностная тревожность	
		декабрь 1999	май 2000	декабрь 1999	май 2000
учащихся	ИОСО	68	68	68	68
	традиционные	105	105	105	105
очень высокая	ИОСО	-	-	1	1
	традиционные	-	-	1	1
высокая	ИОСО	8,8	2,8 (-6)	5,8	- (-5,8)
	традиционные	2	2,7(+0,8)	0,3	1,3(+1)
низкая	ИОСО	57,3	62,3(+5)	47	50,4(+3,4)
	традиционные	42,8	47,9(+4,9)	47,6	38,7(-8,7)
очень низкая	ИОСО	33,9	34,9(+1)	46,2	48,6(+2,4)
	традиционные	55,2	50(-5,2)	48,1	59(+10,9)

Результаты тестирования по методике А.М. Прихожан, проведенного педагогами-психологами в школах комплекса, в основном подтвердили данные по школе № 58, что позволило сделать вывод: несмотря на различия в условиях школ комплекса, программа ИОСО способствует стабилизации ситуационной тревожности, снижению личностного уровня тревожности, так как своими требованиями задает системные ориентиры в планировании, а также в организации учебно-познавательной деятельности школьников.

Другие методы мониторинга, позволяющие оценить эффективность влияний ИОСО и структурно-логического способа организации учебных занятий, используются каждой школой, входящей в комплекс, самостоятельно и, по мнению руководителей и педагогов, также позволяют утверждать, что в пространстве урочной деятельности можно интегративно решать задачи обучения, воспитания и развития. Как отмечалось на 7 региональных конференциях краевого инновационного комплекса ИОСО, цели и задачи, поставленные по разработке, организации и осуществлению новой практики обучения, в целом успешно реализуются в различных типах образовательных учреждений, что свидетельствует об универсальности и интегративности программ.

Только в пространстве конструктивного взаимодействия и сотрудничества появляется возможность многие плодотворные научные идеи и закономерности воплотить в реальную управленческую практику школ. Тем самым создается среда как система условий, способов и средств, позволяющих взрослому человеку управлять собой и обстоятельствами своей жизни.

Следующая форма организации научно-методического сопровождения экспериментальной деятельности — это научно-внедренческая школа-лаборатория. Такая форма была разработана и внедрена в рамках Института психологии, педагогики и управления образованием (ИППУО) Красноярского государственного педагогического университета. В положении, принятом Ученым советом ИППУО в 1999 году, отмечается следующее.

1. Школа-лаборатория как научно-внедренческое структурное подразделение института создается для осуществления эффективной научно-исследовательской деятельности в области психологии, педагогики и управления образованием, совершенствования политики сотрудничества с образовательными учреждениями Красноярского края, оказания действенной научно-практической помощи учебным учреждениям различного типа.

2. Статус школы-лаборатории присваивается образовательным учреждениям различного типа Красноярского края, заключившим договор с ИППУО КГПУ на проведение концептуальных комплексных научно-исследовательских экспериментальных проектов в области образования, осуществляемых или предлагаемых к осуществлению учеными института.

3. Решение об открытии школы-лаборатории принимается Ученым советом ИППУО КГПУ на основе представленных документов, а именно:

- творческой заявки, содержащей обоснование предлагаемого к реализации проекта;

- поэтапного плана действий по реализации намечаемого проекта;

- письменного согласия органа управления образованием на организационную и материальную поддержку проекта намечаемого к реализации;

- письменного согласия научного руководителя или консультанта проекта из числа профессорско-преподавательского состава ИППУО КГПУ.

4. Школа-лаборатория имеет право:

- принимать участие в заседаниях Ученого совета, конференциях, «круглых столах» и других научно-педагогических мероприятиях института;

- участвовать в издаваемых институтом научных сборниках, брошюрах, журналах и других видах информационных изданий;

- пользоваться научно-методическими материалами ресурсно-методического центра института.

5. Школа-лаборатория обязана:

- ежегодно отчитываться перед Ученым советом и руководством института о проделанной работе по реализации проекта;

- соблюдать все требования авторского надзора за передаваемыми на экспериментальное апробирование технологиями и методиками;

- предоставлять места для прохождения учебно-производственной практики студентам и слушателям института.

6. Институт, научные руководители и консультанты имеют право использовать полученные в ходе экспериментальной разработки и апробирования на базе школы-лаборатории результаты в своих научных публикациях, монографиях, диссертационных исследованиях согласно законодательству РФ об интеллектуальной собственности, если особый порядок не предусмотрен договором о сотрудничестве.

7. Любое образовательное учреждение Красноярского края, самостоятельно реализующее образовательный научно-практический проект, имеет возможность по собственной инициативе получить статус лаборатории ИППУО КГПУ. В этом случае силами ученых ИППУО КГПУ проводится экспертиза реализуемого образовательным учреждением проекта и на основании полученного комиссией заключения Ученый совет ин-

ститута принимает решение о присвоении статуса школы-лаборатории.

Известно, что часть преподавателей вузов по разным причинам, в том числе и материальным, занимается научно-внедренческой деятельностью в школах. Во многом эта совместная деятельность является продуктивной. В то же время зачастую принятые и утвержденные формы сотрудничества искажаются и становятся средством получения дополнительных доходов или формой продвижения в практику школ опасных идей и проектов — например, дианетики, раннего сексуального просвещения и т.п. Тем самым наносится серьезный урон авторитету высшей школы и, следовательно, науке в целом.

Появление положения о школе-лаборатории связано с тем, что в его рамках экспериментальная деятельность преподавателей высшей школы ставится под контроль научной общественности, подвергается системному экспертному оцениванию и является эффективным способом управления совместной инновационной деятельностью.

И еще одна важная особенность: лаборатория открывается под непосредственные потребности конкретного заказчика. Так случилось в 2000 году, когда руководство во многом успешной школы-гимназии № 164 г. Зеленогорска обратилось к ректору КГПУ с просьбой об оказании помощи. При этом они не смогли четко оформить свой заказ и пояснить, в чем конкретно необходимо оказать помощь. Ознакомление с состоянием дел показало, что, несмотря на лидерские позиции в муниципальной системе управления образованием, в руководстве и коллективе образовательного учреждения растет чувство неудовлетворенности, выразившееся во мнении: «Остановились в развитии». Более детальный анализ позволил установить, что основной причиной неудовлетворенности администрации школы является потребительское отношение части родителей, гимназистов, педагогов к тому, что происходит в гимназии, выражающееся через формулы: «Вы обязаны», «Вы должны». Было предложено создать условия, обеспечивающие системную включенность всех и каждого в преобразовательные процессы.

Началась совместная работа, которая в дальнейшем была оформлена в проект «Гимназия смысловой психолого-педагогической культуры». Разработка и экспериментальное апробирование программ велось одновременно по нескольким направлениям. В программе работы с родителями акцент был сделан на их

включенность в образовательные процессы гимназии. И вот почему. Существующая практика привлечения родителей к активному участию в обучении и воспитании своих детей не решает многих задач, стоящих перед школой. И в этом зачастую виновата сама школа. В первую очередь, это связано с установкой, которая существует во многих педагогических коллективах: они (родители) — заказчики, мы (педагоги) — исполнители. Внешне все правильно. Но реализация этой установки на практике привела к серьезным деформациям в сознании как учителей, так и родителей. Школа взяла на себя полную ответственность за обучение и воспитание ребенка, а это привело к тому, что именно ее, школу, общество обвиняет в росте преступности, ухудшении здоровья, плохой успеваемости школьников. И чтобы снять с себя эти обвинения, школа судорожно ищет пути борьбы с социально неблагоприятными явлениями — проводит то, что ей под силу: акции и мероприятия — и школа тем самым способствует лишь росту недовольства в свой адрес. А заказчики, то есть родители, в этой ситуации вновь остаются в стороне, убеждаясь в мнимой правоте ответственности школы за ребенка.

Вторая установка, мешающая школе, — это отношение к родителям как к помощникам. И вроде бы вновь ничего плохого в этом нет. Но в школе к институту родителей как помощников сложилось отношение, как к вспомогательному персоналу: мы поручаем — вы выполняйте. И даются как правило разовые поручения — выучить, нарисовать, прийти на собрание, а в основном — помочь материально. И родители откупаются от школы.

В-третьих, у многих учителей существует отношение к родителям как потенциальной инстанции, способной наказать ребенка за погрешности. Тем самым школа, не задумываясь об этом, стала для многих родителей неиссякаемым источником психологической опасности по отношению к детям и к самим, что в конечном счете ведет к отчуждению родителей от школы.

Однако главная беда — то, что школа не учит родителей быть родителями. Она не вооружает их профессиональными знаниями, умениями и навыками, не обогащает их семейный репертуар эффективными приемами обучения, воспитания и развития ребенка. Школа не погружает родителей в смысл того, что она делает ради их детей. А любой смысл можно понять не через лекции и беседы, а только через совместную деятельность, дающую опыт выстраивания позитивных и конструктивных отношений родителей с ребенком, со школой.

Вот на этих противоречиях и стремлении их разрешить была разработана программа работы с семьей. Ее смысл заключается в том, что гимназия начинает и ведет работу с каждой семьей в зоне актуального и ближайшего ее развития. При этом под актуальным развитием понимается тот позитивный опыт семьи в воспитании своего ребенка, который уже используется в семейном репертуаре. А под ближайшим развитием семьи понимается планируемый опыт воспитания своего ребенка, который будет приобретен семьей благодаря совместной деятельности со школой.

Но чтобы этот программный подход в работе с семьей состоялся, необходимо соблюдение еще одного важного условия — совместной установки гимназии и родителей на успешность осуществляемой деятельности по обучению, воспитанию и развитию детей. Такая установка будет реализована лишь тогда, когда родители будут знать, что им необходимо делать и как это делать. Для этого можно назвать разные формы взаимодействия школы с родителями.

В начальной школе это «Программа содействия ребенку в семье», составляемая по форме:

Уровни и их соответствие	I уровень	II уровень	III уровень	Намечено и результат по четвертям			
				1	2	3	4
Рубежи по учебным умениям и навыкам							
Скорость осмысленного чтения (слов в минуту)	90	120	150				
Скорость аккуратного письма (знаков в минуту)	40	60	80				
Скорость вычислительных навыков	20	30	40				
Рубежи по учебным предметам							
Русский язык	Выполнение заданий по образцу.	Выполнение заданий без образца.	Выполнение заданий с измененными условиями.				
Математика							
Внеклассное чтение (список прилагается)	Прочитать	Пересказать	Ответить на вопросы				

Уровни и их соответствие	I уровень	II уровень	III уровень	Намечено и результат по четвертям			
				1	2	3	4
Рубежи по физической культуре							
Подтягивание/отжимание							
Пройти на лыжах, пешком							
Рубежи, намеченные самой семьей							
В дополнительном образовании (кружки, секции) Оздоровительные мероприятия Культурные мероприятия Принять участие в проведении школьных мероприятий	Запланировано			Результат			
Персональные дополнительные задания учителя				Результат			

На собраниях классов всем желающим родителям предлагается включиться в выполнение программы. (Десяти семьям, в которых у детей имелись проблемы в обучении и поведении, было предложено на добровольной основе включиться в экспериментальное апробирование программы, для чего каждой семье предлагалось вести дневник наблюдений и на ежемесячных индивидуальных встречах с учителем рассказывать о выполнении намеченного. Кроме того, для них были проведены занятия-инструктажи по обучению способам работы по разделам программы.)

По итогам года проводятся итоги. По отчетам и отзывам учителей, во всех семьях выполнены программы по внеклассному чтению, наблюдаются позитивные тенденции в овладении умениями и навыками, в культуре речи, дети стали реже болеть и пропускать занятия, улучшились их взаимоотношения со сверстниками. По отзывам родителей и детей, улучшилась семейная

атмосфера, разнообразнее стал совместный досуг. Таким образом, в пространстве управленческих влияний гимназии созданы условия, учитывающие индивидуальные особенности и возможности каждой семьи.

В работе с родителями старшеклассников экспериментально апробирована организация деятельности родительских ассоциаций, создаваемых по профессиональному признаку. Так появились ассоциации родителей-врачей, родителей-юристов, родителей-менеджеров, родителей-работников градообразующего предприятия. По согласованным с руководством гимназии планам они стали организаторами встреч, экскурсий, консультаций. Проводились дни родительских инициатив, праздников «Отдыхаем всей семьей».

В результате руководству гимназии удалось изменить позицию иждивенчества, расширить и обогатить круг форм и методов семейного воспитания.

Следующим направлением совместной деятельности в рамках школы-лаборатории стала программа по укреплению здоровья. Ее смысловая особенность заключалась прежде всего в создании условий для устранения психофизических перегрузок школьников, связанных с интенсивностью образовательного процесса.

Был пилотажно разработан, проверен на эффективность и предложен к распространению метод безоценочного преподавания элективных курсов по выбору, физической культуры, технологии, искусства, трудового обучения. В начале в эксперимент включался один из предметов в каждом классе, отработывались методы безотметочного стимулирования познавательной активности учащихся, индивидуально-групповые программы углубленного изучения курса; методом включенного наблюдения велось изучение результатов. Одновременно проводилась подготовка всех учителей к углубленному преподаванию предметов на безотметочной основе (разрабатывались программы, проводились семинары, организовывалось посещение экспериментальных занятий). По мере готовности коллектива было осуществлено увеличение количества предметов, изучаемых на безоценочной основе.

Результатами стали удовлетворенность старшеклассников построением занятий элективных курсов на безоценочной основе; увеличение активности и создание подлинной «психологической раскрепощенности на занятиях по физкультуре, ОБЖ, ис-

кусству, технологии. Замена оценок на творческие работы по некоторым предметам позволила повысить познавательный интерес к изучению этих предметов.

В начальной школе психофизические перегрузки младших школьников было предложено устранить, заменяя виды их коммуникативной деятельности в пространстве учебных занятий, отказавшись от двойки как средства стимулирования, соединения урочных и домашних заданий и разрешения их выполнять на уроке. Была проведена экспериментальная адаптация программ к условиям начальной школы.

В результате ведущим типом организации учебных занятий в начальной школе стал комбинированный урок, во временных рамках которого была предусмотрена как обязательный компонент — организация групповых видов деятельности по выполнению заданий, включенных в индивидуально ориентированные учебные планы по предметам. Такое построение учебных занятий позволило установить, что, несмотря на вроде бы их увеличившуюся интенсивность, повышается работоспособность и продуктивность деятельности школьников, происходит реальное высвобождение внеучебного времени, спад их психофизической усталости. Как отмечают родители школьников в своих анкетах, детям стало интереснее учиться — 93%, они меньше устают — 87%, они стали более организованны и собраны — 91%. А на вопрос: «Хотели бы вы сами учиться в таких условиях?» — 97% родителей ответили, что хотели бы попробовать.

В среднем и старшем звене гимназии психофизические перегрузки школьников устранялись за счет рациональной организации учебно-познавательной деятельности в пространстве занятий. С помощью программ ИОСО и структурно-логического способа организации учебных занятий было решено проверить, что основными факторами психофизического утомления школьников выступают нерациональное планирование и столь же нерациональное использование времени, отсутствие системности в организации учебного труда, низкий уровень требовательности к себе и ответственности за результаты своей деятельности. И, наоборот, с помощью программ убедиться, что грамотно организованная учебно-познавательная деятельность школьников, в которой они системно выступают одновременно и субъектом, и объектом со — и самоорганизации, совместного и самостоятельного управления, способствует снижению психофизических перегрузок.

С этой целью в одной из вертикалей классов была проведена экспериментальная апробация программ ИОСО и структурно-логического способа организации учебных занятий. Другая вертикаль классов выступала в качестве контрольной группы и продолжала обучаться по прежним технологиям.

Сравнительный анализ результатов опросника «Мое отношение к учению» показал, что в классах контрольной группы наблюдаются процессы ситуативной самоорганизации, что влечет за собой рост психофизических перегрузок, особенно в 9 и 11 классах.

Качественный анализ составляющих причин позволяет сделать вывод, что в классах контрольных групп ситуативная самоорганизация происходит в основном за счет увеличения доли самоконтроля: школьники затрачивают свои усилия на проверку выполненных заданий, стремятся не опаздывать и не пропускать занятия, посещать дополнительные занятия и т.д.

В то же время в экспериментальных классах наблюдаются процессы мотивационной самоорганизации, особенно у выпускников 11 класса. Их усилия находятся напрямую зависят от желания узнать много нового и интересного, выражаются в потребности не списывать и добиваться результата самостоятельно. Для этого они читают дополнительную литературу, пользуются справочниками, словарями, энциклопедиями, повторяют ранее изученный материал.

Проведенный корреляционный сравнительный анализ деятельности классов контрольной и экспериментальной групп гимназии показал, что имеется прямая (явная, а не скрытая) зависимость между развитием у школьников способностей к со— и самоорганизации и используемой школой программой (способом) организации образовательной деятельности. В качественном анализе факторов, влияющих на учебно-познавательную деятельность школьников экспериментальных классов, обучающихся по программам интегративного управления средой образования в школе, выявляются:

- в улучшении успеваемости: в 5 классе — рост познавательной активности, в 6 классе — познавательного интереса, в 7 классе — внутренней мотивации учения, в 8 классе — уверенности в своих силах;

- качественная зависимость в улучшении отношений с учителями и одноклассниками от самоконтроля и ответственного отношения к учению (5 класс — суждения 4б, 4г; 6-2б, 4в, 4г; 7-2б, 2г, 3в, 3г, 4б);

- содержательное и более конкретное наполнение целеполагания. Так, уже в 5 классе в качестве составляющих выступают: самоконтроль (3г); самостоятельность (4б), системная саморегуляция (4в), в 6 классе — планирование внеучебного времени (6г); в 7 — требовательность к себе (2в); в 10 — уверенность в собственных силах (5б).

В то же время в классах контрольных групп качественные составляющие, свидетельствующие о проявлении процессов со— и самоорганизации проявляются на 1-2 года позднее, чем в экспериментальных классах. Они более спонтанны, стихийны и фрагментарны, а главное, ориентированы на соблюдение требований внешнего контроля, исходящего, как правило, от взрослых (учителей, родителей).

Корреляционный анализ позволил также установить эффективность требований программ ИОСО и структурно-логического способа организации учебных занятий:

- а) в части создания условий для перехода от внешних форм соревнования с другими к мотивирующему соревнованию с самим собой⁶;

- б) в части групповых форм организации учебных занятий, что повлекло улучшение взаимоотношений со сверстниками;

- в) в части возможности выбрать темп, уровень, пересдать задания ИОУП, что повлекло за собой снижение боязни отвечать учебный материал, допускать ошибки при выполнении учебных заданий, улучшение взаимоотношений со сверстниками.

Опора на человеческий ресурс, создание в среде образовательного учреждения условий системной включенности всех участников в процессы со— и самоорганизации позволяют повысить эффективность управленческой деятельности по всем ее составляющим.

Кроме того, построение программы научно-методического сопровождения на основе создания школ-лабораторий позволило повысить уровень научной ответственности не только конкретного исследователя — представителя вуза, но и в целом коллектива разработчиков. Регулярные доклады и сообщения о результатах совместной деятельности на ученом совете, на за-

⁶ Среди факторов, побуждающих не отставать от сверстников, в экспериментальных классах выявлены такие: использование справочников, словарей, энциклопедий, чтение во внеурочное время дополнительной литературы; стремление находить различные варианты решения вопросов и задач; посещение дополнительных занятий и т.д.

седаниях кафедр ИППУО КГПУ, выездные встречи и мероприятия позволили обеспечить системную экспертную оценку деятельности исследователей.

С 2002—2003 по 2007—2008 уч. г. осуществление всего комплекса программ интегративного управления средой образования было организовано на базе лицея-интерната «Подмосковный».

По уровню материальной и учебно-лабораторной оснащенности к 2003 г. лицей не имел аналогов в стране. Так, каждый учебный кабинет имеет оснащенное рабочее место учителя (ПК, видеопроектор, оверхед и т.д.), лаборантскую комнату, представляющую собой мини — лабораторию по предмету. На подготовительном этапе были организованы и проведены трехнедельные курсы повышения квалификации с привлечением ведущих ученых. На конференции вновь созданного коллектива был избран совет лицея. Советом была утверждена структура совместного управления, положения о деятельности его органов и комиссий, что позволило уже на первоначальном этапе создать систему включенности большинства педагогов и сотрудников в управленческую деятельность.

Проводился набор воспитанников в 6-10 классы в различных регионах России. При этом руководствовались такими критериями: статус ребенка (сирота, находящийся под опекой родственников; из многодетной или неполной семьи); состояние его здоровья; отсутствие вредных привычек. И только после этого рассматривался вопрос об успеваемости — главным было желание учиться.

На организационном этапе (2003//2004 учебный год) одновременно решались задачи становления и сплочения детских и взрослых коллективов, адаптации к новой для всех образовательной среде, параметры которой были заложены в комплексе программ и локальных нормативных актов. Была поставлена и реализовывалась цель интеграции:

- урочной и внеурочной деятельности;
- программ обучения, воспитания и развития;
- деятельности учителей, воспитателей и сотрудников.

С помощью делегирования и возложения полномочий, управленческого заказа, системной организации деятельности коллектива были обсуждены и приняты:

- правила внутреннего распорядка — конференцией коллектива педагогов и сотрудников;

- единые правила поведения для педагогов, сотрудников и воспитанников — совместной конференцией взрослых и детей;

- циклограмма «Единая неделя работы лицея» — советом лицея;

- единый распорядок дня, включающий в себя и единое расписание учебных и внеучебных занятий — педагогической коллегией (советом) лицея.

Была начата апробация программ интегративного управления средой образования в лицее: ИОСО, структурно-логического способа организации учебных занятий (со второй четверти), программы содействия самостановлению индивидуальности лиценста «СИЛа» по отдельным составляющим.

Началась реализация программы мониторинга, особенность использования которой заключалась в том, что, помимо исследовательского и психолого-профессионального уровней, в нем в качестве ключевого выступал управленческий, организующий и объединяющий все компоненты.

Предназначение управленческого уровня мониторинга мы видели в том, что на этапе организации коллектива лицея, адаптации взрослых и детей к новым условиям и программам он должен иметь организующий всех и каждого, и одновременно анализирующий характер. На всех уровнях взаимодействия был использован «письменный отчет о прожитом дне», в котором по унифицированной форме отслеживалось соблюдение норм и требований по организации безопасной жизнедеятельности коллективов классов-групп и каждого воспитанника. Результаты оперативного мониторинга помогали осуществлять необходимые меры по внедрению организованности и порядка.

Системными формами оперативного управленческого реагирования стали ежевечерняя рефлексия прожитого дня в группах, еженедельные встречи руководства лицея с коллективами классов, индивидуальные собеседования. Не использовалось публичное порицание или коллективная ответственность за проступки воспитанников. В работе с педагогами и сотрудниками мониторинг был направлен также на соблюдение ими норм безопасности воспитанников, требований программ и планов, принятых в лицее.

Так постепенно с помощью оперативного мониторинга в лицее было создано пространство безопасности и защиты всех и каждого, что в свою очередь способствовало формированию деловой атмосферы организованности и порядка.

На всех этапах экспериментальной деятельности управленческий уровень мониторинга служил для информирования, прогнозирования, проектирования, экспертирования осуществляемой деятельности. В него самым непосредственным образом были вовлечены учителя и органы педагогического управления. Для этого был разработан компьютерный вариант единого диагностического комплекса, позволяющий отслеживать индивидуальную и групповую динамику развития воспитанников.

По результатам четверти каждый учитель заполнял «Табло тенденций в развитии учебно-познавательной деятельности воспитанника» (см. приложения), на основе которого выявлялись так называемые «зоны напряженности» в работе с воспитанником, а также с классом в целом.

Учебная часть, кафедры лицея в свою очередь определяли формы и виды помощи учителю, имеющему проблемы в работе с тем или иным воспитанником, классом. Велось накопление данных по четвертям, годам, что позволяло реализовывать мониторинг в целостном объеме, своевременно принимать меры по корректированию программ и планов, вести системную оптимизацию управленческих и образовательных процессов.

Такое построение мониторинга экспериментального апробирования программ интегративного управления средой образования позволяло организовать системную управленческую деятельность по следующим параметрам.

- По разрешению сложившихся ситуаций. Скажем, снизилась требовательность части учителей к осуществлению принятого в лицее структурно-логического способа организации учебных занятий и групповых форм организации деятельности школьников. Для преодоления ситуации была разработана, обсуждена и введена единая структура анализа учебного занятия, что позволило коренным образом изменить ситуацию, улучшив занятия.

- По разрешению постоянно возникающих проблем. Так, проблема потребительского мировосприятия была разрешена путем введения в систему методов совместного управленческого заказа «Культура самоорганизации».

Проблема здорового образа жизни по всем его составляющим вызвала необходимость системного использования таких форм и методов деятельности, как: «девиз недели», «жизневедение», «паспорт здоровья», «индивидуальный физкультурно-спортивный стартовый норматив», «рецепты и сценарии успешной жизнедеятельности».

- По результатам деятельности за определенный период. По итогам каждого учебного года на основе проведенного анализа вносились изменения в учебный план лицея, в организацию образовательного процесса, решались задачи включенности всех и каждого в процессы со — и само управления, со — и самоорганизации.

- По обеспечению устойчивого развивающегося функционирования коллектива лицея — путем ежегодного введения в программу новых форм и проектов, таких как организация деятельности научного общества лицеистов; создание единого распределенного информационного ресурсного центра лицея; практикумы социальной компетентности; открытие лицейской школы искусств и филармонии. При этом каждый новый проект, программа, метод на этапе адаптации сопровождался интенсивным административным контролем, на этапе индивидуализации — соконтролем, а на этапе интеграции переводился на самоконтроль и использовался в условиях обыденной повседневной, то есть системной жизни коллектива, как его норма, правило, традиция.

Психолого-профессиональный уровень организации мониторинга позволил организовать конкретную адресную помощь воспитанникам, имеющим проблемы в личностном развитии. Были созданы малые координационные советы классов, в состав которых вошли учителя, воспитатели, врачи и другие сотрудники, работающие с данной группой воспитанников. Каждым советом методом распределенной ответственности, намечалась программа действий на предстоящий период. В ней конкретно указывалось, с кем и как будет работать врач, учитель, воспитатель, а также педагог-психолог.

Использование данного уровня мониторинга позволило, начиная с 2005//2006 учебного года, начать профессионально организованный управленческий лонгитюд. Особенность этой формы мониторинга заключается в том, что, в отличие от классического длительного исследования происходящих во внутреннем (психическом) мире ребенка изменений, его целью является организация системного содействия воспитаннику в разрешении имеющихся внутренних проблем, в выстраивании программы личностного развития на имеющихся у него позитивных тенденциях.

Управленческий лонгитюд было решено начать с воспитанников 6 класса. Отслеживание изменений, происходящих во

внутреннем мире ребенка, ведется по взаимовязанному комплексу психологических диагностик, в который входят методики: «ШТУР», 16-факторный опросник Кетелла, тест-опросник Столина, методика «Определение типа будущей профессии» Климова.

Доступ к полученным результатам тестирования имеют только профессиональные психологи. Дозированная информация в виде конкретных рекомендаций по каждому воспитаннику собирается членам малого координационного совета, которые, в свою очередь, разрабатывают программу содействия обучающимся на предстоящий учебный год.

Приведем пример такой программы по результатам психологического тестирования одного из воспитанников 7 класса.

Из анамнеза: Из неполной многодетной семьи. Жертва террористического акта в Каспийске. Когда ему было 3 года, произошел взрыв дома, в котором он жил с семьей. Мама погибла, дети чудом остались живы. Отец, военный, в это время находился на службе. В последующем отец повторно женился. Во вновь образовавшейся семье имеется совместный ребенок.

Из характеристики при поступлении в лицей: зачислен в лицей 1 сентября 2005 года. Вследствие глубокой психотравмы у него наблюдаются невротические реакции, нарушения сна, высокий уровень тревожности, агрессивное поведение на фоне повышенной обидчивости. На первом этапе адаптации наблюдается низкий уровень коммуникативной активности в отношениях со сверстниками. Нуждается в помощи на предмет преодоления неуверенности и низкой самооценки.

Из результатов психологического тестирования, проведенного в сентябре 2005 года. По тесту «ШТУР»: общий балл — 41; низкий уровень осведомленности. По Кеттелу: ниже нормы показатели по факторам: интеллект; эмоциональная устойчивость — неустойчивость; подчинённость — доминантность; сдержанность — экспрессивность; робость — смелость; практичность — развитое воображение; консерватизм — радикализм; низкий — высокий самоконтроль. По Столину: низкий уровень самоуважения, саморуководства, самоинтереса. По Климову: предпочтения профессиям «человек — природа»; «человек — искусство».

Рекомендации членам малого координационного совета: всем — не провоцировать конфликты, при их возникновении — разрешать в индивидуальном порядке. Учителям — активно

включать в групповую деятельность, чаще спрашивать индивидуально. Воспитателям — уделять внимание вопросам личной гигиены, культуре внешнего вида, постоянно напоминать о выполнении программы дня. Воспитателю-куратору — совместно с библиотекарем и воспитанником составить план индивидуального чтения, во время дежурства — планировать и проводить индивидуальные беседы. Врачам — провести дополнительное обследование, при необходимости назначить курсы лечения и физиотерапевтические процедуры. Педагогу-психологу — включить воспитанника в работу группы коррекции по развитию познавательных процессов.

Из результатов психологического тестирования (апрель 2006 года). Позитивные тенденции: по «ШТУР» — общий балл — 59 (+18) — значительные улучшения в осведомленности (+45), в аналогиях (+12). По Кеттелу: достиг нормы по факторам: интеллект; эмоциональная устойчивость — неустойчивость; подчинённость — доминантность; практичность — развитое воображение; консерватизм — радикализм; низкий — высокий самоконтроль. По Столину — значительные улучшения по уровню самоуважения (+7), саморуководства (+31), самоинтереса (+12). По Климову: увеличение доли предпочтения профессиям «человек — природа». Негативные тенденции: По Кеттелу: факторы «замкнутость — общительность»; «сдержанность — экспрессивность»; «робость — смелость»; «жесткость — чувствительность». По Столину: по всем параметрам воспитанник вступил в эпоху подросткового кризиса — низкие показатели по аутосимпатии, ожиданию положительного отношения других, самопринятию, рост показателей по самообвинению.

Рекомендации малому координационному совету по разработке индивидуальной программы сопровождения воспитанника на 2007-2008 учебный год:

	Работа с опорой на позитивные тенденции в развитии	Работа с опорой на позитивные тенденции в развитии	Работа с опорой на позитивные тенденции в развитии
Учителям	Использовать интерес к природе. Включить в подготовку курсовой работы по проблемам экологии	Использовать интерес к природе. Включить в подготовку курсовой работы по проблемам экологии	Использовать интерес к природе. Включить в подготовку курсовой работы по проблемам экологии

	Работа с опорой на позитивные тенденции в развитии	Работа с опорой на позитивные тенденции в развитии	Работа с опорой на позитивные тенденции в развитии
Воспитателям	Используя ожидание постоянного одобрения, во время вечерней рефлексии отмечать позитивное в прожитом дне	Используя ожидание постоянного одобрения, во время вечерней рефлексии отмечать позитивное в прожитом дне	Используя ожидание постоянного одобрения, во время вечерней рефлексии отмечать позитивное в прожитом дне
Врачам	С согласия отца провести дополнительное психотерапевтическое медицинское обследование. Назначить физиотерапевтические процедуры по снятию тревожности		
Педагогам дополнительного образования	Восстановить занятия в изостудии. Учитывая замкнутость ребенка, подобрать вид спорта, не связанный с командными соревнованиями		
Библиотекарю	Привлечь Севу к проведению библиотечных занятий в 5 классе. Продолжить работу по индивидуальному плану внеклассного чтения		
Педагогу-психологу	Продолжить работу по индивидуальному плану психологического сопровождения. Включить ребенка в деятельность группы коррекции эмоционального развития		
Социальному педагогу	Организовать регулярные встречи с отцом. Следить за выполнением им рекомендаций по установлению и развитию позитивных эмоциональных контактов с сыном. Периодически по собственной инициативе организовывать телефонные разговоры отца с сыном. Поселить Севу с младшим братом в одной комнате и уделить внимание укреплению их родственных связей		

С детьми, имеющими проблемы, можно и нужно работать только путем взаимно согласованной, и в то же время распределенной деятельности специалистов. Системное психологическое компьютерное ежегодное обследование всех воспитанников, проводимое в рамках лонгитюда, предоставляет возможность оперативно реагировать на все свидетельства о психологическом неблагополучии ребенка, выстраивать индивидуальные программы с опорой на позитивные тенденции.

Как показал опыт двухлетней работы с воспитанниками набора 2005//2006 уч. г., проводимой в рамках лонгитюда, из 12 воспитанников, потребовавших разработки и осуществления индивидуальной программы сопровождения, на следующий учебный год такие программы потребовалось только в отноше-

нии семи учащихся. В то же время в отношении одной из воспитанниц, у которой в течение учебного года выявились негативные тенденции в личностном развитии, было решено дополнительно разработать такую программу.

Кроме того, использование некоторых методик психологического тестирования позволяет на исследовательском уровне мониторинга увидеть эффективность программ интегративного управления средой образования в школе. Так, полученные сравнительные данные по итогам двух лет по методике «ШТУР» (см. таблицу № 5) позволили установить тенденции по влиянию программ на развитие у школьников познавательных процессов.

Таблица № 5
Сравнительные данные по методике «ШТУР» (%)

№	Фамилия, имя	2005//2006 уч. г.	2006//2007 уч. г.	Тенденция
1	А. Есения	30	48	+18
	Г. Евгений	25	53	+28
	Г. Кристина	25	38	+13
	Г. Александра	25	63	+38
	Е. Сергей	9	33	+24
	И. Ирина	25	45	+20
	К. Александра	44	61	+17
	К. Егор	30	39	+9
	К. Зарина	29	54	+25
	Л. Севастьян	41	59	+18
	М. Владислав	18	42	+24
	М. Кристина	44	49	+5
	О. Анастасия	41	61	+20
	С. Татьяна	43	57	+14
Ф. Вероника	36	50	+14	
Ч. Оксана	21	44	+23	
Ш. Радик	42	52	+20	

Исследовательский уровень мониторинга апробирования комплекса программ интегративного управления средой образования в условиях конкретной школы — лица позволил целостным образом оценить полученные результаты. Так, сравнительные данные по включенности воспитанников лица в выполнение предложенных им программ (см. таблицу № 6) пока-

зали, что уровень их выполнения находится в зависимости от степени организации взаимодействующего управления.

Таблица № 6

Сравнительные данные включенности воспитанников в выполнении индивидуальных программ «СИЛа» в рамках совместного управленческого заказа (%)

№	Параметры	2005// 2006 уч. г.	2005// 2006 уч. г.	Тенденции
	Количество воспитанников	135	135	
1	В улучшении успеваемости по отдельным предметам	53	53	+21
2	В выполнении индивидуального познавательного стартового норматива	47	47	+ 18
3	В выполнении индивидуального физкультурно-спортивного норматива «Лицейское многоборье»	62	62	+14
4	Защитили творческие или курсовые работы по избранной теме	55	55	+ 39
5	Разработали и защитили сценарий (рецепт) успешной жизнедеятельности	31	31	+ 55
6	Выполнили программу учебных курсов по выбору	88	88	+6
7	Выполнили программу практикумов «Жизневедение»	67	67	+21
8	Занимались в спортивных секциях	53	53	+23
9	Занимались в кружках творческого и прикладного характера	89	89	+9
10	Имели и выполняли постоянные поручения в лицейской демократической республике	54	54	+12

В апреле 2007 года с целью изучения ценностного отношения к жизни было проведено исследование смыслового анализа понятия «успешная жизнь», в котором приняли участие 39 учащихся 10 и 11 класса лицея. Суть методики заключалась в том, что старше-

классникам предлагалось записать 10 ассоциаций, связанных с предложенным им понятием. С помощью компьютерной программы «Statgraf» повторяющиеся ассоциации группировались и сравнивались. В содержание понятия «успешная жизнь» устойчиво вошли следующие ассоциации: семья (I ранговое место); образование, любовь (II ранговое место); работа, материальное благополучие, здоровье, культура (III ранговое место), далее следуют забота, безопасность, защита, порядок, что свидетельствует о позитивном настрое и отношении воспитанников к своему будущему.

Часть воспитанников (от 40% и менее), в качестве ассоциаций использовали такие понятия, как конкуренция, борьба, выживание, власть, богатство. Это свидетельствует о присущей современной молодежи значительной доли практицизма, рациональности, неуверенности в завтрашнем дне. В целом исследование говорит о здоровой смысловой ориентации старшеклассников лицея.

Для оценки эффективности условий, создаваемых программами интегративного управления средой образования, в апреле 2007 года был проведен анонимный экспертный опрос педагогов (учителей и воспитателей) лицея, в котором приняли участие 42 человека (см. таблицу № 7).

Таблица № 7

Итоги экспертного оценивания эффективности влияния условий-требований программ лицея (%)

№	Параметры оценивания	Очень эффективно	Достаточно эффективно	Малоэффективно
1	2	3	4	5
1	Требования программы ИОСО:			
а	Индивидуально ориентированные учебные планы	76	21	3
б	Право выбора темпа и уровня выполнения заданий	68	24	8
в	Отказ от двойки как средства стимулирования	63	18	19
г	Право повторной сдачи материала	59	27	14
д	Индивидуально-групповые консультации			

1	2	3	4	5
2	Требования структурно-логического способа организации учебных занятий:			
а	Обязательная организация на каждом уроке групповых форм деятельности	71	16	13
б	Обязательное использование приема сопровождающей наглядности (слайдовых презентаций и т.д.)	54	24	22
в	Требования к календарно-тематическому планированию	81	16	3
г	Структура анализа учебных занятий	78	16	6
3	Требования программы «СИЛа»:			
а	Индивидуальный познавательный норматив	64	28	8
б	Индивидуальный стартовый физкультурно-спортивный норматив	80	20	0
в	Обязательное выполнение программы одного факультатива, кружка, секции	92	8	0
г	Защита курсовой или творческой работы	81	16	3
д	Разработка и защита сценария или рецепта успешной жизнедеятельности	94	6	0
4	Требования программы «Жизневедение»:			
а	Введение интегрированного курса социальной компетентности «Жизневедение» в учебный план лица	100	0	0
б	Практикумы: «Гражданин», «Семьянин», «Спасатель», «Эколог»	89	4	7
в	Цикл «Девиз недели»	92	4	4
г	Безотметочное преподавание предметов: искусство; технология; физкультура; ОБЖ	76	18	6

1	2	3	4	5
5	Средства стимулирования процессов самоорганизации:			
а	Ежедневный отчет о прожитом дне по унифицированной форме	100	0	0
б	Табло "Культура самоорганизации"	83	11	6
в	Дополнительные недельные каникулы	100	0	0
г	Дополнительный выходной день	65	23	12
д	Отказ от групповых форм порицаний и ответственности	54	33	13
е	Ежегодно вручаемый каждому воспитаннику «Лист успешности»	100	0	0
6	Требования программы организации деятельности воспитателей:			
а	Закрепление за каждым воспитателем конкретной группы воспитанников	100	0	0
б	Ежедневная вечерняя рефлексия прожитого дня	74	18	8
в	Организация деятельности мини-ресурсного центра коттеджа	100	0	0
г	Обязательная утренняя зарядка в движении на свежем воздухе	63	22	15
д	Дополнительные часы плавания, подвижных и спортивных игр на свежем воздухе	100	0	0
7	Требования программы организации деятельности воспитателей:			
а	Кураторство каждым педагогом одного из направлений содействия лицейской демократической республике	56	27	17
б	Организация деятельности коллегий, кафедр, малых координационных советов	18	66	16
в	Проведение практикумов и курсов повышения профессионального мастерства	100	0	0

1	2	3	4	5
г	Индивидуальные программы профессионального самосовершенствования педагогов	32	55	13
д	Системное ведение программы мониторинга каждым педагогом	44	32	26
8	Требования по организации жизнедеятельности коллектива:			
а	"Единая неделя" лицея	100	0	0
б	"Единое расписание полного дня"	100	0	0
в	"Единая система контроля"	44	47	9
г	Введение институтов помощников и ответственных дежурных	74	13	13
д	Единые требования к педагогам, сотрудникам и воспитанникам лицея	69	23	8

Экспертное оценивание педагогами условий-требований программ, представляющих и формирующих в своей целостности среду интегративного управления лицеем, показывает, что большинство из них приняло их в программы собственной профессионально организованной деятельности. По мере к адаптации к ним, индивидуализации и, наоборот, интеграции их применения в своей непосредственной практике, они, оставив сомнения, осуществили переход на позиции конструктивного взаимодействия, включенности в совместную деятельность по созиданию среды позитивного содействия взрослому человеку в процессе его успешного образования.

На исследовательском уровне реализации программы мониторинга постоянно велось сравнение данных по опроснику «Мое отношение к учению» (см. таблицу № 8).

Так, анализ отношения к учебно-познавательной деятельности одних и тех же воспитанников, поступивших в лицей в сентябре 2004//2005 уч. г. и проучившихся по программам ИОСО и структурно-логического способа организации учебных занятий, показывает, что, несмотря на фоновое влияние подросткового кризиса, свидетельствами условий, созданных в образовательной среде лицея, выступают показатели:

- учебно-познавательной активности — утверждения 1а, 1в;

- самоконтроля (внутренний локус контроля) — утверждения 3а, 3в;
- формирование целеполагания, планирования и саморегуляции — утверждения 2б, 4а, 4в.
- коммуникативной активности — утверждения 1в, 5г;
- роста уверенности в собственных силах — утверждения — 5а, 5б, 5в, 5г;
- самоорганизации — утверждения 1б, 2в, 4б, 6б.

В то же время в разных классах у одних и тех же воспитанников происходят то спады, то подъемы. Остановимся на управленческих аспектах происходящих колебаний.

Прежде всего это связано с нарушением принципа системности в соблюдении требований какой-либо программы. Как только управленческое внимание к реализации требования ослабевает, меняются показатели в сторону ухудшения, и, наоборот, восстановление уровня требований ведет к улучшению показателя, — показатели 3а,3б, 3 в, 6а.

Следующим объяснением выступают происходящая по объективным и субъективным причинам замена педагогических кадров. Как только происходит смена учителя по какому-либо предмету, сразу сказывается отсутствие у него опыта работы по принятым в школе программам, что ведет к снижению показателей. Так, в 2004//2005 уч. г., отчасти в 2005//2006 уч. г. в лицее шла замена кадров учителей по разным причинам, в том числе — из-за невысокого профессионального уровня. К сентябрю 2006 года в лицее сформировался стабильный состав педагогов. Все это сказалось на результатах опроса воспитанников.

Нельзя не учитывать и того обстоятельства, что чем скорее осуществляется интеграция в личностном развитии взрослого человека, тем более явными становятся процессы его целевой, мотивационной и познавательной дифференциации. Как только у ученика появляется ориентировка в своих сильных и менее сильных возможностях, происходит его самоопределение: по отдельным предметам он выбирает II уровень усвоения, соответствующий оценке «хорошо», а по тем предметам, которые ему необходимы для поступления в вуз, готов учиться не только по третьему, но усваивает даже программу углубленного уровня изучения предмета.

Для уточнения программы действий на 2007//2008 уч. г., выявления условий-требований эффективного влияния программ на среду образования воспитанников был проведен кор-

Таблица № 8
Сравнительные показатели по опроснику

класс	год	1. В этом учебном году:			
		а улучшил успеваемость	б стал более ответственно относиться к учебе	в появился интерес к изучению ранее не любимого предмета	г улучшились отношения с одноклассниками, учителями
6	04	84	75	67	67
7	05	74	73	87	67
8	06	78	74	78	87
9	07	91	83	83	74
		3. При выполнении учебных заданий:			
		а повторяю ранее изученный материал	б пользуюсь справочниками, словарями, энциклопедиями	в стремлюсь находить различные варианты	г проверяю правильность выполненных упражнений
6	04	84	83	67	92
7	05	80	80	93	73
8	06	74	70	61	78
9	07	70	48	70	78
		5. На уроках я не боюсь:			
		а задавать вопросы, участвовать в обсуждении	б отвечать учебный материал	в ошибиться при выполнении учебных заданий	г обращаться за помощью к учителю
6	04	100	92	67	84
7	05	58	89	53	79
8	06	91	91	83	91
9	07	91	91	83	87

«Мое отношение к учению» воспитанников лицея (%)

2. Мои усилия в учебе зависят от:			
а желания узнать много нового и интересного	б целей, которых я поставил перед собой	в требований, предъявляемых мною к самому себе	г желаний не отставать от одноклассников
92	83	83	83
87	87	87	73
82	91	87	70
83	91	91	52
4. Как правило, в учебе я стараюсь:			
а планировать и использовать с пользой время	б не списывать и добиваться результата самостоятельно	в регулярно готовиться к урокам	г не опаздывать и не пропускать занятия
100	92	92	100
74	100	89	79
87	96	87	100
70	78	78	87
6. Во внеурочное время:			
а читаю дополнительную литературу	б посещаю дополнительные занятия или консультации	в люблю заниматься интеллектуальны ми играми	г люблю смотреть тв познавательного характера
66	75	75	84
53	79	53	79
78	91	57	87
57	74	61	91

реляционный анализ полученных данных по опроснику «Мое отношение к учению» за 2006//2007 уч. г. (см. таблицу № 9).

Установлено, что сквозных, свойственных всем классам лица, положительных и обратных пропорциональных связей не имеется.

Таблица № 9
Корреляционный анализ данных по опроснику
«Мое отношение к учению» за 2006//2007 уч. г.

класс	6	7	8	9	10	11	
1	1а		3г	1в		5б, 3б, 5а, 1б, 1в, 2б	
	1б			1г, 2б	1г	2а, 2б, 6г	
	1в		2а				
	1г		2в				
2	2а	- 2в					
	2б			2в		2в	
	2в				3а		
	2г	- 3а					
3	3а						
	3б		3в, 4а, 5а, 6в, 6г		5а, 5б, 5в, 5г, 3а	3в, 4а, 4в, 1в, 1г, 2а	
	3в	3г, 6в	3г, 2а,	5б	- 6в	4б, 4в, 1в, 2а	1в, 2а, 2б, 2в
	3г		4а, 5а, 5б, 1б	4а, 4в	5г	4б, 2б	4г
4	4а	6б	5б, 1в, 2в	4в, 6а, 2б, - 2г	4б, 4в	4б, 4в, 5в, 6б, 2а, 2в	5г, 1в, 2а, 2в
	4б		1г	4в, 6в, 2в	1в,	4в, 5а, 5в, 2а,	
	4в	- 1б	6г, 5г	6а, 2в	5б, 2б	2а, 2в	5г, 6б
	4г	2б		5в, 5г, 6в,			6а, 6б, 1в
5	5а	5г, 2в,	5б, 6г	1в	6а, 2в	5б, 1г	
	5б	- 2а	1б, 5г	5б	5в, 5г, 6а, 3а		2б
	5в	2б	5г	5в	6а, 3а	2в	
	5г		У хор		6а		6б
6	6а	2в, - 2а	1в, 2а, 3а	У мал	6б	1в	1в
	6б	- 2г	2б	6б, 6в, 1в, 2а		1г	
	6в			1в, 3а	2г	2г	
	6г			6г, 1в, 2а			

В то же время выявлен широкий спектр положительных пропорциональных связей между отдельными параметрами.

1. Чем выше значение параметра 3б (при выполнении учебных заданий пользуюсь справочниками, словарями, энциклопедиями), тем выше значение параметров:

в 6 классе: 3в (стремлюсь находить различные варианты решений); 4а (стремлюсь планировать и использовать с пользой время); 5а (не боюсь задавать вопросы, участвовать в обсуждении), 6в (люблю заниматься интеллектуальными играми); 6г (люблю смотреть телепередачи познавательного характера);

в 9 классе: 3а (повторяю ранее изученный материал); 5а (не боюсь задавать вопросы); 5б (не боюсь отвечать); 5в (не боюсь ошибиться); 5г (не боюсь обращаться за помощью к учителю);

в 10 классе: 3в (как правило, стремлюсь находить различные варианты решения задач); 4а (стараюсь планировать и использовать с пользой для себя время); 4в (стараюсь регулярно готовиться к урокам); 1в (появился интерес к изучению ранее нелюбимого предмета); 1г (улучшились отношения с учителями и одноклассниками); 2а (мои усилия зависят от желания узнать много нового и интересного);

в 11 классе: 4б (стараюсь не списывать и добиваться результата самостоятельно); 5в (не боюсь ошибиться); 3а (как правило, повторяю ранее изученный материал).

Следовательно, в индивидуально ориентированных планах по предмету больше места должны занимать задания, предусматривающие поиск различных вариантов решений. В этом случае гораздо успешнее у школьников идет развитие познавательного интереса и активности, умений и навыков целеполагания, планирования, самоконтроля, самоорганизации и ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности.

2. Чем выше значение параметра 3в (как правило, стремлюсь находить различные варианты решения задач), тем выше значение параметров:

6 класс: 3г (как правило, проверяю правильность выполненных задач); 6в (во внеурочное время люблю заниматься интеллектуальными играми);

7 класс: 3г (как правило, проверяю правильность выполненных задач); 2а (мои усилия зависят от желания узнать много нового и интересного);

8 класс: 5б (не боюсь отвечать учебный материал);

10 класс: 4б (стараюсь не списывать и добиваться результата самостоятельно); 4в (стараюсь регулярно готовиться к урокам); 1в (появился интерес к изучению ранее не любимого предмета), 2а (мои усилия зависят от желания узнать много нового и интересного);

11 класс: 1в (появился интерес к изучению ранее не любимого предмета); 2а (мои усилия зависят от желания узнать много нового и интересного); 2б (мои усилия зависят от целей, которые поставил перед собой); 2в (мои усилия зависят от требований, предъявляемых к самому себе).

Полученные по данному пункту результаты подтверждают выводы первого пункта и свидетельствуют о том, что, чем больше в пространстве учебных занятий задействована поисковая активность школьников, тем устойчивее у них становится внутренняя учебно-познавательная мотивация, тем успешнее проходят процессы самоуправления и самоорганизации.

3. Чем выше значение параметра 3г (как правило, проверяю правильность выполненных задач), тем выше значение параметров:

7 класс: 4а (стараюсь планировать и использовать с пользой для себя время); 5а (не боюсь задавать вопросы, участвовать в обсуждении); 5б (не боюсь отвечать учебный материал), 1б (стал более ответственно относиться к учению);

8 класс: 4а (стараюсь планировать и использовать с пользой для себя время); 4в (стараюсь регулярно готовиться к урокам);

9 класс: 5г (не боюсь обращаться за помощью к учителю);

10 класс: 4б (стараюсь не списывать и добиваться результата самостоятельно); 2б (мои усилия зависят от целей, которые поставил перед собой). При этом у девушек данный параметр выражен значимее;

11 класс: 4г (стараюсь не опаздывать и не пропускать занятия).

Следовательно, чем предметнее учитель будет заниматься созданием в пространстве учебных занятий условий для совместного и самостоятельного контроля, особенно в подростковых классах, тем больше у школьников появляется уверенность в собственных силах и увеличивается их доля активности на уроке.

4. Чем выше значение параметра 4а (стараюсь планировать и использовать с пользой для себя время), тем выше значение параметров:

6 класс: 6б (во внеурочное время посещаю дополнительные занятия);

7 класс: 5б (не боюсь отвечать учебный материал); 1в (появился интерес к изучению ранее нелюбимого предмета); 2в (мои усилия зависят от требований, предъявляемых к самому себе);

8 класс: 4в (стараюсь регулярно готовиться к урокам); 6а (во внеурочное время читаю дополнительную литературу по интересующим меня предметам); 2б (мои усилия зависят от целей, которые поставил перед собой);

9 класс: 4б (стараюсь не списывать и добиваться результата самостоятельно); 4в (стараюсь регулярно готовиться к урокам). При этом у девушек данный параметр выражен значимее;

10 класс: 4б (стараюсь не списывать и добиваться результата самостоятельно); 4в (стараюсь регулярно готовиться к урокам); 5в (не боюсь ошибиться); 6б (во внеурочное время посещаю дополнительные занятия); 2а (мои усилия зависят от желания узнать много нового и интересного), 2в (мои усилия зависят от требований, предъявляемых к самому себе);

11 класс: 5г (не боюсь обращаться за помощью к учителю); 1в (появился интерес к изучению ранее нелюбимого предмета); 2а (мои усилия зависят от желания узнать много нового и интересного).

Следовательно, умения и навыки самоорганизации, приобретаемые школьниками, определяются организующими их условиями, создаваемыми школой. Если в образовательном учреждении четко продумана программа каждого дня, то происходит повышение требовательности к себе и возрастает степень ответственности и самостоятельности школьников.

5. Чем выше значение параметра 4б (стараюсь не списывать и добиваться результата самостоятельно), тем выше значение параметров:

7 класс: 1г (улучшились отношения с учителями и одноклассниками);

8 класс: 4в (стараюсь регулярно готовиться к урокам); 6в (во внеурочное время люблю заниматься интеллектуальными играми); 2в (мои усилия зависят от требований, предъявляемых к самому себе);

9 класс: 1в (появился интерес к изучению ранее нелюбимого предмета);

10 класс: 4в (стараюсь регулярно готовиться к урокам); 5а (не боюсь задавать вопросы, участвовать в обсуждении); 5в (не

боюсь ошибиться); 2а (мои усилия зависят от желания узнать много нового и интересного);

11 класс: 2в (мои усилия зависят от требований, предъявляемых к самому себе). При этом у тех, кто учится хорошо, данный параметр выражен отчетливее.

Очевиден вывод, что необходимо менять систему взаимоотношений педагогов и школьников, убирать из арсенала педагогических средств методы наказания и принуждения. Чем больше учитель будет доверять ученикам, предоставлять им возможности для самостоятельно организованной деятельности, тем значимее становятся внутренние факторы саморегуляции и ответственности за результаты.

6. Чем выше значение параметра 4в (стараюсь регулярно готовиться к урокам), тем выше значение параметров:

7 класс: 6г (во внеурочное время люблю смотреть телепередачи, фильмы познавательного характера), 5г (не боюсь обращаться за помощью к учителю);

8 класс: 6а (во внеурочное время читаю дополнительную литературу по интересующим меня предметам); 2в (мои усилия зависят от требований, предъявляемых к самому себе);

9 класс: 5б (не боюсь отвечать учебный материал); 2б (мои усилия зависят от целей, которые поставил перед собой);

10 класс: 2а (мои усилия зависят от желания узнать много нового и интересного); 2в (мои усилия зависят от требований, предъявляемых к самому себе).

Выводы подтверждают, что необходимо создавать условия для системно организованного и одновременно индивидуально ориентированного контроля за учебно-познавательной деятельностью. Только при выполнении требования «сдавать каждую пройденную тему» становится возможным решить задачу регулярной подготовки школьников к учебным занятиям и обучить их умению планировать свое время.

7. Чем выше значение параметра 5а (не боюсь задавать вопросы, участвовать в обсуждении материала), тем выше значение параметров:

6 класс: 5г (не боюсь обращаться за помощью к учителю); 2в (мои усилия зависят от требований, предъявляемых к самому себе);

7 класс: 5б (не боюсь отвечать учебный материал); 6г (во внеурочное время люблю смотреть телепередачи, фильмы познавательного характера);

8 класс: 5б (не боюсь отвечать учебный материал);

9 класс: 6а (во внеурочное время читаю дополнительную литературу по интересующим меня предметам); 2в (мои усилия зависят от требований, предъявляемых к самому себе);

10 класс: 5б (не боюсь отвечать учебный материал); 1г (улучшились отношения с учителями и одноклассниками);

11 класс: 6а (во внеурочное время читаю дополнительную литературу по интересующим меня предметам); 6б (во внеурочное время посещаю дополнительные занятия); 1в (появился интерес к изучению ранее нелюбимого предмета).

Выявленные положительные корреляционные связи полностью подтверждают те выводы, что были сделаны по пятому пункту.

8. Чем выше значение параметра 5б (не боюсь отвечать учебный материал), тем выше значение параметров:

6 класс: 2б (мои усилия зависят от целей, которые поставил перед собой);

7 класс: 1б (стал более ответственно относиться к учебе); 5г (не боюсь обращаться за помощью к учителю);

8 класс: 5в (не боюсь ошибиться);

9 класс: 5в (не боюсь ошибиться); 5г (не боюсь обращаться за помощью к учителю); 6а (во внеурочное время читаю дополнительную литературу по интересующим меня предметам); 3а (как правило, повторяю ранее изученный материал);

11 класс: 2б (мои усилия зависят от целей, которые поставил перед собой).

Таким образом, изменение атмосферы учебного занятия посредством создаваемых условий-требований способствует проявлению у школьников уверенности в собственных силах, самоуправления и самоорганизации.

9. Чем выше значение параметра 6а (во внеурочное время читаю дополнительную литературу по интересующим меня предметам), тем выше значение параметров:

7 класс: 1в (появился интерес к изучению ранее не любимого предмета); 2а (мои усилия зависят от желания узнать много нового и интересного); 3а (как правило, повторяю ранее изученный материал);

8 класс: 6б (во внеурочное время посещаю дополнительные занятия); 6в (во внеурочное время люблю заниматься интеллектуальными играми); 1в (появился интерес к изучению ранее нелюбимого предмета); 2а (мои усилия зависят от желания узнать много нового и интересного);

9 класс: 6б (во внеурочное время посещаю дополнительные занятия);

10 класс; 11 класс: 1в (появился интерес к изучению ранее не любимого предмета). Влияние данного фактора менее выражено у тех, кто хорошо учится.

Выявленная положительная корреляционная зависимость подтверждают те выводы, что были сделаны по первому пункту.

В то же время выявлены обратные связи, свидетельствующие о том, что чем отчетливее выражено значение первого параметра, тем меньше значение второго, и наоборот.

Такие обратные связи представлены в следующих случаях.

6 класс. Между параметрами: 4в (стараюсь регулярно готовиться к урокам) и 1б (стал более ответственно относиться к учению); 5а (не боюсь задавать вопросы, участвовать в обсуждении) и 2а (мои усилия зависят от желания узнать много нового и интересного); 5г (не боюсь обращаться за помощью к учителю) и 2а (мои усилия зависят от желания узнать много нового и интересного); 6а (во внеурочное время читаю дополнительную литературу по интересующим меня предметам) и 2г (мои усилия зависят от желания не отставать от одноклассников); 2а (мои усилия зависят от желания узнать много нового и интересного) и 2в (мои усилия зависят от требований, предъявляемых к самому себе); 2г (мои усилия зависят от желания не отставать от одноклассников) и 3а (как правило, повторяю ранее изученный материал).

7 класс. Параметр 6в (во внеурочное время люблю заниматься интеллектуальными играми) в большей степени выражен у девочек, чем у мальчиков.

8 класс. Обратная связь выявлена между параметрами 4а (стараюсь планировать и использовать с пользой для себя время) и 2г (мои усилия зависят от желания не отставать от одноклассников).

9 класс. Между параметрами 3в (как правило, стремлюсь находить различные варианты решения задач) и 6в (во внеурочное время люблю заниматься интеллектуальными играми). По параметрам: 4а (стараюсь планировать и использовать с пользой для себя время); 4б (стараюсь не списывать и добиваться результата самостоятельно); 5г (не боюсь обращаться за помощью к учителю); 6г (во внеурочное время люблю смотреть телепередачи, фильмы познавательного характера); 1в (появился интерес к изучению ранее не любимого предмета) обрат-

но пропорциональные связи выражены у девочек в большей степени, чем у мальчиков.

10 класс. По параметру 3г (как правило, проверяю правильность выполненных задач) обратные пропорциональные связи у девушек выражены в большей степени, чем у юношей. Также установлено, что чем лучше учатся десятиклассники, тем более низкие значения у них имеет параметр 1в (появился интерес к изучению ранее не любимого предмета). И чем более высокие значения получают они по параметру 2б (мои усилия зависят от целей, которые поставил перед собой), тем ниже у них значения по параметру 2г (мои усилия зависят от желания не отставать от одноклассников), и наоборот.

11 класс. Обратная связь — по параметрам 1б (стал более ответственно относиться к учению) и 6г (во внеурочное время люблю смотреть телепередачи, фильмы познавательного характера). По параметрам 2б (мои усилия зависят от целей, которые поставил перед собой) и 2в (мои усилия зависят от требований, предъявляемых к самому себе) обратные пропорциональные связи у девушек выражены в большей степени, чем у юношей.

По мере адаптации к условиям, создаваемым в лицее, происходит процесс интериоризации — принятия внешних требований в собственную программу деятельности школьника. При этом такой процесс происходит у разных школьников разных классов по-разному, т.е. всегда индивидуально, поэтому общих закономерностей влияния внешней среды на внутреннюю среду ребенка не установлено.

В осуществляемой программе мониторинга широко использовались такие формы, как независимый общественный аудит и внешнее экспертное оценивание. Так, в апреле 2006 года в связи со сменой учредителя в лицее в течение десяти дней пребывала и работала команда экспертов из Великобритании в составе пяти специалистов фонда «НСН». Экспертному оцениванию подвергались программы обучения и воспитания, условия проживания и быта, организации безопасности жизнедеятельности, социальной защиты, медицинского обслуживания воспитанников. Использовались собеседование, обсуждение, анкетирование, изучение документов, встречи с детьми, посещение урочных и внеурочных занятий.

Внимания заслуживает не экспертное заключение, однако приведем ту его часть, которая говорит о программах. «Сущест-

вует большое количество свидетельств того, что учащиеся в Лицее довольны и о них хорошо заботятся. Они сказали нам об этом в ходе наших бесед с ними, а также при заполнении анкет. Они выглядят уверенными и спокойными в общении друг с другом и с персоналом и с гордостью рассказывали комиссии о своем Доме. Распорядок дня учащихся четко структурирован и включает в себя школьную программу, а также воспитательные и внеклассные мероприятия, чтобы они были постоянно заняты. В то же время учащиеся принимают активное участие в выборе и планировании своих внеклассных занятий, и каждый день в расписании выделено свободное время.

Деятельность и местонахождение учащихся четко контролируются опытным персоналом. Этот факт, а также хорошая устная и письменная связь между сотрудниками и ежедневный контроль со стороны руководства демонстрируют существование прочной и гибкой системы по обеспечению безопасности учащихся.

Детей поощряют выражать свое мнение как формально в рамках Думы (Парламента), так и неформально — в беседах с персоналом или на встречах один на один с психологом. Они делают это без стеснения, и комиссия почувствовала, что персонал прислушивается к мнению учащихся и уважает его. Более того, персонал использует его в своей работе и прикладывает все усилия к тому, чтобы принимать те решения, которые приносят пользу детям.

В беседах с учащимися и выпускниками лицея ощутимо чувствовалась благодарность за предоставленные им возможности. Желание добиться успеха и стать хорошими гражданами выражается в том, как они заботятся друг о друге; более старшие явно понимают, что являются образцом для подражания в глазах младших. Созданы благоприятные условия и для развития уважения к самому себе, самоуправления и самоорганизации, комиссия увидела отражение этого в уверенном и активном участии учащихся во всех аспектах работы лицея.

В лицее очень высокий уровень образования. Основополагающая философия состоит в том, что образование — это пропуск к будущему успеху и благосостоянию. Ожидается, что лицеисты станут хорошими гражданами с твердыми нравственными принципами. Учащихся стимулируют полностью реализовывать свой потенциал во всех областях, в том числе уделяется внимание танцам, музыке и развитию творческих навыков.

Поддержка лицейстов осуществляется с помощью следующих механизмов.

- Индивидуально — через применение личных планов саморазвития. Они включают ключевые моменты, такие, как скорость чтения, практические области программы, спорт и достижение успеха. Ребенок работает над этим планом совместно с педагогами и устанавливает цели для собственного роста. Используя эту схему постоянной оценки, педагоги могут немедленно вмешаться и предложить свою помощь при возникновении у ребенка проблем в какой-либо сфере.

- Индивидуальная поддержка учителями и воспитателями тех лицейстов, которые в ней нуждаются, например, в форме поощрения их к участию в тех или иных мероприятиях или коррекции поведения.

- Коррекция поведения осуществляется за счет имеющейся простой системы поощрения, очевидной для всех лицейстов. Она позволяет получить дополнительный выходной, если все идет хорошо. Эта система особенно нравится младшим учащимся.

- Дополнительные занятия для создания помощи тем детям и подросткам, которым требуется дополнительная поддержка в их поведении и обучении. Сюда включаются, например, занятия по развитию памяти, проводимые психологом лицея.

- Занятия по социальному (практическому) воспитанию, которые проводят воспитатели. Сюда входят, например, такие курсы, как «Я — спасатель» и «Я — семьянин», которые, безусловно, дают детям и подросткам хорошее и всестороннее социальное образование.

- Использование школьной библиотеки. Она хорошо укомплектована. Работа детей с книгами находится под контролем библиотекаря, также имеющего педагогическое образование. Она предоставляет учителям и воспитателям информацию по поводу того, какие книги учащиеся читают. Если ребенок читает мало, с помощью данной системы его поощряют читать.

В лицее используется широкий набор разнообразных методов преподавания. Сюда входит объяснение материала учителем, обсуждение в классе, работа небольшими группами в классе, выступление учеников с докладами в классе и домашняя работа.

Директор, его заместитель по образовательной работе и психолог выборочно посещают уроки. Это дает учителям возможность регулярно получать отзыв о своей работе и позволяет всесторонне поддерживать и улучшать стандарты преподавания.

Роль психолога неразрывно связана с проводимой в лицее образовательной работой и сконцентрирована на обучении подростков жизненным ситуациям, внедрении нравственных принципов и оценке их склонностей и умственных способностей. Психолог квалифицированно оказывает педагогическую помощь детям с имеющимися проблемами, например, при работе в коллективе. Кроме того, она проводит еженедельные практикумы для учителей и 3 раза в месяц — для воспитателей по тем вопросам, которые особенно важны для педагогов, работающих с детьми и подростками, например, на тему подросткового возраста.

Между воспитателями и учителями сложились хорошие взаимоотношения, и их совместная работа, несомненно, ориентирована на ребенка. Существует система обеспечения контроля и координации в форме Координационных советов, состоящих из представителей различных направлений работы школы (воспитатели, учителя, врач и психолог), которые работают вместе для обеспечения прогресса каждого ребенка.

В целом состояние здоровья воспитанников очень хорошее. Большое внимание уделяется внедрению в лицее здорового образа жизни, включающего внимание к рациону, физической активности, гигиене и санитарному состоянию, безопасности и санитарному просвещению.

Медицинский персонал следит за состоянием здоровья сотрудников кухни и контролирует процесс приготовления пищи для предотвращения загрязнения и заражения пищи. Все учащиеся ежедневно занимаются физическими упражнениями в той или иной форме, и при необходимости врачи могут «прописать» дополнительные физические упражнения.

Каждый дежурный доктор отвечает за состояние здоровья определенной группы детей; он посещает их в коттедже, беседует о здоровье и личной гигиене, и также он всегда готов поговорить с ними и ответить на вопросы.

По вечерам после ужина лицеисты могут прийти к дежурному врачу на беседу. Эти беседы носят конфиденциальный характер, и когда они не касаются медицинских вопросов, врачи не ведут записей об их факте и характере.

Результаты анкетирования:

● детей, в котором приняло участие 130 воспитанников: мне здесь нравится — 92,3%; персонал хорошо работает с нами — 91,5%; хорошее образование — 99,2% позитивных утверждений;

● персонала — 91 человек: дети готовы к выпуску из лицея — 90%; дети очень довольны — 81,4%; хорошая забота о детях — 100%.

Комиссия пришла к выводу: лицей «Подмосковный» предоставляет высококачественный и эффективный ресурс для образования и воспитания детей и подростков. Лицей работает с детьми, которые, в противном случае обречены были бы жить в нищете и обездоленности, а некоторым грозил бы серьезный вред, и даже гибель. Лицей предоставляет этим детям возможность полностью реализовать свой потенциал с точки зрения образования, физического, эмоционального, психологического и социального развития. Лицей предоставляет великолепный ресурс для образования и развития детей и подростков. Лицей успешно выполняет свою миссию и, с точки зрения комиссии, прямо и существенно изменяет к лучшему жизнь тех детей, с которыми работает и, потенциально, социальное благосостояние в России в целом. В настоящее время следует рассмотреть вопрос о том, как распространить влияние лицея на улучшение жизни большего количества неблагополучных детей и подростков развития этого опыта в дополнительные услуги, оставляя в то же время имеющееся учреждение неприкосновенным».

Выводы международных экспертов в основном совпали с мнением комиссии Министерства образования Московской области, проводившей в марте 2007 года государственную аттестацию лицея. По результатам заключения комиссии, в апреле 2007 года образовательному учреждению выдано свидетельство о государственной аккредитации с присвоением ему статуса «лицей».

Выводы и результаты

Осуществленное концептуально-инструментальное проектирование и экспериментальное апробирование комплекса программ организации интегративного управления средой образования в школе позволило осуществить следующее.

1. Отразить особенности в организации экспериментальной деятельности на основе избранного научно-методического сопровождения. Такой подход направлен на организацию системной совместной деятельности исследователя с заказчиком — как на коллективном (образовательное учреждение), так и на индивидуальном (руководитель, педагог) уровне; руковод-

ства школы с педагогами, сотрудниками, родителями и учащимися; школы с органами управления, как внешними, так и внутренними.

2. Разработать структуру совместной деятельности по научно-методическому сопровождению эксперимента и провести его апробацию на базе региональной системы образования Красноярского края и лицея-интерната «Подмосковный» Одинцовского района Московской области.

3. Представить в целостном объеме программу мониторинга по программам интегративного управления школьной образовательной средой. При этом в качестве базового выступает опросник «Мое отношение к учению», позволяющий оценить степень влияния программ на внутренний мир (среду) образования взрослого человека.

4. Разработать, обосновать и предъявить комплекс программ по интегративному управлению средой образования в школе, позволяющий в объединенном виде решать задачи обучения, воспитания и развития взрослого человека.

Комплекс программ включает в себя такие элементы.

а) Программу индивидуально ориентированной системы обучения (ИОСО), направленную на создание в пространстве учебных занятий школы интегративно ориентированной среды образования (ИОСО), в которой одновременно решаются задачи обучения, воспитания и развития волевой, познавательной, коммуникативной активности школьников, расширяющей их компетентностное пространство взаимодействия с самими собой и окружающей действительностью; развития индивидуальности взрослого человека и коллектива класса; разумного сочетания программ урочной и внеурочной деятельности.

б) Программу «Структурно-логический способ организации учебных занятий», в которой целостно соблюдается трехуровневая психологическая закономерность организации обучения, смысловая суть которой состоит в последовательной реализации этапов понимания, усвоения и применения в структуре учебных занятий. В программе предусмотрена также совокупная последовательность и взаимосвязанность действий учителя и учащихся, осуществляемых на основе смены коммуникативной деятельности.

в) Программу «СИЛа», направленную на организацию в пространстве управленческих влияний школы системы условий, содействующих становлению личности взрослого человека.

Данный комплекс программ предусматривает в пространстве управленческих влияний школы совокупное решение задач: обучения, воспитания и развития взрослого человека; включения всех в процесс создания интегративно ориентированной среды образования; формирования у школьников ключевых компетентностей и способности к самоуправлению и самоорганизации.

5. Провести анализ экспериментальной деятельности, предусматривавшей апробирование комплекса программ по осуществлению интегративного управления средой образования в школе в рамках краевого инновационного комплекса.

Так, сравнительный анализ деятельности школ комплекса с другими образовательными практиками, проведенный на основе опросника «Мое отношение к учению», показал, что школа способна интегрировать пространство учебных занятий, создавая среду не только обучения, но также воспитания и развития.

Полученные результаты массового опроса учителей, работающих по программе ИОСО по методике «Отчет учителя по предмету», в котором оценивалась деятельность 1209 учащихся, показывают, что наряду с ростом количества тех, кто учится на «хорошо» и «отлично» (+7%), наблюдаются существенные позитивные тенденции в параметрах, свидетельствующих о росте уровня самоорганизации и самоуправления.

Проведенная экспертная оценка программ ИОСО и структурно-логического способа организации учебных занятий, в которой приняли участие 240 руководителей и учителей из различных школ Красноярского края, выявил, что создаваемая система условий в пространстве учебных занятий: меняет позицию учеников, формируя у школьников чувство ответственности за результаты обучения; способствует формированию высших психических функций (речи, памяти, мышлению, произвольности и т.д.); способствует развитию самостоятельности и формирует реальную оценку учеником своих возможностей.

Несмотря на увеличение умственных и физических нагрузок, в классах ИОСО наблюдается снижение показателей по высокой ситуационной и личностной тревожности.

6. Представить и обсудить результаты экспериментально-апробирования программ интегративного управления средой образования в школе, осуществляемого в рамках школы-лаборатории на базе гимназии № 164 г. Зеленогорска Красноярско-

го края, исходя из интересов и потребностей конкретного образовательного учреждения.

Совместно разработанные, пилотажно апробированные и подтвержденные формы взаимодействия гимназии с семьей позволяют создавать условия, учитывающие индивидуальные особенности и возможности каждой семьи, расширить и обогатить репертуар форм и методов семейного воспитания. Программа по здоровьесбережению позволила создать условия, чтобы устранять психофизические перегрузки, связанные с интенсивностью образовательного процесса школьников.

7. Разработать, проверить и обсудить результаты влияния комплекса программ интегративного управления под непосредственным руководством коллектива лицея-интерната «Подмосковный».

В целом комплекс программ по интегративному управлению средой образования в школе представляет собой концептуально-инструментальную образовательную систему, обладающую качествами универсальности, системности, содействия и сообразности. Их частичное или целостное применение программ в управленческой деятельности школ позволяет осуществить переход на более качественный и оптимально организованный взаимодействующий уровень управления системами образования.

Эксперимент, составивший основу данной книги, оказался вехой на пути внедрения инновационных технологий и программ в практику школы. В ходе его оказалась осуществленной следующая работа, результаты которой могут быть предложены к внедрению в разных образовательных учреждениях.

1. Осуществлено дальнейшее развитие теории управления образовательными системами. Выявлено, что ключевая идея перехода на путь интегративности способствует созданию целостной научной картины управления средой образования в школе, углубляет и обогащает научные представления о ее составляющих, служит в качестве мировоззренческо-методологического средства для теоретико-прикладных исследований в области управления образовательными системами.

2 Уточнена система понятий интегративного управления средой образования в школе, в которой рассматривается:

а) интегративность как вектор (инвариант) организации управленческих действий, исполняющий роль смыслового качественного ориентира, определения и критериальной характери-

стики выстраиваемой системы управления в современных условиях деятельности школы;

б) образование в качестве стержневой, связующей управленческой категории, которая представляет собой многозначное понятие, обозначающее:

- интегративную ценность — цель совместного образования качественно нового человека, государства и общества;

- интегративную сферу совместной социокультурной практики общества, государства и человека по удовлетворению ключевых, их объединяющих, потребностей и интересов;

- интегративную иерархически взаимосвязанную отраслевую систему согласованного управления, способствующую работе ключевого института управления процессами образования — школы;

- интегративную организационную структуру управления, призванную на уровне школы организовывать и обеспечивать процесс успешного образования взрослеющего человека во всех его ипостасях и значениях;

- интегративную область совместной и самостоятельной деятельности по оформлению и обогащению внутреннего мира (среды) человека;

в) среда выступает:

- как единый источник био-психо-социо-культурно-педагогического развития человека;

- как интегративный объект совместного и самостоятельного управления процессами позитивной социализации — индивидуализации; обучения — воспитания — развития; воздействия — взаимодействия; внешней — внутренней активности; организации — соорганизации — самоорганизации; управления — соуправления — самоуправления;

- как программа, представляющая собой структурно-логическую систему условий, способов и средств организации конструктивного взаимодействия человека с миром своего образования;

- как специально спрогнозированное, смоделированное и спроектированное управленческое пространство школы, стимулирующее всех и мотивирующее каждого на расширение и обогащение компетентностного пространства своей успешной жизнедеятельности;

г) управление с интегративных позиций рассматривается как система целенаправленных опосредующих воздействий, направленных на организацию и обеспечение включенности всех

субъектов управления в преобразовательные процессы на совместном и индивидуальном уровнях.

3. Осуществлена смысловая ценностно-целевая реинтеграция (восстановление) человека:

- как философской управленческой категории, позволяющей его представить совокупным образом во всех его ипостасях (индивид, личность, индивидуальность) и управленческих значениях (ценность, смысл, цель, субъект, объект, предмет);

- как самостоятельной субъект-объектной управленческой системы, в которой он одновременно выступает как субъект своего личностного развития (внутренней среды своего образования) и как объект управленческой активности.

4. Обоснована позиция построения и реализации программ управленческих действий на соблюдении психолого-педагогических закономерностей индивидуального (гетерохронного) характера и сензитивных периодов возрастного и личностного развития; обеспечения условий для системной интериоризации и экстериоризации в зоне ближайшего (совместного) и актуального (самостоятельного) развития человека; трехуровневой закономерности организации обучения (понимание ? усвоение ? применение); социального вхождения человека в общности (адаптация ? индивидуализация ? интеграция); присвоения социально-культурного опыта взаимодействия с самим собой и с другими (идентификация — обособление);

Обоснованы интегративные принципы: сообразности, вбирающий в себя и представляющий собой совокупный ряд взаимоуязванных критериев-ориентиров ценностной, целевой, природной, психологической, социальной, культурной и педагогической сопряженности организации и реализации управленческих действий; содействия становлению взрослеющего человека как самостоятельной субъект-объектной управленческой системы; универсальной дифференциации, реализуемой посредством условий, предоставляющих взрослому человеку право на выбор путей и способов осуществления индивидуальной программы своего развития.

5. Предложенная трактовка интегративного управления средой образования создает предпосылки для создания качественно новой системы управления, интегративным предметом которой становится среда образования человека.

Положения и выводы, сформулированные в книге, подтверждены практикой. Они позволяют:

- руководителям и коллективам школ осмыслить необходимость перехода на интегративное управление средой образования;

- повысить уровень управления образовательными системами;

- осуществить управленческую оптимизацию образовательных процессов за счет интеграции урочной и внеурочной деятельности, рационального использования имеющихся в распоряжении каждой школы человеческих ресурсов.

Эти выводы могут:

- использоваться в управлении образовательными учреждениями различных типов и видов, на всех возрастных ступенях, в различных географических и ресурсных условиях;

- выступать ориентиром при выстраивании собственной программы управленческих действий с учетом имеющейся специфики конкретной школы;

- реализовываться как целостным образом, так и по отдельным составляющим.

Предоставленные в книге программы интегративного управления средой образования могут также выступать для поддержки:

- опережающей подготовки студентов-будущих педагогов на базе педагогических колледжей и вузов;

- повышения квалификации и переподготовки кадров руководителей и педагогов образовательных учреждений;

- организации системы научно-методического сопровождения опытной и экспериментальной деятельности в различных типах и видах образовательных учреждений.

Можно сделать итоговое заключение, что в пространстве управленческих влияний каждой школы, где бы она ни располагалась, можно создать систему условий:

- для созидательной совместной деятельности администрации, педагогов, учащихся и их родителей (законных представителей);

- для интеграции урочной и внеурочной деятельности;

- для соединения программ обучения, воспитания и развития в единую программу образования взрослеющего человека как субъекта своего личностного развития.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Абульханова-Славская К.А.* Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: «МО-ДЭК», 1999.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Субъект символ российского самосознания // Сознание личности в кризисном обществе. М.: ИП РАН, 1995.
3. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. М.: Наука, 2000.
4. *Амонашвили Ш.А.* Гуманно-личностный подход к детям. М.: МПСИ, 1998.
5. *Асмолов А.Г., Ягодин Г.А.* Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора к диагностике развития) // Вопросы психологии. 1992. № 1.
6. *Ахмеров Р.А.* Биографические кризисы личности. Дисс. на соискание учёной степени канд. психол. н. М.: Институт психологии Российской академии наук, 1994.
7. *Байер И.* Воспитание детей в играх // Дошкольное воспитание. 1965. № 12.
8. *Бестужев-Лада И.В.* Социальное прогнозирование. Курс лекций. М.: Педагогическое общество России, 2002.
9. *Бикбулатова Д.Г.* Стратегическое планирование (дистанционная лекция). Материалы Оренбургского ИПК.
10. *Бим-Бад Б.М.* Педагогическая антропология: курс лекций. М.: Открытый университет РАО, 2003.
11. *Богданов А.А.* Тектология: Всеобщая организационная наука. В 2-х книгах. М.: Экономика, 1989.
12. *Богданова В.П.* Эколого-экономическая направленность образования как условие успешной адаптации учащихся к изменяющейся социальной среде. Автореферат дисс. на соискание ученой степени канд. пед. н. Тюмень, 2000.
13. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1995.
14. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной практике // Педагогика. № 10. 2003.
15. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая российская энциклопедия, 1998.
16. *Борытко Н.М.* Профессиональное воспитание студентов вуза: учебно-методическое пособие. Волгоград: ВГИПК РО, 2004.
17. *Братченко С.Л., Миронова М.Р.* Личностный рост и его критерии. Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1997.
18. *Брушлинский В.А.* Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1979.
19. *Брушлинский А.В.* Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1991. № 6.
20. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: ИПН РАН, 1994.
21. *Буданов В.Г.* Синергетические стратегии в образовании // Образование и интеграция. М., 1997. Вып. 1.
22. Валлон А. Факторы психического развития ребенка / Пер. с франц. Л.И. Анцыферовой. М.: Просвещение, 1986.
23. *Волкова Е.Н.* Субъектность педагога: теория и практика. Автореферат дисс. на соискание ученой степени докт. психол. н. М., 1998.
24. *Волохова Н.В.* Философия и педагогика: процесс сближения. Образование и общество. № 3. 2003.
25. *Воровщиков С.Г.* Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников. Автореферат дисс. на соискание ученой степени докт. пед. н. М., 2007.
26. *Ворожбитова А.А.* Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода // Вестник высшей школы. 1999. № 2.
27. *Вьюнова Н.И.* Теоретические основы интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования студентов университета. Автореферат дисс. на соискание ученой степени докт. пед. н. М., 1999.
28. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982.
29. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.
30. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 3 / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983.
31. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии, 1966, № 6.

32. *Вульфов Б.З.* Взаимодействие факторов социализации личности ребенка // Сотрудничество семьи, детских объединений и социальных педагогов в процессе социализации личности ребенка. Челябинск, 1996.
33. *Выжлецов Г.П.* Аксиология культуры. СПб.: СПбГУ, 1996.
34. *Вяткин Б.А.* Влияние разноуровневых свойств интегральной индивидуальности на самоорганизацию деятельности в новых условиях и адаптацию к ней // Индивидуальность человека: условия проявления и развития / Под ред. Б.А. Вяткина. Пермь, 1988.
35. *Гайнутдинов Р.М.* Социально-психологические закономерности организационной культуры как фактора управления учреждением дополнительного образования. Автореферат дисс. на соискание ученой степени канд. психол. н. Ярославль, 2001.
36. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
37. *Гессен С.И.* Педагогические сочинения / Сост.: Е.Г. Оссовский, М.В. Богуславский, О.Е. Оссовский. Саранск, 2001.
38. *Гребенкина Л.К.* Методика воспитательной работы. Учебное пособие. 5-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2007.
39. *Гладченкова Н.Н.* Культурно-информационное пространство образовательного учреждения как среда становления нравственного опыта личности. Автореферат дисс. на соискание ученой степени канд. пед. н. Ростов н/Д, 2001.
40. *Григорьев В.И.* Механизмы социокультурной интеграции содержания и организации неспециализированного физкультурного образования студенческой молодежи. СПб.: Вестник БПА. Вып. 45. 2002.
41. *Гуревич К.М.* Индивидуально-психологические особенности школьников. М.: Знание, 1988.
42. *Данилюк А.Я.* Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств. Автореферат дисс. канд. пед. н. Ростов н/Д, 1997.
43. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1980.
44. *Деркач А.А.* Акмеологические основы развития профессионала. М.: Издательство психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004.

45. *Деркач А.А.* Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М.: РАГС, 1999.
46. *Добролюбов Н.А.* Избранные педагогические сочинения. М., 1952.
47. *Дроздов С.Н.* Динамика мотивационно-смысловых образований личности студентов в процессе адаптации к учебе. Автореферат дисс. на соискание ученой степени канд. психол. н. М., 2000г.
48. *Дугарова Д.Ц.* Внутришкольное управление в национально-региональной системе образования (Структура и функции). Автореферат дисс. на соискание ученой степени докт. пед. н. М., 2001.
49. *Егоршин А.П., Рождественский В.Г.* Стратегический менеджмент: Учебное пособие. Н/Новгород: НИМБ, 2001.
50. *Зверева В.И.* Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Новая школа, 1997.
51. *Зинченко В.П.* Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2.
52. *Зыбарева В.И.* Управление воспитательно-образовательным процессом в педагогическом колледже. Автореферат дисс. на соискание ученой степени канд. пед. н. Кемерово, 2001.
53. *Ибрагимов Р.Ф.* Формы организации обучения в педагогике и школе. Казань: Ин-т сред. спец. образования, 1994.
54. *Кабуш В.Т.* Гуманистическое воспитание: теория и методика. Пособие для педагогов. Мн.: Акад. последиплом. образования. 2-е изд. 2001.
55. *Каган М.С.* Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996.
56. *Кальюнди О.* Онтологические аспекты определения понятия среды // Человек и среда: Под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Крууслана. Таллин, 1981.
57. *Кареев Н.И.* Основы русской социологии. СПб: Изд-во Ивана Лимбаха, 2002.
58. *Киуру Е.А.* Управление профессиональным лицеем в условиях регионализации образования. Автореферат дисс. на соискание ученой степени канд. пед. н. М., 2000.
59. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда. М.: Физкультура и спорт, ЮНИТИ, 1988.
60. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Синергетика: начала нелинейного мышления // Общественные науки и современность. 1993. № 2.

61. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / Я.А. Коменский. М.: Педагогика 1982.
62. *Конаржевский Ю.А.* Менеджмент и внутришкольное управление. М., 1999.
63. *Кон И.С.* В поисках себя: личность и ее самопознание. М.: Политиздат, 1987.
64. *Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
65. *Копеина Н.С.* Самоорганизация в становлении индивидуальности. Интегральное исследование индивидуальности: теоретический и педагогический аспекты. Сб. научных трудов. Пермь, 1988.
66. *Кричевский В.Ю.* Профессия — директор школы: монография. СПб.: СПбАППО, 2004.
67. *Кулешова Г.М.* Роль методов обучения в реализации индивидуальной траектории учащихся // Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения: сб. науч. тр. / Рос. акад. образования, Гос. науч. учреждение «Ин-т содержания и методов обучения». М.: ГНУ ИСМО РАО, 2006.
68. *Куган Б.А., Сериков Г.Н.* Управление образовательной системой: Взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней. М.: Владос, 2002.
69. *Кухарев Н.В.* Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества: (Опыт, критерии измерения, прогнозирование): В 3 ч. Минск: Адукацыя і выхаванне, 1996. Ч. 2: Диагностика педагогического творчества 1996.
70. *Леднев В.С.* // Образовательные стандарты. СПб., 1995.
71. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
72. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. Т. 2.
73. *Макаренко А.С.* Сочинения в 7 тт. М. Т. 5.
74. *Малякова Н.С.* Становление ценностных основ организации жизни школы Автореферат дисс. на соискание ученой степени канд. пед. н. СПб., 2001.
75. *Марков А.П., Бирженюк Г.М.* Основы социокультурного проектирования. Учебное пособие. СПб., 1997.
76. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.
77. *Маслоу А.* Психология Бытия: Пер. с англ./ Отв. ред. С.Н. Иващенко. М.: Рефл-Бук: Ваклер, 1997.

78. *Маткин В.В.* Обоснование ценностно-синергетического подхода к процессу подготовки специалиста-профессионала // Alma mater. 1999. № 6. С. 23-25.
79. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
80. *Мерлин В.С.* Психология индивидуальности. М.: Ин-т практической психологии, 1999.
81. *Моргун В.Ф.* Інтедифія освіти. Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. Полтава: Наукова зміна, 1995.
82. *Моросанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции. М.: Наука, 1998.
83. Мотивационное программно-целевое управление: основы теории и экспертиза эффективности: учебное пособие по психологии управления: Для слушателей ФПК и ПП РО, руководителей и психологов учреждений образования. Барнаул: БГПУ, 2003.
84. *Муравьева Г.А.* Проектирование технологии обучения. // Школьное планирование. 2003. № 2.
85. *Мухина В.С.* Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. М.: Академия, 1997.
86. *Мухина В.С.* Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007.
87. *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: МОДЭК, 1999.
88. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998.
89. *Новикова Л.И.* Смена парадигмы воспитания назревшая проблема педагогики // Изв. Рос. акад. образования. 1999. № 2.
90. *Огаркова А.П.* Педагогическое управление развитием учебно-операциональной и познавательной самостоятельности студентов: монография. Магнитогорск: МГМА, 1997.
91. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 16-е изд., испр. М.: Русский язык, 1984.
92. *Осипов Ю.М.* Опыт философии хозяйства. М.: МГУ, 1986.
93. Основы социального управления: Учебное пособие / А.Г. Гладышев, В.Н. Иванов, В.И. Патрушев и др. Под ред. В.Н. Иванова. М.: Высш. шк., 2001.

94. *Остапенко А.А.* Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005.
95. *Павлов И.П.* Мозг и психика: Избр. психол. тр./ Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996.
96. *Панов В.И.* Введение в экологическую психологию: Учебное пособие. 2-е изд.(перераб. и доп.). М.: НИИ школьных технологий, 2006.
97. *Перлз Ф., Хефферлин Р., Гудман П.* Опыты психологии самопознания. М., 1993.
98. *Петренко М.А.* Моделирование самоорганизационного управления образовательным учреждением. Известия ЮО РАО. Вып. IV: Историко-культурные и научно-педагогические проблемы реформирования и модернизации образования в России. Ростов н/Д: РГПУ, 2002.
99. *Петрова В.Н.* Педагогическое сотрудничество, или Когда нравится учиться и учить. М., «Сентябрь», 1999.
100. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982.
101. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996.
102. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. М., 1986.
103. *Подласый И.П.* Продуктивная педагогика. Книга для учителя. М.: Народное образование, 2003.
104. *Подольский А.И.* Психологическая система П.Я. Гальперина: К 100-летию со дня рождения, 1902-1977 гг. // Вопросы психологии. 2002. № 5.
105. *Прахова Ж.В.* Интегральная природа социализации личности. Автореферат дисс. на соискание ученой степени канд. филос. н. Н/Новгород, 2001.
106. Проектирование систем внутришкольного управления/ Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под ред. А.М. Моисеева. М.: Педагогическое общество России, 2001.
107. Психологические критерии качества знаний школьников: Сб. науч.тр./Под ред. И.С. Якиманской. М.: АПН СССР, 1990.
108. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения/Под ред. Е.Д. Божович. М.:

- Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000.
109. Программно-целевое управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы: Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем/ Под ред. А.М. Моисеева. М.: Педагогическое общество России, 2001.
110. *Райтвильр Т.О.* О разлечении среды// Психология и архитектура. Ч. 1/ Под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Крууслава. Таллин, 1983.
111. *Райченко А.В.* Прикладная организация. СПб.: Питер, 2003.
112. *Регуш Л.А.* Психология прогнозирования: способность, её развитие и диагностика. Киев: Вища школа, 1997.
113. *Редько Л.Л.* Управление качеством непрерывного уровня педагогического образования в условиях формирования региональных образовательных систем. Автореферат дисс. на соискание ученой степени докт. пед. н. Ростов н/Д, 1996.
114. *Репин С.А.* Программно-целевой принцип в теории и практике управления областной образовательной системой. // Актуальные проблемы управления образованием в регионе: Ориентиры взаимодействия в предстоящем году. Челябинск, 1998. Вып. 3 (7).
115. *Рогова Р.М., Филонов Г.Н., Волков Г.Н., Печко Л.П.* Становление самосознания личности школьника. Монография. М., 2003.
116. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.: АН СССР, 1957.
117. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999.
118. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
119. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики // Вопросы психологии. 1986. № 4.
120. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. 2-е изд. М.: Педагогика, 1976.
121. *Рындак В.Г.* Синергетический подход к образованию. Теоретико-методологический аспект // Педагогическая

мысль и образование XXI века: Россия-Германия. Оренбург, 2000.

122. *Савченко М.Р.* К постановке средового эксперимента // Психология и архитектура. Ч.1/ Под ред. Т. Нийта, М. Хейдетса, Ю. Крууслла. Таллин, 1983.

123. *Семенова М.С.* Теория и практика программно целевого управления развитием образовательного учреждения. Дисс. на соискание ученой степени докт. пед. н. Улан-Удэ, 2006.

124. *Сериков Г.Н.* Управление образованием: Системная интерпретация. Челябинск: Факел, 1998.

125. *Сериков Г.Н.* Образование и развитие человека. М.: Мнемозина, 2002.

126. *Сериков Г.Н.* Элементы теории системного управления образованием. Челябинск: ЧГТУ, 1994. Ч. 1: Системное видение образования / Гос. ком. Рос. Федерации по высш. образованию; Челяб. техн. ун-т, 1994.

127. *Симонов В.П.* Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Педагогическое общество России, 1999.

128. *Сластенин В.А. и др.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002.

129. *Слободчиков В.И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Университетский вестник. СПб., 2002. Вып.1.

130. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000.

131. *Сосновский Б.А.* Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование) М: Прометей, 1993.

132. Стратегия модернизации содержания общего образования // Управление школой, 2001. № 30.

133. *Сухомлинский В.А.* Избранные педагогические сочинения. М., 1981. Т. 3. С. 208.

134. *Талалова Л.Н.* Интеграционные процессы в образовании: контекст противоречий: Монография. М.: РУДН, 2003.

135. *Тарасов С.В.* Теоретико-методологические основы становления мировосприятия школьников в условиях современ-

ной социокультурной среды. Автореферат дисс. на соискание ученой степени докт. пед. н. СПб, 2001.

136. *Татенко В.А.* Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. Т. 16. № 3. 1995.

137. Теория и практика воспитания: Учеб. пособие /Под ред. Л.А. Байковой, Л.К. Гребенкиной, О.В. Еремкиной. Рязань: РГПУ, 1997.

138. *Третьяков П.И., Митин С.Н., Бояринцева Н.Н.* Адаптивное управление педагогическими системами: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Под ред. П.И. Третьякова. М.: Академия, 2003.

139. *Третьяков П.И.* Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии. Издательство Скрипторий 2003, 2004.

140. *Третьяков П.И., Сенновский И.Б.* Технология модульного обучения в школе: Практикоориентированная монография /Под ред. П.И. Третьякова. М.: Новая школа, 1997.

141. Управление развитием школы. Пособие для руководителей образовательных учреждений /Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995.

142. Управление адаптивной школой: проблемы и перспективы / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Н.А. Рогачева; Моск. пед. гос. ун-т, Фак. подгот. и повышения квалификации организаторов образования, Вологодский ин-т повышения квалификации учителей. Архангельск: Изд-во Поморского междунар. пед. ун-та, 1995.

143. *Ушинский К.Д.* Соч.: В 3т. Т. 1. М., 1979.

144. *Федорец Г.Ф.* Проблемы интеграции в теории и практике обучения (пути развития). Л., 1990.

145. *Федорова М.А.* Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы. Дисс. на соискание ученой степени канд. пед. н. Ставрополь, 2004.

146. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды/ Д.И. Фельдштейн. 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004.

147. *Филлипова Л.В.* Философские основы теории и практики социальной педагогики. Автореферат дисс. на соискание ученой степени докт. филос. н. Н/Новгород, 1992.

148. Философский словарь. Логика, Психология, этика, эстетика и история философии. Под ред. Радлова Э.Л. СПб., 1911.

149. *Флиер А.Я.* Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. М.: Академический Проект, 2000.

150. *Хорошенкова А.В.* Проблемы и тенденции развития современного социально-гуманитарного образования. Инновации и образование: Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003.

151. *Чижаква Г.И.* Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии. Автореферат дисс. на соискание ученой степени докт. пед. н. М., 1999.

152. *Шамова Т.И.* Избранное. М.: Центральное издательство, 2004.

153. *Шановалова В.С.* Становление понятийного аппарата теории внутришкольного управления в России. Автореферат дисс. на соискание ученой степени канд. пед. н. Таганрог, 2000.

154. *Шацкий С.Т.* Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. М.: Педагогика, 1980.

155. *Шевчик Н.И.* Управление развитием образования региона в период социально-экономических реформ. Автореферат дисс. на соискание ученой степени канд. социол. н. Тюмень, 1999.

156. *Шегурова В.Ю.* Управление развитием мотивов учебной деятельности школьников. Автореферат дисс. на соискание ученой степени канд. пед. н. М., 2001.

157. *Шиян Л.* Акмеологические основы управления педагогическими системами. М.: Альфа, 2003.

158. *Щедровицкий Г.П.* Игра и детское общество. // Дошкольное воспитание. 1964, № 4.

159. *Щекин Г.В.* Социальная теория и кадровая политика. Монография. Киев: МАУП, 2000.

160. *Щенникова С.В.* Интегративный подход в подготовке будущего педагога к творческой деятельности. Автореферат дисс. на соискание ученой степени канд. пед. н. Киров, 2003.

161. *Шуркова Н.Е.* Прикладная педагогика воспитания. СПб.: Питер, 2005.

162. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. 2-е изд. М.: Владос, 1999.

163. *Энгельгардт В.А.* Интегрализм путь от простого к сложному в познании явлений жизни // Вопросы философии. 1970. № 11.

165. *Яковлев Е.В.* Теория и практика внутривузовского управления качеством образования. Автореферат дисс. на соискание ученой степени докт. пед. н. Челябинск, 2000.

165. *Ямбург Е.А.* Единое образовательное пространство // Народное образование. 1994. № 1.

166. *Ярулов А.А.* О психолого-педагогических основах планирования жизнедеятельности детского дома. М.: Директор школы, Приложение к № 7 за 1999.

167. *Frank K.A.* Social constructon of the Physial environ-ment: The case of gender // Sociological Focus. 1985. № 18 (2).

Ярулов Александр Анатольевич

Интегративное управление средой образования в школе

Зав. книжным отделом Т.В. Абрамова

Редактор

Корректор

Дизайн

Компьютерная верстка

Редакция «Народное образование».
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.

Подписано в печать

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Формат

Печ. л.

Тираж

Заказ №

Отпечатано в полном соответствии
с качеством предоставленных диапозитивов
в «Типографии НИИ школьных технологий».
143500, г. Истра, ул. Заводская, д. 2-а.
Тел. 8-901-513-97-64.