



С.Г.Воровщиков , М.М.Новожилова

Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать

Управленческий аспект



Рецензенты:

Доктор педагогических наук, доктор экономических наук, профессор, директор Института управления образованием РАО, член-корреспондент Российской академии образования **В. И. Ерохин**
Доктор педагогических наук, профессор, проректор Дальневосточного государственного гуманитарного университета **С. П. Печенюк**
Кандидат педагогических наук, профессор, зам. декана факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Московского педагогического государственного университета **О. А. Шклярова**

В75 Воровщиков С.Г., Новожилова М.М.

Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект: Страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы. — 4-е изд. — М.: 5 за знания, 2008. — 352 с.

ISBN 978-5-98923-281-9

Рекомендовано УМО МПГУ по специальностям педагогического образования в качестве учебного пособия для слушателей системы дополнительного педагогического профессионального образования

Практическая направленность данной работы несомненна — это результат многолетнего теоретического осмысления и технологического решения одной из злободневных проблем школы. Как вооружить учащихся эффективными техниками познания, как привить детям интерес к научной деятельности, как организовать поисковое движение в границах школы, каким должен быть пакет внутришкольных нормативных документов, как повысить необходимую для этого методическую компетентность учителей — на эти и многие другие вопросы в книге даются ответы.

В данной публикации не только рассматривается история и теория вопроса, но и приводятся фрагменты реальных управленческих, методических и дидактических материалов из опыта деятельности Негосударственного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы «Росинка» Западного учебного округа г. Москвы.

Настоящая работа представляет интерес как для руководителей и педагогов школ, так и для сотрудников методических служб управлений образования.

УДК 37.01
ББК 74.00

© Воровщиков С.Г.,
Новожилова М.М., 2006
© 5 за знания, 2006

ISBN 978-5-98923-281-9

Вместо предисловия



От первого читателя

Авторы этой книги — мои коллеги, единоверцы и единомышленники. Они являются сотрудниками нашей кафедры, а я — участником Большого Жюри 3-й конференции проектно-исследовательских работ учащихся НОУ Западного округа г. Москвы. Поэтому не удивительно, что я выступила в роли «первого читателя».

Книга описывает сегодняшние реалии образовательной системы нашего города, и поэтому мне одновременно и трудно и легко говорить о том, что происходит в настоящее время. Тем не менее, я полагаю, что читатели-управленцы и педагоги оценят своевременность предлагаемых материалов. Данные материалы посвящены дальнейшему конструктивному развитию идеи, которая, переступив столетний рубеж, не утратила свою современность — организация проектной деятельности учащихся. Кроме актуальности следует подчеркнуть предельную конструктивность книги, основанную на двухаспектном рассмотрении проблемы. Ключевые темы книги представляются с точек зрения руководителя школы и консультанта по управлению. Поэтому книга представляет удивительный конгломе-

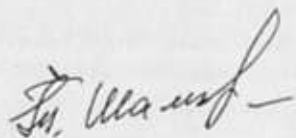


рат исторического, методологического, теоретического, технологического и дидактического исследования популярной ныне в педагогике темы. Этой работе свойственны краткость, выразительность стиля, ясность, прозрачность построения мысли, уместность проявления эрудиции.

Особое актуальное звучание книги предает ее практико-ориентированная направленность на оказание помощи руководителям и педагогам школ по выполнению ключевых задач повышения конкурентоспособности наших учащихся, выдвинутых президентом России в формате национального проекта «Образование».

Кроме того, мне думается, что в этой книге заложен потенциал, требующий своего дальнейшего развертывания в практике работы школ. Так, детский писатель Лев Кассиль писал: «Если говорить образно, семья и школа — это берег и море. На берегу ребенок делает первые шаги, получает первые уроки жизни, а потом перед ним открывается необозримое море знаний, и курс в этом море прокладывает школа. Это не значит, что он должен совсем отрываться от берега — ведь и моряки дальнего плавания всегда возвращаются на берег, и каждый моряк знает, как он обязан берегу».

Действительно, без родительской поддержки наша педагогическая работа по повышению учебно-познавательной компетентности, а значит и социальной конкурентоспособности учащихся будет малоэффективна. Если организация и осуществление проектной деятельности будит проходить для детей и с привлечением их родителей, то это будет залогом ее успеха.



С уважением, Татьяна Ивановна Шамова,
заслуженный деятель науки Российской Федерации,
член-корреспондент Российской академии образования,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой управления развития школы
Московского педагогического государственного университета



Учащимся, их родителям и педагогам школы «Росинка» посвящаем...

Глава 1

Негосударственное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа «Росинка»: люди, идеи, программы

(страницы программы развития и консалтинговые экскурсии к ней)



В первой главе будет представлен фрагмент программы развития. В нём кратко изложена история нашей школы, содержится эскиз качественной и количественной характеристики педагогического и ученического коллективов, раскрыты особенности содержания и организации образовательного процесса в школе «полного дня», обоснована необходимость активного использования метода проектов, определены традиции школы в организации проектной и исследовательской деятельности.

Страницы нашей книги напомнят читателю прописные истины предназначения, состава и структуры программы развития образовательного учреждения.

Нововведения не случаются; необходимо добиваться, чтобы они случались.

Управленческая банальность № 7

— Виноват, — мягко отозвался неизвестный, — для того, чтобы управлять, нужно как-никак иметь точный план на некоторый хоть сколько-нибудь приличный срок.

*Михаил Афанасьевич Булгаков.
«Мастер и Маргарита»*

- 1.1. ШКОЛА «РОСИНКА» В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЗАПАДНОГО ОКРУГА Г. МОСКВЫ. Фрагмент программы развития школы.
- 1.2. ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ: УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ. Консалтинговый экскурс в историю внутришкольного управления.
- 1.3. ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ: СОСТАВ И СТРУКТУРА. Консалтинговый экскурс в теорию внутришкольного управления.
- 1.4. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ, ИЛИ ТУМАННОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТУМАННЫХ ПОНЯТИЙ. Консалтинговый экскурс в теорию внутришкольного управления.

1.1. Школа «Росинка» в социокультурном пространстве Западного округа г. Москвы.

Фрагмент программы развития школы

Мы осознаем, что в коротком и достаточно эклектичном отрывке из аналитико-информационной справки программы развития «нельзя объять необъятное», чем, несомненно, является школа. Но мы тем не менее надеемся, что последующие главы позволят хотя бы отчасти сформировать у читателя более отчетливое представление лишь об одной из граней деятельности нашего педагогического коллектива — организации проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Еще со времен великого Зубра¹ в науке существует продуктивная традиция: чтобы разобраться в теме — пиши книгу, разобравшись, можешь написать статью. «Потому что любую работу можно изложить кратко, ежели, конечно, сам до конца ее понял».² В процессе написания книги мы попытались честно разобраться и кое-что понять...

Средняя общеобразовательная школа «Росинка» — это негосударственное образовательное учреждение. Она является правопреемником школы-пансиона «Росинка», которая была преобразована из детского оздоровительного комплекса, созданного Фондом развития Международного университета. Школа находится на улице Сосновая коттеджного городка поселка Заречье в 1,5 км от кольцевой автодороги в зеленом массиве на западе Москвы.

Школа располагается в двухэтажном здании общей площадью более 2860 м², а прилегающая территория составляет около 11350 м². В школе имеются помещения для дошкольных групп, 20 учебных кабинетов и классных комнат, в которых воспитываются и обучаются дети 3-х дошкольных групп и 15 классов. Для детей созданы два кабинета ИВТ, кабинет химии и биологии, кабинет физики, пять кабинетов иностранного языка (один из них кабинет мультимедийных

¹ Зубр — всемирно известный генетик, радиобиолог и биофизик Николай Владимирович Тимофеев-Ресовский (1900-1981)

² С. 76. Гранин Д.А. Зубр. — Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1988. — 296 с.

технологий), спортивный зал, танцевальный зал и др. Кроме этого школа имеет столовую, информационный центр, кабинеты медицинской, психологической, логопедической служб. Пришкольное пространство организовано в соответствии со спортивными, учебными, досуговыми запросами детей разного возраста.

Начиная с 1993 года, мы стремимся стать содружеством семьи, детского сада и школы, объединенным общими целями, единым непрерывным содержанием образования и педагогическим процессом, охватывающим развитие детей с 3 до 17 лет. В настоящее время в школе воспитывается и учится 194 человека. В основном это дети предпринимателей, работников искусств и сферы услуг, служащих, банковских работников, т.е. людей с достаточно высоким уровнем дохода, имеющим четкий социальный заказ на получение ребенком качественного разностороннего образования.

В школе работает сплоченный профессионально компетентный коллектив педагогов, который представлен творческими учителями, воспитателями, педагогами-психологами, логопедами и дефектологами, а также педагогами дополнительного образования. В школе учат, воспитывают и развивают детей четыре кандидата наук, один магистр образования, три аспиранта МПГУ. 32 педагога имеют высшую квалификационную категорию, 19 педагогов получили первую и 25 вторую квалификационные категории. В школе работают два мастера спорта.

Педагогический коллектив возглавляет директор школы Новожилова Марина Михайловна. Команду управленцев составляют зам. директора по учебно-воспитательной работе, методист дошкольного отделения Оськина Ольга Евгеньевна, заместители директора по учебно-воспитательной работе Прошина Светлана Васильевна (начальная школа), Сергеева Любовь Анатольевна (основная и средняя школа), Обухов Иван Васильевич (иностранные языки), Коновальцева Татьяна Михайловна (режим работы, расписание, научное общество), зам. директора по воспитательной работе Тимофеева Инна Владимировна, руководитель медико-психолого-логопедической службы Таврель Ирина Владимировна.

К числу несомненных достоинств нашего образовательного учреждения следует отнести достаточно высокую теоретическую и технологическую подготовку педагогов, наличие у педагогического коллектива положительного опыта осуществления инновационных преобразований в образовательном процессе, постоянно обновляемое эффективное научно-методическое сопровождение усилий учителей в решении злободневных проблем образовательного процесса, благоприятный нравственно-психологический климат в педагогическом коллективе.

Содержанием деятельности школы является реализация образовательных программ **дошкольного, начального, основного и среднего общего образования** при условии полного раскрытия личности ребенка, создания прочной образовательной базы и сохранности физического здоровья детей.

В границах образовательных программ всех ступеней обучения педагогический коллектив «Росинки» стремится:

1. Стимулировать развитие каждого ребенка как активного, самостоятельного и творческого деятеля в современном демократическом обществе;
2. Закладывать и развивать в детях базовые способности и ключевые компетентности, необходимые им для успешной жизни в стремительно меняющемся мире, а именно: принимать и порождать перемены; учиться, приобретать новый опыт на протяжении всей своей жизни; критично мыслить, осуществлять самостоятельный и осознанный выбор; ставить и решать проблемы; заботиться об обществе, стране, окружающей среде; заботиться о своем здоровье.

Образовательный процесс в дошкольных группах реализуется в соответствии с программой «Сообщество». Первоначальное название этой программы — «Шаг за шагом». Экспертиза ее содержания показала, что основные ценностные ориентиры данной программы совпадают с ценностями личностно-ориентированной педагогики, лежащей в основе реформы дошкольного образования России. Это

единственная в России программа непрерывного образования. Она ориентирована на детей в возрасте от рождения до девяти лет. В России реализуется с 1994 года и рекомендована еще Министерством общего и профессионального образования РФ. По этой программе работают 26 стран мира. В России — 20 регионов от Москвы до Владивостока. В настоящее время программа распространяется Российским фондом по развитию образования «Сообщество», сетью его филиалов и учебных центров.

Философия программы основана на принципах развивающего образования, учитывающего особенности развития детей, на гуманистической идее о праве ребенка на собственный путь развития. Программа строится на теории Л.С. Выготского, Ж.-Ж. Пиаже, Э. Эриксона, аккумулирует в себе современные достижения педагогической и психологической науки, интегрирует ряд существующих практик дошкольного и начального школьного образования. Программа стимулирует развитие каждого ребенка как активного, самостоятельного и творческого деятеля в современном обществе, способствует развитию у детей базовых качеств личности, которые будут им необходимы для успешной жизни в постоянно меняющемся мире:

- » умения критично мыслить, осуществлять самостоятельный и осознанный выбор;
- » способность решать проблемы, быть ответственными;
- » умения проявлять инициативу и творчество;
- » желания учиться и приобретать новый опыт на протяжении всей жизни;
- » желания и умения заботиться о себе, об окружающих людях и среде.

Кроме того, программа ориентирована на развитие потенциала и способностей каждого ребенка, формирование системных знаний о мире, развитие навыков планирования и организации ребенком собственной деятельности.

Основными направлениями программы являются:

- » воплощение на практике личностно-ориентированной модели взаимодействия взрослого с ребенком;
- » индивидуализация образовательного процесса на основе составления программы поддержки развития для каждого ребенка;
- » организация предметно-развивающей среды, стимулирующей социально-эмоциональное, физическое, познавательное, творческое развитие воспитанников;
- » вовлечение семьи в образовательный процесс детского сада, что способствует быстрой адаптации детей, снижает их тревожность и повышает самооценку, дает педагогам основание для использования индивидуального подхода в обучении и воспитании детей.

Эффективное развитие и воспитание дошкольников обеспечивается обязательным вовлечением родителей в образовательный процесс. Достижение преемственности дошкольного отделения и семьи предполагает: формирование единых взглядов педагогов и родителей на изучение личности дошкольника; исследование воспитательного потенциала семьи; определение разнообразных вариантов взаимодействия семьи и дошкольного отделения; создание учебно-методических условий для педагогического самообразования родителей; изучение, обобщение и распространение положительного опыта семейного воспитания; изучение результативности взаимодействия семьи и педагогов.

Участие семьи — неотъемлемая и уникальная часть программы «Сообщество». Программа основывается на убеждении, что вовлечение семей важно для обогащения познавательной деятельности детей. Педагоги дошкольного отделения заинтересованы в тесном сотрудничестве с семьей как единомышленником, союзником и участником образовательного процесса. Поэтому родителям предоставляется много различных возможностей участвовать в деятельности программы.

В дошкольном отделении используются следующие формы работы с родителями:

- ✎ *письменные формы*: отчет о работе с детьми (вывешивается на стенд для родителей ежедневно или по пятницам), стенды для вопросов детей и родителей, записки для родителей об успехах их детей, письменные благодарности за помощь разного рода (вывешиваются на детские шкафчики или специальный стенд);
- ✎ *устные формы*: родительские собрания в технологии программы «Сообщество», дни открытых дверей, ежегодный проект «День семьи», индивидуальные консультации о динамике развития детей;

Участие семьи в программе обеспечивается возможностью посещать группы с целью помощи во время занятий, чтения книг, совместных игр, во время проведения досуга, а также возможностью посылить участвовать в организации предметной среды по той или иной теме.

В 2004 году «Росинка» вступила в Международную Ассоциацию «Шаг за шагом», стала участником международной конференции, посвященной 10-летию программы. Между нашей школой и садами и школами г. Новгорода, г. Таллинна, г. Санкт-Петербурга осуществляются взаимные визиты по обмену опытом в рамках программы.

Современная ситуация в образовании предоставляет родителям широкие возможности при выборе образовательного учреждения для своего ребенка. Среди образовательных учреждений возникает здоровая конкуренция. Программа «Сообщество» помогла нашей школе обрести свой неповторимый облик. Мы работаем по программе с 2001 года во всех группах дошкольного отделения. Программа помогает воспитателям и педагогам творчески пересмотреть свои взгляды на дошкольное образование, она позволяет полностью реализовывать наш педагогический потенциал.

Образовательный процесс в начальной школе реализуется в соответствии с программами развивающего обучения Л.В. Занкова и Л.Г. Петерсон. Основной целью развивающего обучения является

развитие ребенка в процессе освоения новых знаний. Система развивающего обучения обеспечивает такое построения системы обучения, при которой усвоение содержания учебного материала, воспитание культуры и развитие интеллекта являются единым процессом. Естественно, при этом не снимается вопрос усвоения знаний, но в данном случае — это средство достижения основной цели. Учащиеся, прежде всего, осваивают способы самостоятельного постижения знаний по учебным предметам. Только тогда эти знания будут способствовать развитию способностей в процессе осуществления самостоятельной познавательной деятельности, а также обеспечению эмоционально-ценностного отношения к содержанию и процессу образования, формированию гуманистической направленности личности, ее потребностно-мотивационной сферы.

Такой подход культивирует творческое отношение к деятельности, формирует общеучебные умения, способствует овладению средствами и способами мышления, развивает воображение, внимание, память, волю, формирует эмоциональную культуру и культуру общения.

В классах, работающих по данным программам, усвоение содержания образования основано на следующей совокупности принципов: обучение на высоком уровне сложности, высокий удельный вес теоретических знаний, быстрый темп изучения программного материала, осознание школьниками процесса учения, общее развитие всех учащихся.

Развивающий характер обучения связан, прежде всего, с тем, что его содержание построено на основе теоретических знаний. Это предполагает значительно более четкую, чем при традиционной системе, структуризацию содержания учебного предмета, системность и целостность его построения с соблюдением принципа доступности в обучении. Как известно, в основе эмпирических знаний лежат наглядные представления о внешних свойствах предметов; понятийные обобщения осуществляются через выделение общих свойств при сравнении предметов. Теоретические же знания выходят за пределы чувственных представлений, опираются на мысленные преобразования абстракций, отражают внутренние отношения и связи.

Основу системы теоретических знаний составляют содержательные обобщения. Это могут быть: наиболее общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные связи и закономерности, фундаментальные генетически исходные представления, категории (число, слово, энергия, материя и т.д.); понятия, в которых выделены не внешние, предметно-конкретные признаки, а внутренние связи (например, исторические, генетические); теоретические образы, полученные путем мыслительных операций с абстрактными объектами.

Формирование у учащихся основных понятий учебного предмета в соответствии с этой теорией строится как движение по спирали от центра к периферии, где в центре находится абстрактно-общее представление о формируемом понятии, а на периферии это представление конкретизируется, обогащается частными представлениями и тем самым превращается в научно-теоретическое понятие.

Осуществление принципов развивающего обучения требует от учителя не столько преподнесения учащимся готовых знаний, сколько организации умственной деятельности детей, направленной на получение новых знаний в процессе выполнения разнообразных учебных задач. В наибольшей степени такую возможность предоставляет проектная и исследовательская деятельность, при организации которой учитываются возрастные психолого-физиологические особенности детей младшего школьного возраста. Так, темы детских работ выбираются из содержания учебных предметов, проблема проекта или исследования, обеспечивающая мотивацию включения в самостоятельную работу, находится в области познавательных интересов ребёнка. Время выполнения проекта ограничивается 1—2 неделями в режиме классно-урочных и внеурочных занятий или 1—2 сдвоенных уроков. В процесс работы над темой включаются экскурсии, прогулки-наблюдения, социальные акции, работа с различными текстовыми источниками информации, подготовка практически значимых продуктов и широкая общественная презентация, на которую приглашаются старшие ребята, родители, педагоги и руководители школы.

Образовательный процесс в основной школе реализуется в соответствии с идеями адаптивной образовательной и воспитательной среды на основе здоровьесберегающих технологий. Результат этой работы — разработка и внедрение в практику модели адаптивной школы, позволяющей обучать детей с учетом их индивидуальных особенностей и потребностей, включать каждого в учебно-познавательную и творческую деятельность, эффективно организовывать их досуг.

В программе выделены **шесть компонентов образовательного процесса**, каждый из которых имеет свои адаптационные механизмы.

Первый компонент — адаптивные учебные занятия, предполагающие изменение структуры уроков, внедрение новых образовательных технологий, вовлечение каждого ребенка в планирование и самоанализ урока.

Второй компонент — занятия по индивидуальной адаптации, предполагающие проведение индивидуальных занятий с детьми, обучающимися вне класса (в урочное время); обучающимися в классе, но испытывающими затруднения или пропустившими уроки по уважительным причинам (во внеурочное время); обучающимися в классе и проявляющими склонности и интерес к предмету (во внеурочное время); с новыми учащимися, пришедшими из других школ (в урочное и внеурочное время). Индивидуальные учебные занятия способствуют переходу ребенка с низкого на более высокий уровень развития и сохранению его здоровья, помогают в адаптации учащихся к различным учебным программам при переходе из другой школы.

Третий компонент — занятия по общесоматическому и сенсорно-моторному развитию, предполагающие проведение индивидуальных коррекционных занятий ЛФК для детей с ослабленным здоровьем, дифференцированной работы на уроке с детьми, имеющими разные группы здоровья.

Четвертый компонент — занятия по социально-нравственной адаптации и его коррекции на основе методики соотнесения «Я-позиции» с общественно значимой нормой, которой руководствуется человек в социуме. С целью оказания помощи учащимся в познании своих индивидуальных особенностей, преодолении учебных труднос-

тей, удовлетворении познавательных интересов в выборе оптимального варианта обучения проводятся тьюторские занятия; уроки психологии; психологические тренинги; психологические консультации. Проектная деятельность учащихся является одной из главных форм взаимодействия урочной и внеурочной деятельности учащихся, основного и дополнительного образования.

Пятый компонент — занятия по культурологии, краеведению и экологии. Эти занятия входят в систему уроков, а также осуществляются в рамках социально-педагогических проектов: «Театр как диалог культур», «Москва и Россия (образовательный туризм)», «Двойное гражданство в области образования (международное сотрудничество)».

Шестой компонент — адаптация к демократическому образу жизни предполагает реализацию программа «Дебаты», которая способствует развитию навыков жизнедеятельности в демократическом обществе: критического мышления, толерантности и уважительного отношения к различным взглядам, способности концентрироваться на сути проблем и отстаивать непопулярные идеи.

Модель адаптивной школы позволяет конструировать разнообразные конкретные варианты обучения, создавать определенные структуры уроков, позволяющие максимально увеличить время самостоятельной работы учащихся. В условиях адаптивной школы обучение — это не только сообщение новой информации, но и обучение приемам самостоятельной работы, самоконтролю, взаимоконтролю, приемам исследовательской деятельности, умению добывать знания, обобщать и делать выводы, фиксировать главное в свернутом виде. Умение самостоятельно работать — это то, чему ученик должен научиться в школе. С этой целью организуется преимущественно в групповых формах проектная и исследовательская деятельность. Презентация результатов поисковой работы учащихся сначала осуществляется на заседаниях школьного научного общества, а затем на традиционной конференции научно-исследовательских и проектных работ учащихся негосударственных образовательных учреждений Западного округа г. Москвы «Думай глобально — действуй локально».

Образовательный процесс в полной школе реализуется в соответствии со следующими целями многопрофильного обучения:

1. Создать условия для обеспечения индивидуальной образовательной траектории учащихся.
2. Обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы основного и полного общего образования.
3. Способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разными категориями обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями.
4. Обеспечить преемственность между основным и полным, общим и профессиональным образованием.
5. Подготовить выпускников к освоению программ высшего профессионального образования.
6. Расширить возможности социализации учащихся.

Учитывая образовательный запрос учащихся и профессиональное мнение педагогов, школа отказалась от ориентации на какие-либо конкретные профили. В качестве приоритетного направления выбрана разработка и реализация разнообразных профильных и элективных курсов, с одной стороны, гибко реагирующих на изменение образовательного запроса учащихся и удовлетворяющих их познавательные интересы, с другой — инициирующих у учащихся перспективные образовательные потребности и порождающих у них устойчивую учебную мотивацию.

В НОУ СОШ «Росинка» создается модель старшей школы, позволяющая каждому ученику сформировать и реализовать свой индивидуальный учебный план. Она не ограничивает школьника выбором какого-либо конкретного профиля, но за счет значительного увеличения числа профильных предметов и элективных курсов дает ему возможность формировать свои индивидуальные образовательные планы.

Количество элективных курсов, предлагаемых в составе профиля, избыточно по сравнению с числом курсов, которые обязан выбрать учащийся. При этом примерное соотношение объемов базовых об-

педагогических, профильных общеобразовательных предметов и элективных курсов определяется пропорцией 50:30:20.

В рамках этой модели элективные курсы выполняют следующие **основные функции**:

1. Развивают содержание базовых курсов, изучение которых осуществляется на базовом общеобразовательном уровне.
2. Дополняют содержания определенного профильного курса, благодаря чему профильный курс становится в полной мере углубленным.
3. Удовлетворяют познавательные интересы отдельных школьников в областях деятельности человека, как бы выходящих за рамки школьного обучения, т.н. элективные курсы, носящие «внепредметный» или «надпредметный» характер.
4. Формируют у школьников некоторые элементарные знания и умения для успешного продвижения на рынке труда, т.н. элективные курсы профессиональной ориентации.
5. Способствуют социальной адаптации учащихся к объективным требованиям современной жизни. Данные элективные курсы прагматической направленности формируют актуальные знания и умения, необходимые в повседневной практической жизни человека.
6. Развивают у учащихся умения познавать, умения учиться, умения приобретать, организовывать и применять знания на практике, т.н. элективные курсы гносеологической, «собственно ученической» направленности.

Сформированный у учащихся старших классов уровень компетентности в проектной и исследовательской деятельности позволяет более самостоятельно и осознанно применять мыследеятельностные технологии. В качестве руководителей и консультантов чаще всего выступают специалисты профильных научных учреждений, вузов, с которыми сотрудничает школа. Подчас выполнение проектов и исследований в выпускном классе рассматривается как курсовое проектирование по профильному предмету с последующей защитой результатов в качестве творческого экзамена.

Дополнительное образование и воспитание осуществляется в соответствии с рассмотрением этих составляющих образовательного процесса в двух аспектах:

Во-первых, как целенаправленной, взаимосвязанной совокупности внеурочных мероприятий, организующих досуг школьников. Структурными основаниями этой системы являются разнообразные клубы, кружки, объединения по интересам, услуги дополнительного образования, где находят удовлетворение своих потребностей большинство учащихся нашей школы, а также набор коллективных творческих дел, яркие традиции, сплачивающие детей и взрослых в коллектив единомышленников. Будучи разнообразной и свободной по выбору, эта личностно ориентированная внеклассная жизнь хорошо дополняет когнитивную строгость и обязательность школьных учебных занятий.

Во-вторых, как школьной воспитательной системы — это видение более широкое и охватывает весь педагогический процесс, интегрируя учебные занятия, внеурочную жизнь детей, разнообразную деятельность и общение за пределами школы, влияние социальной, природной, предметно-эстетической среды, постоянно расширяющееся воспитательное пространство. Первая ступень обеспечивает первоначальное становление личности. Вторая ступень призвана формировать систему отношений ученика к себе, окружающим, культурному наследию нации и пр. Третья ступень готовит учащегося к осознанию себя как носителя и создателя общечеловеческих ценностей.

Школьная воспитательная система — это открытая система, она не только успешно взаимодействует с ближним и дальним социумом, но, осваивая его, сама становится мощным средством социализации. Воспитательная система школы имеет сложную структуру, она состоит из взаимообусловленных и взаимодействующих компонентов. Система воспитательной работы в школе представляет собой целенаправленную взаимосвязанную совокупность внеурочных мероприятий, организующих досуг школьников. Структурными элементами этой системы является дополнительное образование, где находит удовлетворение своих потребностей большинство учащихся школы; яркие традиции, объединяющие в школьную общность детей и взрослых.

Дополнительное образование детей нашей школы всем спектром предоставляемых образовательных услуг стремится создать вариативный уровень содержания образования, который позволяет индивидуализировать образовательную траекторию развития детей различных возрастных групп, реализуя их творческий потенциал, социальные запросы и устремления, естественную потребность в профессиональном самоопределении.

Дополнительное образование, на наш взгляд, не может рассматриваться как придаток в образовательном учреждении. Это вид образования самостоятельный и самоценный. И чем выше уровень школьного образования, тем шире спектр образовательных интересов личности, которые может удовлетворить дополнительное образование. Развитие вариативного образования придает дополнительно образованию особую актуальность. Так, в условиях дополнительного образования нет жестких рамок классно-урочной системы, поэтому выбор тем и проблем проектов и исследований осуществляется воспитанниками при посещении секций, кружков и обществ. Именно в формате дополнительного образования становится особенно очевидной мысль, что главный результат организации проектной и исследовательской деятельности заключается в воспитании личности, владеющей проектными и исследовательскими мыследеятельностными технологиями на уровне компетентности.

В нашей школе дополнительное образование представляет собой разноуровневую и целостную образовательную систему, индивидуализирующую образовательный путь ребенка в рамках единого социокультурного образовательного пространства. Структурно дополнительное образование в НОУ СОШ «Росинка» представлено спортивными секциями: фитнес (1–6 кл.), ушу (1–4 кл.), спортивные игры (5–9 кл.), подвижные игры, футбол (4–11 кл.), большой теннис (1–10 кл.), настольный теннис (1–8 кл.); кружками эстетического направления: хор (1–6 кл.), хореографический ансамбль «Вдохновение» (1–3 кл.), вокал, вокально-танцевальный ансамбль «Рокомбино» (1–4 кл.), студия танца «Серебряный дождь» (1–4 кл., 8–11 кл.), рукоделие, театральная студия, кружки декора-

тивно-прикладного искусства («Бисероплетение», «Соленое тесто», «Оригами», «Мягкая игрушка», «Текстильный коллаж»), студия изобразительного искусства (1–9 кл.), «Журналистика: создание электронной газеты».

Особое место занимает образовательный туризм, призванный способствовать формированию человека, способного к активной и плодотворной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований. Таким образом, образовательный туризм осуществляется в лоне поликультурного образования, имеющего следующие направления:

- ✦ знакомство учащихся с культурой своего собственного народа, что является неперенным условием интеграции в другие культуры;
- ✦ формирование у учащихся представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности;
- ✦ создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов;
- ✦ развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;
- ✦ воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

Таким образом, дополнительное образование в школе связано с инновационными идеями: гуманистической направленностью образования, отказом от функциональной заданности этого процесса, самоопределением ребенка, формированием личностной позиции, переходом от «культуры полезности» к «культуре достоинства», построением индивидуализированных систем обучения, превращением знаний в инструмент изучения мира, включением проектно-исследовательской деятельности в процесс обучения.

Кроме того на протяжении нескольких лет наше образовательное учреждение работает над созданием и реализацией модели «Школа

«полного дня». С точки зрения руководителей и педагогов школы, данная модель призвана удовлетворить образовательный заказ учащихся и их родителей по максимальному обеспечению индивидуальной образовательной траектории развития каждого ребенка.

Задачи функционирования и развития «Школы полного дня»:

1. Построение системы непрерывного образования (детский сад — школа), обладающей органичной преемственностью социально-педагогических задач и направленной на создание условий, способствующих реализации идеи «Школа как среда реализации возможностей учащихся».
2. Содействие развитию и проявлению ребёнком своих личностных качеств в условиях интеграции основного и дополнительного образования.
3. Формирование индивидуальности, субъектности, способности ребенка к нравственной и творческой реализации своих возможностей.
4. Разработка воспитательной системы школы, формирующей у учащихся общечеловеческие ценности, культуру поведения и общения, прививающей любовь к национальной культуре и традициям.
5. Использование возможностей дополнительного образования для создания перспективного развития каждого ребёнка, исходя из его интересов, склонностей и способностей.
6. Обеспечение взаимодействия школы с семьей по вопросам воспитания, развития и обучения детей, сохранения их здоровья.

Регламент школы полного дня обеспечивает полноценное полдневное пребывание ребенка в школе; обеспечивает формирование единого образовательного пространства школы посредством интеграции основного и дополнительного образования учащихся в течение дня; создает более полные по сравнению с традиционным регламентом жизнедеятельности школы условия для самовыражения, самоопределения каждого конкретного обучающегося; инициирует развитие стремления к непрерывному образованию в течение всей активной жизни человека; способствует формированию образова-

тельного пространства учреждения, объединению в один функциональный комплекс образовательных, развивающих, воспитательных и оздоровительных процессов.

Эффективная жизнедеятельность «Росинки» в формате модели «Школа полного дня» достигается за счет соблюдения следующих **принципов организации образовательного процесса:**

1. Оптимизация процесса реального развития детей посредством интеграции общего и дополнительного образования.
2. Снижение учебной нагрузки школьников за счет создания единого расписания на первую и вторую половину дня.
3. Объединения в единый функциональный комплекс образовательных и оздоровительных процессов.
4. Поляризации образовательной среды с выделением разноакцентированных пространств (учебный кабинет, релаксационные рекреации, информационный центр, компьютерные классы, игротека, спортивный зал, помещения для работы классов-групп и др.).

Школа на всех ступенях обучения достаточно полно объединяет учебную и внеурочную сферу деятельности ребенка в условиях учебного сообщества. Образовательный процесс построен с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Школа предоставляет возможность обучения по индивидуальным учебным планам. Так, уровневое обучение иностранным языкам начинается с дошкольного возраста. С 5-го класса возможно обучение второму иностранному языку: немецкому, французскому, испанскому. По английскому языку проводится подготовка к сдаче Кембриджских экзаменов на международный сертификат (KET, PET, FCI и др.) и зарубежная стажировка. В 10–11-м классах введена система профильного обучения с учетом поступления на факультеты Международного университета, а также в другие столичные вузы. Дети находятся в нашей школе с 8.00 до 19.00, поэтому мы стремимся создать не просто уютную семейную обстановку, но стараемся обеспечить максимальное развитие каждого ребенка.

Организация проектной и исследовательской деятельности является одним из идеологических, содержательных и процессуаль-

ных образовательных приоритетов. В настоящее время в нашей школе, с одной стороны, одновременно осуществляется несколько лонгированных проектов, а с другой — множество локальных учебных проектов благодаря традиционному проведению на базе нашей школы конференции научно-исследовательских и проектных работ учащихся негосударственных образовательных учреждений Западного округа г. Москвы. За последние семь лет в школе накоплен огромный опыт организации и осуществления проектной и исследовательской деятельности учащихся, которая пронизывает как учебный процесс, так и дополнительное образование, воспитательную работу.¹

Во время подведения итогов 2-ой конференции проектно-исследовательских работ учащихся НОУ Западного округа г. Москвы (Март 2005 г.) было принято решение не только сделать традиционным проведение таких конференций на базе нашей школы, но также привлечь к данной работе учащихся государственных общеобразовательных учреждений г. Москвы и Московской области.

21 апреля 2006 года состоялась 3-я конференция проектно-исследовательских работ учащихся НОУ Западного округа г. Москвы «Думай глобально — действуй локально». Перечень продуктов, разработанных учащимися НОУ СОШ «Росинка», и описание содержания некоторых проектов будет представлено в 4-й главе нашей книги.

Одним из показателей уровня данной конференции явились тематика секций и состав экспертного совета:

Секция 1 «Думай глобально — действуй локально», посвященная 60-летию ООН (английский язык)

Руководитель секции: Обухов Иван Васильевич, зам. директора по УВР.

Ведущий секции: Самофалова Елена Александровна.

Эксперты: Карутина Мария Витальевна, заведующая отделом Международных Кембриджских экзаменов Британского Совета

РФ; Резник Александр, студент 4 курса исторического факультета МГУ; Чернавина Александра Анатольевна, учитель английского и испанского языков; Полосмина Александра Валентиновна, учитель английского и немецкого языков.

Секция 2 «Информационные технологии, физика, естественные науки»

Руководитель секции: Мурачева Светлана Ивановна.

Ведущий секции: Филимонова Ирина Владимировна.

Эксперты: Жесткова Надежда Константиновна, методист учебного центра «КМ-Школа» компании «Кирилл и Мефодий»; Ту Алий Халидович, заместитель директора НОУ «Частная общеобразовательная школа «Ступени»; Стрелкова Людмила Михайловна, учитель НОУ «Ломоносовская школа»; Гладченко Ольга Геннадьевна, учитель Московского культурологического лицея и НОУ СОШ «Росинка»; Жулидова Ида Павловна, координатор проектной и исследовательской деятельности, учитель ГОУ СОШ № 1195

Секция 3 «История, мировая художественная культура, экономика»

Руководитель секции: Агакишиев Исмаил Аловсатович.

Ведущий секции: Писарева Любовь Николаевна.

Эксперты: Агакишиев Исмаил Аловсатович, доцент, научный сотрудник, преподаватель исторического факультета МГУ, кандидат исторических наук; Харитоновна Наталья Игоревна, ведущий научный сотрудник исторического факультета МГУ; Шмелева Наталья Дмитриевна, преподаватель кафедры коммуникационного менеджмента, эксперт Международного гуманитарного университета в Москве; Чернышев Сергей Михайлович, преподаватель экономики Финансовой академии при правительстве РФ.

Секция 4 «Литература, русский язык, информационные технологии, психология, мировая художественная культура»

Руководитель секции: Манохина Галина Константиновна.

Ведущий секции: Таврель Ирина Владимировна.

Эксперты: Ягодин Геннадий Алексеевич, доктор химических наук; член-корреспондент Российской Академии Наук; действитель-

¹ См.: Программа развития НОУ СОШ «Росинка» до 2009 г.

ный член Российской Академии образования; лауреат Государственной премии СССР; почетный доктор Веспремского химико-технологического университета (Венгрия), Высшей химико-технологической школы (Болгария), Высшей химико-технологической школы (Чехия), Вроцлавской политехники (Польша), Южно-Корейского университета Кон Хи, Университета Фукуяма (Япония); профессор Российского химико-технологического университета имени Д.И. Менделеева. Экс-министр высшего и среднего специального образования СССР, экс-председатель Государственного комитета СССР по народному образованию, ректор Международного университета.

Шамова Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук; профессор; член-корреспондент Российской Академии образования; заведующая кафедрой управления развитием школы Московского педагогического государственного университета; президент Фонда развития качества образования; заслуженный деятель науки Российской Федерации.

Шустик Валентина Васильевна, директор НОУ «Частная общеобразовательная школа «Ступени», награждена медалью за достижения в народном образовании «За заслуги» решением Совета по общественным наградам ООН и Национального Комитета кавалеров русских императорских орденов.

Секция 5 «Обществознание, психология, спорт, кино, информационные технологии»

Руководитель секции: Воровщиков Сергей Георгиевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления развитием школы Московского педагогического государственного университета.

Ведущий секции: Теплицкая Александра Глебовна.

Эксперты: Демин Андрей Константинович, учитель НОУ «Школа «Алеф»; Азарова Татьяна Викторовна, психолог Центра психологического сопровождения «Точка Пси».

1.2. Программа развития школы: условия эффективной разработки и реализации.

Консалтинговый экскурс в историю внутришкольного управления

Значение планирования в управлении организацией трудно переоценить. Легендарный Ли Якокка в своей не менее легендарной книге «Карьера менеджера» писал: «Твердый порядок письменного изложения какой-либо идеи — это первый шаг к ее претворению в жизнь. В разговоре можно — часто даже не отдавая себе отчета — высказывать всякого рода смутные и нелепые идеи. Когда же вы излагаете свои мысли на бумаге, происходит нечто такое, что побуждает вас вникнуть в конкретные детали». ¹ В полной мере эти слова относятся к программе развития, призванной помочь воплотить в жизнь педагогические идеи.

В управлении школой обычно различают управление ее функционированием и управление ее развитием. Следует заметить, что это разделение во многом условно и не носит оценочного, противопоставительного характера.

Управление функционированием способствует стабильному протеканию образовательного процесса и обеспечивающих его процессов таких, как управленческое, программно-методическое, материально-техническое, кадровое, финансовое и другое обеспечение.

Понятие «функционирование» в обыденном сознании обычно противопоставляется понятию «развитие», отождествляется с «застоем». На самом деле функционирование — важнейший этап плоскостного развития школы. Благодаря стабильному функционированию нововведения доводятся до привычной нормы, рутинизируются. Образно говоря, в этот период инновация «умирает», перестает быть таковой, становится привычным явлением. В этом случае можно говорить о заключительном этапе развития. В то же время, благодаря стабильному функционированию, школа приобретает так необходи-

¹ С. 71. Якокка Ли. Карьера менеджера. — М.: Прогресс, 1991. — 384 с.

мую устойчивость, накапливает положительный потенциал для будущего внедрения нового. Однако если же функционирование приобретает замкнутый циклический характер, основывается только на традиции и не предполагает инновации, то оно перестает быть закономерным и необходимым этапом развития и приводит школу в состояние избыточной стабильности, стагнации.

Управление развитием направлено на решение актуальных и потенциальных проблем школьной жизни, повышение уровня образовательного потенциала школы за счет внедрения нововведений.

Принято считать, что развитие необходимо тогда, когда, во-первых, прежние результаты работы, очевидно, не удовлетворяют ни потребителей, ни субъектов деятельности; во-вторых, когда есть возможность достичь лучших результатов образовательного процесса; в-третьих, когда есть возможность достичь тех же результатов лучшими средствами.¹

Под **педагогическим нововведением** можно понимать целенаправленное изменение образовательного процесса посредством внедрения новых, относительно стабильных изменений, способствующих переходу некой системы из одного состояния в другое.

Актуальность понятия «нововведение» в связи с решением проблем школьной жизни объясняется следующими причинами:

Во-первых, большое количество проблем, возникающих в школе в последнее время, невозможно решить традиционными средствами; для их решения требуются новшества.

Во-вторых, даже если определенную проблему можно решить известными средствами, подчас следует отдать предпочтение новшеству, учитывая его эффективность, внешнюю привлекательность для учителей, учащихся, их родителей, что, в свою очередь, способствует эффективному решению проблемы.

В-третьих, необходимость использования нововведений объясняется последними достижениями психологии, педагогики, медицины, изменяющимися устоявшимися представлениями об образовательном процессе.

¹ См.: С. 13. Инновационный менеджмент: Учебно-методический комплект. — Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2003. — 58 с.

В-четвертых, реконструкция системы образования также объективно диктует обязательность определенных инноваций и т.д.

Кроме того, что внедрение новшеств объясняется потребностью более эффективно решить конкретные проблемы, можно назвать и другие основания для их выбора:

- » реальные возможности педагогического коллектива, наличие финансовых, кадровых, материальных, временных ресурсов.
- » соответствие новшеств желаниям и привычкам тех, кто будет их использовать.
- » простота инновации для понимания и пользования; как правило, все эффективные инновации необычайно просты.
- » обязательная системность инноваций и нежелательная их глобальность. Грандиозные идеи, революционизирующие школу, подчас порождают еще более сложные проблемы.
- » направленность эффективных инноваций на повышение конкурентоспособности школы в ее «экологической нише» образовательного пространства муниципалитета, региона.

Эффективность инновационных процессов во многом зависит от восприятия школы как сложной социально-педагогической системы, от целостного осмысления ее проблемного поля, от точного определения стартовых и корневых проблем, требующих нетрадиционного решения. Помимо всего, очевидным является то, что инновационные процессы не существуют в школе в чистом, стерильном виде и можно говорить о взаимообусловленности и взаимоподдержке традиций и инноваций.¹

Наиболее перспективным является программное управление развитием, которое состоит в том, чтобы подходить к планированию будущего как к разработке целостной системы действий с четко определенными, понятными для всех результатами, сбалансированными в соответствии с ресурсным обеспечением. Сам факт наличия программы в школе не гарантирует перевод школы в новое более качественное состояние. Но ее отсутствие наверняка затруднит решение актуальных проблем школьной жизни.

¹ См.: С. 38–40. Татьяначенко Д.В., Воровщиков С.Г. Консалтинговая служба в образовании. — М.: Новая школа, 1997. — 80 с.

Программа должна стать нормативной моделью совместной деятельности педагогов, определяющей:

- ✱ исходное состояние образовательного учреждения;
- ✱ образ желаемого будущего этого образовательного учреждения;
- ✱ состав и структуру действий по переходу от настоящего к будущему. Ее основное назначение — стать средством интеграции усилий людей, действующих в интересах развития системы, в которую они включены.¹

В словари для руководителей школ вошло определение программы развития как важнейшего стратегического документа образовательного учреждения, переходящего (перешедшего) в инновационный режим жизнедеятельности и принявшего за основу программно-целевую идеологию развития.² Программно-целевой подход направлен на интегративное представление, целостное формирование и последовательное осуществление управленческого решения, основанного на анализе проблем, определении целей и разработке мер по их достижению.

В социальном управлении планирование признается важнейшей изначальной функцией, т.к. связь между планированием и итоговым успехом организации очевидна. Планы служат основным средством управления деятельностью педагогического коллектива. В ходе планирования даются ответы, прежде всего, на следующие вопросы: каких стратегических и тактических позиций должна достичь школа, как они проявляются на промежуточных этапах, кто, что и когда для этого должен будет сделать? Цели и способы их достижения фиксируются, прежде всего, в программах развития, годовых и месячных планах работы. Программа развития является формой стратегического проектирования и планирования и в силу своей сущности не дает детальной картины будущего. При проектировании программы как бы осуществляется взгляд из будущего в настоящее, при этом учитывается, что социокультурные, управленческо-педагогические условия будут изме-

¹ См.: С. 262. Управление школой: теоретические основы и методы/ Под ред. В.С. Лазарева. — М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. — 336 с.

² См.: С. 189. Управление школой: Словарь-справочник руководителя образовательного учреждения/ Под ред. А.М. Моисеева, А.А. Хвана. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 320 с.

няться. В связи с этим программа развития — это не догма. Она лишь ориентир, своеобразная карта долгосрочного маршрута деятельности педагогического коллектива, поэтому определенные ее составляющие должны уточниться, конкретизироваться в процессе реализации.

Формирование программы представляет собой частный случай планирования процессов управления, т.е. проектирование желаемого будущего и эффективных путей его достижения. Но программа является более рельефной формой плана, имея четкие формулировки взаимосвязанных целей и тщательную проработку целереализующих средств. Кроме того, программа, как правило, направлена на решение приоритетных, наиболее актуальных проблем школы, требующих интеграции усилий всего коллектива.

Отличительной чертой программы развития является то, что ее субъект представлен не только руководителями школы, но и педагогами, вовлекаемыми в деятельность творческих групп по разработке и реализации программы. По мере того, как проблемы, на решение которых направлена программа, становятся лично и общественно значимой для педагогов, когда в связи с этим общие цели деятельности сознательно принимаются всеми участниками творческой группы, совокупность субъектов управления превращается в совокупный субъект. Действительно, педагоги, принимающие участие в разработке программы, в дальнейшем могут стать активными субъектами управленческого решения животрепещущих проблем образовательного процесса. Более того формирование команды идейных сторонников из педагогического коллектива, методически и технологически подготовленных к внедрению того или иного новшества как раз по-настоящему и произойдет в процессе разработки программы развития. Существует мнение, что необходимо заручиться поддержкой и пониманием как минимум четверти членов педагогического коллектива. Это именно та «критическая масса», без наличия которой бессмысленно и даже опасно начинать какие-либо изменения.¹

¹ См. с. 6—8: Кузьмин С.В. Организация инновационной деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения: Методические рекомендации. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2001. — 25 с.

Таким образом, коллективная разработка программы развития школы (любой другой способ просто бессмысленный или, в лучшем случае, малоэффективен) представляет собой единство двух процессов: с одной стороны, проектирование изменения некой актуальной проблемы образовательного процесса, с другой — изменение субъекта данной проблемной ситуации. Именно поэтому одинаково важен как «бумажный продукт» разработки программы, т.е. ее текст, так и «интеллектуальный продукт» — формирование групп педагогов, готовых и способных принять сознательное участие в реализации коллективно выработанных стратегических решений.

Не следует преуменьшать, но и не стоит преувеличивать роль программы развития во внутришкольном управлении. Она имеет определенное целевое назначение и ряд ограничений. Необходимо соблюдать следующие условия разработки и реализации программы развития:

Во-первых, большие временные затраты на разработку программы развития делают нецелесообразным ее проектирование для решения проблем, требующих быстрого и традиционного разрешения, когда участие всех или большинства педагогов необязательно или нежелательно. Действительно, разработка программы имеет смысл в том случае, когда предполагается осуществить системные преобразования в школе по решению ключевых проблем повышения качества образования.

Во-вторых, необходим демократический стиль общения в педагогическом коллективе при разработке и выполнении программы, когда педагоги школы не разочарованы в целесообразности использования коллективных методов управления. Ведь очевидно, что управленческая команда школы не в состоянии сформировать и реализовать подлинную программу развития школы без сознательного вовлечения в этот процесс большинства членов педагогического коллектива. Ибо участие сотрудников способствует не только выявлению истинных проблем школьной жизни, нахождению оригинальных и реальных решений, но и формированию у педагогов готовности и решимости участвовать в будущей работе, ответственности за ее результат.

В-третьих, желателен высокий уровень управленческой компетентности руководителей школ. Можно смело утверждать, что обеспечение

коллективной разработки настоящей программы развития является венцом управленческого мастерства. Ведь еще в процессе разработки программы руководитель школы закладывает организационные, психологические основы ее успешной реализации. Ему необходимо с высоты «птичьего полета» мысленно обозреть тот минимум действий, который приведет к запланированным результатам. Помимо этого в течение длительного времени реализации программы обеспечивать ее ежегодную тактическую конкретизацию и естественную корректировку.

В-четвертых, необходимо искреннее желание руководителей школы реализовать намеченные решения, учитывая их определенный дестабилизирующий характер как необходимое условие развития образовательного процесса. Руководитель школы должен быть готов к длительной напряженной работе, учитывая многолетнюю реализацию программы развития, неизбежность некоторой перестройки системы внутришкольного управления, необходимость появления у сотрудников школы новых функциональных обязанностей, обязательность дополнительной деятельности по созданию необходимых нормативно-правовых, материально-финансовых, организационно-мотивационных и других условий.

В-пятых, программа развития не может осуществляться без управления стабильным функционированием школы, которое отражается, прежде всего, в годовом плане работы. Необходимо четко разделить планирование управления функционированием и управление развитием образовательного учреждения. Поэтому в годовом плане должен быть отдельный раздел, конкретизирующий технологии и время реализации того или иного этапа программы развития.

Действительно, наличие в учебном учреждении, с одной стороны, образовательной программы, стандартизирующей содержание основного и дополнительного образования, с другой стороны, локальных актов, стандартизирующих функциональное управление образовательным процессом, а также программы развития, определяющей решение приоритетных проблем образовательного процесса, заставляет пересмотреть назначение и содержание годового плана работы.

Сегодня годовой план подчас выполняет функции и образовательной программы, описывая содержание воспитательной работы и до-

полнительного образования; и локальных актов, включающих описание структуры управления, и перечень повторяющихся из года в год управленческих мероприятий; и программу развития, дублируя тот или иной этап ее осуществления.

Все это подчас превращает годовой план в конгломерат нормативных документов, различных циклограмм, графиков контроля, планов воспитательной и методической работы, описывающих не только управление функционированием и управление развитием, но и содержание обучения и воспитания. По сути дела из года в год многие разделы плана объективно дублируются в связи с циклическим характером работы. Такая полифоничность плана не позволяет четко определить основные и обеспечивающие процессы, отделить деятельность, направленную на стабилизацию образовательного процесса, от деятельности, способствующей его развитию. Помимо этого ограниченность годового плана состоит в масштабе планирования — один учебный год, что не позволяет целостно охватить образовательный цикл школы, вписать в его границы логику, механизм реальных изменений образовательного процесса.

Исходя из сказанного, необходимо отграничить объект управления — образовательный процесс — от процесса управления им. В связи с этим не включать в годовой план образовательные акции, а ежегодно вносить соответствующие коррективы в образовательную программу. Основываясь на вышесказанном, годовой план работы должен, прежде всего, описывать управление методической работой, совершенствование учебно-методических комплексов, графики контроля, которые порой невозможно стандартизировать. Такой состав годового плана позволяет сделать его менее громоздким, прозрачным для понимания, достаточно оперативным управленческим документом. Время и интеллектуальные ресурсы, затраченные на разработку образовательной программы и локальных актов, будут компенсироваться в процессе формирования годового плана.¹

¹ См.: С. 135–136. *Татьянченко Д.В., Воронцов С.Г.* Образовательная программа: человек, организация, управление (Конспекты разработки образовательной программы и управления ее реализацией). — Челябинск: ГУО, 1999. — 160 с.

Поэтому программа развития должна формироваться во взаимосвязи с другими нормативными документами школы, такими как годовой план работы школы, образовательная программа, пакет внутришкольных локальных актов.

1.3. Программа развития школы: состав и структура.

Консалтинговый экскурс в теорию внутришкольного управления

В бессмертной «Одиссее» Гомера можно прочитать такие строки: «...Весьма неразумно и скучно снова рассказывать то, что уж нам рассказали однажды». Действительно, после статей и книг М.М. Поташника, изданных, по словам самого автора, «массовым тиражом», вопрос о составе и структуре программы развития в педагогическом сообществе, казалось бы, был окончательно решен.¹

Отнюдь. Естественная ротация управленческих кадров, новые времена, новое звучание программы развития, входящей в «дежурный набор» документов для участия в региональных, муниципальных, а теперь и федеральных конкурсных отборах школ-претендентов на денежные гранты, заставляют нас вновь и вновь обращаться к осмыслению ключевых позиций этого стратегического документа.

Виктор Борисович Шкловский как-то сказал: «Повторение, оно никогда не может быть заунывным, если думаешь; и даже лес, давно знакомый лес, в которыйходишь, он становится новым, когда свет освещает его по-новому».²

Поэтому попытаемся снова рассмотреть некоторые теоретические положения данного вида внутришкольного проекта.

¹ См.: Лазарев В.С., Поташник М.М. Как разработать программу развития школы. — М.: Новая школа, 1993. — 48 с.

Управление развитием школы/ Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 464 с.

Поташник М.М., Моисеев А.М. Управление современной школой: (В вопросах и ответах). — М.: Новая школа, 1997. — 352 с.

² С. 54. Шкловский В.Б. Энергия заблуждения. Книга о сюжете. — М.: Советский писатель, 1981. — 352 с.

Традиционно в программе развития выделяют три составные части: **информационно-аналитическую** (достижения и проблемы), **концептуально-целезадающую** (идеи, ценности и цели) и **целереализующую** (средства и ресурсы).

Информационно-аналитическая часть, представляющая собой аналитико-прогностическое обоснование актуальности содержания программы развития, включает **информационную справку о школе** и **итоговый анализ работы школы за несколько лет**.

Назначение **информационной справки** состоит в кратком целостном описании основных характеристик образовательного учреждения. В данном разделе должно быть представлено исходное состояние объекта управления перед грядущими изменениями. Поэтому основным критерием выбора показателей информации должно служить определение тех компонентов школьной жизни, на развитие которых, прежде всего, и направлена программа. Исходя из направленности программы, подчас необходимо показать особенности социально-экономического и социокультурного окружения школы. С нашей точки зрения, в основе логики представления информации о школе должен быть положен следующий подход: от характеристики образовательного процесса как основного, системообразующего процесса в школе, как объекта будущих преобразований, к представлению обеспечивающих и сопутствующих процессов, в частности, и внутришкольного управления.

Существует несколько широко известных модификаций структуры информационной справки. В качестве примера приведем два комплементарных по отношению друг к другу варианта таких структур из словаря-справочника «Управление школой» и очередной, как всегда удивительно своевременной и современной, книги Марка Матусовича Поташника «Как подготовить проект на получение грантов». В первом варианте в содержании информационной справки рекомендуется:

- ✎ указать наименование и статус школы сегодня (для школ, менявших наименование, номер, статус, следует отметить наибо-

лее существенные из этих изменений и их даты), важнейшие (с точки зрения разработчиков программы и интересов развития школы) этапы истории школы;

- ✎ дать краткую вводную характеристику социального окружения школы и описать характер его влияния на образовательное учреждение;
- ✎ коротко описать роль школы в социуме, в территориальной образовательной системе;
- ✎ указать важнейшие объемные данные школы (число учащихся, классов-комплектов, наличие и характер потоков и различных видов классов, сменность занятий);
- ✎ дать характеристику контингента учащихся;
- ✎ охарактеризовать педагогический персонал школы: общее число педагогов, соотношение основных работников и заместителей, распределение педагогов по возрасту, стажу, уровню образования, квалификации (с учетом разрядов и категорий по Единой тарифной сетке, число учителей, отмеченных наградами, почетными званиями, имеющих ученые степени, работающих в школе преподавателей вузов, сотрудников НИИ и т.п.);
- ✎ дать характеристику действующего программно-методического обеспечения учебного и воспитательного процессов;
- ✎ описать подходы к диагностике результатов образовательного процесса;
- ✎ охарактеризовать состояние школьного здания, инфраструктуры образовательного процесса, кабинетного фонда, учебно-материальной базы школы;
- ✎ дать характеристику нормативно-правового и документационного обеспечения работы школы;
- ✎ коротко описать систему работы с педагогическими кадрами;
- ✎ дать информацию об основных результатах образовательного процесса (в динамике за ряд последних лет), основных результатах инновационных процессов, опытно-экспериментальной работы в школе.

По ходу изложения информации в справке желательно использовать графики и диаграммы с краткими комментариями.¹

По мнению М.М. Поташника, статистические данные, приведенные в информационной справке, позволяют понять, от какого состояния коллектив хочет уйти. Эти данные необходимы для оценки того, чем они являются: благоприятной предпосылкой развития; непреодолимым обстоятельством, с которым, тем не менее, школа вынуждена вступать в процесс развития, и это будет препятствовать получению максимально возможных результатов; проблемой, решаемой в ходе реализации программы.²

Во втором варианте структуры информационной справки рекомендуется включать: «число учащихся, количество смен с указанием классов по сменам, число классов по ступеням образования и параллелям, число педагогов (общее и дифференцированно — по образованию, квалификационным разрядам и категориям, почётным званиям, стажу работы, креативности и другим характеристикам); режим работы школы, продолжительность уроков по классам, состояние материально-технической базы (число спортзалов и площадок, наличие актового зала, столовой (число мест), количество и оснащённость кабинетов, библиотеки (число книг, наличие электронного каталога), общешкольного, стоматологического и физиотерапевтического кабинетов; характеристику внеурочной воспитательной работы (какие художественные, спортивные, музыкальные школы, студии, клубы, секции действуют на базе школы); сведения об истории, традициях и наследии школы; о её контингенте (по полу, социальному составу семей, национальности, здоровью, успешности в учёбе и другим важным параметрам); характеристику социума (население микрорайона, окружение школы, наличие культурно-просветительских, спортивных учреждений, торговых точек и т.д. — всего того, что необходимо учесть при подготовке программы развития). Стоит также сказать о наличии (или

отсутствии) творческих контактов с учёными, научными центрами, кафедрами вузов, ИПК); осветить краткие итоги учебно-воспитательной процесса за последний год (или годы) по ступеням, параллелям и классам, циклам предметов с указанием динамики результатов за последние годы, другие данные анализа учебно-воспитательного процесса и его результатов (показатели уровня воспитанности, степени развитости, отрицательных эффектов и последствий образовательного процесса и т.п.). В справке стоит отразить наиболее яркие достижения школы, её конкурентные преимущества; характеристику управляющей системы в виде организграммы, функционала и организационного механизма управления».¹

Итоговый анализ работы школы предназначен для фиксации и обоснования и успехов, и проблем образовательного процесса, на решение которых будут направлены целезадающий и целереализующий блоки программы.

В связи с тем, что программа развития направлена на решение жизненно важных проблем образовательного процесса, требующих для своего решения объединения творческого потенциала и усилий всего педагогического коллектива, кратко остановимся на рассмотрении этой важнейшей категории.

Формулировка проблемы является результатом осознания проблемной ситуации, ядром которой выступает противоречие между потребностями общества, человека и имеющимися средствами ее удовлетворения. При осмыслении проблемной ситуации происходит осознание ограниченности опыта субъекта, человек не знает, как преодолеть трудности в достижении цели и удовлетворить возникшие у него потребности. Иными словами, проблемная ситуация отражает, с одной стороны, совокупность целей субъекта, а с другой — реальное состояние субъекта, объекта и внешней среды. На основе одной и той же проблемной ситуации могут быть сформулированы разнообразные проблемы. Различные формулировки проблемы ориентируют систему управления на далеко не тождественные пути и методы преодоления

¹ См.: С. 98–99. Управление школой: Словарь-справочник руководителя образовательного учреждения / Под ред. А.М. Моисеева, А.А. Хвана. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 320 с.

² См.: С. 51. Поташник М.М. Как подготовить проект на получение грантов. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 192 с.

¹ С. 52. Поташник М.М. Как подготовить проект на получение грантов. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 192 с.

исходной проблемной ситуации. Формулирование проблемы должно фиксировать результаты анализа проблемной ситуации и уже в самой постановке содержать элементы ее решения. Не случайно один из управленческих постулатов гласит: «То, как Вы определите проблему, ограничивает Ваши возможности ее решения». Действительно, глубокий анализ проблемных ситуаций, продуманность, рельефность и корректность формулировок проблемы являются необходимым условием ее эффективного решения. Кибернетик с мировым именем У.Р. Эшби обращал внимание на то, что, когда мы сможем сформулировать проблему с полной четкостью, мы будем недалеко от ее решения. Таким образом, проблема — это не просто трудноразрешимая задача, как иногда считают, хотя в буквальном переводе с греческого это действительно так. Проблема — это несоответствие между желаемым и реальным состоянием системы.

Формулировки проблем появляются в результате осуществления анализа деятельности школы. Анализ обладает тремя основными ипостасями:

- » во-первых, это итоговый этап работы школы, когда оцениваются результаты и делаются выводы о качестве образовательного процесса;
- » во-вторых, это стартовый этап деятельности школы, определяющий приоритетные проблемы и направления их решения;
- » в-третьих, это основа всей управленческой деятельности, состоящей в перманентной обработке собираемой информации.

Учитывая тактический и стратегический характер управления, можно определить **текущий** и **итоговый** виды анализа. Кратко представим некоторые особенности этих двух видов анализа.

Приоритетным объектом **текущего анализа** является протекание образовательного процесса. Его предназначение состоит в определении качества промежуточных результатов, качества обучения, качества организации образовательного процесса и т.д. И если качество с определенной долей упрощения можно рассматривать как соответствие неким заданным стандартам, то нам необходим пакет стандартов результатов, процесса и условий образования в школе. Да и пробле-

ма трактуется как расхождение между предполагаемым и реальным, что также предполагает не только установление объективной картины реального положения дел, но и наличие образа желаемого состояния образования. Образ желаемого состояния образования достигается посредством формирования или актуализации системы норм, правил, требований к приоритетным компонентам образовательного процесса.

Информация для текущего анализа устанавливается в результате контроля. Уяснив норму того, чему и как учить, в каком объеме и какие для этого требуются условия, можно приступить к разработке организационной системы внутришкольного контроля и самих измерительных методик.

Несущей конструкцией сбора информации может стать план контроля. Данный план предполагает, прежде всего, формулирование целей контроля; четкое определение объектов изучения (учебный курс, тема и количество часов, класс, преподаватель, вид школьной документации); фиксацию видов, форм и методов контроля, инструментария сбора информации; установление исполнителей, ответственных, а также форм, посредством которых обобщается информация.

План контроля образовательного процесса

Цель контроля	Объекты контроля					Время контроля	Вид контроля	Форма контроля	Метод контроля	Инструментарий	ФИО и должность контролера	Форма обобщения	Подведение итогов
	Учебный курс	Тема и часы	Класс преподавания	ФИО учителя	Вид документации								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

В теории и практике внутришкольного управления получили наибольшее распространение следующие классификации видов, форм и методов сбора информации.

В основу определения **видов контроля** положено время проведения сбора информации: предварительный, текущий и итоговый.

В основу предлагаемой классификации **форм контроля** положены следующие позиции:

- ✎ объект изучения (например, ученик, класс, параллель, ступень обучения и т.д.);
- ✎ уровень изучения (всесторонний, пилотажный, глубокий);
- ✎ вид планирования (стратегический, тактический, оперативный).

Назовем основные **формы** сбора информации и их цели:

Тематический. Цель: Глубокое изучение знаний и умений учащихся по ключевым темам учебной программы и/или изучение системы работы учителя в границах учебной темы.

Фронтально-обзорный. Цель: Пилотажное изучение коллектива учащихся и/или работы группы учителей, всех педагогов по общим вопросам.

Сравнительный. Цель: Параллельное изучение личности учащихся, классов и/или работы отдельных учителей.

Персональный. Цель: Всестороннее изучение личности конкретного ребенка и/или системы профессиональной деятельности отдельного педагога.

Классно-обобщающий. Цель: Изучение качества знаний, умений учащихся и/или качества преподавания в конкретном классе.

Предметно-обобщающий. Цель: Изучение знаний, умений учащихся и/или качества преподавания по отдельным учебным курсам.

Комплексно-обобщающий. Цель: Всестороннее изучение учащихся и/или работы учителей в конкретном классе, параллели, ступени обучения.

Оперативный. Цель: Изучение неожиданно возникших проблем в образовательном процессе.

В настоящее время в школах используются в основном следующие методы сбора информации: изучение документации (школьной, педагогической, ученической); наблюдение; устный опрос (интервьюирование, собеседование, экзамен, устная контрольная работа); письмен-

ный опрос (анкетирование, тестирование, письменный экзамен, письменная контрольная работа); метод экспертных оценок и т.д.

План сбора информации определяет необходимость того или иного инструментария изучения качества образования. К сожалению, управленцы, как тульский Левша, могут лишь сказать, что «мы люди бедные и по бедности своей мелкоскопа не имеем». Поэтому школа должна и искать, и вынуждена подчас сама разрабатывать мониторинговый инструментарий, содержание и структура которого определяются спецификой объекта изучения, особенностями форм и методов контроля.

Если **текущий анализ** использует результаты контроля, то **итоговый анализ** в первую очередь усваивает и обобщает результаты текущего анализа. Конечно, аналитическая часть программы развития формируется в результате осуществления итогового анализа. Но в основе технологий и итогового и текущего анализа лежит одна логика: «От проблем результата образовательного процесса к поиску их причин в самом процессе и его условиях».¹

В книге «Управление развитием школы» справедливо указано, что «в абстрактном виде проблему решить нельзя, в каждом случае ее нужно конкретизировать и структурировать, т.е. представить в виде совокупности связанных между собой частных проблем, решая которые можно получить решение общей проблемы».² Выявленные проблемы конкретного образовательного учреждения могут быть структурированы в форме так называемого «дерева проблем». Развертывание «дерева» производится с помощью методики, известной под название «сверху — вниз»: от проблемы-следствия к проблеме-причине.

Целесообразно представить проблемы в следующей логической иерархии:

1. Фиксация приоритетных корневых проблем результатов образовательного процесса.

¹ См.: С. 26–30, Татьяначенко Д.В., Воронцов С.Г. Управление качеством образования: вхождение в проблему. — Челябинск: ПО «Книга», 1995. — 105 с.

² С. 199. Управление развитием школы/ Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 464 с.

2. Определение причин, инициирующих (порождающих) корневую проблему. Это проблемы самого образовательного процесса, которые являются причинами проблем первого уровня.
3. Отдельный анализ каждой причины с целью определения причин, ее обусловивших (т.е. нахождение причин причины). Причины чаще всего кроются в проблемах условий, которые и определяют дефекты образовательного процесса и его результатов. Следует отметить, что установление цепи причинных связей осуществляется до определения дефектов, устранение которых очевидно.

Помимо этого назначение итогового анализа заключается в определении эффективности работы школы за несколько последних лет. Эффективность — это понятие, соотносящее результат (эффект) деятельности с поставленными ранее целями. Различают три основных вида эффективности: «потребностную» (отношение целей к потребностям, идеалам и нормам); «результативную» (отношение достигнутого результата к поставленным целям); «затратную» (отношение затраченных финансовых, материально-технических, временных, интеллектуальных и др. ресурсов к достигнутым результатам). Эти виды эффективности образуют цепочку: «потребностная» эффективность предопределяет содержание «результативной», которая в свою очередь определяет «затратную эффективность».

Далее приводится не обязательный алгоритм, а всего лишь возможная логика итогового анализа, которая может быть положена в обоснование актуальности той или иной ключевой проблемы школьной жизни:

Логика процесса анализа потребностной эффективности.

1. Констатация целей деятельности, которые были сформулированы несколько лет назад.
2. Актуализация образовательного запроса к образовательному учреждению в тот период.
3. Актуализация приоритетных идеологических положений основных нормативных документов, определяющих жизнедеятельность образовательного учреждения в те годы.

4. Сопоставление целей с образовательным запросом и приоритетными идеологическими положениями, актуальными в то время.
5. Определение отношения целей к образовательным потребностям, идеалам и нормам.
6. Констатация потребностной эффективности постановки целей деятельности школы в анализируемый период.

Логика процесса анализа результативной эффективности.

1. Констатация целей деятельности.
2. Констатация результатов выполнения данных целей.
3. Сопоставление целей и результатов.
4. Определение степени соответствия целей и результатов.
5. Определение причин расхождения между целями и результатами.

Логика процесса анализа затратной эффективности.

1. Констатация полученных результатов.
2. Констатация финансовых, материальных, временных, трудовых, организационных и прочих ресурсов, затраченных на достижение данных результатов.
3. Определение отношения затрат к достигнутым результатам.
4. Констатация затратной эффективности достигнутых результатов.

Итак, данная часть заканчивается формулированием успехов и проблем жизнедеятельности школы. Особо следует отметить, что в аналитической части программы развития фиксируют не все проблемы качества образования, установленные в результате анализа, а только корневые, имеющие большой масштаб распространения в границах школы и требующие для их незамедлительного решения объединения усилий всех педагогов. Проблемы должны быть представлены в четких и ясных формулировках, в которых заключается отклонение реального состояния дел от конкретного стандарта.

Кроме этого данная часть программы может содержать педагогическую интерпретацию образовательного запроса учащихся, их родителей, общественных институтов к школе или представление его прогноза.

Концептуально-целезадающая часть программы содержит описание системы стратегических социокультурных и педагогических приоритетов развития школы, приводится система идеологических положений, определяющих предназначение образовательного учреждения, а также системы целей, направленных на решение проблем образовательного процесса.

Сложность и острота проблем школьной жизни требуют от педагогического коллектива их системного осмысления и решения. В отличие от «точечного» решения отдельных проблем концептуальный подход предполагает превращение школы как сложной социально-педагогической системы в систему развивающуюся. Школа как развивающаяся система должна быть открытой (то есть способной за счет взаимодействия со средой адекватно перестраивать и обновлять содержание и формы деятельности), активной (то есть адаптивно-адаптирующей по отношению к образовательным запросам учащихся, их родителей, общественных и государственных институтов), инновационной (то есть направленной на поиск новых путей и средств решения проблем, возникающих в социальной среде и в самой школе). Сложность проблем школы как социально-педагогической системы предполагает столь же глубокие изменения на всех уровнях школьной жизни, и прежде всего модернизацию идеологических приоритетов деятельности педагогического коллектива.

Актуальность формирования и формулирования социокультурных и педагогических приоритетов развития школы определяется следующими факторами:

Во-первых, идеология способствует формированию корпоративного духа, делая ясными для руководителей и педагогов общие цели и предназначение школы.

Во-вторых, идеология создает возможность для более действенного управления школой в силу того, что она является базой для установления целей, обеспечивает их непротиворечивость, устанавливая направленность и допустимые границы их вариативности и модернизации. Идеология способствует формированию приоритетов распределения ресурсов и создает базу для оценки качества деятельности школы.

В-третьих, идеология позволяет субъектам внешней среды получить общее видение того, что собой представляет система образования школы, к чему она стремится, какие средства она готова использовать в своей деятельности и т.п. Ведь очевидно, что четкая артикуляция педагогически целесообразных и внешне привлекательных позиций деятельности школы может заинтересовать родителей, хозяйствующих субъектов, учреждения культуры, здравоохранения и правопорядка.

Идеологические положения не должны содержать конкретных указаний относительно того, что, как и в какие сроки следует делать. Но идеология задает основные направления движения системы образования, отношения к процессам и явлениям, протекающим внутри и вне ее. Далее очень важно, чтобы идеология была сформулирована предельно ясно и вследствие этого понятна всем субъектам, взаимодействующим с системой образования, и, конечно же, в первую очередь сотрудникам школы. Положения идеологии должны исключать возможность разнотолков, но в то же время оставлять простор для творческого и гибкого развития системы образования.

Целостным воплощением формирования и формулирования идеологических положений, определяющих предназначение данного образовательного учреждения, «философию» педагогической деятельности, может стать **миссия педагогического коллектива, концепция педагогической деятельности**.

Концепция педагогической деятельности может включать следующие основные компоненты:

Системообразующая педагогическая идея, под которой можно понимать стержневую идею, обуславливающую основные позиции и специфику образовательной деятельности. Поиск, формулировка и обоснование системообразующей педагогической идеи является кульминационным моментом определения миссии школы. Следует подчеркнуть, что нельзя отождествлять системообразующую педагогическую идею с традиционной методической темой работы школы. Ибо, если первая является содержательной идеей, отвечающей на вопрос, какие качества личности, компетентности должны быть

сформированы, развиты и воспитаны, то вторая, как правило, предполагает ответ на вопрос «Как мы должны работать?».

Принципы педагогической деятельности, под которыми можно понимать педагогические убеждения, нормы профессиональной деятельности учителей. Принципы не просто отражают некий качественный уровень взаимодействия педагогов, учащихся, родителей, но и определяют, стимулируют, катализируют развитие межличностных отношений в определенном направлении. Принципы не могут быть привнесены «сверху», а должны «вырастать» в недрах педагогического коллектива. Вероятно, для кого-то принципы конкретной школы покажутся банальными и неблагозвучными, но их сила определяется прежде всего мерой осознанности и принятости всеми педагогами. Более того, по мере развития педагогического коллектива изменяется и система принципов его деятельности, актуализируются новые, затухают ранее злободневные.

Кортеж стратегических целей, обуславливающих основные долговременные направления реализации системообразующей педагогической идеи. Разработка стратегических целей является важным этапом формирования миссии, ибо любая педагогическая система создается не сама по себе, а для реализации определенных целей. Более того, одна и та же система может выполнять разные функции, исходя из тех или иных целевых ориентации. Кроме этого, цель, выступая как предвосхищение результата деятельности, предполагает выбор и контекст средств его получения.

Вероятно, не следует долго убеждать в необходимости и важности актуализации идеологических положений, определяющих совместную деятельность. Очевидность этого следует, прежде всего, из интегративного характера педагогической деятельности, когда учителя одной школы, делая одно дело, работают рядом, но не вместе. Это предполагает обязательную работу по формированию, формулированию и принятию социокультурных и педагогических приоритетов развития школы.¹

¹ См.: Татынченко Д.В., Воровщиков С.Г. Приоритеты образования в муниципальных средних общеобразовательных школах // Завуч. — 2003. — № 2. — С. 15-51.

Педагоги, став участниками инновационного поиска, осознают себя коллективным субъектом управления развитием школы. Для того чтобы «выращенная» педагогическая идея действительно стала, по словам В.А. Сухомлинского, «объединяющим началом», необходимо изначально учитывать ряд требований:

- » идеи должны быть сориентированы на решение ранее выявленных проблем образовательного процесса и прежде всего — приоритетного блока проблем;
- » идеи должны аккумулировать в себе современные достижения педагогики, психологии, управления;
- » идеи должны основываться на реалиях сегодняшнего дня и перспективах завтрашнего;
- » идеи должны учитывать педагогический менталитет школы, образовательный запрос учащихся, их родителей и методический потенциал педагогического коллектива.

Поиск системообразующей педагогической идеи определяется, прежде всего, комплексом приоритетных проблем, которые пронизывают идеологию, теорию и технологию образовательного процесса. В связи с этим является очевидной необходимость решения, в первую очередь, идеологических проблем, от преодоления которых зависит подход к восприятию и разрешению всего поля проблем. Идеологические проблемы образовательного процесса не могут решаться вне личности ребенка, а, следовательно, и идеи должны носить содержательный характер. Педагоги должны четко видеть грань между содержательной (концептуальной) и технологической (методической) идеями. Поисковая деятельность должна быть направлена на формирование веера педагогических идей, обуславливающих возникновение палитры частных технологических идей.

Поиск креативно-педагогических идей, разумеется, должен привлекать скорее продуктивностью, способностью эффективно решать собственные проблемы конкретной школы, чем уникальностью, внешней стороной нововведений. Суть поиска системообразующей педагогической идеи состоит в анализе и комбинировании существующих идей. Поиск системообразующей педагогической идеи будет

более продуктивным, если изначально сформировать исходный замысел и определить в связи с этим перспективные направления изучения педагогами информационных массивов.

Необходимость вовлечения педагогов в формирование и формулирование педагогической идеи объясняется во многом тем, что педагогические идеи не могут быть восприняты и, следовательно, эффективны, если они иницируются извне. Вовлечение педагогов в творческий процесс способствует не только нахождению оригинальных и реальных решений, но и формированию у педагогов желания участвовать в будущей работе, ответственности за ее результат. Возникновение в школьном коллективе конкретной педагогической инициативы происходит благодаря выявлению и согласованию различных точек зрения, интеграции профессионального опыта управленцев и учителей.¹

Идеологические позиции целевой программы могут принять форму **концепции**. Она как система идеологических позиций дает обобщенный ответ на выявленные проблемы школьной жизни и направляет поиск их решений. В результате реализации программы развития формируется новая образовательная программа, а концепция, претерпев необходимые уточнения и изменения, входит в нее в качестве миссии школы, т.е. системы положений, определяющих предназначение данного образовательного учреждения.

Авторы словаря-справочника «Управление школой» достаточно убедительно и логично выстраивают следующую последовательность составляющих идеологической части программы развития:

Сначала разрабатывается **концепция желаемого будущего состояния школы** как образ, модель, совокупность идей, представлений о желаемом будущем состоянии конкретной школы. Концептуальный проект новой школы разрабатывается на основе связи: проблема школы — общая идея ее решения — идея конкретного способа решения. В результате концепция приобретает форму упорядоченной, структурированной совокупности идей, гарантирующих продвижение школы вперед за счет реального решения наиболее актуальных проблем.

¹ См.: С. 55–57. Воронцов С.Г. Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: Теория, технология. — М.: ЦГЛ, 2005. — 320 с.

Потом уже формируется концепция развития школы как образ, модель, совокупность идей, представлений о процессе развития конкретной школы, как процесс ее перевода в желаемое состояние. Только имея хотя бы приблизительный образ желаемого результата предстоящих преобразований, можно придать инновационному процессу целевые ориентиры. Концепция развития школы разрабатывается на базе проблемно-ориентированного анализа состояния школы и образа будущей школы и зависит от их содержания и качества, т.е. разработчики уже имеют образ наличного состояния школы с достижениями и проблемами, а также образ желаемого состояния школы.¹

Однако при этом мы не должны забывать, что речь идет о внутришкольном документе, который должен быть принят и понят большим числом участников образовательного процесса. Поэтому и концептуальная часть не должна превращаться в пространственный конспект трудов по философии образования. Требуется краткое изложение и четкое обоснование социально-педагогических идей, определяющих решение выявленных проблем образовательного процесса.

Осуществление выдвинутых идей приобретает действенный характер благодаря разработке системы целей по решению приоритетных проблем образовательного процесса. Как известно, цель должны обладать:

- » полнотой содержания, т.е. фиксацией существенных качественных и количественных характеристик предполагаемого результата;
- » операциональностью, т.е. определением четких и подробных характеристик, позволяющих отследить промежуточное и итоговое достижение результата;
- » временной определенностью, т.е. указанием времени, к которому должен быть получен ожидаемый результат;
- » реальностью, т.е. соответствием возможностям организации.

¹ См.: С. 112–113. Управление школой: Словарь-справочник руководителя образовательного учреждения/ Под ред. А.М. Моисеева, А.А. Хвана. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 320 с.

Таким образом, цель работы школы — это предполагаемый результат, охарактеризованный качественно и желательно количественно, который школа реально может достичь к определенному моменту времени.¹

Наиболее эффективной формой представления совокупности взаимосвязанных целей может стать «дерево целей». «Дерево целей» — это древовидный граф, отображающий некоторое множество целей и отношения между ними, в котором каждая цель дополняет цель более высокого уровня, не повторяя и не вступая с ней в противоречие.

Возможны два подхода к формированию целей.

Во-первых, «дерево целей» может строиться аналогично «дереву проблем» и строго ему соответствовать. Иными словами, каждая из проблем, начиная с главной, «покрывается» соответствующей целью. Подчеркнем: несмотря на то, что «дерево целей» строится на основе «дерева проблем», обычно оно шире по составу, глубже по содержанию.

Во-вторых, процесс проблемно-ориентированного анализа, сами формулировки проблем позволили актуализировать потребность школы именно в тех или иных социально-педагогических идеях. Эти идеи и составляют концепцию программы развития. Поэтому разрабатываемое «дерево целей» может быть направлено не только на непосредственное решение выявленных проблем, но и на дальнейшую разработку, осмысление, технологическую интерпретацию и внедрение в образовательный процесс дидактических, методических, психологических, управленческих новшеств, обусловленных этими самыми социально-педагогическими идеями.

Сложились следующие адаптированные правила построения «дерева целей»:

1. Формулировка главной (исходной для декомпозиции) цели должна давать обобщенное описание конечного результата.
2. Содержание главной цели должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей. Декомпонировать каждую цель верхнего уровня необходимо не менее чем на две цели нижнего уровня.

¹ См.: С. 217–225. Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 464 с.

3. Формулировки всех целей должны описывать желаемые результаты, а не действия, необходимые для их достижения. Формулировки целей нижнего уровня по содержанию должны быть конкретнее формулировок целей верхнего уровня.
4. Формулировка целей нижнего уровня должна обеспечивать возможность оценки их достижения.
5. Цели каждого уровня должны быть сопоставимы по масштабу и значению, но независимы друг от друга.
6. Построение «дерева целей» заканчивается, когда невозможно продолжить декомпозицию и начинается перечисление мероприятий по достижению целей.
7. Следует особо отметить, что «дерево целей» реализуется «снизу-вверх», т.е. выполнение целей нижнего уровня обеспечивает осуществление всей совокупности целей.

Подробная декомпозиция целей, т.е. расчленение на содержательные компоненты, может быть осуществлена на основе приоритетных направлений развития школы. В дальнейшем каждое направление может стать своеобразной подпрограммой и начинаться с представления соответствующей «ветви дерева целей».

Таким образом, в данной части программы педагогический коллектив отвечает на вопрос «Что необходимо сделать для решения установленных проблем?», отвечает на вопрос «Как действовать?» содержится в следующей части программы.

Целереализующая часть содержит систему необходимых и скорректированных между собой средств достижения каждой цели, т.е. в стратегическом долгосрочном плане работы педагогического коллектива определены формы и методы мероприятий, время и место их проведения, исполнители и ответственные. Описание каждого направления программы развития, которые могут стать подпрограммами, состоит из указания названия направления, целей его реализации, изложения перечня федеральных и региональных нормативных документов, определяющих реализацию данного направления, представления особенностей организации и ресурсного обеспечения реализации цели.

Данная часть программы развития, представляющая план действий, является системообразующим компонентом этого документа. Ведь все остальные части как раз и способствовали повышению реалистичности, актуальности, прогностичности, операциональности этого плана действий.

В планах, разрабатываемых в настоящее время в школах, порой происходит технологический разрыв между целями и мероприятиями, ибо мероприятия прописываются без жесткой ориентации на выполнение конкретной цели. Программа развития как разновидность целевой программы позволяет преодолеть этот недостаток, т.к. в плане сначала прописывается цель нижнего уровня «дерева целей», а затем фиксируются мероприятия по ее выполнению.

Обычно целереализующая часть целевой программы в основном представляется в виде таблицы, включающей следующие графы: в столбце № 1 записывается шифр цели нижнего уровня, в столбце № 2 проставляются порядковые номера мероприятий, в столбце № 3 содержится информация о самом мероприятии: тема, форма, метод и т.д. Следует отметить, что для выполнения одной цели может потребоваться несколько мероприятий, как впрочем, и одно мероприятие может реализовать полностью или частично несколько целей. В столбце № 4 проставляется срок выполнения мероприятия. По сути дела, данный столбец фактически является первым, ибо мероприятия располагаются в хронологической последовательности. В столбце № 5 пишутся ожидаемые результаты реализации запланированной деятельности. В качестве результатов, в частности, могут выступать разработанные управленческо-методические материалы. В столбце № 6 указывается фамилия, должностной или общественный статус исполнителя(ей) и ответственного за подготовку, проведение и анализ выполнения мероприятия.

Шифр цели	№ п/п	Мероприятия (тема, форма, метод) (Или деятельность по реализации целей)	Время выполнения	Ожида- емые результаты	Исполнители Ответст- венные
1	2	3	4	5	6

Следует обратить внимание, что данный план как стратегический документ необходимо разработать целостно от начала до конца на весь период реализации программы. А затем каждый год в ежегодных планах работы в специальном разделе конкретизировать и корректировать позиции этого плана. Только наличие целостного проекта позволит в дальнейшем ежегодно его корректировать и детализировать без искажения общего замысла.

Кроме того, для успешного выполнения мероприятий, реализующих конкретную цель, к плану может прилагаться перечень действий по обеспечению необходимых условий. Напомним их:

- » обеспечение организационных условий — формирование поля трудового взаимодействия (определение функциональных обязанностей, создание комиссий, творческих групп педагогов, соответствующая модернизация структуры управления и т.д.);
- » обеспечение финансовых условий — определение источников и способов дополнительного финансирования;
- » обеспечение мотивационных условий — формирование дифференцированной системы стимулирования выполнения программы;
- » обеспечение управленческо-дидактических условий — определение новых знаний и умений, необходимых для выполнения программы, и средств их формирования;
- » обеспечение нормативно-правовых условий — определение соответствия программы развития нормативным документам и разработка внутришкольных положений, уставов, приказов и т.д.
- » обеспечение нормативно-методических документов, способствующих успешной реализации намеченных мер, например, сетевой график их выполнения.¹

Традиционная форма разработки плана не позволяет четко отобразить временные, организационные, логические связи между мероприятиями. Для того чтобы избежать этих недостатков, а также для целостного представления планов в ракурсе параллельного осу-

¹ См.: С. 226–227. Управление развитием школы/ Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 464 с.

ществления работ, для мобилизации резервов времени, для прогнозирования и предупреждения возможных срывов, подчас целесообразно разработать сетевой график мероприятий целевой программы. Сетевой график — это графическое отражение при помощи специальных обозначений протекания процессов во времени и последовательности выполнения мероприятий.

Напомним некоторые адаптированные термины:

«Событие» — это определенное мероприятие в момент проведения. Событие в сетевом планировании не является процессом, т.к. не имеет длительности во времени и условно не сопровождается затратами времени и средств. Событие может иметь следующие значения: «исходное событие» — начало выполнения комплекса работ; «завершающее событие» — окончание выполнения комплекса работ; «промежуточное событие» — это результат одной или нескольких работ. Промежуточное событие носит двойственный характер, являясь окончанием одних и началом других работ.

«Работа» — процесс подготовки к мероприятию. «Работа» имеет следующие значения: «действительная работа» — процесс, требующий затрат времени и ресурсов; «работа-ожидание» — процесс, требующий затрат времени, но не затрат ресурсов.

«Путь» — любая последовательность работ, в которой конечное событие каждой работы совпадает с начальным событием следующей за ней работы. Путь имеет следующие значения: «полной путь» — путь от исходного до завершающего события, «предшествующий путь» — от исходного события до данного, «последующий путь» — от данного события до завершающего, «критический путь» — путь, имеющий наибольшую продолжительность работ и количество событий.

Алгоритм формирования сетевого графика:

1. Сформировать ленту времени с шагом планирования один месяц.
2. Зафиксировать на ленте времени исходное и завершающее событие.
3. Определить стартовые работы, отметив их стрелками.
4. Установить первые промежуточные мероприятия.
5. Отметить на ленте времени последовательность работ и событий каждого пути.

6. Определить критический путь.
7. Выделить на графике работы и события критического пути, так как они определяют сроки завершения всей работы.
8. Проанализировать возможности сокращения сроков выполнения работы критического пути.

Сетевой график состоит из стрелок и кружков, нанесенных на ленту времени. Стрелками на графике изображается работа, сплошная стрелка — трудовой процесс, требующий затрат времени и ресурсов, пунктирная стрелка — логическая связь, зависимость одного события от другого. Всякая работа соединяет два события, предшествующее и последующее. Событие определяет факт получения конечного результата или является условием для начала следующих работ.¹

По мнению академика А.Г. Аганбегяна, «наиболее простым и в то же время практически очень важным является представление целевой программы в виде сетевой модели, разрабатывающейся во времени и нацеленной на конечный результат. Эффективное использование ресурсов органически включается в эту модель, так что оптимизация здесь приводится не только с точки зрения приближения времени достижения заданных результатов, но и за счет лучшего использования по этапам трудовых, капитальных и других ресурсов».² Действительно, при разработке сетевого графика возможна параллельная корректировка программы, так подчас обнаруживаются отдельные месяцы, перегруженные мероприятиями. Кроме того, формирование сетевого графика выводит осмысление программы на более высокий уровень.

Помимо формирования пакета необходимых нормативно-методических документов требуется создание определенной организационной структуры управления реализацией принятых мер. Одна из азбучных истин управления гласит, что самая лучшая структура не обещает хороших результатов, но неверная — гарантирует невыполнения целей.

¹ См.: С. 85–87. Татьяначенко Д.В., Воронцов С.Г. Завуч школы — технолог управления качеством образования // Завуч. — 2000. — № 7. — С. 73–88.

² С. 169. Клуб директоров: опыт программно-целевого управления предприятием / Под ред. А.Г. Аганбегяна, В.Д. Речина. — М.: Экономика, 1989. — 255 с.

Как известно, структура управления — это способ взаимодействия управленцев, специализированных подразделений, общественных органов, обеспечивающих управление организацией.

Элементы структуры управления — это органы управления, специализированные подразделения и управленцы.

Связи между элементами структуры управления могут быть двух видов: горизонтальные связи — связи кооперации и координации равноправных элементов; вертикальные связи — это связи подчинения, субординации, которые могут быть линейными, т.е. обязательное подчинение по всем производственным вопросам, либо функциональными, т.е. подчинение по определенной группе вопросов.

Уровень управления — это совокупность подразделений и управленцев, объединенных горизонтальными связями. Иерархия уровней управления составляет структуру управления образовательным учреждением.

Данная структура является формой разделения и интеграции управленческой деятельности, закрепляющей в первую очередь соотношение функциональных обязанностей. По сути дела, функциональные обязанности руководителей образовательных учреждений — это содержательная конкретизация функций управления, направленных на достижение целей образовательного процесса.

Распределение функциональных обязанностей руководителей зависит, прежде всего, от традиционно сложившегося разделения управленческого труда, от актуальности той или иной функциональной обязанности; от специфики образовательного процесса; от личностных особенностей управленцев. Обязанности руководителей складываются из двух взаимосвязанных компонентов: ответственности, т.е. обязательств выполнения конкретной задачи; полномочий, т.е. прав использовать ресурсы организации и направлять усилия сотрудников на выполнение определенной задачи.

Сегодняшняя традиционная структура управления имеет более чем 2000-летнюю историю. Ярким примером такой структуры может быть католическая церковь.

Матричная структура управления является наиболее адекватной структурой, обеспечивающей эффективную реализацию программы развития. Главная особенность матричной структуры заключается в сочетании вертикальных линейных и функциональных связей управления с горизонтальными. Инициативная группа по разработке программы развития, творческие группы по ее отдельным направлениям (подпрограммам) не могут и не должны заменить традиционное линейно-функциональное управление образовательным учреждением. Более того, невозможен сам факт осуществления программы развития без обеспечения стабильного функционирования образовательного учреждения, которое и достигается благодаря наличию линейно-функциональной структуры управления.

В зависимости от содержания подпрограмм ее руководителями могут быть заместитель директора по учебно-воспитательной работе, руководитель психологической службы, заместитель директора по воспитательной работе, заведующий кафедрой и т.д. Руководителю подпрограммы передаются все необходимые ответственности и полномочия по распоряжению ресурсами, исполнителями и мероприятиями, составляющими подпрограмму. Директору школы необходимо легитимизировать этот факт соответствующим приказом. Таким образом, сотрудники школы, задействованные в реализации подпрограммы, оказываются под двойным подчинением. При традиционном выполнении педагогической деятельности они по-прежнему находятся в подчинении директора школы, а по всем вопросам содержания, сроков мероприятий той или иной подпрограммы подотчетны руководителю программы. В том числе и директор школы, если он оказывается вовлеченным в работу той или иной проблемной группы. Данная структура, включающая руководителей подпрограмм, коллегиальный орган, руководителей проблемных групп, ускоряет принятие решений и повышает ответственность за их результаты, обладает значительной гибкостью, т.к. упрощает перераспределение сотрудников школы для выполнения необходимых мероприятий.

С одной стороны, матричная структура создает предпосылки для повышения профессиональной компетентности решения той или иной психолого-педагогической проблемы, с другой — создается угроза некомпетентного управленческого воздействия. Подчас руководители подпрограмм, руководители проблемных групп не обладают необходимым управленческим опытом. Поэтому директору школы как профессиональному управленцу целесообразно особенно на стартовом этапе оказать соответствующее содействие, грамотно осуществить делегирование необходимых полномочий и ответственности.

Пример такого вынужденного и эффективного делегирования можно найти в книге «Исход» (гл.18). Моисей, политический вождь еврейских племен, в экстремальных условиях бегства из Египта попытался единолично осуществлять управление целым народом: «На другой день сел Моисей судить народ, и стоял народ перед Моисеем с утра до вечера» (ст. 13). Неэффективность такого управления была очевидна всем, в том числе и Иофору, тестю Моисея, который рекомендовал: «Ты же усмотри из всего народа людей способных, боящихся Бога, людей правдивых, ненавидящих корысть, и поставь их над народом тысяченачальниками, стона начальниками, пятидесятина начальниками и десятиначальниками. Пусть они судят народ во всякое время, и о всяком важном деле доносят тебе, а все малые дела судят сами: и будет тебе легче, и они понесут с тобой бремя» (ст. 21–22). Как известно, Моисей послушал слова тестя, сделал все, что он говорил, и спас народ свой.

Таким образом, делегирование целесообразно, когда обилие работы не позволяет руководителю школы самому заниматься решением определенной проблемы, когда подчиненный может решить данную проблему эффективнее руководителя, когда необходимо формировать кадровый резерв из перспективных сотрудников, когда оказание особого доверия воспринимается как поощрение подчиненного.

Основные правила делегирования требуют, чтобы участники программы развития точно знали цели, средства их выполнения, время достижения предполагаемых результатов, были компетентны и психологически готовы к нелегкой работе. Директор школы должен быть уверен,

что руководители отдельных направлений программы развития точно осознали границы своих полномочий, поняли, какими ресурсами они вправе распоряжаться, знали, как и когда они будут отчитываться перед педагогическим коллективом о результатах своей деятельности. При этом директор школы, с одной стороны, не может вмешиваться в деятельность коллегиального органа до тех пор, пока не убедится в возможности серьезных последствий, а с другой — должен принимать на себя ответственность за все решения, которые подчиненные сделали в соответствии с переданными им полномочиями. «Руководить — значит приводить сотрудников к успеху и самореализации» — провозглашено в одном бестселлере мэтров западного менеджмента.¹

В заключение следует добавить, что вовлечение педагогов в процесс разработки программы развития способствует достижению более высокого уровня коллективного осознания проблем, реально стоящих перед школьным коллективом; выявлению и ломке сложившихся стереотипов мышления участников образовательного процесса, готовности отказаться от своих заблуждений, корпоративных и личных амбиций. В результате возникают конкретные педагогические инициативы, идущие не столько от членов управленческого аппарата, сколько от педагогов, а возможно, и учащихся, их родителей, участвующих в групповой работе по формированию отдельных сегментов программы. Происходит отказ от управления по примеру: цели деятельности формируются на основе ранее выявленных проблем образовательного процесса, с учетом мнения и интересов всех или большинства педагогов школы. Процесс внутришкольного управления наполняется реальным педагогическим содержанием и максимально его конкретизирует, направляя на решение актуальных проблем школьной жизни. В процессе выявления проблем, поиска и обсуждения перспективных социально-педагогических идей устанавливаются деловые, демократичные и доброжелательные отношения между учителями и управленцами, что способствует формированию целостного педагогического коллектива единомышленников.

¹ С. 17. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов: Сокр. пер. с нем. — М.: Экономика, 1990. — 335 с.

1.4. Управление качеством образования, или туманное определение туманных понятий.

Консалтинговый экскурс в теорию внутришкольного управления

Авторы книги «Управление развитием школы» настаивают: «Всякая программа развития школы в конечном итоге ориентирована на решение одной общей проблемы — повышение качества образования».¹ Соглашаясь с этим максималистичным, но, по сути, справедливым суждением, мы сочли возможным и необходимым в главе, посвященной программе развития, предложить читателю некоторые теоретико-технологические положения по управлению качеством образования. В основу этих позиций положены публикации Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова по данной теме за последние десять лет.² Надеемся, что эти материалы сделают еще более прозрачной и одновременно рельефной управленческую концепцию нашей книги.

В жизни школы трудно найти проблему, готовое решение которой можно легко взять с полки, как банку земляничного варенья. В полной мере это относится и к проблеме **управления качеством образования**. Вероятно, есть смысл совершить краткий практико-ориентированный теоретический экскурс в суть этой триады.

Качество... Понятие «качество» используется в настоящее время столь часто, что оно приобрело достаточно широкое и размытое толкование. Координатор программы оценки качества Ассоциации нидерландских университетов доктор А.И. Вройенстийн справедливо замечает: «Часто исследователи предполагают, что можно точно определить понятие «качество». Все говорят об этом, и каждый думает, что ему известно, что это такое. Однако в этом смысле качество

подобно любви: каждый знает и чувствует присутствие любви, каждый узнает ее, но когда мы пытаемся дать определение любви, мы остаемся ни с чем».¹ И, тем не менее, попытаемся рассмотреть категорию «качество», понимая сложность данной дефиниции и процесса ее осмысления.

В справочной и специальной литературе существует достаточно много трактовок определения качества. Так, в словаре русского языка С.И. Ожегова приводятся два толкования этого понятия: «1. Совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность. 2. То или иное свойство, признак, определяющий достоинство чего-либо».² Данные определения отражают два основных подхода к пониманию термина «качество».

В первом случае «качество» воспринимается как **философская категория**, выражающая «как» и «что» вещи, ее сущность, благодаря которой она является именно этим, а не иным. Вместе с тем, качество выражает и то общее, что характеризует весь класс однородных объектов. Качество объекта обнаруживается в совокупности его свойств, но объект не состоит из свойств, а обладает ими. Под свойством понимается способ проявления определенной стороны объекта. Таким образом, категория качества не сводится к отдельным свойствам, а является целостной характеристикой существенного, выражает внутреннюю и внешнюю определенность, относительную устойчивость объекта, его отличие от других объектов или сходство с ними.³ Вслед за Николаем Ивановичем Кондаковым хочется воскликнуть: «Как хорошо в свое время сказал Гегель: «Нечто есть благодаря своему качеству, то, что оно есть, и, теряя свое качество, оно перестает быть тем, что оно есть»».⁴

¹ С. 199. Управление развитием школы/ Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 464 с.

² См.: Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Управление качеством образования: вхождение в проблему. — Челябинск: ПО «Книга», 1995. — 105 с.
Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Завуч школы — технолог управления качеством образования// Завуч. — 2000. — № 7. — С. 73–88.

¹ С. 70–71. Вройенстийн А.И. Внешняя оценка качества образования: некоторые вопросы и ответы//Высшее образование в Европе. — Т. XVIII. — № 3. — 1993. — С. 66–88.

² С. 276. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. — М.: АЗБ, 1993. — 960 с.

³ См.: С. 252–253. Философский энциклопедический словарь/ Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. — М.: Сов. Энциклопедия, 1983. — 840 с.

⁴ С. 242. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. — М.: Наука, 1975. — 720 с.

Трактовка качества во втором случае отражает его **экономическое и управленческое понимание**. Например, качество определяется как уровень достижения поставленных целей, как соответствие неким стандартам, как степень удовлетворения ожиданий потребителя.¹ Названные подходы не противоречат друг другу. Философская трактовка конкретизируется, становится более прикладной в понимании качества как характеристики, определяющей достоинство, ценность объекта. В силу этого второе толкование и будет использоваться в нашей работе, имеющей методический характер.

В теории социального управления принято понятие «качество» рассматривать в узком и широком смысле. **Качество в узком смысле** — это качество результатов. **Качество в широком смысле** — это не только качество продукции, но и качество производственного процесса и условий, в которых он происходит: качество подготовки кадров, качество технологий, качество финансовых и материальных условий, качество трудовой морали, качество концептуального курса управления и т.д.

В свою очередь качество продукции воспринимается в двух аспектах, что нашло отражение в определении данного понятия. **Качество продукции** определяют как меру его конструкционного и функционального совершенства, проявляющегося в совокупности полезных свойств, которые удовлетворяют определенные потребности.² **Конструкционное качество** — соответствие нормам, которые могут быть определены фирмой-изготовителем либо произвольно, либо на основе региональных, национальных и международных требований к конкретному изделию или услуге. **Функциональное (эксплуатационное)** качество означает удовлетворение реальных потребностей в соответствии с назначением продукции. Таким образом, конструкция продукта может быть выдающейся, но не подходить для удовлетво-

рения конкретных нужд потребителя. В связи с этим напомним читателю уже ставший хрестоматийным пример. Некая фирма изготовила удивительную мышеловку новой конструкции, в которой были использованы последние достижения электронной техники. И хотя качество конструкции было просто потрясающим, клиенты предпочитали простую, недорогую мышеловку старого образца. То есть **качество продукции** есть интеграция ее конструкционного и эксплуатационного качества. Учитывая то, что и условия, и процесс достижения результатов являются продукцией управленческой деятельности, целесообразно в их качестве гармонизировать конструкционный и функциональный аспекты.

Образование... Что понимается под термином «образование»? Казалось бы, все предельно прозрачно еще со времен, когда Иоганн Генрих Песталоцци ввел это понятие в педагогику. Но в настоящее время под образованием подразумевают и усвоение некоторого объема знаний, умений, и соответствующим образом организованный процесс обучения, воспитания и развития детей, и социальный институт — систему учреждений, созданную для выполнения специфических функций. Как видим, образование предстает как минимум в трех ипостасях: уровень, процесс, институт. Но никто ведь не называет, например, процесс врачевания, его результат и больничную койку одним и тем же словом. А в педагогике это оказывается возможным даже по отношению к основополагающей категории, хотя вопрос об уточнении понятия «образование» имеет не только чисто теоретическое, но и практическое значение. О, великий русский язык, в котором «раздеть» и «обуть» может означать одно и то же!

Мы избавим читателя от утомительного погружения в терминологический калейдоскоп понятий «образования». Приведем из великого множества толкований данного термина только точку зрения академика В.С. Леднева. Это объясняется, прежде всего, тем, что она была положена в основу ныне действующего Закона «Об образовании» и в связи с этим получила наибольшее распространение в среде педагогов. Образование — это процесс усвоения опыта, воспитания и развития, запрограммированный с учетом генетической программы и

¹ См.: С. 63–70. Трапезников В.А. Управление и научно-технический прогресс. — М.: Наука, 1983. — 224 с.

² См.: С. 7. Качество продукции: Экономический словарь/ Под ред. Т. Н. Калиновской. — М.: Экономика, 1990. — 96 с.
С. 130. Правдин Д.И. Проблемы управления экономическими и социальными процессами. — М.: Мысль, 1979. — 197 с.

в соответствии с тем объемом передачи культуры, которые определяются потребностями общества.

Этот процесс имеет сложную иерархическую структуру, включающую взаимопересекающиеся компоненты, в частности:

1. Усвоение опыта (обучение), которое выражается четырьмя группами компонентов:

- ✎ качества личности, соответствующие общей структуре деятельности (познавательная культура, направленность личности, трудовые качества, коммуникативная, эстетическая и физическая культура);
- ✎ опыт предметной деятельности, дифференцируемый по степени общности ее видов (общее и специальное образование);
- ✎ опыт личности, дифференцируемый по принципу теория-практика (знания и умения);
- ✎ опыт личности, дифференцируемый по творческому признаку (репродуктивная и творческая деятельность).

2. Воспитание.

3. Физическое и умственное развитие.¹

Конечно, приведенное нами определение не может охватить такое широкое и многогранное явление, как «образование», ибо, как известно, жизнь гораздо богаче наших скудных представлений о ней.

Качество образования... Однако определение понятий «качество» и «образование» не позволяет легко и просто посредством механического соединения охарактеризовать сущность «качества образования» в силу того, что этот процесс сопряжен с необходимостью соблюдения ряда условий:

Во-первых, необходимо определить аспект восприятия качества образования. Естественно, видение качества образования с позиции федеральных, региональных, муниципальных органов управления образования имеет специфические черты, отличающие его от рассмотрения качества образования в образовательном учреждении с позиции педагога.

Во-вторых, необходимо принять решение о формате рассмотрения качества образования в узком или широком смысле. В первом случае — это только качество результатов образовательного процесса. Качество образования в широком смысле — это и качество результатов образовательного процесса, это и качество реализации образовательного процесса, это и качество условий его осуществления.

Очевидно, что самое главное в качестве образования — это качество знаний, умений учащихся, качества развития их личности, качество их психосоматического здоровья. Однако управленческо-педагогическим постулатом является положение о том, что успех зависит от совершенства образовательного процесса и условий его протекания. Как ни вспомнить поучение грузинского стихотворца Саргиса Тmogвели: «То, что стрела минует цель. Видно уже по натянутой тетиве. Скудный урожай плодов на дереве обнаруживается уже весной, при цветении». Действительно, образовательный процесс — это воистину системообразующий компонент учебного заведения, в нем смысл, причина и цель работы школы. Однако, все остальные процессы, которые протекают в школе, являются важнейшими условиями, во многом определяющими качество осуществления образовательного процесса и качество его результатов. Управление качеством образования в школе предполагает соответствующее управленческое воздействие на качество его условий: качество управления образовательным учреждением; качество учебных программ, программ дополнительного образования и воспитания; качество профессиональной квалификации педагогов по каждому классу; качество профессиональной квалификации руководителей образовательного учреждения; качество научно-методической работы по решению реальных проблем образовательного процесса в школе; качество материально-финансового обеспечения жизнедеятельности образовательного учреждения и т.д.

Можно говорить о том, что нет проблемы качества результатов как таковой, а есть проблемы качества квалификации учителей, качества методической работы школы, качества внутришкольного управления, направленного на предупреждение, а не на констатацию негативных явлений.

¹ См.: С. 24–28. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. — М.: Высш. шк., 1991. — 224 с.

В-третьих, необходимо установить вид качества образования: конструкционное и/или функциональное.

Конструкционное качество определяется, прежде всего, государственными образовательными стандартами, а также эталонами личностного развития, сохранения и укрепления физического здоровья детей, санитарными правилами и нормами организации образовательного процесса.

Функциональное качество предполагает определение потребностей потребителя образования, необходимо различать требования, которые предъявляют к качеству профессионального образования студенты, рынок труда, общественные институты, Вооруженные Силы России.

Социальная обусловленность различий требований к качеству образования может проявляться и в том, что его пользователями являются жители мегаполиса и маленького села, преподаватели элитарного вуза и провинциального пединститута. Вспоминается по этому поводу реальный случай: в начале 90-ых годов (в модный период развертывания экспериментов по отработке моделей инновационных типов образовательных учреждений) директор одной из лучших школ районного центра объявил родителям и ученикам на торжественной линейке 1 сентября об ориентации образовательного процесса на предпрофессиональную фермерскую подготовку выпускников. Если в школьный компонент вводились спецкурсы по ветеринарии, то в традиционных учебных предметах естественнонаучного профиля тоже делался соответствующий акцент. Ну, что ж, кажется, вполне логично: сельский район, о перспективах и необходимости фермерства тогда говорили все средства массовой информации. Не учли только одного — в центральную школу ходили дети районной административной и интеллектуальной элиты, а они для своих детей видели несколько иное будущее. И еще — районный центр находился от крупного города в 25 минутах езды. И когда родители в первую же неделю посадили своих чад на автомобили и повезли в город, эксперимент поспешили направить в другое русло.

Уж коли благополучие монастыря, закрытой догматической организации, во многом зависит от основавшей его церкви и ее прихожан, то

сколь велико влияние внешнего мира на школу, являющуюся открытой социальной системой. Действительно, успех школы во многом зависит от верной ориентации на формирование той или иной социальной программы личности выпускника, исходя из его интересов и способностей, от адекватного реагирования на запросы государственных и общественных институтов. В этом отношении школа, как любая организация, подобна биологическому организму. Согласно знаменитой теории Чарльза Дарвина, те или иные виды сохранились благодаря способности эволюционировать, приспосабливаться к внешней среде. Не должна ли школа исповедовать дарвинизм, дабы в мире быстрых и радикальных изменений, где преуспевают только адекватно развивающиеся, не оказаться в числе неконкурентоспособных или вовсе исчезнувших?

Влияние внешней среды на систему принято различать: на среду прямого и среду косвенного воздействия.

Среда прямого воздействия на школу включает факторы, которые непосредственно влияют на образовательный процесс и испытывают на себе его влияние.

- ✦ *федеральные и региональные государственные институты, взаимодействующие с системой образования в социокультурной, правовой, экономической, политической и других сферах макросреды;*
- ✦ *администрации города и района, создающие социально-экономические условия для реализации социокультурного предназначения системы образования;*
- ✦ *потребители образовательных услуг, прежде всего, дети и их родители, а также учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования, имеющие свои образовательные потребности и запросы, опосредованно региональный рынок труда, Вооруженные Силы;*
- ✦ *хозяйствующие субъекты, находящиеся с муниципальной системой образования в формальных и неформальных деловых отношениях, оказывающие ей коммерческие и некоммерческие услуги и получающие услуги в системе образования;*

- » *местные сообщества*, находящиеся с системой образования в многогранном взаимодействии, связанным в первую очередь с формированием социальной среды жизнедеятельности образовательных учреждений;
- » *источники трудовых ресурсов*, формируемые в педагогических училищах, институтах и университетах;
- » *сотрудники образовательных учреждений и органов управления образования*, своим трудом непосредственно обеспечивающие деятельность системы образования, проектирование образовательных программ и реализацию образовательных услуг.

Среда косвенного воздействия на школу включает факторы, которые не оказывают прямого немедленного воздействия на образовательный процесс, но, тем не менее, опосредованно влияют на него. Речь идет о таких факторах, как состояние российской экономики, социокультурной и политической жизни региона, достижения научно-технического прогресса и т.д. Естественно, управленческий практический интерес представляет, прежде всего, среда прямого воздействия.

Если качество общего образования рассматривать в широком смысле этого слова и с позиции школы, то за основу можно взять следующую схему. Для рельефности восприятия компоненты качества образования в аспекте средней общеобразовательной школы мы сопоставим с компонентами качества общего образования в аспекте муниципальной системы образования.

Компоненты качества общего образования в аспекте муниципальной системы образования	Компоненты качества образования в аспекте средней общеобразовательной школы
1. Качество основных условий образовательного процесса.	
1.1. Качество управления муниципальной системой образования	1.1. Качество управления образовательным учреждением
1.2. Качество видового состава сети образовательных учреждений	1.2. Качество дифференциации классов, детских объединений, групп обучения, воспитания детей

Компоненты качества общего образования в аспекте муниципальной системы образования	Компоненты качества образования в аспекте средней общеобразовательной школы
1.3. Качество образовательных программ образовательных учреждений	1.3. Качество учебных программ, программ дополнительного образования и воспитания
1.4. Качество профессиональной квалификации педагогов по ступеням обучения, учебным предметам в образовательных учреждениях	1.4. Качество профессиональной квалификации педагогов по каждому классу, учебной группе, профилю и др.
1.5. Качество профессиональной квалификации руководителей образовательных учреждений	1.5. Качество профессиональной квалификации руководителей образовательного учреждения
1.6. Качество обеспечения научно-методической работы в образовательных учреждениях	1.6. Качество научно-методической работы по решению реальных проблем образовательного процесса в школе
1.7. Качество кадрового обеспечения по ступеням обучения и учебным предметам в образовательных учреждениях	1.7. Качество кадрового обеспечения по классам, учебным группам, профилям и др.
1.8. Качество материально-финансового обеспечения жизнедеятельности образовательных учреждений	1.8. Качество материально-финансового обеспечения жизнедеятельности образовательного учреждения
1.9. Качество психосоматического здоровья детей по ступеням обучения в образовательных учреждениях	1.9. Качество психосоматического здоровья учащихся по классам, группам
1.10. Качество стимулирования педагогических коллективов	1.10. Качество стимулирования деятельности педагогов
1.11. Качество взаимодействия образовательных учреждений с родителями учащихся	1.11. Качество взаимодействия педагогов с родителями учащихся по классам, группам и отдельным ученикам
1.12. Качество дошкольного образования по каждому детскому саду	1.12. Качество дошкольного образования первоклассников по классам образовательного учреждения
1.13. И т. д.	1.13. И т. д.

Компоненты качества общего образования в аспекте муниципальной системы образования	Компоненты качества образования в аспекте средней общеобразовательной школы
2. Качество реализации образовательного процесса	
	2.1. Качество содержания общего образования по учебным предметам в конкретном классе
	2.2. Качество содержания дополнительного образования по детским объединениям
	2.3. Качество содержания коррекционного образования по учебным предметам в конкретном классе
	2.4. Качество деятельности педагогов по учебным предметам в конкретном классе и детском объединении
	2.5. Качество учения детей по учебным предметам в конкретном классе и детском объединении
	2.6. И т. д.
3. Качество результатов образовательного процесса	
3.1. Качество предметных знаний и умений по ступеням обучения, параллелям и профилям образовательных учреждений	3.1. Качество предметных знаний и умений по учебным предметам в конкретном классе
3.2. Качество общеучебных умений по ступеням обучения, параллелям образовательных учреждений	3.2. Качество общеучебных умений по классам, группам
3.3. Качество воспитанности по ступеням обучения образовательных учреждений	3.3. Качество воспитанности по классам и детским объединениям
3.4. Качество развития личности по ступеням обучения образовательных учреждений	3.4. Качество развития личности по классам и детским объединениям

Компоненты качества общего образования в аспекте муниципальной системы образования	Компоненты качества образования в аспекте средней общеобразовательной школы
3.5. Качество психосоматического здоровья детей по ступеням обучения и параллелям образовательных учреждений	3.5. Качество психосоматического здоровья детей по классам
3.6. Качество удовлетворенности детей и их родителей процессом обучения и воспитания по ступеням обучения и параллелям образовательных учреждений	3.6. Качество удовлетворенности детей и их родителей процессом обучения и воспитания по учебным предметам в конкретном классе и детским объединениям
3.7. Качество ключевых компетентностей учащихся старших классов образовательных учреждений	3.7. Качество ключевых компетентностей у учащихся старших классов
3.8. И т. д.	3.8. И т. д.

Конечно, каждая из вышеназванных позиций требует достаточно обширных и детальных пояснений. Но назначение данной таблицы состоит не в том, чтобы целостно охватить, а лишь в том, чтобы отчасти ухватить суть проблемы. Более того, на сегодняшний день отсутствуют стандарты большинства указанных компонентов, по некоторым из них нормативно не разведены компетенции образовательных учреждений и муниципальных органов управления образованием. Но это не означает, что эти позиции не являются компонентами качества образования.

Итак, **качество образования**, в нашем понимании, это совокупность существенных свойств процесса образования, его результатов и условий осуществления, соответствующих современной педагогической теории, требованиям нормативно-правовых документов и способных удовлетворить образовательные потребности личности, общества и государства.

Следует подчеркнуть, что данное определение, сформулированное нами еще в начале 90-ых годов, не просто не противоречит официальной точке зрения, а полностью ей соответствует. Например, в приказе Министерства образования РФ от 21.05.01 № 2093 «Об

утверждении Положения о порядке проведения эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования» под качеством общего образования понимается:

- » «соответствие целей и результатов общего образования современным социальным требованиям, связанным с переходом к демократическому, открытому обществу с рыночной экономикой; это предполагает ориентацию на усвоение учащимися заданного объема учебного материала, на развитие у них способности к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельности на основе использования освоенного социального опыта;
- » соответствие содержания образования его целям и познавательным возможностям всех учащихся: повышение уровня доступности содержания образования, создание дополнительных условий для расширения и углубления знаний учащихся в интересующих их образовательных областях: повышение уровня востребованности обществом результатов школьного образования во «внешкольной» и «послешкольной» деятельности учащихся;
- » соответствие условий образовательной деятельности требованиям сохранения здоровья учащихся и обеспечения психологического комфорта для всех участников образовательного процесса».

Управление качеством образования... Все изложенное позволяет сформулировать стартовое определение **управления качеством образования**, под которым мы понимаем обеспечение проектирования, достижения и стабилизации качества условий образовательного процесса, качества осуществления образовательного процесса и качества его результатов.

Из данного определения следует, что объектом управления являются конструктивные и функциональные свойства образовательного процесса, условий, в которых он протекает, и его результатов. То есть в данном случае необходимо управлять не тем или иным компонентом образовательного процесса, а свойствами (способами прояв-

ления) этих компонентов, их соответствием определенным нормам. Очевидно, что особенность объекта управления во многом определяет специфику управленческого воздействия. Например, когда человек управляет лошадью, то он использует, прежде всего, стремяна, уздечку, кнут. Когда же человек хочет управлять качеством лошади (такими свойствами, как сила и выносливость), то он, в первую очередь, ее кормит, поит, моет, содержит в теплой конюшне и т. д. Конечно, можно и одному человеку управлять лошадью и ее качеством, но для первого необходимы знания и умения наездника, а для второго нужен опыт конюха.

Кроме того, из приведенного определения следует, что **первой процедурой управления качеством является обеспечение проектирования качества образования**. Основными объектами стандартизации являются содержание образования, его структура, объем, организация образовательного процесса и уровень образования школьников. Следует подчеркнуть, что нормы и требования, установленные стандартом, принимаются как эталон при оценке качества образования. Например, в школе образовательные стандарты нормируют образовательный минимум содержания основных учебных программ, определение же содержания образования сверх обязательного минимума в пределах установленной учебной нагрузки находится в компетенции образовательного учреждения. Это позволяет обеспечить не только конструктивное совершенство образования, но и способствует достижению функционального качества. Ибо школьный компонент образования, учитывая личностные особенности, интересы и склонности учащихся, удовлетворяет индивидуальные образовательные потребности школьников и их родителей.

Кроме этого в школьном компоненте проявляется специфика и направленность образовательного учреждения, которая может удовлетворять запросы различных этнических групп населения, заказы определенных предприятий региона, потребности отдельных религиозных конфессий и т.д. Целенаправленное определение и педагогическая интерпретация образовательного запроса достигается посредством маркетинговых исследований. Используя терминологию ры-

ночных отношений, можно сказать, что школа должна производить то, что продается, а не продавать то, что производится, иными словами: червяк должен быть по вкусу рыбе, а не удилющику.

Значительно сложнее обстоят дела со стандартизацией протекания образовательного процесса и его основных условий. Так, существующие санитарно-гигиенические нормы жизнедеятельности школы определяют качество только одного из многочисленных условий протекания образовательного процесса. Требуется огромная работа по поиску, аккумулярованию существующих норм и разработке необходимых, но отсутствующих.

Эта работа, на наш взгляд, предполагает осуществление следующих позиций:

- » во-первых, определение приоритетных объектов стандартизации образовательного процесса и условий его осуществления (ибо невозможно объять необъятное и управлять буквально всем, для этого нет ни кадровых, ни временных ресурсов, да, вероятно, подчас и нет необходимости);
- » во-вторых, аккумуляровать имеющиеся нормы, требования, эталоны, правила по установленным ранее приоритетным объектам образовательного процесса;
- » в-третьих, систематизировать имеющуюся нормативную базу и определить «западающие» или «узкие» места, т.е. объекты необходимого нормирования;
- » в-четвертых, организовать работу по обеспечению разработки необходимых норм (если это можно сделать в границах школы);
- » в-пятых, обсудить и утвердить данные стандарты.

Хочется подчеркнуть, что эту работу невозможно осуществить быстро, а также раз и навсегда, так как весьма велик объем стандартизации процесса и условий, да и нормативные требования к ним порой изменяются. По этому поводу вспоминаются слова, приписываемые Конфуцию: «Не происходит изменений лишь с высшей мудростью и с низшей глупостью».

С определенной долей упрощения можно сказать, что качество есть соответствие неким заданным стандартам, а управление качеством есть не что иное, как приведение системы к стандарту. Очевидно, что для того, чтобы обеспечить соответствие системы стандарту, необходимо знать ее реальное состояние. Следовательно, **следующей процедурой управления качеством должен являться контроль системы образования.**

В настоящее время происходит объективный процесс возрастания, а в связи с этим и переосмысления роли таких функций управления, как анализ, планирование, контроль и наполнение их новым, а иногда и псевдоновым содержанием. Это, в первую очередь, относится к «горемычной» функции контроля, которая на протяжении нескольких лет была функцией-изгоем, олицетворением антидемократичности, символом подавления творческого начала в жизни школы. В связи с этим появились слова-эвфемизмы: «внутришкольное инспектирование», «контролинг» для обозначения реально существующего и объективно необходимого вида управленческой деятельности — сбора информации о ходе и развитии образовательного процесса, ее первичного анализа и определения отклонения от установленных норм.¹ И это неудивительно, ибо если управление по содержанию рассматривается как деятельность по упорядочению системы и воздействию на нее с целью перевода в качественно новое состояние, то по форме управление традиционно воспринимается как процесс переработки информации. Данный процесс включает сбор информации о состоянии управляемого объекта и внешней среды, анализ полученной информации и выдачу командной информации. И если эта логика нарушается, то объект управления неминуемо выходит из-под управленческого воздействия.

Последовательность операций контроля предельно прозрачна и хорошо отработана в теории и практике социального управления. Осуществление контроля во многом обусловлено школьной идеологией ка-

¹ См.: С. 95. Конаржевский Ю.А. Совершенствование функций внутришкольного управления. — Челябинск: ЧГПИ, 1988. — 133 с.

чества образования, отражающей специфику и направленность образовательного учреждения, актуальность тех или иных проблем школьной жизни, управленческую квалификацию руководителей, степень вовлеченности педагогов в осуществление контроля и т.д. На основании этого определяются приоритетные объекты контроля. Это объясняется тем, что школа не располагает временными и кадровыми ресурсами, позволяющими отследить качество выполнения всех образовательных стандартов. Поэтому необходимо сосредоточиться на более важных корневых системообразующих компонентах образовательного процесса. Ибо мудрец сказал: «Мы никогда не узнаем всего про мельчайшую травинку или рябь в стремительном потоке...» Помимо изучения обученности, важное значение имеет и комфортность способов формирования и развития знаний и умений. Ведь вполне реально применение преподавателем таких приемов «силовой» и «авторитарной» педагогики, при которых учебный труд превращается в каторгу, хотя и достигается необходимый качественный эффект. Поэтому важным показателем уровня мастерства педагога является удовлетворенность учащихся процессом обучения, когда учебный труд — удовольствие, а не нудное и подневольное занятие. Определение удовлетворенности школьников комфортностью обучения можно осуществить посредством анкетирования, проведения конференций, опросов и социометрических исследований.

Далее происходит разработка организационной системы осуществления контроля, которая соответствует его объектам, целям, ресурсам. Определяются исполнители, ответственные, способы их взаимодействия, сроки выполнения работ. Особое внимание уделяется валидности инструментария сбора информации. Ибо сказано: «Какой мерой мерите, такую и отмерится вам» (Евангелие от Матфея. 7:2). Вспомним, что главный и справедливый упрек в адрес ЕГЭ — это необъективность, слабость контрольно-измерительных материалов. Формирование так называемого «поля трудового взаимодействия» позволяет эффективно осуществлять сбор информации, ее первичную обработку и хранение.

План сбора информации определяет необходимость того или иного инструментария изучения качества образования. К сожалению, управленцы, как тульский Левша, могут лишь сказать, что «мы люди бедные и по бедности своей мелкоскопа не имеем». Поэтому школа должна искать и вынуждена подчас сама разрабатывать мониторинговый инструментарий, содержание и структура которого определяются спецификой объекта изучения, особенностями форм и методов контроля.

Кроме этого, можно назвать еще ряд позиций, характеризующих сбор информации.

Реалистичность контроля основывается на учете следующих ограничений:

- » **временные** (следует признать, что у руководителей школы не всегда хватает времени целостно проконтролировать в полном объеме выполнение учебных программ даже федерального компонента содержания образования);
- » **кадровые** (руководители школы, являясь специалистами-предметниками в той или иной образовательной области, не всегда в состоянии охватить предметы основного и дополнительного образования);
- » **технологические** (руководители школы в полной мере не располагают инструментарием, позволяющим изучить сформированность, например, ключевых компетентностей, общеучебных умений).

Принято считать, что полифункциональность контроля проявляется в выполнении следующих функций:

- » **информационная функция** (определять реальное овладение теми или иными знаниями, умениями);
- » **диагностическая функция** (устанавливать причины успехов и неудач школьника);
- » **мотивационная функция** (контроль должен стать одним из мотивов деятельности и учителя, и ученика. «Ведь добрым словом и револьвером, — по авторитетному мнению Аль Капоне, — можно добиться гораздо большего, чем только одним добрым словом»);

» **воспитательная функция** контроля заключается в том, что он становится инструментом самоопределения, самооценки и учителя, и ученика.¹

Возвращаясь к разговору о валидности контроля, заметим, что он должен быть направлен на изучение именно тех умений, знаний и их качеств, которые мы хотим определить. В настоящее время принято различать валидность содержания, валидность соответствия, валидность прогноза и валидность конструкта:

Валидность содержания означает, в какой мере контрольное задание и обусловленная им учебная деятельность содержательно совпадают с умениями и знаниями, зафиксированными в учебной программе.

Валидность соответствия предполагает, в какой степени результаты, полученные посредством использования определенного инструментария, соответствуют данным, полученным другими способами.

Валидность прогноза позволяет вычислить взаимосвязь между данными, установленными ранее, и информацией, выявленной позднее.

Валидность конструкта указывает на то, что речь идет о теоретической конструкции, посредством которой результаты контроля могут быть проверены на валидность. Значение данного вида валидности заключается не в практико-диагностической пригодности, а в теоретическом обосновании инструментария контроля.

С годами не блекнет яркость метафорической аксиомы: «Информация — хлеб управления». Трудно спорить с очевидностью и другой управленческой аксиомы: «информационное разнообразие руководителя должно соответствовать информационному разнообразию работ, которыми он управляет». Поэтому с мифических времен Ромула и Рема для управленцев остается сакраментальной потребностью вычленивать из огромного потока информации сведения, действительно информативные, полезные для управленческой деятельности. Из учебника в учебник коучет определение: качество информации — совокупность свойств, обуславливающих возможность ее использования для удовлетворения определенных в соответствии с ее назначением потребностей.

¹ См.: Концепция оценки достижения учащимися требований общеобразовательного стандарта. — М.: ИОШРАО, 1993. — 13 с.

» Таким образом, управленческий аппарат школы должны определить:

- » будет ли проверяться выполнение всех образовательных стандартов или их части и почему?
- » каков состав субъектов контроля: только руководители школы или его будут осуществлять учителя в процессе обучения?
- » какие временные и технологические ресурсы будут использоваться для сбора информации?

Результативное выполнение данной деятельности предусматривает активное использование компьютерных систем. За прошедшее десятилетие постепенно развеялось ожидание панацеи чуда от появления компьютеров: ведь если человек не умеет ездить на автомобиле, тем более отсутствуют соответствующие дороги и необходимый сервис, то наличие автомобиля не сделает передвижение его владельца быстрее и комфортнее. Действительно, машина может работать только с той исходной информацией, которую мы в нее введем, и обработать в той логике, которую мы спроектируем. Технология сбора, обработки и хранения информации должна быть ясной, реально выполнимой, в которой компьютер играет роль средства упрощения сложного, а не усложнения простого. По этому поводу позволим себе привести несколько ироничное высказывание Роберта Таунсенда из его знаменитой книги «Секреты управления»: «Прежде всего, вы должны осознать, что компьютер — это дорогой, быстрый, тупой гибрид арифмометра и пишущей машинки. Вы должны понять также, что большинство специалистов по вычислительной технике, которых вам предстоит встретить или нанять на работу, не только не упрощают, но, напротив, усложняют дело. Во всем они находят жуткие трудности. Их работа — это некое мистическое священнодействие, что-то вроде ритуала племени мумбуймбу. Их цель — добиться, чтобы вы не понимали, чем они заняты и чем, собственно, занимаетесь вы сами». ¹ Конечно, компьютерные технологии должны и могут помочь там, где и в «безмашинном» варианте осуществлялась реальная управленческая работа с информа-

¹ С. 17. Таунсенд Р. Секреты управления или как удержать компанию от подпитания инициативы людей и снижения прибыли: Пер. с англ. — М.: Интерконтакт, 1991. — 91 с.

цией, а наличие локальной компьютерной сети интенсифицирует эту деятельность, позволяет уменьшить бумажный документооборот, сократить время на принятие эффективных управленческих решений. Из всего этого следует, что структура внутришкольного контроля не так проста, как кажется на первый взгляд, она гораздо проще.

Третья процедура управления качеством образования — анализ собранной информации. Прежде чем приступить к характеристике данной процедуры, мы считаем необходимым подчеркнуть самостоятельность и специфичность управленческих функций: сбор информации и ее анализ. В теории внутришкольного управления этот вопрос давно и обстоятельно решен.¹ Тем не менее, с удивительным постоянством возникает идея-фикс, кстати, никем и ничем теоретически не обоснованная, о соединении двух совершенно различных по своей природе, целям и назначению функций управления. Если внутришкольный контроль обеспечивает получение информации о состоянии управляемого объекта, то педагогический анализ направлен на исследование этой информации. Цель анализа состоит в том, чтобы из разрозненных данных, отражающих отрывочные явления, составить общую целостную картину процесса, выявить приоритетные проблемы качества образования и причины, их породившие. В соответствии с данной целью педагогический анализ использует свои собственные, отличные от внутришкольного контроля, методы, такие, как декомпозиция, сравнение, анализ, синтез, аналогия, установление причинных связей и т.д. Методы же контроля представлены, прежде всего, наблюдением, собеседованием, анкетированием, хронометрированием, интервьюированием, устной и письменной проверкой знаний и умений учащихся.

Бесспорно, в практической деятельности эти функции взаимодействуют и дополняют друг друга. Однако это не означает, что их нужно смешивать, требуя от сбора информации глубоких выводов о причинно-следственных связях качества образования, и нарушать техно-

логичность, ибо управление должно быть конкретным не только в определении объекта воздействия, но и в способах и средствах воздействия.

Процесс анализа очень сложен и каждый раз имеет своеобразную специфику в зависимости от исследуемого объекта. В связи с этим трудно представить унифицированную схему процедур анализа, в которой сняты индивидуальные особенности изучаемых объектов. Кроме того, тот или иной состав процедур анализа диктуется выбранным подходом: элементарный или системный анализ, атрибутивный или проблемно-ориентированный. Из этого следует, что для эффективного осуществления анализа качества образования необходимо, с одной стороны, досконально знать природу свойств анализируемого компонента образовательного процесса, с другой — в совершенстве владеть специфическими аналитическими методами.

Четвертая процедура управления качеством образования — подготовка и принятие управленческого решения. Управлять качеством образования означает в первую очередь решать проблемы качества образования. Процедуры контроля и анализа сигнализируют об отклонении состояния системы от стандарта и тем самым указывают на появление ситуации, требующей принятия решений. Таким образом, управленческое решение направлено на устранение причин проблем, выявленных в результате анализа качества образования. Проблемы качества образования заключаются в степени расхождения между реальным состоянием образовательного процесса и его стандартами и/или образовательными потребностями. Управленческое решение, как двуликий Янус, обращено, с одной стороны, в прошлое, ибо основывается на результатах контроля и анализа, с другой — в будущее, ибо пространствует развитие образовательного процесса. Действительно, выработка и принятие решений — узловая процедура, которая предопределяет такие функции управления качеством образования, как организация, контроль и анализ. Из сказанного следует, что управление качеством образования, как вид социального управления, имеет

¹ См.: Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.

циклическую основу. Однако последовательный характер управления качеством образования носит условный характер, ибо не исключает параллельное осуществление названных видов управленческой деятельности.

При рассмотрении вышеуказанных категорий возникает правомерный вопрос о необходимости характеристики еще одной дефиниции — «качество управления качеством образования».

Качество управления качеством образования... Автор концепции «Постоянного улучшения качества» Эдварде Деминг считает, что только 15% отклонений в качестве зависят от непосредственных исполнителей, а 85% дефектов определяются недостатками управления. В этом трудно усомниться, учитывая мировой авторитет «американского отца японского качества», чье имя носит ежегодная национальная премия Японии, присуждаемая фирмам за выдающиеся достижения в обеспечении качества.

Поскольку качество есть соответствие некой системы заданным стандартам, постольку очевидным является необходимость управленческого воздействия по обеспечению такого соответствия. Следовательно, качество образования во многом детерминировано качеством управления.

Качество управления можно определить как совокупность свойств управления, соответствующая современным требованиям управленческой теории и практики, удовлетворяющая потребности субъектов и объектов данного процесса, отражающая запрос общества и государства.

В отличие от эффективности управления, означающей соответствие результата (эффекта) поставленным целям, качество управленческого воздействия характеризуется обязательным соответствием нормам и потребностям. Качественное управление всегда эффективно, но эффективное управление может быть и некачественным.

Исходя из определения, становится понятно, что совокупность свойств качества управления является сложной и открытой системой. В теории управления выделяют различные свойства, например: функциональность, т.е. способность обеспечивать функциони-

рование субъекта и объекта управления в соответствии с целями; адаптивность, т.е. способность системы управления обеспечивать изменения объекта управления в соответствии с переменами в окружающей среде; гибкость, т.е. способность системы управления своевременно изменять процесс управления с учетом влияния внешней среды и т.д.¹

Совокупность подобных свойств должна обеспечивать необходимое качество системы управления, обобщенной характеристикой которого выступает управляемость. Управляемость является атрибутом не только объекта, но и субъекта управления, ибо отражает отношение между ними. Таким образом, **управляемость** — это результат взаимодействия субъекта и объекта управления, соответствующий их потребностям и определенным нормам. Управляемость — понятие взаимобязывающее. «Иметь в подданстве 50 тыс. кибиток можно лишь тогда, когда делаешь то, что хотят их обитатели; в противном случае лишишься и подданных, и головы», — напоминал Лев Николаевич Гумилев.²

Таков абрис основных понятий и процедур управления качеством образования. Понимая жанровую ограниченность данного фрагмента, мы не претендуем на достаточно исчерпывающее и рельефное описание туманных понятий. Вероятно, стоит согласиться с честертоновским отцом Брауном, что «ни в чем таком наука никогда не может быть уверена, хотя бы из-за сложности определений и неточности нашего словаря»³.

P.S.

Читатель убедился, что данная глава базируется на известных постулатах внутришкольного управления. Подчас они весьма банальны. Как банальны любые прописные истины. Но мы сочли возможным и целесообразным напомнить их вновь и вновь. Сделали

¹ См.: С. 5–9. Жуков В.А. Совершенствование систем управления в строительстве. — М.: Высш. шк., 1990. — 192 с.

² С. 27. Гумилев Л.Н. Древние тюрки. — М.: Молодая гвардия, 1993. — 529 с.

³ См.: С. 16–23. Субмуниципальная образовательная программа: управление качеством / Под ред. Д.В. Татьянченко, С.Г. Воронщикова. — Челябинск: ГУО, 2001. — 296 с.

это мы еще и потому, что согласны с мэтром западного менеджмента Вертером Зигертом и многими другими управленцами:¹ не следует пренебрегать правилами только потому, что они являются азбучными истинами.

Испанский философ и поэт Мигель де Унамуно-и-Хуго в проникновенном эссе «Об искренности» с грустью заметил: «Совершенно необходимо каждодневно повторять именно то, что каждодневно же в силу своей общезвестности забывается, и мне хотелось бы, чтобы читатель поразмыслил бы над этим ужасным и роковым законом».



Глава 2

Учебно-познавательная компетентность: стратегический приоритет образовательного процесса

*(страницы образовательной программы
и консалтинговые экскурсии к ней)*



Во второй главе любознательный читатель познакомится с фрагментом идеологической части реальной образовательной программы школы.

В качестве педагогического и управленческого комментария к ней пытливому читателю будут предложены консалтинговые экскурсии, обосновывающие актуальность и раскрывающие суть учебно-познавательной компетентности учащихся.

Читатель-управленец сможет совершить экскурс в теорию, технологию и практику внутришкольного управления, поясняющий состав и структуру образовательной программы, порядок ее перспективной разработки.

Возможно, критически настроенному читателю эта глава будет напоминать лабиринт, когда за очередным поворотом появляется не долгожданный выход, а очередной коридор. Увы, но так уж задумывалась эта глава. Тем более что и выход уже «прорублен» и путеводная нить прилагается.

¹ С. 24. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов: Сокр. пер. с нем. — М.: Экономика, 1990. — 335 с.

В наших головах нет решительно ничего общего, все там обособлено и все шатко и неполно.

*Петр Яковлевич Чаадаев.
«Философские письма. Письмо первое»*

Кусая белыми зубами мясо, Маргарита упивалась текущим из него соком и в то же время смотрела, как Бегемот намазывал горчицей устрицу.

— Ты еще винограду сверху положи,
— тихо сказала Гелла, пихнув в бок кота.

— Попрошу меня не учить, — ответил Бегемот, — сидели за столом, не беспокойтесь, сидели!

*Михаил Афанасьевич Булгаков.
«Мастер и Маргарита»*

2.1. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРИОРИТЕТ. Фрагмент идеологической части образовательной программы НОУ СОШ «Росинка».

2.2. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ВЕКТОРЫ ОСМЫСЛЕНИЯ. Консалтинговый экскурс в теорию современной педагогики.

2.3. УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ЧТО ЭТО ТАКОЕ? Консалтинговый экскурс в теорию педагогики.

2.4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА: СОСТАВ И СТРУКТУРА. Консалтинговый экскурс в теорию внутришкольного управления

2.5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА: КАК ЕЕ ФОРМИРОВАТЬ? Консалтинговый экскурс в технологию внутришкольного управления.

2.6. ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ: КАК ЭТО БЫЛО. Ретроспективный экскурс в управленческую практику.

»

2.1. Формирование и развитие учебно-познавательной компетентности учащихся как стратегический образовательный приоритет.

Фрагмент идеологической части образовательной программы НОУ СОШ «Росинка»

Как много в жизни ты ни выучишь наук,
Коль не приложишь их, то будешь неуч, друг.

*Муслихаддин Абу Мухаммед Абдаллах
ибн Мушрифаддин Саади.
«Гулистан». Глава 8 «О правилах беседы»*

Учебно-познавательная компетентность рассматривается в нашей школе как системообразующий стратегический приоритет образовательного процесса, объединяющий все ступени образования:

- » в дошкольном образовании она интегрирована с развитием личности ребенка, его способностей и дарований;
- » в начальной школе позволяет воспитаннику адаптироваться к новому сложному статусу ученика;
- » в основной школе обеспечивает успешность овладения базовой общеобразовательной подготовкой и осознанный выбор дальнейшей профильной специализации;
- » в старших классах способствует получению качественного профильного образования и поступлению в лучшие университеты.

Учебно-познавательная компетентность необходима нашим ученикам не только для того, чтобы успешно учиться в школе сегодня. Она нужна для того, чтобы получить высшее образование, затем овладеть профессией, достичь необходимой квалификации, а в случае необходимости не единожды сменить специальность. Вся жизнь — это череда решений нестандартных производственных и житейских

проблем. Успешное преодоление этих преград постоянно требует новых знаний и умений, которые можно приобрести только в процессе учения. Чтобы человеку быть на высоте, чтобы достойно отвечать вызову времени, ему необходимо постоянно и успешно учиться. Более того, можно сказать, что учение является приоритетным способом существования человека сегодня. Только человек, понимающий это и обладающий учебно-познавательной компетентностью, может быть успешным и конкурентоспособным в жизни.

Поэтому мы, педагоги негосударственного образовательного учреждения, понимаем, что образовательный заказ родителей заключается не просто в изучении основ математики, физики, литературы, а в первую очередь, в расширении, усложнении индивидуальных познавательных ресурсов их детей в процессе овладения той или иной учебной дисциплиной. Очевидно, что эффективен не тот, кто просто много знает, а тот, кто владеет инструментами приобретения, организации и применения знаний из различных источников информации.

Высокий уровень учебно-познавательной компетентности предполагает:

Во-первых, знание способов и приемов познания, высших образцов познавательной деятельности. Различие между просто знающим и компетентным человеком очевидно: компетентный человек не просто экипирован обширными и глубокими знаниями, его знания определенным образом организованы для принятия эффективных решений в различных видах деятельности. Такая организация знаний предполагает, в первую очередь, концептуальный характер знаний, их развертывание вокруг общих подходов, общих идей и общих принципов. Концептуальность знаний приобретает действенный характер благодаря их технологичности: ученик должен владеть не только декларативными знаниями («Что»), но и процедурными знаниями («Как»). Составляющей компетентности является и быстрая актуализация знаний в нужной ситуации, возможность их применения в широком спектре стандартных и нестандартных ситуаций. Эти качества знаний, в определенной мере, обеспечиваются артикулиро-

ванностью и гибкостью: элементы знаний должны быть четко выделены и находиться в определенном взаимодействии, но связи между ними могут быстро меняться в контексте решения той или иной задачи. В системе знаний также должны быть выделены существенные факты, положения, определения, которые являются наиболее важными для понимания конкретной предметной области.

Во-вторых, не просто знание методов учебно-познавательной деятельности и эффективного учения, но и совершенное владение ими. Учитывая ключевой тип учебно-познавательной компетентности, можно утверждать, что ее сформированность у учащихся предполагает владение важнейшими умениями, входящими в содержание образования. Традиционно умения в содержании образования подразделяют на *предметные*, т. е. умения специфические для той или иной учебной дисциплины, *общеучебные*, т. е. универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний, *общедеятельностные*, т. е. умения универсальные для многих сфер деятельности человека.

В-третьих, не только умение воспроизводить уже известные решения, ранее найденные вместе с преподавателем, но и умение самостоятельно порождать новые решения в нестандартных учебно-познавательных ситуациях. Творческая составляющая учебно-познавательной компетентности наряду с репродуктивной пронизывают предметный, межпредметный, воспитательный, институциональный и проектный уровни и формы образования, организуемые школой. Ведь очевидно, что рамки только учебного процесса традиционной классно-урочной системы не позволяют перевести умения на новый творческий уровень.

В-четвертых, не только умение творчески учиться, но и желание учиться, наличие широких познавательных интересов в различных учебных дисциплинах, яркие интеллектуальные потребности. Владение учебно-познавательной компетентностью предполагает, что ученик понимает ее значимость и ценность: как актуального фактора развития его личности, академической мобильности; как перспективного фактора, обеспечивающего непрерывность образования, полу-

чения профессии, повышения квалификации, формирования профессиональной мобильности личности.

Таким образом, учебно-познавательная компетентность — это и умение, и желание, и опыт самостоятельного приобретения новой информации, продуцирования и воплощения тех или иных идей, освоения субъективно новых векторов деятельности. Это готовность выходить за пределы заданного и включаться в не стимулированную извне интеллектуальную деятельность. Это открытая познавательная позиция, которая во многом определяет качество школьного образования, качества, позволяющего эффективно организовать процесс своего учения на протяжении всей жизни.

В основе технологической составляющей учебно-познавательной компетентности учащихся лежат общеучебные умения. Формирование и развитие общеучебных умений относится к разряду постоянно актуальных проблем педагогики. Еще в «Великой дидактике» Яном Амосом Коменским было заявлено, что альфой и омегой школы должно быть изыскание и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились; в школах было бы меньше одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха.¹ Вот и «Концепция структуры и содержания общего среднего образования» в качестве одной из целей современной школы провозгласила «разностороннее развитие детей, их познавательных интересов, творческих способностей, **общеучебных умений, навыков самообразования**, способствующих самореализации личности».² Необходимость формирования и развития общеучебных умений как универсальных для многих школьных предметов способ присвоения, преобразования и использования информации лежит в основе осуществляемого в настоящее время совершенствования структуры и содержания общего образования.

¹ См.: С. 243. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — 693 с.

² С. 43. Концепция структуры и содержания общего образования (в 12-летней школе): Постановление Правительства Российской Федерации от 23.03.2001 № 224// Нормативно-правовые основы проведения эксперимента по обновлению структуры и содержания образования в Российской Федерации. — М.: АПК и ПРО, 2002. — С. 40–50.

Гуманистический потенциал общеучебных умений состоит в том, что для одних это еще один эффективный инструмент раскрытия своих способностей и дарований, а для других — пожалуй, единственная возможность дотянуться до стандарта посредством владения умениями учиться, а не посредством привычного пролонгированного натаскивания по тем или иным учебным дисциплинам.

Эффективное формирование и развитие общеучебных умений предполагает соответствующее управленческое и методическое обеспечение этого процесса. Несущей конструкцией данного обеспечения, предопределяющей дальнейшее развертывание разработки учебно-методических комплексов, деятельности педагогов по совершенствованию учебно-познавательной компетентности учащихся, стала единая программа общеучебных умений. Такая программа является внутришкольным образовательным стандартом. Целенаправленное формирование и развития общеучебных умений осуществляется не только в формате элективных курсов гносеологической направленности, но и в границах базовых и профильных общеобразовательных дисциплин. Развертывание проектной и исследовательской деятельности не только создает ситуации востребованности общеучебных умений для эффективного решения учащимися реальных познавательных проблем, но и развивает, закрепляет эти умения в режиме творческой деятельности. Все это является реальным движением к новой парадигме учебно-познавательной компетентности, переходом школы от декларации «учись учиться» к реальному освоению учениками целостной системы методов познания...¹

¹ С. 26–29. Образовательная программа негосударственного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа «Росинка»/ Под ред. М.М. Новожиловой, С.Г. Воровшикова. — М., 2005. — 205 с.

2.2. Компетентностный подход в образовании: векторы осмысления.

Консалтинговый экскурс в теорию педагогики

Фрагмент выступления С.Г. Воронцова «Компетентностный подход в образовании: векторы осмысления» на традиционной научно-практической конференции факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования МПГУ «Проблемы и перспективы развития профессиональной компетентности организаторов образования», прошедшей 25 января 2006 г. в г. Москве.

Вероятно, бесполезно будет вспомнить основные причины, обусловившие актуализацию компетентностного подхода в современном образовательном контексте:

Во-первых, как это ни банально звучит, но это вызовы и требования постиндустриальной эпохи. Не вдаваясь в подробности и частности, заметим только одно. На смену торжествующей в течение вот уже 150 лет точки зрения, согласно которой источником богатства является процесс индустриального производства, приходит понимание, что в современной эпохе основным источником богатства становится знание. Переход от знания к действию, и, в частности, к технологии должен происходить как можно быстрее в соответствии с повышением интенсивности жизни.

При этом очевидно, что продуктивное создание и эффективное использование технологий предполагает, прежде всего переориентацию образования со знаниевого на компетентностный подход. В.А. Болотов и В.В. Сериков в одной из своих статей приводят очень точную и образную аналогию: «Отличие компетентностной модели образования от знаниевой так же велико, как, скажем, знакомство с правилами игры в шахматы от самого умения играть».¹

Конечно, метафора — это образ, который в полной мере не отражает объект. Поэтому, опасаясь несколько упростить проблему,

¹ С.11. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе// Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.

приведем еще одну аналогию противопоставления двух подходов: с одной стороны — стремление выучить наизусть телефонный справочник, с другой — формирование понимания предназначения этого справочника, умений им пользоваться. В связи с этим вопрос «Какой подход более продуктивен?» излишен, учитывая, что через год будет опубликован новый телефонный справочник.

Во-вторых, актуальность компетентностного подхода определяется общеевропейской тенденцией интеграции экономики и системы высшего образования, что связывается с Болонским процессом. Известно, что согласно материалам «Болонского соглашения» одной из главных причин необходимости общеевропейской интеграции (и не только в сфере высшего образования) является наметившееся отставание Европы от Соединенных Штатов, Японии, Южной Кореи и даже ряда стран Ближнего Востока. Среди основных проблем отставания отмечается снижение темпов внедрения новых технологий в различных сферах деятельности. Как известно, Болонское соглашение направлено на создание к 2010 году в Европе единого образовательного пространства, предполагающего разработку и принятие общеевропейских квалификационных стандартов, в основу которых положен компетентностный подход.

Однако еще в 1996 году Совет Европы уже вводит понятие «ключевые компетентности», которые должны рассматриваться как желаемый результат образования, соответствующий новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям. В докладе Жака Делора, президента Международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образования в XXI веке, были сформулированы «четыре столпа», на которых должно основываться образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить». Например, одна из них гласит — «научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле — компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе».¹

¹ С. 37. Делор Ж. Образование: сокровище сокровищ. — Париж: UNESCO, 1996. — 53 с.

В 2003 году к Болонской конвенции присоединилась Россия. В настоящее время 40 стран входят в это соглашение.

Поэтому, несмотря на наше порой **субъективное** отношение к «Болонскому процессу», в настоящее время **объективно** набирают силу те векторы развития, которые во многом будут определять будущее образование России. Думается, что задача должна заключаться в том, чтобы не были ущемлены государственные интересы России, чтобы мы, внедряя компетентностный подход, не отказались от достижений отечественной педагогики, от фундаментального образования, и не превратились не только в энергетического, но еще и кадрового донора для благополучной Европы.

В-третьих, необходимость включения компетентностного подхода в систему образования определяется проходящей в последнее десятилетие сменой образовательных парадигм, этапов реформирования системы образования.

Известно, что **первый этап** реформирования начался в 1987–88 годах и завершился в 1993–94, его основное содержание — это общая демократизация общества и демократизация школы, как одного из важнейших институтов советской политической системы.

Содержание **второго этапа** — это экономическое приспособление, рыночная настройка и организационно-экономическая модернизация сферы образования. Все остальные процессы либо поддерживают этот ключевой процесс, либо инициируются им. Второй этап не завершен, но уже стало очевидно, что и этот этап реформирования оставляет желать лучшего. Логично выстраиваемая управленческая триада (заметим в скобках: финансовопожирательная уже на этапе разработки), а именно: образовательные стандарты — ЕГЭ — ГИФО, — оказалась не состоятельна. И это неудивительно: Во главу угла был поставлен принцип воинствующего экономизма. Как с горечью заметил член-корреспондент РАО А.М. Абрамов: «Главными специалистами в образовании стали экономисты. Те самые, что сотворили так называемое экономическое «русское чудо» в 90-е годы. Результат впечатляет. Но не вдохновляет».¹

¹ Абрамов А. Главными специалистами в образовании стали экономисты // Известия. — 2004. — № 221. — 26 ноября.

В то же время следует признать, что пятнадцать последних лет прошли не зря, свидетельство тому хотя бы и наша конференция, и наша готовность, и готовность школ к предстоящим изменениям. Ибо сегодня по сути дела на нашей конференции мы будем говорить о **реформе образования - 3**, которая должна начаться в восьмом-десятом году. Однако этот этап реформирования закладывается уже сейчас.

И, в-четвертых, необходимость включения компетентностного подхода в образовательный процесс обуславливается директивными предписаниями. В настоящее время не только Совет Европы, но и российская «Концепция федеральной целевой программы развития образования», а потом и сама «Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы», утвержденная постановлением Правительства почти месяц назад, **предписывают** внедрение компетентностного подхода. Так, например, в Федеральной программе значительное внимание предполагается уделить обновлению содержания и технологий образования, внедрению новых государственных стандартов на основе компетентностного подхода.¹

Однако даже поверхностное сканирование работ западных и отечественных исследователей, современных нормативных документов показывает, что, к сожалению, отсутствует общепринятое определение важнейших понятий. Более того, исследователи настаивают, а директивные документы указывает на необходимость широкого и одновременно глубокого изучения данного подхода.

Часто вспоминают бессмертные слова Рене Декарта о том, что если дать точное определение всем понятиям, то можно легко избежать половины заблуждений. Позвольте развить эту мысль, приведя справедливые слова Т.В. Габай: «Не следует переоценивать достоинства тех или иных слов при выборе терминов. Однако какой-то выбор, в конце концов, должен быть сделан, так как разночтения терминов затрудняют содержательное общение между исследователями, работающими над соответствующими проблемами, и тем са-

¹ См.: Постановление Правительства РФ от 23 декабря 2005 г. № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы».

мым препятствуют их решению. Нужно позаботиться о том, чтобы было взаимно-однозначное соответствие терминов и обозначаемых ими понятий и чтобы каждое из понятий получило свое наименование.¹ Поэтому необходимо избегать синонимичного использования двух различных терминов «компетенция» и «компетентность».

При определении перспективных векторов осмысления компетентностного подхода, вероятно, необходимо учитывать ряд очевидных позиций:

Во-первых, у нас не должно возникать ощущение, что компетентностный подход абсолютно нов для нашей отечественной педагогики. Отнюдь. Вспомним труды С.Т. Шацкого, развивающее обучение Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, личностно-ориентированный подход И.С. Якиманской. Кроме того, еще в ранних работах М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, определяя содержание образования, указывали именно **опыт** творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений. Деятельностная доминанта учения школьников и исследовательский характер управленческой деятельности руководителей школ обоснованы Т.И. Шамовай. К трезвому восприятию компетентностного подхода мы подготовлены работами Г.П. Щедровицкого, Ю.В. Громыко и их последователей. Поэтому наша теоретическая рефлексия должна опираться не только на публикации зарубежных исследователей, но и работы отечественных ученых.

Во-вторых, наш поиск должен способствовать стабилизации терминологической базы. Следует признать, что понятия «компетентность» и «компетенция» не исключили такие понятия, как «знания», «умения», «эмоционально-ценностные установки», убеждения. Позитивный потенциал компетентностного подхода заключается в том, что он не отрицает традиционную точку зрения на содержание образования, а актуализирует прагматический аспект того, что у обучаемого должно быть сформировано и развито. По мнению А.В. Хуторского, введение этого понятия в нормативную и практическую плоскости образования способствует решению проблемы, типичной для отечествен-

¹ С. 124. Габай Т.В. Педагогическая психология. — М.: Академия, 2003. — 240 с.

ной педагогики: обучаемые (т.е. ученики, студенты, специалисты) могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но порой испытывают значительные трудности при применении их на практике.¹ Таким образом, компетентность предполагает не столько знание о способах деятельности, сколько владение этими способами.

В-третьих, при формировании рабочих определений в дискуссионных группах нам необходимо руководствоваться не нашими симпатиями-антипатиями, а наиболее убедительно обоснованными точками зрения.

В качестве примера позвольте привести возможную точку зрения. При этом я заранее обрекаю ее на справедливую критику.

Так, в основном исследователи разграничивают понятия «компетенция» и «компетентность» по основанию: потенциальное — актуальное, когнитивное — личностное. В этом случае, компетенция определяется как предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет готовность к выполнению деятельности, это круг задач, которые должен решать обучаемый, веер предназначений, обязанностей, ролей. А под компетентностью понимается целостная система личностно осмысленных и освоенных знаний, умений и принятых ценностей, как раз и направленных на выполнение этих самых компетенций. Таким образом, компетентность в той или иной деятельности можно рассматривать как способ существования того или иного содержания образования, способ его воплощения в деятельности. По этому поводу М.А. Холодная пишет: «Разница между знающим и компетентным человеком интуитивно понятна каждому. Сравним, например, знающего врача и компетентного врача: знающий врач — знает и пытается лечить, тогда как компетентный врач — знает и вылечивает».² Таким образом, **компетентность** — это **опыт успешного осуществления деятельности** по выполнению определенной компетенции.

¹ См.: С.60. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования// Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.

² С. 300. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследований. — Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Изд-во «Барс», 1997. — 392 с.

В-четвертых, программой нашей конференции определено, что в центре нашего круглого стола окажется своеобразный треугольник. Есть три реальности, буквально пронизывающие образовательное учреждение. Помимо компетентности и компетенции, еще и **квалификация**. Если **квалификация** — это соответствие образовательному стандарту. По образному выражению П.Г. Щедровицкого, это некий педагогический Макдоналдс: действительно, сейчас в любом месте мира есть ресторан быстрого питания, и ты получаешь там стандартный продукт. То **компетентность** индивидуальна, личностна, хотя она и направлена на реализацию определенных объективных компетенций, стоящих, в частности, перед специалистом или перед организацией в целом.

Следует согласиться с П.Г. Щедровицким, который замечает, что если квалификация может быть описана как совокупность каких-то характеристик, то в **компетентности** очень важен **драйв**, некий кураж, личностное начало, самоосознание себя в качестве компетентного, способного на большее, чем просто определено стандартной квалификацией.¹ В этом смысле компетентность, конечно, шире, чем квалификация, компетентность — это еще маленькая дельта, своеобразное достижение поверх этой квалификации.

Однако названные рамочные исходные позиции, которые я сознательно обрекаю на критику, еще и для того чтобы придать дискуссии некую остроту, должны стать не столько барьером, сколько трамплином в осмыслении компетентностного подхода в образовании XXI века. Именно желание осмыслить сегодняшний день и забота о дальнейшем развитии факультета и управленческой науки в целом побуждают нас осуществлять интеллектуальные инвестиции вот в этот самый поиск будущего. А в это не жалко вкладывать ни интеллектуальные, ни временные, ни финансовые ресурсы. Дерек Бок, президент Гарвардского университета, как-то воскликнул: «Если вы считаете, что образование слишком дорого, попробуйте, почему невежество».²

¹ См.: Щедровицкий П.Г. Доклад на конференции по педагогике развития. Красноярск, 26.04.03// http://www.icci.ru/activities/conference-24-06-003/info/030426_PGCH_Krasn.Rep.html.

2.3. Учебно-познавательная компетентность: что это такое?

Консалтинговый экскурс в теорию педагогики.

Фрагмент выступления С.Г. Воровщикова «Компетентностный подход к определению содержания образования: модель познавательной компетентности» на VIII международной научно-практической конференции «Система деятельности факультетов повышения квалификации в подготовке руководителей образовательных учреждений к реализации концепции модернизации образования России», прошедшей 24–25 ноября 2004 г. в г. Москве.

Традиционно содержание образования определяют как педагогически адаптированный социальный опыт, тождественный по структуре (но не по объему) человеческой культуре во всей ее полноте. Оно состоит из четырех основных компонентов: опыта познавательной деятельности, зафиксированного в форме ее результатов — **знаний**; опыта осуществления известных способов деятельности — в форме **умения действовать по образцу**; опыта творческой деятельности — в форме **умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях**; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме **личностных ориентаций**.¹ Освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся потенциал осуществления сложных культуросообразных видов деятельности, которые в настоящее время называют компетентностями.

Федеральная стратегия модернизации образования предполагает, что в основу обновленного содержания общего образования будут положены компетентности. Позитивный потенциал актуального в настоящее время компетентностного подхода заключается в том, что он не отрицает традиционную точку зрения на содержание образования, а актуализирует прагматический аспект того, что у учащихся

² Цит. по кн.: С. 175. Грейсон Дж. К. мл., О'Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века: Пер. с англ. — М.: Экономика, 1991. — 319 с.

¹ См.: С. 96–128. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. — М.: Просвещение, 1982. — 319 с.

должно быть сформировано и развито. Так, определенная образовательная компетентность интегрирует ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к соответствующим сферам культуры и деятельности. Владение той или иной образовательной компетентностью предполагает, что ученик усвоил не просто некую сумму отрывочных знаний и умений, а комплексную процедуру, которая предполагает соответствующую совокупность образовательных компонентов для эффективного осуществления определенных видов и направлений деятельности.¹ М.А. Холодная так и определяет компетентность как «особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности».² Однако компетентность включает в себя не только знания и умения, т.е. когнитивный и операционально-технологический компоненты, но предполагает мотивационную, этическую, социальную составляющие.

В соответствии с традиционным разделением содержания образования на общее для всех предметов, межпредметное для цикла предметов и предметное для каждого учебного предмета в настоящее время предлагается следующая типология образовательных компетентностей:

- » **ключевые компетентности** относятся к общему содержанию образования; ключевые компетентности надпредметны и междисциплинарны, применимы в различных сферах;
- » **межпредметные компетентности** относятся к определённому кругу учебных предметов и образовательных областей;
- » **предметные компетентности** формируются в рамках конкретных учебных предметов.

Приоритетное место среди ключевых компетентностей, обозначенных федеральной стратегией модернизации образования, предоставлено компетентности в сфере самостоятельной познаватель-

ной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации. Данная компетентность занимает приоритетное место в совокупности компетентностей личности, так как обеспечивает присвоение человеком всего целостного и разнообразного мира культуры. **Учебно-познавательную компетентность учащихся** можно определить как уровень индивидуальной учебно-познавательной деятельности, который соответствует существующей в культуре социума системе принципов, ценностей и методов познания. Образование, формирующее учебно-познавательную компетентность, призвано привить ценности и раскрыть цели познания, обеспечить овладение теорией основных современных методов познания и специальными технологиями, техниками познания. Осознание многослойности учебно-познавательной компетентности позволяет определить в качестве ее основания общеучебные умения.

Представим возможную структуру учебно-познавательной компетентности, разработанную совместно с Д.В. Татьянченко в границах экспериментальной работы школы № 100 г. Челябинска. В основу структуры положены некоторые позиции работ А.В. Хуторского.¹ Однако будем помнить, что это всего лишь модель учебно-познавательной компетентности, а ей как всякой модели свойственны схематичность, условность, игнорирование деталей. В одном из своих эссе У.С. Моэм рассказывает о том, как Матисс показывал одной даме свое полотно, изображавшее нагое женское тело:

— «Но женщина совсем не такая! — воскликнула дама.
— Мадам, это не женщина. Мадам, это картина!»²

Итак:

- » **Тип компетентности.** Учитывая всеобъемлющий характер учебно-познавательной компетентности, ее следует классифицировать как ключевую.

¹ См.: Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования// Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.

² С. 360. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Изд-во «Барс», 1997. — 392 с.

¹ См.: Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования// Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 55–61.

² С. 472. Моэм У.С. Искусство рассказа// Собрание сочинений: В 5 т. — М.: Худож. лит., 1994. — Т. 5. — 511 с.

» **Круг объектов действительности и познания, по отношению к которым вводится компетентность.** Очевидно, что многообразие объектов познания шире, чем многообразие предметов действительности. Объектами познания могут быть не только вещи, явления, процессы реального мира, но и их свойства, отношения, а также воображаемые объекты, продукты мыслительной деятельности.

В качестве таких объектов познания в нашем случае могут выступать: *во-первых*, ценности познания, учения, обучения, образования (гносеологические, социокультурные, этические парадигмы); *во-вторых*, теории познания и обучения (диалектический метод познания, системный подход, деятельностный и информационный подходы к познанию); *в-третьих*, умения и техники, повышающие эффективность учения (общеучебные умения; техники, обеспечивающие эффективность интеллектуальной деятельности: внимание, память и т.д.).

» **Социальная и личностная значимость компетентности.**

Этот структурный компонент содержит ответы на вопросы: почему эта компетентность является ценностью для общества, чем обусловлена ее реальная востребованность в социуме, почему данная компетентность необходима ученику.

Известно, что ценности отражают богатство и многообразие культуросозидающей деятельности человека и широту критериев ее оценки. Витальнобиологические ценности связаны с поддержанием жизни, здоровья, безопасности, внешности. Социальные ценности опосредованы статусом и местом личности в обществе, профессионально-трудовой, духовно-досуговой и семейно-бытовой сферами. Этические ценности вытекают из принятых в обществе нравственных норм. Эстетические ценности интегрируют представления об идеалах красоты и гармонии. Научные ценности выражаются в постижении истины, объективности и достоверности знания.

Найти оптимальное соотношение между минимумом знаний, умений, навыков, которые должен усвоить каждый учащийся, и содер-

» жанием социально-культурной деятельности — приоритетная задача формирования любой компетентности.

Учитывая многоаспектность значимости и ценности учебно-познавательной компетентности, актуальность ее формирования можно рассматривать в трех плоскостях: *во-первых*, как фактор развития личности, ее академической мобильности; *во-вторых*, как фактор, повышающий эффективность работы школы, социального института, призванного реализовать программу общего образования; *в-третьих*, как фактор, обеспечивающий реализацию современной политики непрерывного образования, получения профессии, повышения квалификации, формирования профессиональной мобильности личности.

» **Знания о системе объектов действительности и познания, относящихся к компетентности.** Владение учебно-познавательной компетентностью предполагает наличие особым образом организованных знаний декларативного (знаний о фактах, законах, теориях, понятиях) и процедурного характера (знания о методах и способах познания), позволяющих применять их при решении стандартных и нестандартных проблем.

Определим некоторые основные положения, принципы и постулаты, обуславливающие развертывание системы знаний учебно-познавательной компетентности: наука как система знаний, которая структурируется и обобщается в фундаментальных и частных научных теориях; генезис развития научного знания, обусловивший соотношение, сложившееся между классической и современной наукой; практика как фактор становления и развития научного знания, критерий его истинности; принципы научного познания; эмпирический и теоретический уровни познания и методы, характерные для каждого уровня; основные формы научного познания; факт (его модельный характер, взаимосвязь с опытом); гипотеза (роль интуиции в процессе познания); закон (его виды, характер устанавливаемых связей, границы применимости); теория (ее структура и взаимосвязь с процессом научного познания); методы познания и их функции (логи-

ческие методы, моделирование и аналогия, индукция и дедукция и пр.) и т.д.

Все вышеперечисленное можно назвать гносеологическими элементами знания, которыми учащиеся могут овладеть при условии их «наложения» на определенные образовательные области знаний, раскрывающие и иллюстрирующие основные смыслы познания. Включение элементов теории познания в «ткань» учебных дисциплин может изменить отношение учащихся к приобретаемому знанию благодаря требованию осознанного их осмысления. Очевидно, что теория познания, включенная в структуру школьного образования, должна быть отражена практически во всех учебных предметах.

» **Умения и навыки, входящие в компетентность.** Учитывая ключевой тип учебно-познавательной компетентности, помимо общедеятельностных умений как универсальных для многих сфер деятельности человека ее важнейшей составной частью и основой являются **общеучебные умения** как универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний.

Таким образом, владение учебно-познавательной компетентностью предполагает:

- ▶ *во-первых*, знание способов и приемов познания, высших образцов познавательной деятельности;
- ▶ *во-вторых*, необходимо не просто знать методы познавательной деятельности, эффективного учения, а в совершенстве владеть ими;
- ▶ *в-третьих*, ученик не только должен уметь находить решения уже известных познавательных задач, ранее найденных вместе с учителем, но и самостоятельно находить новые решения в новых нестандартных учебно-познавательных ситуациях;
- ▶ *в-четвертых*, ученик, владеющий учебно-познавательной компетентностью, не только умеет творчески учиться, но и хочет учиться, ему интересно учиться, у него проявляются

широкие познавательные интересы в различных учебных дисциплинах, яркие интеллектуальные потребности.

Определение контура содержания учебно-познавательной компетентности позволяет представить ее в виде трехъярусной пирамиды. Ее венцом является ценностно-ориентирующий уровень: убеждения, эмоционально ценностные установки, знание высших образцов познавательной деятельности. Плотью — теоретико-информационный уровень: знание законов, теорий, способов и приемов познания. Основанием — технико-технологический уровень: владение этими способами и приемами познания, в том числе и общеучебными умениями, готовностью применить различные техники и технологии познания в стандартных и нестандартных ситуациях. В свое время Иммануил Кант в трактате «Критика чистого разума» сокрушался, что ошибка человеческого разума состоит в том, что все торопятся поскорее возвести верхние этажи здания познания — свое мировоззрение. И только после этого спохватываются, а прочно ли у него основание, выдержит ли фундамент нагрузку.¹ Общеучебные умения, с одной стороны, являются одним из компонентов основания пирамиды, а с другой — в них в снятом виде представлены соответствующие требования венца и плоти учебно-познавательной компетентности.²

¹ См.: Кант И. Критика чистого разума // Сочинения: В 6 т. — М.: Мысль, 1964. — Т. 3. — С. 109.

² См.: Воронцов С. Г. Компетентностный подход к определению содержания образования: модель познавательной компетентности // Система деятельности факультетов повышения квалификации в подготовке руководителей образовательных учреждений к реализации концепции модернизации образования России: Материалы VIII международной научно-практической конференции: В 2 ч. — М.: АПК и ПРО, 2004. Ч. 1. — С. 35–39.

2.4. Образовательная программа: состав и структура.

Консалтинговый экскурс

в теорию внутришкольного управления

В основу содержания данной управленческой трактовки образовательной программы и технологии ее разработки положены публикации и многолетние широкомасштабные исследования Д.В. Татынченко и С.Г. Воровщикова.¹

В качестве путеводной нити в этих исследованиях выступила мысль Хосе Ортеги-и-Гассета, одного из самых прозорливых европейских философов XX века, высказанная им в «Размышлениях о технике»: «Человек — это программа, он есть то, что он еще не есть, то, чем он хотел бы стать. И его программное существование включает в себя обязанность все вновь и вновь нести в действительность планы, начертанные его волей, создавать малые и великие отважные модели будущего не как общеобязательные законы, но как конструктивные силы в великой современной игре сил».

Понятие «образовательная программа» прочно вошло в нормативную лексику современной системы образования, а сам документ стал обязательным атрибутом любого образовательного учреждения.

Это обусловлено, прежде всего, директивными предписаниями. Так, в статье № 14 Закона РФ «Об образовании» сказано: «Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой, разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно». Помимо этого обязательная аттестация и государственная аккредитация образовательных учреждений, в ходе которых устанавливается исполнение образовательным учреждением требований государственного образовательного стандарта в части

обязательного минимума содержания основных образовательных программ, рассматриваются уровень реализуемых образовательных программ и их направленность.¹

Однако до сих пор отсутствуют единые подходы к пониманию предназначения данного документа, к его структуре, содержанию и взаимосвязям с другими нормативными документами образовательного учреждения. В связи с этим мы посчитали необходимым в данном теоретическом экскурсе представить нашу управленческую трактовку данного документа.

Известно, что традиционно термин «программа» понимается как целостное, краткое изложение содержания какой-либо деятельности, а термин «образование» в соответствии с Законом «Об образовании» — как целостный процесс воспитания и обучения. Но простое суммирование этих определений не отражает в полной мере сути образовательной программы.

Для того чтобы разобраться в сущности понятия «образовательная программа», изначально необходимо определить видовой состав образовательных программ. Современные нормативные документы называют следующие виды программ: **по значению** — основные и дополнительные, **по направленности** — общеобразовательные и профессиональные. В свою очередь общеобразовательные программы делятся **по уровню** на программы: дошкольного, начального, общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, а профессиональные **по уровню** подразделяются на программы начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования. Кроме того, в зависимости от субъекта образования принято в настоящее время разделять образовательные программы на региональные (областные), субрегиональные (городские и районные) и программы образовательных учреждений.

¹ См.: Татынченко Д.В., Воровщиков С.Г. Образовательная программа: человек, организация, управление: (Конспекты разработки образовательной программы и управления ее реализацией). — Челябинск: ГУО, 1999. — 160 с.

Татынченко Д.В., Воровщиков С.Г. Образовательная программа школы: назначение, сущность, структура // Завуч. — 2000. — № 7. — С. 112–122.

¹ См.: п. 10, 22. Об утверждении Положения о порядке аттестации и государственной аккредитации образовательных учреждений (с изменениями от 11.08. 2000) // Приказ Минобразования РФ № 1327 от 22.05.98.

Наша теоретическая рефлексия направлена на последний вид — образовательную программу образовательного учреждения, а еще точнее — образовательную программу школы.

Назначение образовательной программы школы определяется тем, что это внутренний образовательный стандарт, обусловленный федеральными образовательными стандартами, региональной образовательной политикой и логикой развития муниципальной системы образования:

- ✎ влияние на образовательную программу школы федеральных образовательных стандартов (даже при их многолетнем отсутствии) проявляется в том, что школе предлагается целый веер учебно-методических комплексов обязательных учебных дисциплин, из которого школа формирует свой пакет;
- ✎ влияние на образовательную программу школы региональной образовательной политикой проявляется в том, что в учебном плане школы присутствуют определенные учебные курсы, рекомендуемые национально-региональным компонентом базового учебного плана;
- ✎ влияние на образовательную программу школы логики развития муниципальной системы образования проявляется в особой актуальности тех или иных профилей обучения, программ дополнительного образования, направленностей воспитательной работы;
- ✎ кроме того образовательная программа учитывает образовательный запрос учеников и их родителей, а также особенности и возможности конкретного образовательного учреждения.

В то же время сотрудники школы как педагоги-профессионалы должны находиться в активной позиции и не ограничиваться только выявлением образовательных потребностей. Конечно, определение образовательного запроса может базироваться на основе результатов проведения глубоких маркетинговых исследований. Однако стабильный педагогический коллектив, тесно сотрудничающий с родителями, может и без особо трудоемких, финансово емких и времязатратных социологических исследований определить основные пози-

ции образовательных потребностей. Данную ситуацию иронично оценил Карл Ясперс: «Сама по себе масса не знает, чего она, собственно говоря, хочет. Требования массы сводятся к усредненному, которое может быть выражено в форме вульгарной понятности. Если требования массы вообще определяют содержание воспитания, то лишь следующим образом: учиться тому, что имеет применение в жизни; ощущать близость к жизни, причем под жизнью понимается умение ориентироваться в существовании вплоть до знания правил движения в больших городах; формироваться в личность (под этим понимается, с одной стороны, приспособленность, которую называют деловитостью, с другой — распушенность в качестве уступки склонностям и удовольствиям в том виде, в каком они свойственны всем, что именуют естественностью)».¹ Исходя из этого, предназначение школы состоит не только в выявлении, педагогической интерпретации и удовлетворении запроса «клиентов», но и в активном формировании особенно у старшеклассников общественно значимых и педагогически целесообразных образовательных потребностей, предлагать родителям палитру перспективных образовательных карьер их детей.

Кроме того следует честно признать, что школа не в состоянии учесть пожелания (тем более непрофессионально артикулированные) всех учащихся и их родителей. Да и возможности школы (количество и качество педагогического персонала, материально-техническая оснащенность школы и т.д.) по удовлетворению образовательного запроса имеют свои конкретные и очень часто весьма скромные границы. Поэтому образовательная программа является своеобразным результатом договоренности школа и родителей о том, на сколько будет удовлетворен образовательный запрос социума.

Содержание пункта 5 статьи 14 Закона РФ «Об образовании», а также существующий опыт работы послужили основанием для формулирования следующего определения: **Образовательная программа образовательного учреждения** — это нормативный документ,

¹ С. 355. Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. — М.: Республика, 1994. — 527 с.

определяющий приоритетные ценности и цели, особенности содержания, организации, кадрового и программно-методического обеспечения образовательного процесса.

Необходимо прокомментировать основные позиции данного определения.

Во-первых, приоритетные ценности и цели образовательного процесса. В этом случае данные ценности — это убеждения педагогического коллектива о назначении образовательного учреждения, основных направлениях и средствах, которые позволяют это назначение реализовать. Принятая ценность обуславливает деятельность педагогов и управленцев, определяет понимание того, какое решение следует считать допустимым и недопустимым. **Приоритетные стратегические цели** образовательного процесса, как и любые другие цели, — это желаемый результат, на достижение которого направлена деятельность, и они должны обладать: полнотой содержания, т.е. фиксацией существенных качественных и количественных характеристик предполагаемого результата; временной определенностью, т.е. указанием времени, к которому должен быть получен ожидаемый результат; реальностью, т.е. соответствием возможностям организации. Однако в данном случае конкретность формулирования целей во многом ограничена их стратегическим (обобщенным, долгосрочным) характером. Именно ценности и цели обучения, воспитания и развития детей обуславливают назначение и смысл образовательного учреждения. Ценности и цели отражают на высоком уровне абстракции содержание образования, предопределяют его развертывание, а подчас особенности организации и методического оснащения образовательного процесса.

Хотелось бы еще раз подчеркнуть важность категории «цель» для совместной деятельности педагогического коллектива. Ибо часто приходится признавать правоту слов Галины Николаевны Прокументовой: «безличное, директивное и догматичное целеобразование обусловило появление в педагогике феномена нигилизма цели: педагоги игнорируют цель как необходимый и значимый компонент их собственной деятельности и не видят ни практического, ни личност-

ного смысла в целеобразовании».¹ Действительно, цель — интеллектуально и управленчески напряженная категория. О сложности порождения, принятия и реализации целей пишет Владимир Петрович Зинченко: «Они модифицируются по мере их достижения. Если они неадекватны, то не помогает даже «железная воля». Цели либо принимаются, либо нет. Даже когда они принимаются учителем, школой, это не значит, что они будут достигнуты. В это «уравнение» входит еще ученик, который либо принимает, либо тихо уходит от них заниматься своим делом...».²

Во-вторых, особенности содержания, организации, кадрового и программно-методического обеспечения образовательного процесса. Особенности содержания образования и организации образовательного процесса проявляются, в первую очередь, через совокупность программ обучения, воспитания и развития детей. В школе это, прежде всего, программы учебных курсов, которые по вертикали объединены в учебные программы дисциплин, а по горизонтали — в программу учебного года. Далее эти учебные программы объединяются в образовательную программу начального, основного и полного общего образования. Как известно, под учебной программой обычно подразумевается дидактическая модель (проект) учебного курса, в которой определено содержание образования и способы организации его усвоения учащимися. При этом учебная программа выполняет три основные функции: 1) фиксирует содержание образования на уровне учебного предмета; 2) определяет ход и особенности образовательного процесса (деление курса на разделы темы, последовательность их изучения, сетка часов, основные методы и формы обучения); 3) служит внутришкольным нормативным документом.³

Однако школа, являясь образовательным учреждением, формирует и развивает у воспитанников знания, умения, нормативно-цен-

¹ С. 36. Прокументова Г.Г. Цель в педагогике: догматическое и парадигматическое определение // Мастер-Класс. — 1996. — № 1(0).

² С. 24. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. — М.: Гардарики, 2002. — 431 с.

³ См.: Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. — М.: Высшая школа, 1989. — 144 с.

ностные установки не только в границах учебных дисциплин, представленных в учебном плане. Программы ежегодных общешкольных воспитательных мероприятий и акций нормируют другую важную составляющую содержания образования в школе.

Следует отметить, что особенности организации образовательного процесса в школе определяются помимо вышесказанного особенностями учебного плана и модификациями классно-урочной системы. Программно-методическое обеспечение входит в образовательную программу, ибо еще больше конкретизирует содержание и организацию образовательного процесса посредством определения совокупности учебных программ, учебников, учебных и наглядных пособий, методических рекомендаций. Кроме этого, в образовательной программе школы при необходимости может указываться квалификационная категория педагогов, реализующих ту или иную учебную программу, что по сути дела является одним из гарантов качества образования.

Коль образовательная программа является документом, фиксирующим **содержание образования** в конкретной школе и **учебно-методическое обеспечение** реализации этого содержания, то целесообразно включать в образовательную программу материалы, дублирующие некоторые разделы устава, программы развития, годового плана работы школы. Мы полностью согласны с мнением наших коллег, утверждающих, что поскольку разрабатывать образовательную программу должно каждое образовательное учреждение, этот документ не должен быть перегружен теоретическими и исследовательскими материалами.¹ Такими теоретическими и исследовательскими «излишествами» могут быть чрезмерно объемные информационная справка и аналитическое обоснование программы. В конце концов, с целью повышения читабельности и обзорности этого документа целесообразно все аналитические материалы поместить в приложения.

¹ См.: Егорова В.В., Малютина В.Н., Паутов В.А. Рекомендации по разработке образовательной программы школы // Практика административной работы в школе. — 2003. — № 3. — С. 3–9.

Более того! Нам попадались образовательные программы, которые включали даже материалы по управлению самой образовательной программой: различные управленческие технологические карты, управленческие структуры, какой-то мифический универсальный мониторинговый инструмент, позволяющий проверить выполнение всей образовательной программы. Явно происходит нарушение закона жанра. Это все равно, если бы меню включало и подробный рецепт приготовления блюда.

Ведь очевидно, что системообразующим процессом жизнедеятельности школы является образовательный процесс. Именно этот процесс порождает основные результаты, именно его назначение и особенности определяют общее строение, смысл образовательного учреждения как социальной организации. Все остальные процессы жизнедеятельности школы (повышение методической культуры педагогов, создание и развитие педагогического коллектива, совершенствование материально-технического оснащения и т.д.) призваны создавать наиболее благоприятные условия для обучения, воспитания и развития детей. Основным нормативным документом, фиксирующим, определяющим стратегические приоритеты, содержательные, организационные и методические аспекты образовательного процесса, является образовательная программа. Этим и объясняется определение образовательной программы как одного из приоритетных объектов управления. Таким образом, деятельность руководителей школы должна быть в первую очередь направлена на управление реализацией образовательной программы, ее ежегодное корректирование, обеспечение преемственности, то есть каждая последующая программа базируется на предыдущей.

Бесспорно, в практической деятельности сама образовательная программа и управленческие документы по ее эффективной реализации тесно связаны и дополняют друг друга. Однако это не означает, что их нужно смешивать, ибо управление должно быть конкретным не только в способах и средствах воздействия, но и в определении объекта этого воздействия. Так, по этому поводу Л.Н. Гумилев справедливо заметил: «Для того чтобы изучать вза-

имодействие, нет необходимости путать разные вещи. Их скорее необходимо разделять».¹

Для того чтобы содержательная суть и формальные границы образовательной программы стали ясны, целесообразно в качестве примера сравнить образовательную программу школы с другими школьными нормативными документами:

Образовательная программа и устав. В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» каждое образовательное учреждение должно иметь свой Устав, отражающий правовой статус, отношения с учредителем и направленность деятельности образовательного учреждения. Устав регламентирует финансовые, хозяйственные, управленческие аспекты жизнедеятельности школы. Таким образом, в фокусе Устава находится вся жизнедеятельность школы, а образовательная программа особое внимание уделяет образовательному процессу, достаточно подробно стандартизируя его компоненты.

Образовательная программа и учебный план. Учебный план школы в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» регламентирует, прежде всего, организацию образовательного процесса, являясь несущей конструкцией образовательной программы, ее внутренней формой. Образовательная программа наращивает учебный план конкретным содержанием, описывает программно-методическое обеспечение его выполнения.

Образовательная программа и программа развития. Программа развития — это разновидность целевой программы, которую можно определить как интегративное представление исходных проблем, целей, ресурсов, сроков, а также действий руководителей и исполнителей. Программа развития школы направлена на решение приоритетных, наиболее актуальных проблем, требующих изменения, совершенствования жизнедеятельности образовательного учреждения. Образовательная программа, также имея характеристики целевой программы, направлена не на решение проблем, не на изменение жизнедеятельности учреждения, а на реализацию целей обучения,

воспитания и развития детей. В конечном счете, успешная реализация программы развития обычно приводит к созданию новой современной версии образовательной программы школы. Ведь в границах программы развития планируется многолетний поиск и педагогическая интерпретация содержательной идеи, направленной, в частности, на удовлетворение образовательного запроса учащихся и их родителей. Результаты таких поисков чаще всего приобретают форму учебно-методических комплексов курсов по выбору, новых направлений воспитательной работы и т.д. Все это отчасти находит свое документальное выражение в образовательной программе школы.

Образовательная программа и концепция школы. Концепция, как правило, является составной частью программы развития школы. Она как система идеологических позиций дает обобщенный ответ на выявленные проблемы школьной жизни и направляет поиск их решений. В результате реализации программы развития формируется новая образовательная программа, а концепция, претерпев необходимые уточнения и изменения, входит в нее в качестве миссии школы, т.е. системы положений, определяющих предназначение данного образовательного учреждения.

Образовательная программа и программа экспериментальной работы. Программа экспериментальной работы содержит всестороннее обоснование проблемы и гипотезы педагогического исследования, определение объекта и предмета работы, теоретический анализ основных понятий, а также методическую часть, включающую логическую структуру процедур и характеристику используемых методов исследования. Таким образом, программа экспериментальной работы направлена на определение эффективности тех или иных нововведений школьной жизни, которые, в частности, могут находиться в плоскости образовательной программы.

Таким образом, основываясь на Законе «Об образовании» (ст. 14 п. 5, ст. 15 п. 1), под **образовательной программой школы** следует понимать нормативный документ, определяющий стратегические приоритеты, содержательные, организационные и методические аспекты образовательного процесса. Образовательная программа — это норма-

¹ С. 58. Гумилев Л.Н. Этносфера: История людей и история природы. — М.: Экспрос, 1993. — 544 с.

тивный документ, который разрабатывается, принимается и реализуется образовательным учреждением самостоятельно на основе государственных образовательных стандартов, с учетом национально-регионального компонента учебного плана. Следовательно, подлинная свобода школы может проявляться лишь в выборе тех или иных учебно-методических комплексов, рекомендуемых министерством, да в определении содержания вариативной части учебного плана.

Представим возможную архитектуру образовательной программы школы.

Структура образовательной программы школы

Информационно-аналитическая справка о состоянии важнейших компонентов образовательного процесса в школе.

Аналитическое обоснование стратегических приоритетов образовательного процесса должно быть излишне гипертрофированным и превращаться в дублирование обязательной аналитической части программы развития. Ведь необходимо признать, что каковы бы ни были результаты анализа итогов учебного года, в любом случае федеральный и региональный компоненты учебного плана должны будут обязательно преподаваться. А уровень конкретизации образовательной программы по сравнению с календарно-тематическим планированием или поурочными разработками столь невелик, что не сможет в полной мере отразить учет специфики учащихся конкретной школы. Поскольку образовательная программа направлена на обеспечение стратегической стабильности образовательного процесса, то и результаты прошлого учебного года и выводы из педагогической интерпретации образовательного запроса к школе не должны приводить к ежегодному существенному изменению долгосрочных приоритетов образовательного процесса.

1 часть. Стратегические приоритеты образовательного процесса.

В этой части следует представить назначение образовательного процесса конкретной школы. Назначение школы может раскрываться

через описание и обоснование идей, ценностей, которыми руководствуются педагоги в своей работе; стратегических целей и направлений образовательного процесса, принципов жизнедеятельности школы. Следует подчеркнуть, что в первой части необходимо представить стратегические приоритеты обучения, воспитания и развития детей, а не цели методической работы или цели совершенствования образовательного процесса.

Исходя из того, что цикл обучения в школе десять-одиннадцать лет, одним из основных стабилизирующих его начал являются основные цели общего среднего образования и цели каждой ступени образования. Основные цели определяют содержание образования, а содержание образования в свою очередь определяет особенности его организации и методики обучения и воспитания. Следует отметить, что содержание образования претерпевает некоторые изменения, однако цели служат мерой допустимого изменения содержания работы школы, возможных вариаций количества, за которыми не следуют плачевные изменения качества ее деятельности.

2 часть. Учебный план образовательного учреждения.

В этой части следует представить учебный план и пояснительную записку, раскрывающую особенности проектирования образовательного процесса по ступеням и профилям образования.

Именно ежегодное обновление учебного плана детерминирует ежегодную модернизацию образовательной программы школы. Если первая часть существенно не может и не должна меняться, то эта и последующие части претерпевают ежегодное изменение. Таким образом, следует признать, что временные рамки существования этого типа внутришкольного документа ограничиваются одним учебным годом. Хотя в современной практике ряда школ ежегодно меняется не весь текст программы (хотя при нынешних компьютерных технологиях сделать это не представляется сложным), а каждый год фиксируются только соответствующие изменения во всех частях программы. Еще неизвестно, что проще сделать и чем удобнее пользоваться.

3 часть. Образовательные программы ступеней образования.

3.1. Образовательная программа начальной школы.

В данной части необходимо указать и прокомментировать основные цели начальной школы и цели образовательных областей. Кроме того, необходимо кратко охарактеризовать особенности дидактических систем, реализуемых в конкретной школе: традиционная система обучения, система коррекционно-развивающего обучения, система Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, система Л.В. Занкова и т.д.

Далее описание содержания образования осуществляется в соответствии с дидактическими системами, применяемыми в школе.

3.1.1. Образовательная программа классов традиционного обучения.

Характеристика содержания основного и дополнительного образования осуществляется по следующим позициям:

» Характеристика основного образования:

- ▶ название образовательной области (например, Филология);
- ▶ характеристика учебных курсов инвариантной части данной области: название курса, авторы и приоритетные цели учебной программы;
- ▶ характеристика учебных курсов вариативной части данной образовательной области: название курса, авторы, и приоритетные цели учебной программы.

Далее последовательно характеризуются все образовательные области в соответствии с учебным планом.

» Характеристика дополнительного образования: название студии или кружка, секции, объединений учащихся, приоритетные цели.

Далее аналогично характеризуются все дополнительные образовательные услуги.

» Описание дидактического, методического и кадрового обеспечения образовательного процесса завершает характеристику образовательной программы классов традиционного обучения.

В связи с тем, что образовательная программа — это документ, стандартизирующий содержание образования в школе и гарантирующий его определенное качество благодаря фиксации определенных

ного учебно-методического обеспечения образовательного процесса, то эта таблица имеет очень большое значение.

Класс и его литера	Образовательная область и учеб. курсы	ФИО и квалиф. категория педагогов	Учебная программа	Учебник	Учебные пособия для учащихся	Методические пособия для учителя	Мониторинговый инструментарий
1	2	3	4	5	6	7	8

Следует подчеркнуть, что:

- » Учитывая управленческий характер данного документа, эта таблица должна начинаться с указания конкретного класса и его литеры, ибо единицей внутришкольного управления является класс-комплект. И далее для каждого конкретного класса фиксируется характеристика учебно-методического комплекса всех образовательных областей. Таким образом, эта таблица становится схематическим представлением образовательной программы конкретного класса.
- » При указании учебной программы, учебника, учебных и методических пособий, мониторингового инструментария необходимо давать их полное библиографическое описание. Очень важно, чтобы эти компоненты учебно-методического обеспечения соответствовали друг другу, т.е. принадлежали определенному целостному учебно-методическому комплексу или как минимум были бы комплементарны по отношению друг к другу.
- » В графе «Учебные пособия для учащихся» указать только те пособия, которые имеются у всех учеников и используются на учебных занятиях в школе или при выполнении домашних заданий.
- » В графе «Методические пособия для учителя» необходимо указывать только те пособия, которые, во-первых, соответствуют данной учебной программе, во-вторых, активно используются учителем.
- » В графе «Мониторинговый инструментарий» необходимо указать не формы и методы контроля (например, диктанты, тесты,

изложения и т.д.), а приводить конкретный источник инструментария, давая ему библиографическое описание. В настоящее время большинство целостных учебно-методических комплексов уже включают и мониторинговый инструментарий. Однако если его разработал учитель школы, то нужно всего лишь указать номер протокола и дату заседания методического объединения по обсуждению и утверждению данного инструментария.

Далее аналогичным образом характеризуются образовательные программы других дидактических систем, реализуемых в начальной школе.

3.1.2. Образовательная программа классов коррекционно-развивающего обучения

3.1.3. Образовательная программа классов развивающего обучения (система Л.В. Занкова).

3.1.4. Образовательная программа классов развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова).

3.1.5. Образовательная программа классов «Школа - 2100» и т.д.

3.2. Образовательная программа основной школы.

В данной части необходимо указать и прокомментировать приоритетные цели основной школы и цели образовательных областей.

В связи с тем, что в основной школе могут сохраниться классы коррекционно-развивающего обучения и вводиться предпрофильное обучение, то характеризовать содержание образования возможно в соответствии и с дидактическими системами и с предпрофилями обучения.

Характеристика содержания образования данной ступени осуществляется в соответствии с позициями образовательной программы начальной школы (См.: 3.1.1.).

3.3. Образовательная программа полной школы.

В данной части необходимо указать и прокомментировать приоритетные цели полной школы и цели образовательных областей.

Если в полной школе существует профильная дифференциация, то необходимо обосновать назначение каждого профиля и в соответствии с ними характеризовать содержание образования.

Характеристика содержания образования данной ступени осуществляется в соответствии с позициями образовательной программы начальной школы (См.: 3.1.1.).

4 часть. Образовательные программы традиционных акций.

В данной части образовательной программы излагаются и обосновываются основные цели, направления и принципы воспитательной системы школы. Далее в соответствии с целями и направлениями воспитательной работы необходимо представить образовательные программы наиболее значимых акций, интегрирующих деятельность учащихся различных классов и объединений, а также акций, основанных на совместной деятельности с другими учреждениями образования, науки, здравоохранения и спорта (образовательный туризм, проектная неделя, «Одиссея разума» и т.д.).

Формализовать описание данных акций весьма сложно, учитывая их содержательную и организационную специфику, однако можно указать некоторые **вариативные** позиции:

1. Название акции.
2. Приоритетные ценности, цели, на реализацию которых направлена данная акция.
3. Указание детских объединений и классов, участвующих в данной акции.
4. Краткое изложение содержания образования, включающего качества личности, знания, умения, ценностные установки.
5. Особенности организации, кадрового и материально-технического обеспечения акций.

5 часть. Образовательные программы, осуществляемые совместно с социокультурными партнерами.

Данная часть является **вариативной** и прописывается в том случае, если школа разворачивает совместные образовательные программы с детскими библиотеками, музеями, филармониями, театрами, другими образовательными учреждениями дополнительного, профессионального образования и т.п.

1. Название программы. Указание социальных институтов детства, принимающих участие в осуществлении данной программы.
2. Приоритетные ценности, цели программы.
3. Указание детских объединений и классов, участвующих в осуществлении данной программы.
4. Краткое изложение содержания образования, включающего качества личности, знания, умения, ценностные установки.
5. Особенности организации, кадрового и материально-технического обеспечения программы.

6 часть. Образовательные программы, обеспечивающие координацию педагогов, родителей в воспитании и обучении детей.

Данная часть образовательной программы также является вариативной. Хотя любое образовательное учреждение для эффективного взаимодействия с родителями должно оказывать образовательные услуги, способствующие единству педагогического воздействия школы и семьи.

1. Название программы.
2. Приоритетные ценности, цели программы.
3. Указание категории родителей, для которых предназначена данная программа.
4. Краткое изложение содержания образования, включающего качества личности, знания, умения, ценностные установки.
5. Особенности организации, кадрового и материально-технического обеспечения программы.

Таким образом, образовательная программа конкретной школы является по сути дела рамочным документом, под оболочкой которого собраны, прежде всего, учебные программы всех дисциплин основного и дополнительного образования, преподаваемых во всех классах, группах данного образовательного учреждений, программы общешкольных воспитательных акций и мероприятий, а также их программно-методическое обеспечение.

2.5. Образовательная программа: как ее формировать?

*Консалтинговый экскурс в технологию
внутришкольного управления.*

Интегративный характер результатов общего среднего образования императивно требует коллективных форм проектирования образовательной программы, являющейся общешкольным нормативным документом и предопределяющей взаимодействие всех педагогов школы. В связи с этим в длительный процесс формирования образовательной программы школы должны быть вовлечены все педагоги. Предлагаемая технология управления, с нашей точки зрения, может стать адекватной формой эффективного обеспечения этого процесса.¹

Под **технологией управления** принято понимать процесс управления, спроектированный и реализованный как целесообразная последовательность стандартизированных **процедур** и составляющих их операций, обеспеченных необходимыми ресурсами и инструментарием управленческой деятельности. **Процедура управления** — это совокупность операций, сгруппированных на основе одинакового назначения, обязательной последовательности, необходимого взаимодействия и относительной законченности. Требование последовательности операций объясняется, прежде всего, тем, что последующие процедуры и операции, как правило, используют результаты предыдущей деятельности. Стандартизация процедур означает разработку комплекса норм, правил, требований, обеспечивающего многократное эффективное использование данных процедур.

Наше внимание к управленческим технологиям во многом определяется не столько данью моде, сколько сложностью и масштабностью проблем образовательного процесса, требующих своего незамедлительного и квалифицированного разрешения. И там, где необходи-

¹ См.: С. 36–69. Субмуниципальная образовательная программа: управление качеством / Под ред. Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщикова. — Челябинск: ГУО, 2001. — 296 с.

мо эффективно решать проблемы, технологии управления становятся востребованными:

- » с их выверенной алгоритмичной последовательностью действий;
- » с их подробной инструментальной управленческо-методической оснащённостью каждой операции;
- » с их высокой степенью вероятности достижения запрограммированного результата;
- » с их четкой ориентацией на решение определенных стандартных и нестандартных проблем образовательного процесса;
- » с исключением в них ненужных повторов и экспромтных поспешных управленческих решений.

Заметим, что технология разработки образовательной программы относится к специфическому типу социальных технологий, которые не могут быть законченными и формализованными полностью, а требуют постоянной технологической адаптации к бесконечному разнообразию ситуаций.

В данной технологии указываются цели процедур и характеризуются операции, составляющие процедуры. В свою очередь характеристика операций осуществляется по следующим позициям:

- » цель операции;
- » содержание;
- » методы и формы реализации операции;
- » субъекты осуществления операции;
- » документы, фиксирующие результаты операции.

Технология разработки образовательной программы школы

Цель технологии: Обеспечить разработку нормативного документа, определяющего приоритетные ценности и цели, особенности содержания, организации, кадрового и программно-методического обеспечения образовательного процесса в школе.

1. Планирование разработки образовательной программы школы.

Цель операции: Обеспечить целенаправленность и легитимность деятельности педагогического коллектива по формированию образовательной программы школы.

Содержание: В границах данной операции педагогам школы объясняется назначение образовательной программы, осмысливается ее структура, определяются зоны ответственности каждого педагога за разработку того или иного компонента программы. Кроме этого определяется роль и мера участия в этой работе методических объединений, кафедр, педагогов, работающих в одной параллели. Несмотря на то, что создание образовательной программы осуществляется в соответствии с требованиями Закона РФ «Об образовании», необходимо в процессе планирования сформировать систему стимулирования разработчиков данного документа.

Методы и формы реализации операции: Данная операция осуществляется в соответствии со сложившимися в школе традициями оперативного планирования и утверждается в соответствии с Уставом образовательного учреждения.

Субъекты осуществления операции: План деятельности разрабатывается руководителями школы, а далее обсуждается и корректируется педагогическим коллективом.

Документы, фиксирующие результаты операции: «Приказ о разработке образовательной программы школы», «План деятельности педагогического коллектива по формированию образовательной программы школы».

2. Формирование и утверждение идеологии образовательного процесса в формате образовательного учреждения и в соответствии с иерархией: федерация — регион — муниципалитет — школа.

Цель операции: Обеспечить фиксирование и утверждение системы образовательных ценностей, сложившихся в школе.

Содержание: При описании сложившейся в течение нескольких лет идеологии образовательного процесса школы актуализируются положения, зафиксированные в различных документах, происходит

их систематизация и расстановка приоритетов в иерархии: федерация — регион — муниципалитет — школа.

Необходимо подчеркнуть, что в этой части фиксируются ценности и цели обучения, воспитания и развития детей, а не приоритеты методической работы или совершенствования образовательного процесса. Принятая ценность обуславливает деятельность педагогов и управленцев, определяет понимание того, какое решение следует считать допустимым и недопустимым. Приоритетные цели образовательного процесса — это наиболее значимые предполагаемые результаты, на достижение которых направлена деятельность всего педагогического коллектива. Именно ценности и цели обучения, воспитания и развития детей обуславливают назначение и смысл образовательного учреждения.

Основные цели даны в Законе «Об образовании» и в «Типовом положении об общеобразовательном учреждении», однако в каждой школе, в связи с расстановкой педагогических акцентов, общие цели образования имеют некоторую специфику. Кроме того, в каждом образовательном учреждении существуют собственные стратегические цели, не регламентированные федеральными и региональными приоритетами и связанные в первую очередь со школьным компонентом учебного плана, дополнительным образованием и воспитанием.

Зафиксированная идеология утверждается педагогическим советом и является одним из оснований для дальнейшей внутришкольной стандартизации приоритетных компонентов образовательного процесса.

Методы и формы реализации операции: Для определения идеологической части образовательной программы осуществляется изучение нормативных документов. Происходит обобщение и педагогическая интерпретация информации об образовательном запросе к школе, систематизация ценностей и установление приоритетов, предопределяющих содержание процесс обучения, воспитания и развития детей в школе. На заседаниях методического совета организуется обсуждение, корректирование идеологии образовательного процесса. В ходе административных совещаний происходит не

только адаптация (посвящение) в сущность тех или иных идеологических позиций, но и их неформальное принятие и формальное утверждение.

Субъекты осуществления операции: Субъектами данной деятельности являются не только руководители школы, но и руководители методических объединений, которые выполняют роль adeптов, потому что формат данной операции предполагает работу со всем педагогическим коллективом.

Документы, фиксирующие результаты операции: Первая часть образовательной программы школы «Стратегические приоритеты образовательного процесса».

3. Разработка учебного плана школы.

Цель операции: Обеспечить разработку учебного плана в соответствии с федеральными и региональными нормативными документами и идеологией школы.

Содержание: Учебный план, как известно, регламентирует инвариантную и вариативную части содержания образования. Инвариантная часть обеспечивает, прежде всего, приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам. Вариативная часть в первую очередь обеспечивает индивидуальный характер развития школьников, учитывает их личностные особенности, интересы и склонности. Эти две части содержания образования в учебном плане представлены тремя видами учебных занятий: обязательные занятия, реализующие базовое ядро общего среднего образования; обязательные занятия по выбору учащихся; факультативные занятия. Кроме этого, учебный план фиксирует общую продолжительность обучения по ступеням обучения и недельную учебную нагрузку школьников, деление учебных групп на подгруппы.

Таким образом, в разделе «Учебный план» необходимо представить структуру содержания образования, т.е. указать ступени обучения, название конкретных учебных курсов по образовательным областям в каждом классе, принадлежность данных курсов к федераль-

ному, региональному и школьному содержанию образования, их инвариантный и вариативный характер, а также количество часов на их изучение.

При формировании данного раздела образовательной программы руководителям образовательных учреждений необходимо ответить на следующие очевидные вопросы:

1. Какие предметы будут преподаваться в рамках инвариантной части базисного учебного плана? Какие предметы, кроме традиционных, будут входить в состав инвариантной части образовательной области? Как они отражают специфику образовательного учреждения?
2. Сколько часов необходимо выделить в соответствии с требованиями на предметы инвариантной части, чтобы их содержание было усвоено?
3. Каковы цели курсов школьного компонента образования? Отражает ли данный компонент специфику конкретного образовательного учреждения?
4. Сколько часов предусмотрено на обязательные занятия по выбору и факультативные занятия, направленные на изучение курсов школьного компонента образования?

Методы и формы реализации операции: Заместители директора школы по учебно-воспитательной работе осуществляют рамочное проектирование организации содержания образовательного процесса посредством нескольких итераций, обеспечивающих согласование учебного плана с руководителями методических объединений.

Субъекты осуществления операции: Заместители директора школы по учебно-воспитательной работе, руководители методических объединений.

Документы, фиксирующие результаты операции: Учебный план школы.

4. Приведение учебных программ и программ дополнительного образования, реализуемых в образовательном учреждении, в со-

ответствие с государственными стандартами, идеологией образовательного процесса и учебным планом школы.

Цель операции: Обеспечить соответствие учебных программ и программ дополнительного образования государственным стандартам, идеологии образовательного процесса и учебному плану школы.

Содержание: В соответствии с целью операции происходит корректировка учебных программ и программ дополнительного образования. Корректирование программ проводится в соответствии со следующими основаниями:

Во-первых, необходимо содержание учебной программы привести в соответствие с содержанием федерального образовательного стандарта.

Во-вторых, в случае необходимости внести в содержание программы компоненты, детерминированные спецификой школы, например, целенаправленное формирование общеучебных умений всем педагогическим коллективом.

В-третьих, если учебное время из вариативной части учебного плана перераспределяется на увеличение часов дисциплины инвариантной части, то необходимо в программе определить цели и содержание этого перераспределения.

Если же в учебном плане есть спецкурсы, не обеспеченные учебными программами, то такие программы нужно либо найти, либо разработать. Следует особо отметить, что учебные программы в данном случае не правомерно подменять календарно-тематическим планированием.

Методы и формы реализации операции: Индивидуальная работа педагогов по корректировке и разработке программ и проведение руководителями методических объединений индивидуальных и групповых консультаций.

Субъекты осуществления операции: Руководители методических объединений, учителя-предметники, педагоги дополнительного образования.

Документы, фиксирующие результаты операции: Учебные программы и программы дополнительного образования.

5. Утверждение учебных программ и программ дополнительного образования в качестве внутришкольного стандарта.

Цель операции: Обеспечить легитимизацию учебных программ и программ дополнительного образования в качестве внутришкольного стандарта.

Содержание: Легитимизация программ обеспечивается квалифицированной экспертизой как учителями школы, так и сотрудниками других образовательных учреждений, коллективным обсуждением программ на заседаниях методических объединений и в соответствии с Законом РФ «Об образовании» принятием ежегодного решения педагогического совета.

Методы и формы реализации операции: Индивидуальная экспертиза, экспертные заседания методических объединений, заседания педагогического совета.

Субъекты осуществления операции: Руководители методических объединений; сотрудники других образовательных учреждений, выступающие в роли экспертов; заместители директора школы по учебно-воспитательной работе; педагогический совет.

Документы, фиксирующие результаты операции: Решение педагогического совета об утверждении перечня учебных программ и программ дополнительного образования в качестве внутришкольного стандарта.

6. Формирование учебно-методических комплексов в соответствии с учебными программами и утверждение их в качестве внутришкольного стандарта.

Цель операции: Обеспечить формирование и утверждение учебно-методических комплексов, соответствующих ранее утвержденным учебным программам и программам дополнительного образования.

Содержание: Операция предполагает не только формирование и описание учебно-методических комплексов, соответствующих программам, но и обеспечение целостности данных комплексов, означа-

ющую непротиворечивость составляющих их учебников, методических и дидактических пособий. В границах данной операции обеспечивается преемственность, соответствие, взаимодополняемость учебно-методических комплексов базовых, профильных (предпрофильных), элективных курсов.

Методы и формы реализации операции: Индивидуальная экспертиза, экспертные заседания методических объединений, заседания педагогического совета.

Субъекты осуществления операции: Все учителя-предметники, педагоги дополнительного образования, руководители методических объединений, заместители директора школы по учебно-воспитательной работе и педагогический совет.

Документы, фиксирующие результаты операции: Учебно-методические комплексы и решение педагогического совета об их утверждении в качестве внутришкольного стандарта.

7. Проектирование и утверждение в качестве внутришкольного стандарта основных компонентов школьной системы воспитания.

Цель операции: Обеспечить стабилизацию воспитательной работы как условия преемственности в деятельности педагогического коллектива по проектированию, созданию и развитию воспитательной системы школы.

Содержание: Сердцевиной данной операции является разработка или обновление нормативного документа, фиксирующего основные ценности и цели воспитательной работы и организационной структуры системы воспитания, сложившейся в настоящий момент. В соответствии с этим документом разрабатываются положения о деятельности детских объединений и образовательные программы традиционных акций и церемоний, их краткое описание.

Методы и формы реализации операции: Коллективные, групповые и индивидуальные формы проективной мыследеятельности, внутренняя и внешняя экспертиза проектов, заседания педсовета.

Субъекты осуществления операции: Заместитель директора по воспитательной работе, классные руководители, руководители детских объединений.

Документы, фиксирующие результаты операции: Положение о школьной системе воспитания, образовательные программы традиционных акций и церемоний, положения о деятельности различных детских объединений, четвертая часть образовательной программы школы «Образовательные программы традиционных акций».

8. Проектирование и утверждение в качестве внутришкольного стандарта образовательных программ, осуществляемых совместно с социокультурными партнерами.

Цель операции: Обеспечить стабилизацию и повышение педагогической целесообразности совместной деятельности школы с учреждениями и органами культуры, здравоохранения, правопорядка, профессионального образования.

Содержание: В процессе разработки данной (вариативной) части программы не только корректируется и стандартизируется содержание интеграции деятельности различных социальных институтов, но и фиксируется сложившаяся система дифференциации образовательных услуг, обеспечивающих наиболее полное удовлетворение образовательных потребностей учащихся школы и их родителей. В границах данной операции разрабатываются и утверждаются программы совместной образовательной деятельности с детской поликлиникой, библиотеками, всевозможными центрами творчества, театрами и т.д., формируется их краткая аннотация для текста образовательной программы школы.

Методы и формы реализации операции: Групповые и индивидуальные формы проектировочной мыследеятельности, внутренняя и внешняя экспертиза проектов, заседания педсовета.

Субъекты осуществления операции: Директор школы, заместитель директора по воспитательной работе, педагоги, представители социальных институтов, взаимодействующих со школой.

Документы, фиксирующие результаты операции: Совместные образовательные программы, пятая часть образовательной программы школы «Образовательные программы, осуществляемые совместно с социокультурными партнерами».

9. Проектирование и утверждение в качестве внутришкольного стандарта образовательных программ, обеспечивающих координацию педагогов, родителей в воспитании и обучении детей.

Цель операции: Обеспечить стабилизацию и повышение педагогической целесообразности совместной деятельности родителей и педагогов, способствующей повышению эффективности освоения учащимися программы общего среднего образования.

Содержание: Образовательному учреждению для эффективного взаимодействия с родителями необходимо оказывать образовательные услуги, способствующие единству педагогического воздействия школы и семьи. Семья — основной фактор индивидуализации овладения социальным опытом. Безусловно, семья оказывает огромное влияние на формирование личности, закладывая основы многообразных отношений ребенка к окружающему миру. Именно в семье есть все, что составляет общество: и экономика, и политика, и основы законности, и духовность, и нравственность. Все сказанное предопределяет необходимость разработки и стандартизации специальных программ. В границах данной операции не только разрабатываются и утверждаются программы всевозможных лекториев, клубов, способствующих повышению психолого-педагогической компетентности родителей, но и формируется их краткая аннотация для текста образовательной программы школы.

Методы и формы реализации операции: Групповые и индивидуальные формы проектировочной мыследеятельности, внутренняя и внешняя экспертиза проектов, заседания общешкольного родительского комитета, заседания педсовета.

Субъекты осуществления операции: Директор школы, классные руководители, представители органов родительского самоуправления.

Документы, фиксирующие результаты операции: Образовательные программы, шестая часть образовательной программы «Образовательные программы, обеспечивающие координацию педагогов, родителей в воспитании и обучении детей».

10. Формирование и утверждение образовательной программы школы как целостного документа.

Цель операции: Обеспечить целостность образовательной программы и ее легитимность на предстоящий учебный год.

Содержание: В границах данной операции описываются дидактические системы, профили обучения, делается краткая аннотация учебных программ и формируется целостный текст образовательной программы. Далее программа утверждается как нормативный документ, стандартизирующий приоритетные ценности и цели, особенности содержания, организации, кадрового и программно-методического обеспечения образовательного процесса. Для педагогического коллектива образовательная программа определяет приоритеты в содержании образования и способствует интеграции и координации деятельности всех педагогов. Образовательная программа позволяет показать конкурентоспособность учебного заведения и его взаимодействие с другими образовательными учреждениями, определить взаимодополняемость образовательных услуг. Помимо названного, данная программа может повысить эффективность поиска партнеров в социокультурной и финансово-экономической сферах для решения образовательных проблем. Исходя из того, что образовательная программа является подробным описанием объекта управления, она служит основой для разработки и совершенствования структуры и технологии управления образовательным процессом, позволяет повысить эффективность таких функций управления как планирование, организация, контроль, анализ.

Смысл осуществляемой работы усиливается, прежде всего, тем, что образовательная программа должна утверждаться педагогическим советом на каждый учебный год, создавая тем самым условия не только для стабилизации образовательного процесса, но и для перманентного его обновления. Ежегодная процедура легитимизации повышает обеспеченность гарантии качества образования, расширяет демократический потенциал управления образовательным процессом.

Методы и формы реализации операции: Групповые и индивидуальные формы проективной мыследеятельности, внутренние и

внешняя экспертиза образовательной программы и ее согласование с учредителем, в вышестоящем управлении образования, заседание педсовета по обсуждению и утверждению данного документа.

Субъекты осуществления операции: Руководители школы, ведущие кафедры и руководители методических объединений, сотрудники других образовательных учреждений и управления образования, выступающие в роли экспертов, учредители, начальник вышестоящего управления образования, педагогический совет.

Документальное обеспечение: Решение педагогического совета об утверждении образовательной программы в качестве нормативного документа на предстоящий учебный год, образовательная программа школы.

2.6. Формирование образовательной программы: как это было.

Ретроспективный экскурс в управленческую практику.

Фрагмент выступления М.М. Новожиловой «Проблемно-ориентированное совершенствование профессиональной компетентности педагогов» на традиционной научно-практической конференции факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования МПГУ «Проблемы и перспективы развития профессиональной компетентности организаторов образования», прошедшей 25 января 2006 г. в г. Москве.

Постоянное совершенствование профессиональной компетентности педагогов является одной из актуальных должностных обязанностей (компетенций) руководителя школы. Это обусловлено многими причинами:

Во-первых, естественной ежегодной ротацией кадров.

Во-вторых, необходимостью внедрения в образовательный процесс современных учебно-методических комплексов, направленных на удовлетворение новых образовательных потребностей учащихся и их родителей.

В-третьих, такова уж «учительская планида». Классик прав: «Учитель перестает быть учителем, когда он перестает учиться» (К.Д. Ушинский).

Однако совершенствование профессиональной компетентности педагогов в границах школы имеет существенную особенность — это не просто практико-ориентированная, но еще и проблемно-ориентированная деятельность. В условиях школы в процессе методической работы мы не можем развивать педагогические, психологические, управленческие знания и умения впрямую, на всякий случай: авось когда-нибудь пригодится учителю. Отнюдь.

Сначала объективно возникает проблема образовательного процесса, потом происходит ее субъективное осознание и понимание необходимости немедленного решения, затем возникает потребность в определенных методических, психологических знаниях и умениях по ее разрешению. Вот это освоение знаний и умений не может осуществляться посредством только организации лекций. Нет, возможны и лекции, и теоретические семинары, но этим нельзя ограничиваться. **Компетентность, представляющая собой опыт успешного осуществления того или иного вида деятельности, как раз и формируется, совершенствуется в деятельности.** Причем эта коллективная деятельность по разрешению злободневной проблемы должна носить для педагога личностно и социально значимый характер. Педагог должен быть убежден, что это действительно нужно школе, это действительно важно для него как для профессионала.

Позвольте проиллюстрировать это примером из школьной практики:

С августа по ноябрь 2005 года у нас в школе формировался новый вариант образовательной программы. Как известно, в соответствии с Законом «Об образовании» данный документ разрабатывается, принимается и реализуется школой самостоятельно на основе государственных образовательных стандартов.

Вовлечение педагогов школы в процесс создания, обсуждения и утверждения этого документа мы рассматривали как обязательное условие успешной реализации образовательной программы.

Старт коллективной работе дал августовский педсовет, на котором были подведены итоги выполнения прошлого варианта программы. На педсовете посредством групповой работы были определены наиболее актуальные проблемы и перспективные направления развития образовательного процесса в школе. Были сформированы инициативные группы по проектированию отдельных блоков программы, определен алгоритм совместной работы, позволяющий скоординировать процесс и результаты деятельности этих групп.

Проводя ревизию стартового варианта программы и проектируя новую версию, учителя самостоятельно провели рефлексию своих педагогических и методических знаний. Участники инициативных групп были вынуждены изучать современные нормативные документы, разбираться в содержании лингвистического образования, в особенностях организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов, в специфике проектной и исследовательской деятельности. Необходимость тщательной корректировки учебно-методического обеспечения образовательных программ каждой ступени обучения, воспитания и дополнительного образования потребовала привлечения к данной работе буквально каждого учителя, воспитателя, психолога, дефектолога.

Благодаря такой организации работы мы выстроили образовательную программу с ориентацией на максимальное удовлетворение образовательного запроса учащихся и их родителей. Данный документ был разработан с учетом современной нормативной базы федерального и регионального уровня, вообрал в себя все передовые достижения дидактики, методики, теории воспитания, психологии, управления, физиологии.

Кульминацией этой поисковой, проектной и экспертной деятельности стало заседание педагогического совета школы по обсуждению и утверждению данного документа. Все это позволило сформировать программу, которая не только стандартизирует содержание и процесс образования на определенный период, но и гарантирует качество его осуществления.¹

¹ См.: Образовательная программа негосударственного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа «Росника»/ Под ред. М.М. Новожиловой, С.Г. Воровшикова. — М., 2005. — 205 с.

« Два месяца назад прошла успешная аттестация нашей школы. Экспертами была высоко оценена, в частности, и образовательная программа. Для нас же формирование образовательной программы стало еще одним эффективным способом проблемно-ориентированного повышения профессиональной компетентности педагогов школы.

P.S.

Без всякого специального умысла за пределами настоящей главы оказались такие перспективные темы, как управление реализацией образовательной программой, соотношение учебно-познавательной компетентности с другими ключевыми компетентностями учащихся и т.д. Мы надеемся, что это станет темой наших следующих размышлений и будущих публикаций.



Глава 3

Управление проектной и исследовательской деятельностью учащихся: от теории к практике (страницы нормативных документов и консалтинговые экскурсии к ним)



В третьей главе наш уважаемый читатель сможет познакомиться с фрагментами различных внутришкольных нормативных документов, регламентирующих осуществление проектной и исследовательской деятельности учащихся. Вновь материалы будут сопровождаться консалтинговыми экскурсами, комментирующими актуальность, содержание, порядок разработки и использования этих управленческих документов.

Увы. Но проектная технология стала в последнее время некой педагогической модой. Мы видим в этом не только, несомненно, положительные моменты, но и некую угрозу дискредитации этого перспективного направления развития учебно-познавательной компетентности учащихся. В этой главе мы постараемся представить минимальный пакет обязательных внутришкольных документов, который должен избавить некоторых управленцев от поверхностной иллюзии легкости и несерьезной праздничности организации проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Принцип письменного оформления. Большое значение во взаимоотношениях внутри фирмы (особенно в вопросах постановки целей, проектных работах и описании видов деятельности), отличающейся децентрализованным управлением, придается письменному оформлению. Преимущества соблюдения этого принципа заключаются прежде всего в большей обязательности, в открытости, в однозначности, в большей возможности контроля, в обзорности.

Разумеется, это не должно принимать бюрократические формы, однако философия, цели, стратегия, «правила игры» и проекты должны быть оформлены письменно.

Не только принимая персональную ответственность, но и активно превращая ее в часть фирменной культуры, мы должны форсировать децентрализацию ответственности.

Арнольд Вайсман.

*«Стратегия менеджмента:
5 факторов успеха»¹*

— ... Но вот какой вопрос меня беспокоит: ежели бога нет, то, спрашивается, кто же управляет жизнью человеческой и всем вообще распорядком на земле?

— Сам человек и управляет, — поспешил сердито ответить Бездомный на этот, признаться, не очень ясный вопрос.

Михаил Афанасьевич Булгаков.

«Мастер и Маргарита»

- 3.1. ПРОГРАММА ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ. Фрагмент приложения № 4 к образовательной программе НОУ СОШ «Росинка»
- 3.2. УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ: ГАРМОНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ И УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ. Ретроспективный экскурс в управленческую практику
- 3.3. ДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕГЛАМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ: НОРМАТИВНЫЙ ДОКУМЕНТ, СПОСОБСТВУЮЩИЙ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ. Консалтинговый экскурс в теорию внутришкольного управления
- 3.4. ПРОГРАММА ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ. Фрагмент приложения № 5 к образовательной программе НОУ СОШ «Росинка»
- 3.5. ПОЛОЖЕНИЕ О ШКОЛЬНОМ НАУЧНОМ ОБЩЕСТВЕ. Локальный нормативный акт НОУ СОШ «Росинка»
- 3.6. ПОЛОЖЕНИЕ О КОНФЕРЕНЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ И ПРОЕКТНЫХ РАБОТ УЧАЩИХСЯ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЗАПАДНОГО ОКРУГА Г. МОСКВЫ. Локальный нормативный акт НОУ СОШ «Росинка»
- 3.7. ПОРТФОЛИО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ КАК ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ЛЕТОПИСЬ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА. Ретроспективный экскурс в управленческую практику

¹ С. 245. Вайсман А. Стратегия менеджмента: 5 факторов успеха: Пер. с англ. — М.: АО «Интерэксперт». Экономика, 1995. — 344 с.

3.1. Программа проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Фрагмент приложения № 4 к образовательной программе НОУ СОШ «Росинка»

«Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются этой деятельностью».¹ Эти мудрые слова Бориса Михайловича Теплова, доктора психологических наук, профессора, можно отнести, пожалуй, к наиболее цитируемым строкам в нашей отечественной психологии. Вот и суть нашего параграфа они раскрывают, поэтому мы используем их как эпиграф. «Эпиграф, который, — как сказал Борис Викторович Шкловский, — должен бы быть ключом вещи, путеводителем по вещи».²

Городская целевая программа развития образования «Столичное образование - 4» на 2005—2007 гг. в качестве одного из приоритетных направлений деятельности определила «Создание условий для поддержки и развития одаренных детей». Основным содержанием данного направления стало дальнейшее развертывание проектной и исследовательской деятельности учащихся.³

В «Методических рекомендациях по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся», разработанных Департаментом образования города Москвы, заявлено: «Педагогическая общественность должна осознать проектную и исследовательскую деятельность обучающихся как неотъемлемую часть образования, отдельную систему в образовании, одним из направлений модернизации современного образования, развития концепции профильной школы».

Приоритетная цель проектной и исследовательской деятельности заключается «в приобретении учащимся функционального на-

¹ С. 17. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 535 с.

² С. 24—25. Шкловский В. Б. Энергия заблуждения. Книга о сюжете. — М.: Советский писатель, 1981. — 352 с.

³ См.: Постановление правительства Москвы «О городской целевой программе развития образования «Столичное образование-4» на 2005—2007 гг.» от 19.07.2005 № 529-ПП.

выка исследования как универсального способа освоения действительности, развитию способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний».¹

В этом документе дано определение ключевых терминов данного приоритетного направления образовательной деятельности:

Проектная деятельность обучающихся — совместная учебно-познавательная деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Исследовательская деятельность обучающихся — деятельность учащихся, связанная с решением творческой задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы. Любое исследование, независимо, в какой области естественных или гуманитарных наук оно выполняется, имеет подобную структуру.

Учебный проект или исследование с точки зрения обучающегося — это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Это деятельность позволит проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Результат этой деятельности — найденный способ решения проблемы, сформулированной зачастую самими учащимися, — носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей.

¹ См.: Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы от 20.11.2003 № 2—34—20.

Учебный проект или исследование с точки зрения учителя — это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения проектирования и исследования, а именно научить:

- ✎ проблематизации (формированию проблемного поля, выделению ключевых проблем и разбиению их на подпроблемы);
- ✎ управлению собственной познавательной деятельности (планированию, организации, контролю, регулированию, анализу);
- ✎ поиску и отбору актуальной информации и усвоению необходимого знания;
- ✎ проведению исследования (постановке и решению проблем, анализу, синтезу, сравнению, обобщению, классификации, доказательству и опровержению);
- ✎ выбору, освоению и использованию соответствующей технологии изготовления продукта проектирования;
- ✎ представлению результатов и процесса своей деятельности в различных формах с использованием специально подготовленных продуктов проектирования (макетов, плакатов, компьютерной презентации, чертежей, моделей, театрализации, видео, аудио и сценических представлений и др.).

При оценивании выполнения проекта или исследования следует обращать внимание на:

- ✎ осмысление проблемы проекта, обоснование ее актуальности;
- ✎ оригинальность идеи, способа решения проблемы;
- ✎ социальное и прикладное значение полученных результатов;
- ✎ самостоятельность в выполнении различных этапов работы над проектом;
- ✎ включённость в групповую работу и чёткость выполнения отведённой роли;
- ✎ количество и степень осмысления новой информации, использованной для выполнения проекта;
- ✎ практическое использование предметных и общеучебных умений;
- ✎ уровень сложности и степень владения использованными методиками;
- ✎ владение рефлексией;

✎ организация и проведение презентации: устного сообщения, письменного отчёта, обеспечения объектами наглядности и т.д.

В данных «Методических рекомендациях по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся» представлена классификация творческих работ учащихся в области естественных и гуманитарных наук:

Проблемно-реферативные — творческие работы, написанные на основе нескольких литературных источников, предполагающие сопоставление данных разных источников и на основе этого собственную трактовку поставленной проблемы.

Экспериментальные — творческие работы, написанные на основе выполнения эксперимента, описанного в науке и имеющего известный результат. Носят скорее иллюстративный характер, предполагают самостоятельную трактовку особенностей результата в зависимости от изменения исходных условий.

Натуралистические и описательные — творческие работы, направленные на наблюдение и качественное описание какого-либо явления. Могут иметь элемент научной новизны. Отличительной особенностью является отсутствие корректной методики исследования. Одной из разновидностей натуралистических работ являются работы общественно-экологической направленности. В последнее время, по-видимому, появилось ещё одно лексическое значение термина «экология», обозначающее общественное движение, направленное на борьбу с антропогенными загрязнениями окружающей среды. Работы, выполненные в этом жанре, часто грешат отсутствием научного подхода.

Исследовательские — творческие работы, выполненные с помощью корректной с научной точки зрения методики, имеющие полученный с помощью этой методики собственный экспериментальный материал, на основании которого делается анализ и выводы о характере исследуемого явления. Особенностью таких работ является отсутствие определённости результата, который могут дать исследования.¹

¹ См.: Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы от 20.11.2003 № 2-34-20.

Коллектив школы придерживается этой классификации. Помимо этого в НОУ СОШ «Росинка» разрабатываются следующие виды проектов по масштабу: **мегапроект** (общешкольный проект) и **внутриклассный проект**. За последние 3 года учащиеся школы стали участниками таких мегапроектов как «Театр как синтез искусств. Эпоха Возрождения. Шекспир», «Театр как диалог культур. Феномен Серебряного века», «Шедевры литературы на сцене современности», «Зеленые холмы», посвященный культуре Ирландии, «Мое открытие Америки» и др. Каждый мегапроект был рассчитан на учебный год, в его реализации были вовлечены учащиеся с 1 по 11 классы. Проекты представлялись и номинировались на Городской конференции учащихся НОУ «Мир без границ» и на Конференции проектных и исследовательских работ Западного округа г. Москвы. С 2005 года лингвистической лабораторией «Росинки» разрабатывается **интерактивный проект**.

По продолжительности учебные проекты в школе делятся на **краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные**. Краткосрочные проекты разрабатываются в течение нескольких недель. Среднесрочные проекты осуществляются в границах учебного полугодия. Долгосрочные проекты обычно развертываются от полугодия до учебного года, и даже больше.

В соответствии со спецификой организации профильного обучения в старших классах учебные проекты в нашей школе распределены по комплексности и характеру контактов на **межпредметные проекты и предметные проекты** (монопроекты). **Межпредметные проекты** выполняются в основном в границах внеурочной деятельности учащихся и под руководством нескольких специалистов в различных областях знания. **Монопроекты**, проводимые, как правило, в рамках одного учебного предмета или одной образовательной области, можно разделить на:

- » учебные проекты, разрабатываемые в границах изучения базовых общеобразовательных предметов;
- » учебные проекты, осуществляемые в границах изучения профильных общеобразовательных предметов;
- » учебные проекты, реализуемые в границах изучения элективных курсов.

В зависимости от принадлежности учебного проекта к тому или иному виду формируется необходимое кадровое и научно-методическое обеспечение, например, определяется консультант проекта: либо учитель, преподающий базовый общеобразовательный предмет, либо учитель, преподающий профильный общеобразовательный предмет, либо учитель, преподающий элективный курс, либо дополнительно привлекаемый специалист.

Кроме того, проектная деятельность в НОУ СОШ «Росинка» может быть **индивидуальной, парной или групповой**.

Выполнение проектов или исследований может быть курсовым проектированием по профильному предмету с последующей защитой результатов в качестве творческого экзамена. Целесообразно выполнение работ с привлечением специалистов из профильных научных учреждений, вузов. Темы и проблемы проектных и исследовательских работ подбираются из любой содержательной области (предметной, межпредметной, внепредметной) в соответствии с личностными предпочтениями каждого обучающегося. Получаемый результат должен быть социально и практически значимым.

Далеко не каждая исследовательская задача, привнесенная из науки, пригодна для реализации в образовательных учреждениях. Все виды требуемого обеспечения должны быть в наличии до начала работы над проектом. Недостаточное обеспечение проектной или исследовательской работы может свести на нет все ожидаемые положительные результаты. Кроме сопровождения консультантом каждый учебный проект или исследование должны быть обеспечены всем необходимым: материально-техническим и учебно-методическим оснащением, кадровым обеспечением (дополнительно привлекаемые специалисты), информационными (фонд и каталоги библиотеки, Интернет, CD-Rom, аудио- и видеоматериалы и т.д.) и информационно-технологическими ресурсами (компьютеры и др. техника с программным обеспечением), организационным обеспечением (специальное расписание занятий, аудиторий, работы библиотеки, выхода в Интернет), отдельным от урочных занятий рабочим местом (не ограничивающим свободную деятельность помещением с необходимыми ресурсами и оборудованием).

Таким образом, под **проектом** обычно подразумевают специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий по решению значимой для учащегося проблемы, завершающийся созданием продукта; под **методом проектов** — технологию организации образовательных ситуаций, в которых учащийся ставит и решает собственные проблемы, и технологию сопровождения самостоятельной деятельности учащегося.

За почти столетнюю историю существования проектной деятельности учащихся сформировались **основные требования к проекту**:

Работа по методу проектов — это относительно высокий уровень сложности педагогической деятельности, предполагающий серьезную квалификацию учителя. Если большинство общеизвестных методов обучения требуют наличия лишь традиционных компонентов учебного процесса — учителя, ученика (или группы учеников) и учебного материала, который необходимо усвоить, то требования к учебному проекту — совершенно особые.

1. *Необходимо наличие **социально значимой проблемы** — исследовательской, информационной, практической.*

Дальнейшая работа над проектом — это разрешение данной проблемы. В роли заказчика может выступать и сам учитель (проект по подготовке методических пособий для кабинета биологии), и сами учащиеся (проект, нацеленный на разработку и проведение школьного праздника).

Поиск социально-значимой проблемы — одна из наиболее трудных организационных задач, которую приходится решать учителю-руководителю проекта вместе с учащимися-проектантами.

2. *Выполнение проекта начинается с **планирования действий** по разрешению проблемы, иными словами — с проектирования самого проекта, в частности — с определения вида продукта и формы презентации.*

Наиболее важной частью плана является пооперационная разработка проекта, в которой указан перечень конкретных действий с указанием выходов, сроков и ответственных. Но некоторые проекты

(творческие, ролевые) не могут быть сразу четко спланированы от начала до самого конца.

3. *Каждый проект обязательно требует исследовательской работы учащихся.*

Таким образом, *отличительная черта проектной деятельности — **поиск информации***, которая затем будет обработана, осмыслена и представлена участниками проектной группы.

4. *Результатом работы над проектом, иначе говоря, выходом проекта, является **продукт**.* В общем виде это средство, которое разработали участники проектной группы для разрешения поставленной проблемы.

5. *Подготовленный **продукт должен быть представлен заказчику и (или) представителям общественности**, и представлен достаточно убедительно, как наиболее приемлемое средство решения проблемы.*

Одной из таких форм является Конференция проектных и исследовательских работ учащихся НОУ Западного округа г. Москвы, которая стала теперь традиционной.

Таким образом, *проект требует на завершающем этапе **презентации своего продукта***. То есть проект — это «пять П»: Проблема — Проектирование (планирование) — Поиск информации — Продукт — Презентация.

*Шестое «П» проекта — его **Портфолио***, т.е. папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта, в том числе черновики, дневные планы и отчеты и др.

Важное правило: **каждый этап работы над проектом должен иметь свой конкретный продукт!**¹

В настоящее время трактовка проекта многогранна:

Проект — это метод обучения. Он может быть использован в изучении любого предмета. Он может применяться на уроках и во внеклассной работе. Он ориентирован на достижение целей самими учащимися. Он формирует опыт осуществления невероятно большо-

¹ См.: С. 7–10. *Сергеев И.С.* Как организовать проектную деятельность учащихся. — М.: АРКТИ, 2005. — 80 с.

го количества умений и навыков в деятельности. Таким образом, проектная деятельность незаменима для нашей школы, стремящейся целенаправленно формировать и **развивать учебно-познавательную компетентность учащихся.**

Проект — это форма организации учебного процесса. Полноценный проект «не вписывается» в уроки. Проектная деятельность может стать если не альтернативой классно-урочной форме обучения, то ее существенным дополнением. Будущее школы — в балансе альтернатив. Поэтому наша школа стала организатором традиционного проведения ежегодной конференции научно-исследовательских и проектных работ учащихся негосударственных образовательных учреждений Западного округа г. Москвы.

Проект — это особая философия образования. Философия цели и деятельности. Философия результатов и достижений. Философия, далекая от формирования теоретической образованности. Она принята школой сегодняшнего дня, потому что позволяет органично соединить несоединимое: ценностно-смысловые основы культуры и процесс деятельной социализации.

Но для нашей школы, стремящейся целенаправленно формировать и развивать общеучебные умения как технологическую составляющую учебно-познавательной компетентности учащихся, проектирование — это содержание образования. Проектирование стало неотъемлемой частью не только элективного курса «Азбука логичного мышления», но и многих других учебных предметов. В проектировании в свернутом виде представлена вся система гностических умений, поэтому в данном разделе образовательной программы, фиксирующей, прежде всего, содержание образования, и содержится общешкольная программа общеучебных умений.¹

¹ С. 165–169. Образовательная программа негосударственного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа «Росинка»/ Под ред. М.М. Новожиловой, С.Г. Вороншикова. — М., 2005. — 205 с.

3.2. Управление проектной и исследовательской деятельностью: гармонизация профессиональной компетентности педагогов и учебно-познавательной компетентности учащихся.

Ретроспективный экскурс в управленческую практику

Фрагмент выступления М.М. Новожиловой на семинаре для заместителей директоров школ по учебно-воспитательной работе «Проектная деятельность учащихся и педагогов как средство повышения эффективности учебной и педагогической деятельности», прошедшего под руководством д.п.н. М.А. Зиганова, 27 января 2006 г. в НОУ «Ломоносовская школа», г. Москва.

В менеджменте существуют различные определения: кто же такой управленец. Говорят, что это человек, который носит воду чужими руками. Но нам больше по душе определение, что это человек, дирижирующий связями и создающий благоприятные условия для других.

При управлении такой тонкой гранью, как проектная и исследовательская деятельность, руководитель школы интеллектуально раскрывается. Возникает момент истины: ты личность, ты лидер, ты способен принять интеллектуальные интересы своих учителей и детей.

Будем откровенны: сегодня в школе только ленивый не занимается проектной и исследовательской деятельностью. Неделя подготовки, и уже готова конференция, месяц авральной работы, и громогласно проводится «ярмарка идей». Возникает угроза дискредитации и девальвации уникального явления, которое подобно дальтон-плану еще не успело реализовать свой мощный педагогический потенциал. Возникает вопрос: Что первично — форма (проектная и исследовательская деятельность) или то, ради чего эту форму используют (повышение учебно-познавательной компетентности учащихся, да и педагогов тоже)?

В нашей школе в основе осуществления проектной и исследовательской деятельности лежат три управленческих вектора:

- » **Во-первых**, обеспечение разработки, легитимного утверждения и внедрения внутришкольных нормативных документов, обеспечивающих стабильную реализацию и развитие данного направления образовательного процесса.
- » **Во-вторых**, обеспечение формирования и внедрения методических рекомендаций для учителей, выступающих в непривычной для себя роли — в качестве руководителей и консультантов ученических проектов и исследований. Данные рекомендации способствуют повышению эффективности проблемно-ориентированного совершенствования профессиональной компетентности педагогов.
- » **В-третьих**, обеспечение создания и внедрения дидактических рекомендаций для учащихся, осуществляющих исследовательскую деятельность, разрабатывающих учебные проекты. Поможет в этом, мы полагаем, гносеологическая тетрадь «Культура познания», в которой особое внимание уделяется корректному осуществлению проектной и исследовательской деятельности. Над этим сейчас работает наш коллектив.

Прокомментируем и проиллюстрируем данные вектора на примерах из практики нашей школы:

Вектор первый (нормативный). В пакет внутришкольных документов, обеспечивающих управленческо-методическое сопровождение осуществления проектной и исследовательской деятельности учащихся, входят «Циклограмма управления проектной и исследовательской работой в школе «Росинка», «Положение о школьном научном обществе», «Положение о конференции научно-исследовательских и проектных работ учащихся негосударственных образовательных учреждений Западного округа г. Москвы», общешкольная «Программа общеучебных умений», учебная программа элективного курса «Азбука логичного мышления», который развивает ряд гностических знаний и умений, необходимых, в том числе, и для ведения

проектной и исследовательской деятельности и т.д. (Некоторые из этих документов, а также ряд других материалов представлены в данной работе).

В основных требованиях к выполнению учебных проектов и исследований, разработанных нами, дается классификация проектов по сложности и характеру контактов. Среди них — мегапроект. Таким является проект «Думай глобально — действуй локально», посвящённый 60-летию ООН, который имеет следующие цели и задачи.

1. В год юбилея ООН знакомить детей с деятельностью данной организации, вехами её развития, а также с проблемами, над которыми работают её подразделения, в том числе ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и другие.
2. Воспитывать у детей чувство причастности и ответственности за судьбу планеты через формирование у них гражданской ответственности за свои поступки.
3. Участвовать в акциях и мероприятиях, способствующих разрешению социальных, экологических и иных проблем, доступных по форме и содержанию для детей данного возраста.
4. Углублять и расширять знания по учебным дисциплинам, которые исследуются в рамках настоящего проекта.

Особенностью такого рода проектов является включенность учащихся основной и средней школы, педагогов и родителей в его реализацию. Он включает в себя индивидуальные и групповые исследовательские работы, разные виды творческих работ по доминирующей деятельности учащихся (проблемно-реферативные, экспериментальные, натуралистические, описательные, исследовательские, прикладные и ролевые). Особенностью мегапроекта в этом году является включение в его реализацию и других школ, участников секции «Думай глобально — действуй локально!» в рамках теперь уже традиционной для нашей школы Конференции проектных и исследовательских работ. Темы исследований и проектов, которые заявлены в мегапроекте, тоже разнообразны: «Проблемы терроризма в мире», «Влияние средств массовой информации на современное общество»,

«Расовая дискриминация в США», «Влияние технического прогресса на развитие общества».

Основными этапами реализации являются запуск проекта, сбор заявок, сбор информации и обработка исследовательского материала, участие в городском научно-практическом форуме старшеклассников «Мир без границ», школьная и окружная конференции проектных и исследовательских работ, проведение телекоммуникационной конференции, публикация лучших работ в средствах СМИ, представление материалов проекта на международных форумах и Интернет-конференциях.

Вектор второй (повышения профессиональной компетентности педагогов, необходимой для эффективного сопровождения проектной и исследовательской деятельности учащихся). С каждым годом к проектной и исследовательской работе подключаются все новые педагоги. Но не всегда их профессиональная компетентность в данном вопросе позволяет грамотно и корректно осуществлять руководство учащимися в этом виде учебной деятельности. Как показал опыт, сложнее обстоит дело с определением актуальности и практической значимости конкретного исследования. Ведь не секрет, что работа для учащегося будет интересна тогда, когда ему станет понятно, для чего прикладываются усилия. Например, практическая значимость исследовательской работы «Психологический портрет литературного персонажа в контексте влияния темперамента на формирование характера» (на материале поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души») заключается в разработке методического пособия для старшеклассников.

Вектор третий (повышение учебно-познавательной компетентности учащихся, необходимой для эффективного осуществления проектной и исследовательской деятельности). Для педагогов нашей школы ответ на вопрос о приоритетах в организации и осуществлении проектной и исследовательской деятельности очевиден — развитие учебно-познавательной компетентности учащихся. Как известно, компетентность — это опыт успешного осуществления того или иного вида деятельности. Поэтому, чтобы проект или исследование состоялось, долж-

ны быть созданы необходимые управленческие, материально-технические, учебно-методические, информационные условия, должно быть достаточно времени для организации деятельности по обсуждению проекта, по планированию его осуществления, по его реализации и публичной презентации.

Примером этому может служить организация проектно-исследовательской работы «Когда звонят колокола... (Особенности инфразвукового звучания колокола)». Работа проводится в рамках таких предметов, как история, МХК, физика, основы православной культуры. В роли консультантов, помимо учителей-предметников, здесь выступают протоиерей Леонид Грилихес и звонари Свято-Троицкой Лавры. Цель данной работы заключается в том, чтобы соотнести религиозную традицию с современными научными изысканиями в области исследований свойств инфразвука. В результате осуществления проекта формируется учебное пособие культурологической и естественнонаучной направленности в виде иллюстративных материалов и научно-популярного фильма. В процессе работы учащиеся анализируют научную литературу по теории инфразвука и его воздействию на биологические системы, изучают традицию использования музыкальных инструментов с низкочастотным звучанием в обрядовой языческой и монотеистической культурах. При этом отвечают на вопрос: «Почему предметы, способные порождать низкие звуки, являются необходимым обрядовым атрибутом»? Кроме этого они прослеживают традицию распространения крупных колоколов в Христианской Церкви, описывают основные поверья, связанные с особенностями воздействия колокольного звона на природную среду и человека. В ходе данной работы происходит важный процесс познания: апеллируя понятиями из различных областей знаний, учащиеся учатся объемно описывать мир по принципу «от частного к общему», приобретают умения брать интервью, обрабатывать собранный материал и др. Таким образом, во всей этой работе для учащегося должен быть интересен не только сам проект, но поучителен процесс его создания.

Циклограмма управления проектной и исследовательской работой в школе «Росинка»

№	Срок	Содержание	Участники, ответственные
1	Сентябрь	Выбор тем, участников проектов или исследований. Оформление заявок, паспортов работ	Руководитель (научный консультант) проектно-исследовательской работы
2	1-я неделя октября	Представление и обсуждение заявок и паспортов на заседании совета школьного научного общества	Председатель школьного научного общества, руководитель (научный консультант) и автор проектно-исследовательской работы
3	Октябрь-ноябрь	Работа над проектом или исследованием	Автор, руководитель (научный консультант) проектно-исследовательской работы
4	Октябрь-ноябрь	Занятия для учащихся и руководителей проектов по методике ведения проектной и исследовательской деятельности	Научное общество
5	Ноябрь	Представление промежуточных результатов проектно-исследовательской работы на заседании совета школьного научного общества	Председатель научного общества, руководитель (научный консультант), автор проектно-исследовательской работы
6	Декабрь-январь-февраль	Продолжение работы над проектом или исследованием	Автор, руководитель (научный консультант) проектно-исследовательской работы
7	2-я неделя февраля	Представление автором и руководителем (научный консультант) выполненной работы (следующая часть) по проекту или исследованию на заседании совета школьного научного общества	Председатель научного общества, руководитель (научный консультант), автор проектно-исследовательской работы

№	Срок	Содержание	Участники, ответственные
8	Конец февраля	Проектная неделя, или школьная конференция, или научные чтения. Защита работ автором	Автор, руководитель (научный консультант) проектно-исследовательской работы
9	Февраль-март	Участие в окружных и городских конференциях	Научное общество
10	Март	Конференция проектных и исследовательских работ НОУ Западного округа г. Москвы	Научное общество
11	Апрель	Подведение итогов проектной и исследовательской работы на заседании школьного научного общества	Научное общество

Заявка на руководство проектной или исследовательской работой

1. Руководитель (ФИО, должность) _____
2. Предполагаемая тема _____
3. Консультант(ы) (ФИО, должность) _____
4. Образовательная область знания, учебный предмет, в рамках которого проводится работа по проекту _____
5. Учебные дисциплины, близкие к теме проекта _____
6. Класс обучения (возраст учащихся, на который рассчитан проект) _____
7. Состав проектной группы (ФИ учащихся, класс) _____
8. Вид проекта по доминирующей деятельности учащегося _____
9. Вид проекта по комплексности _____
10. Вид проекта по характеру контактов _____
11. Вид проекта по продолжительности _____

12. Вид образования (базовый курс, профильный курс, элективный курс или дополнительное образование) _____
13. Необходимое оборудование _____
14. Предполагаемый продукт проекта _____

Не рассматривая проектную и исследовательскую деятельность учащихся как панацею от всех образовательных проблем, педагогический коллектив школы предполагает дальнейшее развертывание данной работы в аспекте профильного обучения. Ведь очевидна правота доктора психологических наук, профессора Марины Александровны Холодной: «Несомненно, метод проектов весьма эффективен с точки зрения формирования у учащихся того набора компетентностей, которые необходимы для успеха их будущих профессиональных занятий».¹

Подчас может возникнуть ощущение, что овчинка выделки не стоит. Уж очень много сил на это тратим мы: наши воспитанники, наши педагоги, мы — управленцы. По этому поводу позвольте привести известную притчу:

В Евангелии от Матфея (гл. 13, ст. 3-23) приводится притча о сеятеле, рассказанная Иисусом. Разбросанные сеятелем зерна попали в разные места: одни упали у дороги, «налетели птицы и поклевали то»; другие «упали на места каменистые» и были высушены солнцем; третьи упали в тернии, и те «заглушили их»; но некоторые из посеянных зерен «упали на добрую землю и принесли плоды: одно во сто крат».

И ученики спросили Христа: «Для чего притчу говоришь?»

На что Иисус сказал: «Слово учителя попадает на разную почву, но лишь посеянное на доброй земле означает слышащего слово и понимающего, который и бывает плодоносен: один во сто крат».

Вот подчас ради этих нескольких «зерен», которые и принесут плоды «одно во сто крат», не жалко никаких усилий и затрат.

¹ С. 76. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Изд-во «Барс», 1997. — 392 с.

3.3. Дидактический регламент формирования и развития общеучебных умений: нормативный документ, способствующий эффективной организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Консалтинговый экскурс в теорию внутришкольного управления

В основу материалов данного экскурса в теорию внутришкольного управления положены многолетние исследования и публикации Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщикова, Е.В. Орловой.¹ Своеобразным девизом их скромных изысканий стали строки Александры Марковны Косс:

Ох, азбучные истины! Порой
Кто вас отстаивает, тот герой.

Как известно, приоритетное место среди ключевых компетентностей, обозначенных федеральной стратегией модернизации образования, предоставлено компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации. Главная особенность

¹ См.: Воровщиков С.Г. Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: Теория, технология. — М.: ЦГЛ, 2005. — 320 с.

Воровщиков С.Г., Орлова Е.В. Замысел элективного курса «Азбука логичного мышления»// Развитие профессиональной компетентности участников образовательного процесса как ведущее условие обеспечения качества образования: Сб. матер. IX междунар. научно-практической конференции. — Москва-Тамбов: ТОИПКРО, 2005. — С. 148-154.

Орлова Е.В. Управление развитием общеучебных умений учащихся основной школы. — М., 2005. — 23 с.

Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Культура познания — познание культуры. — Челябинск: Брегер, 1998. — 193 с.

Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Мониторинг-программа «Изучение сформированности общеучебных умений школьников». — Челябинск: Компьютеры и образование, 1997. — 110 с.

Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Общеучебные умения как объект управления образовательным процессом// Завуч. — 2000. — № 7. — С. 38-63.

компетентности заключается в том, что это форма организации, способ существования содержания образования. Освоить компетентность, как впрочем, и проявить ее можно только в деятельности. А коли так, то проектную и исследовательскую деятельность можно отнести к тем немногим образовательным средствам, позволяющим в старшей школе сформировать учебно-познавательную компетентность. Ибо она как раз и содействует организации деятельности ученика по решению лично-интересной и социально актуальной проблемы.

Следовательно, понимая всю важность осуществления проектной деятельности, управленцы не могут отдавать ее на откуп только немногим педагогам-энтузиастам в школе. Это важное общешкольное дело требует соответствующего управленческо-методического сопровождения. Содержательной конструкцией выстраивания проектной и исследовательской деятельности учащихся должна стать общешкольная программа общеучебных умений. Данная деятельность должна совершенствовать не мышление и креативность учащихся **вообще**, а быть направленной на развитие **конкретного перечня умений**, овладев которым ученик будет способен корректно анализировать и синтезировать, сравнивать, обобщать, определять понятия, доказывать и опровергать, находить информацию, общаться в диалоге и полилоге. При этом общеучебные умения становятся и средством и целью этой деятельности.

Общешкольная программа общеучебных умений наряду с другими управленческо-методическими документами, регламентирующими осуществление проектной деятельности, является реальной основой для координации деятельности педагогов школы и консультантов, привлекаемых из учреждений дополнительного образования и высшей школы. Скоординированные действия учителей-консультантов и приглашенных специалистов, имеющих единую содержательную основу, несомненно, будут способствовать совершенствованию общеучебных умений. Кроме того управление образовательным процессом должно обеспечивать скоординированность деятельности учителей, работающих в одном классе, и преемственность деятельности педагогов начальной, основной и полной школы. Реализация этих требований, как показали исследования, позволяет значительно ускорить процесс ов-

ладения общеучебными умениями, обеспечить более высокий уровень их сформированности, предупредить деформацию или «угасание» тех или иных умений у учащихся средней школы.

Таким образом, необходимо принять и зафиксировать нормативную, идеологическую, содержательную, методическую и организационную преемственность и скоординированность деятельности педагогического коллектива по развитию общеучебных умений. Одной из возможных нормативных форм обеспечения скоординированности деятельности педагогического коллектива может стать дидактический регламент формирования и развития общеучебных умений. Этот публичный и легитимный документ подобно «общественному договору» Руссо фиксирует коллективную точку зрения педагогов на содержание и формы работы по совершенствованию общеучебных умений учащихся.

Предлагаемая ниже модель регламента предполагает, что в соответствии с позициями представленной матрицы педагогический коллектив самостоятельно определяет свое школьное содержание данного документа. Наполнение содержанием и реализация дидактического регламента в конкретной школе может способствовать целостному выполнению требований к процессу формирования и совершенствования общеучебных умений.

Дидактический регламент формирования и развития общеучебных умений (матрица)

Дидактический регламент формирования и развития общеучебных умений — это система норм, определяющих основные позиции содержания, форм, методов и организации деятельности педагогов образовательного учреждения по формированию и совершенствованию общеучебных умений школьников.

Дидактический регламент может состоять из следующих частей:

Пояснительная записка.

1. Социально-педагогические ценности формирования и развития общеучебных умений.
2. Программа общеучебных умений.

3. Методические и дидактические комментарии к программе общеучебных умений.
4. Учебно-методический комплекс специальных занятий, способствующих целенаправленному развитию общеучебных умений учащихся.
5. Методические требования к развитию общеучебных умений учащихся в границах базовых и профильные общеобразовательных дисциплин.
6. Управленческо-методические рекомендации по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся.
7. Портфолио образовательных достижений учащихся.

Кратко прокомментируем основные составляющие данного документа:

Пояснительная записка. В этой части необходимо определить назначение дидактического регламента как системы норм, способствующих повышению эффективности формирования и совершенствования общеучебных умений учащихся. Кроме того, необходимо определить статус данного регламента как внутришкольного документа, нормирующего деятельность педагогического коллектива по реализации программы общеучебных умений.

1. Социально-педагогические ценности формирования и развития общеучебных умений. В этой части регламента приводятся и обосновываются социально-педагогические идеи, на которых должна основываться деятельность педагогического коллектива школы по формированию и развитию общеучебных умений.

Обоснование ценностей формирования и совершенствования общеучебных умений целесообразно осуществлять в контексте развития учебно-познавательной компетентности учащихся. Тем самым могут закладываться основы новой образовательной парадигмы, знаменующей собой переход школы от декларации «учись учиться» к реальному освоению учениками целостной системы методов позна-

ния. Желательно рассмотреть значение формирования общеучебных умений для учащихся и их родителей; для учителя и данной школы в соответствии с особенностями содержания ступеней обучения; для государства и общества. Кроме того, необходимо определить управленческие и дидактические идеи, обуславливающие общешкольную организацию и выбор методик, направленных на формирование, и на развитие общеучебных умений. Важность неформального принятия и формального утверждения педагогическим сообществом социально-педагогических ценностей заключается не только и не столько во владении учителями программой умений и методиками их развития, а в созидательной энергии убеждения всего школьного коллектива в необходимости целенаправленного совершенствования общеучебных умений.

2. Программа общеучебных умений. В этой части регламента приводится программа общеучебных умений, утвержденная педагогическим коллективом в качестве внутришкольного нормативного документа.

В связи с тем, что сформированность общеучебных умений — это результат усилий всего педагогического коллектива, настоятельно требуется координация взаимодействия учителей конкретной школы. Прежде всего, педагоги школы должны использовать единые подходы к классификации, составу общеучебных умений. Доктор психологических наук Н.Ф. Талызина пишет о необходимости подробной программы умений учиться, умений логически мыслить: «В настоящее время назрела острая необходимость в разработке целостной программы логических приемов познавательной деятельности, которые должны быть сформированы при изучении каждого учебного предмета... Естественно, что в такую программу должны быть включены по возможности общие приемы познавательной деятельности, которые, будучи усвоенными при работе с частными случаями, в дальнейшем могут применяться учащимися при анализе всех других явлений, относящихся к данному классу. Наличие такой программы и реализация условий управления процессом усвоения от-

крывают большие возможности для повышения эффективности учебного процесса по целому ряду показателей».¹

В качестве внутришкольного стандарта нами была выбрана программа общеучебных умений, разработанная Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщиковым.² Мы сочли целесообразным полностью привести эту программу умений в нашей книге.³ Программа получила определенное признание в среде теоретиков и практиков. Так, доктор педагогических наук В.В. Гузев на странице «Педагогический дискуссионный клуб» сайта «Российский образовательный портал» весьма лестно отозвался о данной программе во время дискуссии «Для развития средней школы выбран не тот путь!»: «Пока наблюдались только более или менее удачные попытки описать комплекс общеучебных умений. На мой взгляд, самая продуктивная версия была разработана и принята на региональном законодательном уровне в Челябинске (Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников// Школьные технологии. — 2002. — № 5. — С. 42–55). Более компактно, но менее понятно, комплекс общеучебных умений и навыков изложен в образовательном стандарте (Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование/ Министерство образования Российской Федерации. — М. 2004. — 221 с.).».⁴

¹ С. 135–136. Татьяна Н.Ф. Формирование познавательной активности деятельности младших школьников. — М.: Просвещение, 1988. — 175 с.

² См.: Татьянанченко Д.В., Воровщиков С.Г. Общеучебные умения: очарование очевидного. — Челябинск: ЦНТИ, 1996. — 86 с.

Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников// Школьные технологии. — 2002. — № 5. — С. 42–55.

Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Программа общеучебных умений: совершенствование эффективности формирования познавательной компетентности школьников// Образование в современной школе. — 2002. — № 6. — С. 44–57; № 7. — С. 21–33.

³ См.: 3.3. Программа общеучебных умений учащихся. Фрагмент приложения № 5 к образовательной программе НОУ СОШ «Росинка»

⁴ Имя: В.В. Гузев. Мнение/ вопрос. Дискуссия «Для развития средней школы выбран не тот путь»// discuss/theme9/gb.php?step=view&page=5

3. **Методические и дидактические комментарии к программе общеучебных умений.** Программа общеучебных умений учащихся сопровождается методическими (версия для учителей) и дидактическими (версия для учащихся) комментариями, носящими справочный характер.

Предназначение данных комментариев, сформированных педагогами школы, заключается в еще большей конкретизации содержания формулировок общеучебных умений. Так, например, в программе содержится умение «2.1.23. Составлять конспекты письменного текста». В комментарии дается определение понятия «конспект», содержится классификация конспектов, предлагаются правила конспектирования и редактирования конспекта. Таким образом, комментарии не отвечают на вопрос «Как формировать и развивать то или иное общеучебное умение», а содержат ответ «Что такое это общеучебное умение? Как его правильно осуществлять?». Таким образом, методические комментарии позволяют устранить возможные разночтения в понимании умений педагогами школы.

Методические комментарии систематизируются в данном разделе в соответствии с составом программы общеучебных умений:

1. Учебно-управленческие умения.
2. Учебно-информационные умения.
 - 2.1. Умения работать с письменными текстами.
 - 2.2. Умения работать с устными текстами.
 - 2.3. Умения работать с реальными объектами как источниками информации.
3. Учебно-логические умения.
 - 3.1. Анализ и синтез.
 - 3.2. Сравнение.
 - 3.3. Обобщение и классификация.
 - 3.4. Определение понятий.
 - 3.5. Доказательство и опровержение.
 - 3.6. Определение и решение проблемы.

Методические комментарии разрабатываются именно к данной программе, поэтому номер комментария соответствует номеру умения в программе общеучебных умений.

Если та или иная норма взята из какой-либо книги, статьи, то формулировка комментария сопровождается указанием источника, из которого была взята. Это позволяет, во-первых, сформировать в целом непротиворечивые комментарии, взятые из комплементарных по отношению друг к другу теоретических или методических работ, во-вторых, при возможной корректировке того или иного комментария обратиться к первоисточнику, глубже понять позицию автора, определить приемлемые границы изменений.

Все методические комментарии, прилагаемые к программе, условно делятся на четыре части:

- ❖ *во-первых*, комментарии, содержащие жесткие нормы, например, федеральные нормы, связанные с библиографическими описаниями, или региональные нормы, определяющие классификацию проектных и исследовательских работ учащихся;
- ❖ *во-вторых*, комментарии, которые представлены одним из возможных вариантов школьных требований, например, алгоритма разработки плана или требований к составу и ведению письменных работ учащихся;
- ❖ *в-третьих*, комментарии-примеры, иллюстрирующие некоторые требования к осуществлению того или иного умения.
- ❖ *в-четвертых*, методические комментарии сопровождают не только отдельные умения, но и каждую группу умений предваряет концептуальный, мотивационный комментарий, поясняющий не только суть и место данной группы умений в программе, но и по возможности поясняющий важность этих умений для учебно-познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, методические комментарии отражают позицию педагогов конкретной школы в понимании содержания общеучебных умений.

Для повышения эффективности освоения умений учениками в школе целесообразно сформировать дидактические комментарии к программе общеучебных умений, конкретизирующие ответы на вопросы «Что нужно уметь делать?» и «Как нужно делать?». Данные комментарии, обращенные к учащимся той или иной степени обуче-

ния, представляют собой пакет определений понятий, правил, норм, алгоритмов осуществления конкретного умения. Таким образом, дидактические комментарии являются квинтэссенцией методических комментариев и доводят до сведения учащихся единую точку зрения педагогов школы на то, как корректно применять то или иное умение.

Возможно, что в нескольких школах будет единая программа общеучебных умений, но методические и дидактические комментарии будут разными. Ведь в данных комментариях проявляется педагогический менталитет учителей школы, комментарии учитывают особенности контингента учащихся, общеобразовательные требования вузов, в которые преимущественно поступают выпускники конкретной школы.

Общешкольные подходы к классификации, составу общеучебных умений должны привести к единым комментариям, а впоследствии — и к скоординированному пакету методик развития общеучебных умений. Участие педагогов в разработке общешкольных методических и дидактических комментариев обеспечивает освоение содержания программы, понимание взаимообусловленности формулировок общеучебных умений, намечает подходы к выбору методик развития.

4. Учебно-методический комплекс специальных занятий, способствующих целенаправленному развитию общеучебных умений учащихся. Эффективная деятельность педагогов школы по формированию и развитию общеучебных умений основывается на овладении учащимися ценностями познавательной культуры, на целостном видении общеучебных умений и освоении школьниками теоретических и технологических позиций их осуществления. Это предполагает разработку учебных программ специальных занятий в начальной, основной и полной школе и утверждение их в качестве составной части регламента. Ценности, знания и умения, освоенные учениками на специальных занятиях, позволяют учителям начальной школы и учителям-предметникам более эффективно формировать, совершенствовать и использовать общеучебные умения в границах традиционных учебных дисциплин. Действительно, программа общеучебных умений, дидактические и методические комментарии к ней останутся на бумаге, если

не будет определен и реализован программно-методический и управленческий механизм их внедрения в образовательный процесс. Одним из обязательных средств такого внедрения является учебно-методический комплекс элективного курса, способствующего целенаправленному развитию общеучебных умений учащихся. В формате элективного курса эти условия предстают в концентрированном виде. Однако эффективность преподавания элективного курса возрастает только в том случае, если он базируется на общешкольной программе общеучебных умений. Следовательно, будут развиваться не умения учиться вообще, а именно те умения, которые зафиксированы в программе, принятой в качестве общешкольного стандарта.

Говоря об учебно-методическом комплексе специальных занятий, мы полагаем, что он традиционно должен включать учебную программу, тематический план, учебное пособие для учащихся (в печатной или иной форме: видеокурс, интерактивная компьютерная программа, Интернет-ресурс и т.п.), методические рекомендации для учителя (разработки занятий, хрестоматия) аннотированный список литературы, рабочая тетрадь, задания для самостоятельной работы учащихся и т. д.¹

Элективный курс позволяет закладывать у учащихся теоретические основы осуществления общеучебных умений, избавляя тем самым учителей-предметников от тавтологии и разнобоя в инструктажах, предоставляя возможность активно использовать и развивать уже сформированные умения. Таким образом, элективный курс способен стать эффективным средством координации деятельности учителей базовых и профильных общеобразовательных дисциплин по развитию общеучебных умений учащихся. В качестве такого элективного, способствующего целостному освоению основных теоретических и технологических позиций общеучебных умений, может быть выбран курс «Азбука логичного мышления».² Основные содержа-

тельные и формальные особенности данного элективного курса будут представлены ниже.

5. Методические требования к развитию общеучебных умений учащихся в границах базовых и профильных общеобразовательных дисциплин.

Посредством только специальных занятий невозможно обеспечить развитие общеучебных умений. В связи с тем, что в соответствии с учебным планом старшей школы базовым и профильным общеобразовательным предметам отдано 80% учебного времени, именно при их изучении у учащихся возникает потребность в определенных общеучебных умениях, и в процессе овладения содержанием этих дисциплин происходит закрепление данных умений.

Эффективным средством внедрения в образовательный процесс программы общеучебных умений, комментариев к ней является их активное и скоординированное использование в границах всех базовых и профильных общеобразовательных дисциплин. Одним из обязательных условий успешности данной работы является принятие и утверждение общешкольных методических норм к развитию общеучебных умений в границах базовых и профильных общеобразовательных дисциплин. Это может способствовать координации деятельности учителей-предметников, работающих в одном классе, и преемственности деятельности педагогов начальной, основной и полной школы. Эффективность единых общешкольных методических норм возможна только в том случае, если они направлены на воплощение единой общешкольной программы общеучебных умений. В свою очередь, данная программа должна иметь школьную версию методических и дидактических комментариев, в формировании, обсуждении и утверждении которой как раз и принимали участие учителя-предметники.

Проектирование совершенствования и использования общеучебных умений целесообразно осуществлять в процессе планирования системы уроков по учебной теме. Тематическое планирование позволяет учителям-предметникам зафиксировать про-

¹ См.: С.40. Ермаков Д.С. Элективные курсы для профильного обучения// Педагогика. — 2005. — № 5. — С. 36-41.

² Воронцов С.Г. Азбука логичного мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов. — М.: Центральное издательство, 2005. — 288 с.

«» процесс развития общеучебных умений в границах традиционных учебных дисциплин. Внимание уделяется трем основным компонентам методики преподавания: мотивационной составляющей, собственно познавательной деятельности учащихся и организации учителем познавательной деятельности школьников. Основанием для этой работы являются содержание учебной темы, всего учебного курса и частные методики преподавания конкретной учебной дисциплины.

Представим матрицу тематического планирования и инструктивные комментарии к ней.

Матрица:

Утверждаю	Согласовано	Согласовано
Директор средней	Зам. директора по УВР	Председатель МО
общеобразовательной		(кафедры)
школы №		
« » _____ 2006 г.	« » _____ 2006 г.	« » _____ 2006 г.

Календарно-тематическое планирование

Учитель _____ (ФИО) по _____
(учебный предмет)

Класс преподавания _____.

Автор (ы) программы _____. Год издания _____.

Автор (ы) учебника _____. Год издания _____.

Дополнительная учебная и методическая литература (библиографическое описание — автор (ы), название, место и издательство, год издания, количество страниц): _____

В связи с внесенными изменениями утверждение у методиста необходимо (нет необходимости) Председатель МО _____

Количество часов в неделю _____. Количество часов в году _____.

№ п\п	Изучаемые темы	Предполагае- мая дата проведения	Образовательные цели учебного занятия (графа заполняется только на четверть вперед)	Шифр формируемого или развиваемого общеучебного умения (графа заполняется только на тему вперед)
1	2	3	4	5
1 четверть (триместр)				
Тема № 1 « » (количество часов)				
1.				
Тема № 2 « » (количество часов)				
2 четверть (триместр)				
Тема № 3 « » (количество часов)				

В четвертой графе образовательные цели учебного занятия прописываются **только на четверть** (триместр) вперед. Формулирование данных целей выполняет задачу интеллектуального, методического катализатора, который позволяет целостно охватить содержание нескольких учебных тем, убедиться в необходимости и возможности формирования и развития того или иного общеучебного умения.

В пятой графе фиксируется только шифр формируемого или развиваемого общеучебного умения. В связи с тем, что основанием для определения необходимости и возможности формирования и развития того или иного общеучебного умения являются методики преподавания конкретной учебной дисциплины и содержание учебной темы, то графа заполняется только на тему вперед.

При фиксировании шифра формируемого или развиваемого общеучебного умения необходимо помнить ряд требований:

1. Данное умение должно выступать в качестве предмета обучения. Факт овладения этим общеучебным умением должен быть известен и учителю и ученику.
2. Для формирования или развития этого умения необходимо в границах учебного занятия специально выделять время.
3. Фиксирование в тематическом планировании определенного общеучебного умения предполагает в дальнейшем определение специальной методики его формирования или развития.

Уже при тематическом планировании определяется, какой материал методического или дидактического комментария к программе общеучебных умений, будет использоваться при формировании или развитии этого умения. Возможно, при этом возникает необходимость откорректировать или нарастить сами комментарии, появляются идеи методических подходов к эффективному использованию комментариев в границах учебного занятия. Данное обстоятельство инициирует ежегодное совершенствование, обсуждение и утверждение методических и дидактических комментариев к программе общеучебных умений.

6. Управленческо-методические рекомендации по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся. Эффективное развитие общеучебных умений предполагает, что они станут предметом освоения не только на репродуктивном уровне, но и в творческих ситуациях при решении учебно-познавательных проблем. Такую возможность предоставляет проектная и исследовательская деятельность учащихся. Действительно, проектная и исследовательская деятельность не только создает ситуации востребованности общеучебных умений для эффективного решения учащимися реальных познавательных проблем, но и развивает, закрепляет эти умения в режиме творческой деятельности.

Более того, некоторые векторы проектной и исследовательской деятельности могут осуществляться вне учебных занятий, выводя использование общеучебных умений как эффективных инструментов познания за рамки учебного процесса. Однако обязательным

условием является осуществление данной деятельности на основе единой общешкольной программы общеучебных умений. Скоординированные действия учителей-консультантов и приглашенных специалистов, имеющих единую содержательную основу, несомненно, будут способствовать совершенствованию общеучебных умений.

В результате обобщения и теоретического обоснования имеющегося в школе педагогического опыта, изучения педагогической и методической литературы должен быть сформирован пакет управленческо-методических рекомендаций по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся. Пакет данных рекомендаций представляет собой общешкольные управленческие документы, регламентирующие организацию проектной и исследовательской деятельности учащихся в течение учебного года. Кроме того рекомендации включают методические и дидактические материалы, обращенные к учителям, выступающим в непривычной для себя роли — в качестве руководителей и консультантов ученических проектов, а также учащимся, осуществляющим исследовательскую деятельность, разрабатывающим учебные проекты. Некоторые из таких материалов представлены в этой и следующей главе данной книги.

Организация и осуществление проектной и исследовательской деятельности учащихся, с нашей точки зрения, предполагает реализацию трех основных векторов работы в школе по обеспечению управленческо-методического сопровождения: это предполагает разработку и внедрение внутришкольных нормативных документов, обеспечивающих стабильную реализацию и развитие данного направления образовательного процесса; формирование и внедрение методических рекомендаций учителям, выступающим в качестве консультантов проектных и исследовательских работ учащихся; создание и внедрение в образовательный процесс дидактических рекомендаций учащимся, осуществляющим исследовательскую деятельность, разрабатывающим учебные проекты.

7. Портфолио образовательных достижений учащихся. В данном разделе регламента определяется статус этого внутришкольного способа фиксации, накопления и оценки индивидуальных образовательных достижений учащихся. Очевидна огромная роль портфолио в развитии учебно-управленческих умений учащихся, а именно умений анализировать и оценивать собственную учебную деятельность. Как известно, портфолио — это рекомендуемая учащимся форма их индивидуальной накопительной самооценки, дополняющая традиционные контрольно-оценочные средства и повышающая объективность оценки экзаменов, зачетов и контрольных работ. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые учащимся в разнообразных видах деятельности (учебной, проектно-исследовательской, творческой, социальной и др.) и является одним из средств практико-ориентированного, деятельностного подхода к образованию.

Предназначение портфолио заключается в поддержании высокой образовательной мотивации учащихся в процессе обучения, т.к. портфолио может являться основанием для автоматического выставления отметки за некоторые экзамены и зачеты. Данный документ, формируемый учащимся самостоятельно на добровольной основе, обеспечивает отслеживание индивидуального образовательного прогресса учащегося, максимально развивает умения рефлексивной деятельности школьников, расширяет возможности их самообразования.

Таково содержание основных частей дидактического регламента, обеспечивающих нормативную, содержательную, методическую и организационную преемственность деятельности педагогического коллектива по формированию и развитию общеучебных умений.

Разработка дидактического регламента как внутришкольного стандарта является не только фактором, обеспечивающим совершенствование качества содержательных и процессуальных характеристик образовательного процесса, но способом повышения методической компетентности учителей по формированию и развитию общеучебных умений. При формировании регламента у педагогов стабилизируются убеждения в актуальности совершенствовании по-

знавательной культуры, расширяется видение ее значения для повышения качества как процесса, так и результатов среднего общего образования. Разработка школьных методических комментариев к программе обеспечивает не только уточнение и адаптацию общеучебных умений, но и понимание взаимообусловленности их содержания, а, следовательно, и методик формирования. Разработка программ специальных занятий и требований к поурочному планированию формирования общеучебных умений будет способствовать уточнению, обобщению и систематизации методик, накопленных в образовательных учреждениях. На этой основе возможно дальнейшее формирование более продуктивных комбинаций методик и превращение их в дидактические технологии.

Таким образом, в процессе разработки дидактического регламента совершенствуется методическая экипировка учителя, позволяющая не только формировать и развивать общеучебные умения, но и более эффективно организовывать проектную и исследовательскую деятельность учащихся. Дидактический регламент позволяет плавно включить проектную и исследовательскую деятельность учащихся в образовательный контекст конкретной школы. Проекты и исследования перестают быть экзотическими и эпизодическими вкраплениями в учебный процесс. Ориентация на компетентное использование общеучебных умений актуализирует образовательную составляющую совместной деятельности учителей и учащихся, способствует гармонизации содержания и формы проектной и исследовательской деятельности.

3.4. Программа общеучебных умений учащихся.

Фрагмент приложения № 5

к образовательной программе НОУ СОШ «Росинка»

Позвольте в качестве преамбулы скромно, но с большим чувством благодарности (так редко, когда за глаза хвалят уважаемые вами коллеги) процитировать справедливые слова доктора педагогических наук, профессора Вячеслава Валерьяновича Гузеева: «В условиях изменения мировой образовательной парадигмы стандарт образования должен описать набор способов взаимодействия с миром (если изволите, — компетентностей). Всерьёз за такую задачу никто не брался — она представляется совершенно неподъёмной... Пока наблюдались только более или менее удачные попытки описать комплекс общеучебных умений. На мой взгляд, самая продуктивная версия была разработана и принята на региональном законодательном уровне в Челябинске (Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников // Школьные технологии. — 2002. — № 5. — С. 42–55).¹

Общеучебные умения — это универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний. В предлагаемой программе они сгруппированы по следующим основаниям: учебно-управленческие, учебно-информационные и учебно-логические умения. Эта классификация в определенной мере отличается от традиционного деления общеучебных умений на учебно-организационные умения (организация учебного труда), учебно-информационные умения (работа с книгой и другими источниками информации), учебно-коммуникативные умения (культура устной и письменной речи) и учебно-интеллектуальные умения. Объясняется это следующим:

Учебно-управленческие умения. Необходимость переименования «учебно-организационных умений» в «учебно-управленческие» обусловлена следующими обстоятельствами. Понятие «организация» весьма многозначно по своему содержанию, и это нашло отра-

жение в разнообразных определениях, существующих в специальной литературе. Организацию рассматривают и как объединение людей, совместно реализующих цель и действующих на основе определенных правил; и как внутреннюю упорядоченность, согласованность частей целого; и как функцию управленческой деятельности, обеспечивающую взаимодействие частей системы для достижения целей. Естественно, что в основу выделения группы учебно-организационных умений была положена последняя трактовка понятия «организация», т.е. как функции управления. Однако возникает закономерный вопрос: почему учение как вид самоуправления сводится только к одной функции управления — к функции организации и при этом исключаются другие функции управления.

Данную группу умений целесообразно рассматривать сквозь призму *управленческого цикла*, под которым принято понимать целостную совокупность сориентированных на достижение определенной цели взаимодействующих управленческих функций, выполняемых последовательно, а иногда параллельно. Как правило, в состав управленческого цикла включают следующие функции: *планирование*, т.е. определение целей и средств их достижения; *организация*, т.е. создание и совершенствование взаимодействия между управляемой и управляющей системами для выполнения планов; *контроль*, т.е. сбор информации о процессе выполнения намеченных планов; *регулирование*, т.е. корректировка планов и процесса их реализации; *анализ*, т.е. изучение и оценка процесса и результатов выполнения планов. Следовательно, функция организации занимает свое место среди других управленческих функций. Поэтому, рассматривая процесс учения как процесс самоуправления, было бы корректнее «учебно-организационные умения» назвать «учебно-управленческими». Следует отметить, что осмысление учебно-управленческих умений в аспекте управленческого цикла позволяет не только установить полный состав данных умений, но и определить их взаимообусловленность, взаимодействие, взаимодополняемость, определенную последовательность использования.

¹ С. 126. Гузеев В. Гуманитарный прорыв в образовании возможен // Народное образование. — 2006. — № 2. — С. 123–128.

Таким образом, под *учебно-управленческими умениями* можно понимать общеучебные умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности учащимися.

Динамика представленных в программе учебно-управленческих умений отражает развитие самостоятельности учащихся в процессе учения, т.к. развитие самостоятельности есть переход от системы внешнего управления к самоуправлению. Очевидно, что в процессе обучения функция передачи учителем знаний должна уменьшаться, а доля самостоятельности учеников соответственно расти. Идеальным результатом обучения можно считать достижение такого уровня развития учебной деятельности учащихся, когда они могут самостоятельно ставить учебные задачи, находить способы их решения, организовывать себя на их осуществление, контролировать и оценивать условия, процесс и результаты своей деятельности.

Учебно-информационные умения. Если обратиться к существующим попыткам определить понятие «информация», то мы увидим, что все многообразие определений имеет некий инвариант: *информация* — это сведения, которые являются объектом передачи, преобразования, использования и хранения. Понятие «информация», обычно рассматривают в контексте понятия «информационный подход». С позиции данного подхода информация представляет собой сведения, включенные непосредственно в коммуникативный процесс: *источник информации* (т.е. подсистема генерирующая, собирающая и передающая сведения); *сведения* (т.е. собственно информация, закодированная с помощью определенных знаков); *канал* (т.е. средство передачи сведений); *получатель* (т.е. подсистема, получающая, декодирующая и интерпретирующая сведения).

Таким образом, в аспекте информационного подхода нельзя делить общеучебные умения на учебно-информационные и учебно-коммуникативные, в силу того, что информация появляется только в процессе коммуникации. Исходя из вышеизложенного, целесообразно объединить учебно-информационные и учебно-коммуникативные

умения в одну группу и дать ей название «учебно-информационные умения» в силу примата категории «информация».

С позиций информационного подхода *учение* представляет собой деятельность ученика, состоящую из получения информации; ее преобразования; получения информации о ходе учебной деятельности от учителя или в результате самоконтроля; в случае необходимости внесения в деятельность определенных коррективов; вновь получение информации о процессе и результатах деятельности и т.д. вплоть до выполнения учебной задачи. Такое понимание процесса учения определяет приоритетное значение учебно-управленческих умений, направленных на формирование учебной задачи, проектирование ее выполнения, и заставляет рассматривать учебно-информационные умения как средство достижения данной задачи.

Таким образом, под *учебно-информационными умениями* понимаются общеучебные умения, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач.

В качестве основания для группировки учебно-информационных умений рассматриваются ведущие источники информации. Очевидно, что приоритетными и наиболее актуальными источниками информации в процессе школьного обучения являются тексты и реальные объекты. Под *реальными объектами* можно понимать предметы, живые существа, процессы, явления, объективно существующие в действительности. Под *текстом* понимается целостная последовательность знаковых единиц. В свою очередь, умения, направленные на работу с текстом, можно декомпозировать, учитывая деление текстов, на устные (вербальные) и письменные (документальные). На основании этого в программе представлены три группы учебно-информационных умений: «*умения работать с письменными текстами*», «*умения работать с устными текстами*», «*умения работать с реальными объектами как источниками информации*». Следует отметить ряд особенностей последней группы умений. Наряду с традиционными умениями, связанными с наблюдением и проведением эксперимента, в данной группе отдельно представлены умения по моделированию. Это объясняется тем, что овладение уме-

ниями моделирования позволяет более эффективно понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, принципы развития и взаимодействия с окружающими объектами. Кроме того, модель подчас является единственно возможным источником информации об изучаемом объекте.

Учебно-логические умения. Наряду с понятием «мышление» традиционно используется термин «интеллект». Если мышление — это процесс решения задач с целью получения новых знаний и создания чего-либо, то интеллект — это характеристика общих способностей, необходимых для всех процессов познания, т.е. не только для мышления, но и для воображения, памяти, внимания, речи и т.д.

В соответствии с типом задач, которые решаются в процессе мыслительной деятельности, выделяют три основных вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое мышление. *Логическое мышление* — это решение задач, которое сначала и до конца осуществляется на основе готовых знаний, выраженных в понятиях, суждениях и умозаключениях. Познавательная сила логического мышления заключается в том, что при достоверности исходных положений логичность мысли обеспечивает ее истинность.

Способы мыслительной деятельности традиционно делятся в соответствии с вышеназванными видами мышления на действенные, образные и логические. Очевидно, что логические умения являются важнейшим компонентом мыслительной деятельности, ибо одной из существенных характеристик мышления является то, что это логически организованный поисковый процесс, сосредоточенный на разрешаемой проблеме. Данные группы умений не выступают изолированно в реальном решении мыслительных задач, возникающих в процессе учения, тем не менее, учебно-логические умения можно рассматривать как самостоятельную группу общеучебных умений. Посредством данных умений информация структурируется для обеспечения поступательного движения от незнания к знанию.

Таким образом, под *учебно-логическими умениями* понимаются общеучебные умения, обеспечивающие четкую структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач.

Учебно-логические умения в полной мере не являются однородными, их условно можно разделить на две группы. В первую группу входят пять первых умений, соответствующих основным методам и формам мышления, которые являются предметом изучения формальной логики. Однако формальная логика, несмотря на богатый арсенал своих средств, не охватывает процесс движения мысли в его диалектических противоположностях. Эти вопросы решает диалектическая логика, предметом которой является творческое мышление, проявляющееся в постановке и решении проблемы.

И в завершение необходимо отметить несколько особенностей программы. Учитывая общеобразовательный приоритет первых двух ступеней обучения, умения в программе разделены на умения начальной и основной школы. Очевидно, что в 10–11 классах данные умения должны активно использоваться и развиваться. В связи со спецификой формирования общеучебных умений и, основываясь на сложившихся в настоящее время подходах к разработке предметных стандартов, в программе отсутствует деление умений по классам. Содержание программы основывается, прежде всего, на исследованиях отечественных дидактов, философов и психологов, получивших наибольшее признание как среди теоретиков, так и в практике работы школ.

В отличие от учебно-управленческих и учебно-информационных умений, сгруппированных в два блока для начальной и основной школы, учебно-логические умения представлены целостно для всех ступеней общеобразовательной школы. Это объясняется следующим. Совершенствование качества учебно-управленческих и учебно-информационных умений в первую очередь определяется усложнением алгоритмов и нормативных требований к учебной деятельности. Например, в начальной школе составляется простой план, а в основной — сложный план устного или письменного текста. В то время как учебно-логические умения и в начальной, и в основной школе осуществляются по одному и тому же алгоритму, но возрастает сложность учебной информации, которая анализируется, сравнивается, обобщается.

1. Учебно-управленческие умения

Начальная школа

- 1.1. Понимать учебную задачу, предъявляемую для индивидуальной и коллективной деятельности.
 - 1.2. Понимать последовательность действий, предъявляемую по индивидуальному и коллективному выполнению учебной задачи.
 - 1.3. Соблюдать последовательность действий по индивидуальному выполнению учебной задачи в отведенное время.
 - 1.4. Соблюдать последовательность действий по коллективному выполнению учебной задачи в отведенное время.
 - 1.5. Соблюдать основные правила выполнения домашней учебной работы в определенных временных границах.
 - 1.6. Выполнять советы учителя по подготовке рабочего места для учебных занятий в школе и дома.
 - 1.7. Пользоваться учебными принадлежностями в соответствии с принятыми нормами.
 - 1.8. Соблюдать правильную осанку за рабочим местом.
 - 1.9. Выполнять советы учителя по соблюдению основных правил гигиены учебного труда.
 - 1.10. Сравнивать полученные результаты с учебной задачей, с планом ее реализации.
 - 1.11. Владеть основными средствами различных форм контроля (самоконтроль, взаимоконтроль).
 - 1.12. Оценивать свою учебную деятельность и деятельность одноклассников по заданному алгоритму.
- Алгоритм* — это предписание пошаговой последовательности действий, точное выполнение которой позволяет решать учебные задачи определенного типа.
- 1.13. Вносить необходимые изменения в последовательность и время выполнения учебной задачи.

Основная школа

- 1.14. Определять индивидуально и коллективно учебные задачи для индивидуальной и коллективной деятельности.

- 1.15. Определять наиболее рациональную последовательность действий по индивидуальному выполнению учебной задачи.
- 1.16. Определять наиболее рациональную последовательность действий по коллективному выполнению учебной задачи.
- 1.17. Определять наиболее рациональную последовательность и объем выполнения домашней учебной работы в режиме дня.
- 1.18. Ставить общие и частные цели самообразовательной деятельности.
- 1.19. Адаптировать основные правила гигиены учебного труда под собственные индивидуальные особенности.
- 1.20. Владеть различными средствами самоконтроля с учетом специфики изучаемого предмета.
- 1.21. Самостоятельно оценивать свою учебную деятельность посредством сравнения с деятельностью других учеников, с собственной деятельностью в прошлом, с установленными нормами.
- 1.22. Оценивать деятельность одноклассников посредством сравнения с установленными нормами, с их деятельностью в прошлом.
- 1.23. Определять проблемы собственной учебной деятельности и устанавливать их причины.
- 1.24. Вносить необходимые изменения в содержание, объем учебной задачи, в последовательность и время ее выполнения.

2. Учебно-информационные умения

- 2.1. Умения работать с письменными текстами.

Начальная школа

- 2.1.1. *Бегло, сознательно, правильно* читать с соблюдением основных норм литературного произношения, логических ударений и пауз, тона, темпа чтения, соответствующих содержанию читаемого текста.

Бегло, т.е. в темпе свободной речи; *сознательно*, т.е. с пониманием не только общего смысла текста, но и всех его элементов и языковых средств; *правильно*, т.е. без ошибок и искажений.

Темп чтения вслух соответствует утвержденной норме.

2.1.2. Пользоваться различными видами чтения: *сплошным, выборочным, комментированным; по ролям; про себя; вслух.*

Сплошное чтение — внимательное прочтение подряд всего материала для целостного изучения содержания текста.

Выборочное чтение — чтение фрагментов текста для выполнения учебной задачи, связанной с конкретизацией или обобщением знаний.

Комментированное чтение — это чтение, сопровождающееся пояснением текста в форме объяснений, предположений, критических замечаний.

Чтение по ролям — это чтение текста, принадлежащего действующим лицам, с элементами сценической игры.

2.1.3. Самостоятельно подготовиться к *выразительному чтению* проанализированного на учебном занятии художественного, публицистического, научно-популярного текста.

Выразительное чтение — это чтение, характеризующееся следующими признаками: 1) ясное, четкое произношение звуков, слов; достаточные громкость и темп; 2) соблюдение пауз и логических ударений; 3) соблюдение интонации вопроса, утверждения, отрицания; 4) придание голосу нужной эмоциональной окраски: радостной, грустной, ироничной и пр.

2.1.4. Работать с основными компонентами текста учебника: оглавлением; учебным текстом; вопросами и заданиями; словарем; приложениями и образцами; иллюстрациями, схемами, таблицами и сносками.

2.1.5. Находить в тексте подзаголовки, абзац, красную строку.

2.1.6. Определять примерное содержание незнакомой книги по титульному листу, оглавлению, предисловию, послесловию, иллюстрациям, аннотации.

2.1.7. Находить необходимую книгу или статью, пользуясь библиографическими списками, картотеками, каталогами, указателями, открытым доступом к книжным полкам.

2.1.8. Пользоваться библиографической каталожной карточкой.

2.1.9. Составлять библиографическое описание книги одного-двух авторов.

2.1.10. Различать научные, официально-деловые, публицистические и художественные письменные тексты.

2.1.11. Подбирать и группировать материал по определенной теме из научных, официально-деловых, публицистических и художественных текстов.

2.1.12. Составлять *простой план* письменного текста.

План — это последовательное представление частей содержания изученного текста в кратких формулировках, отражающих тему и/или основную мысль.

Тема — это исходный пункт текста или его части, то, относительно чего нечто утверждается или спрашивается.

Основная мысль — это то, что утверждается или спрашивается о теме.

Простой план — это план, включающий название значительных частей текста. Графическая форма записи простого плана выглядит следующим образом:

- 1.
- 2.
3. и т. д.

2.1.13. Грамотно и каллиграфически *правильно* (т.е. разборчиво, связно, в соответствии с утвержденными нормами) списывать и писать под диктовку тексты.

Темп письма и объем текста соответствуют утвержденной норме.

2.1.14. Оформлять тетради и письменные работы в соответствии с принятыми нормами.

2.1.15. Создавать письменные *тексты различных типов*.

Повествование — тип текста, который представляет изменение объекта в движении и во времени. Компоненты повествования: завязка, развитие действия, кульминация, развязка. Повествование отвечает на вопрос — что произошло?

Описание — тип текста, который представляет объект в статике, одномоментно. Компоненты описания: общее представление объ-

екта; подробная характеристика частей, его составляющих, или свойств. Описание отвечает на вопрос — какой?

Рассуждение — тип текста, который представляет причинно-следственные связи объектов. В зависимости от способа мышления рассуждения делятся на индуктивные и дедуктивные. Индуктивное рассуждение — это умозаключение от частного, конкретного к общему. Дедуктивное рассуждение — это умозаключение от общего к частному, от общих суждений к частным выводам. От способа рассуждения зависит форма построения текста. В рассуждении, построенном индуктивным путем, вначале излагаются мысли и факты, на основании рассмотрения которых затем делается общий вывод, обобщение. В рассуждении, построенном методом дедукции, сначала высказывается какое-то общее положение, а затем — мысли и факты, подтверждающие справедливость общего положения, его истинность. Рассуждение отвечает на вопрос — почему?

Объем сочиненного текста соответствует утвержденной норме.

- 2.1.16.** Владеть различными видами изложения текста: по отношению к объему исходного текста — *подробное и сжатое*, по отношению к содержанию исходного текста — *полное и выборочное*.

Объем излагаемого текста соответствует утвержденной норме.

Основная школа

- 2.1.17.** Бегло, сознательно, правильно с соблюдением необходимой меры выразительности читать художественные, научно-популярные, публицистические и официально-деловые тексты.

Темп чтения вслух соответствует утвержденной норме (См.: 2.1.1).

- 2.1.18.** Использовать в соответствии с учебной задачей следующие виды чтения: сплошное, выборочное, беглое, сканирование; аналитическое, комментированное; по ролям; предварительное, повторное (см.: 2.1.2).

Беглое чтение (динамичное, партитурное) — быстрое ознакомление с текстом в целом при большой скорости чтения.

Сканирование — быстрый просмотр текста с целью поиска факта, слова, фамилии.

Аналитическое чтение — критическое изучение содержания текста с целью его глубокого осмысления, сопровождающееся выпиской фактов, цитат, составлением тезисов, рефератов и т.д.

Предварительное чтение — чтение, в процессе которого отмечаются все незнакомые иностранные слова, научные термины, чтобы в дальнейшем уяснить их значение по словарям и справочникам.

Повторное чтение — чтение текста посредством нескольких итераций с целью более глубокого осмысления.

- 2.1.19.** Самостоятельно подготовиться к выразительному чтению незнакомого художественного, публицистического, научно-популярного текстов.

- 2.1.20.** Составлять сложный план письменного текста.

Сложный план — это план, включающий название значительных частей текста, а также их смысловых компонентов. Графическая форма записи сложного плана выглядит следующим образом:

1.

1.1.

1.2.

2. и т.д. (см.: 2.1.12).

- 2.1.21.** Составлять на основании письменного текста *таблицы, схемы, графики*.

Таблица — это представление информации посредством горизонтального деления (строк) и вертикального деления (колонок, столбцов или граф).

Схема — это условное графическое изображение, показывающее составные части объекта и связи между ними.

График — это наглядное изображение зависимости какой-либо величины от другой.

- 2.1.22.** Составлять тезисы письменного текста.

Тезисы — это сжато сформулированные основные констатирующие положения текста.

- 2.1.23.** Составлять конспекты письменного текста.

Конспект — это краткое, связанное и последовательное изложение констатирующих и аргументирующих положений текста.

2.1.24. Составлять аннотацию письменного текста.

Аннотация — небольшое связанное описание и оценка содержания и структуры книги или статьи.

2.1.25. Осуществлять пометки, выписки, цитирование письменного текста.

Пометки — это надписи, записи, знаки, отмечающие что-либо: важность, актуальность, неясность, несогласие и т.п.

Выписки — это копия части текста.

Цитата — это выписка, наиболее характерно отражающая ту или иную мысль автора.

2.1.26. Составлять рецензию на письменный текст.

Рецензия — это изложение анализа текста, в котором рассматривается его содержание и форма, отмечаются и аргументируются его достоинства и недостатки, делаются выводы и обобщения.

2.1.27. Составлять реферат по определенной форме.

Реферат — это аналитический обзор или развернутая рецензия, в которой обосновывается актуальность исследуемой темы, кратко излагаются и анализируются содержательные и формальные позиции изучаемых текстов, формулируются обобщения и выводы.

2.1.28. Осуществлять библиографическое описание книги, написанной несколькими авторами, статьи в журнале, статьи в сборнике, многотомного издания.

2.1.29. Грамотно, индивидуальным почерком, не противоречащим общепринятому начертанию букв, списывать и писать под диктовку тексты.

Темп письма и объем текста соответствуют утвержденной норме.

2.1.30. Создавать тексты различных типов (см.: 2.1.15).

Объем сочиненного текста соответствует утвержденной норме.

2.1.31. Владеть различными видами изложения текста (см.: 2.1.16).

Объем излагаемого текста соответствует утвержденной норме.

2.2. Умения работать с устными текстами.

Начальная школа

2.2.1. Понимать сказанное однократно в нормальном темпе.

2.2.2. Задавать *восполняющие (открытые)* и *уточняющие (закрытые)* вопросы в случае непонимания устного текста.

Восполняющий (открытый) вопрос — это вопрос, связанный с выяснением новых знаний и включающий в свой состав вопросительные слова типа: «Где?», «Что?», «Когда?», «Почему?», «Какие?» и др.

Уточняющий (закрытый) вопрос — это вопрос, направленный на выяснение истинности или ложности, которые выражены в суждениях («прямые» вопросы, вопросы «ли»).

2.2.3. Различать научные, официально-деловые, публицистические и художественные устные тексты (см.: 2.1.10).

2.2.4. Составить *простой план устного текста* (см.: 2.1.12).

2.2.5. Создавать устные тексты *различных типов* (см.: 2.1.15).

2.2.6. *Выразительно* говорить (см.: 2.1.3).

2.2.7. Владеть различными *видами пересказа* текста (см.: 2.1.16).

Основная школа

2.2.8. Догадываться о значении *незнакомых слов* или оборотов речи по *контексту*.

Контекст — это законченная часть текста, в котором отдельные слова или обороты речи получают точный смысл, соответствующий их нормативному употреблению.

2.2.9. Составлять сложный план устного текста (см.: 2.1.20).

2.2.10. Составлять на основе устного текста *таблицы, схемы, графики* (см.: 2.1.21).

2.2.11. Составлять *тезисы* устного текста (см.: 2.1.22).

2.2.12. Составлять *конспект* устного текста (см.: 2.1.23).

2.2.13. Осуществлять *цитирование* устного текста (см.: 2.1.25).

2.2.14. Составлять *рецензию* на устный текст (см.: 2.1.26).

2.2.15. Составлять доклад.

Доклад — это устный текст, значительный по объему, представляющий собой развернутое, глубокое изложение определенной темы.

2.2.16. Взаимодействовать в различных организационных формах диалога и полилога: планирование совместных действий, обсуждение процесса и результатов деятельности, интервью, дискуссии и полемики.

Дискуссия и полемика — виды спора, состоящие, в первом случае, в достижении определенной степени согласия, во втором — победы одной стороны над другой.

2.3. Умения работать с реальными объектами как источниками информации.

Начальная школа

2.3.1. Осуществлять наблюдение объекта в соответствии с целями и способами, предложенными учителем.

Наблюдение — это метод познания, состоящий в преднамеренном, целенаправленном восприятии реальных объектов.

2.3.2. Использовать по рекомендации учителя различные виды наблюдения.

Структурированное наблюдение — это наблюдение, осуществляемое по плану, *неструктурированное наблюдение* — это наблюдение, при котором определен только объект наблюдения; *полевое наблюдение* — это наблюдение в естественной обстановке; *лабораторное наблюдение* — это наблюдение, при котором объект находится в искусственно созданных условиях.

2.3.3. Осуществлять качественное и количественное описание наблюдаемого объекта.

Качественное описание наблюдаемого объекта — это фиксация свойств объекта.

Количественное описание наблюдаемого объекта — это определение отношения величин свойств объекта к однородным величинам, принятым за единицу измерения.

2.3.4. Формировать под руководством учителя простейшие модели.

Модели — это материальные и мысленно представленные объекты, которые в процессе изучения замещают объект-оригинал, сохраняя некоторые важные для определенного исследования свойства.

Основная школа

2.3.5. Самостоятельно осуществлять наблюдение в соответствии со следующим алгоритмом:

1. Определение цели наблюдения.
2. Выбор объекта наблюдения.
3. Выбор способов достижения цели наблюдения.
4. Выбор способа регистрации полученной информации.
5. Обработка и интерпретация полученной информации.

2.3.6. Самостоятельно использовать различные виды наблюдения (структурированное, неструктурированное; полевое, лабораторное) (см.: 2.3.2).

2.3.7. Определять, исходя из учебной задачи, необходимость использования непосредственного или опосредованного наблюдения.

Непосредственное наблюдение — это наблюдение, в процессе которого объект прямо воздействует на органы чувств наблюдателя.

Опосредованное наблюдение — это наблюдение, в котором воздействие объекта на органы чувств наблюдателя опосредовано прибором.

2.3.8. Определять, исходя из учебной задачи, необходимость использования наблюдения или эксперимента (см.: 2.3.1).

Эксперимент — это метод познания, предполагающий целенаправленное изменение объекта для получения знаний, которые невозможно выявить в результате наблюдения.

2.3.9. Самостоятельно формировать программу эксперимента, включающую следующие основные позиции:

1. Цель эксперимента.
2. Объект и предмет эксперимента.
3. Гипотеза.
4. Способы и условия подтверждения гипотезы.
5. Способы регистрации процесса и результатов эксперимента.
6. Способы обработки и интерпретации полученной информации.

2.3.10. Самостоятельно оформлять отчет, включающий описание процесса экспериментальной работы, ее результаты и выводы о подтверждении (опровержении) гипотезы.

2.3.11. Использовать, исходя из учебной задачи, различные виды моделирования.

1. Материальное (предметное) моделирование:

- ▶ *физическое моделирование* — это моделирование, при котором реальный объект замещается на его увеличенную или уменьшенную копию, позволяющую проводить изучение свойств объекта.
- ▶ *аналоговое моделирование* — это моделирование на аналогии процессов и явлений, которые имеют различную физическую природу, но одинаково описываемые формально (одними и теми же математическими уравнениями, логическими схемами и т.п.).

2. Мысленное (идеальное) моделирование:

- ▶ *интуитивное моделирование* — это моделирование, основанное на интуитивном представлении об объекте исследования, не поддающимся или не требующим формализации.
- ▶ *знаковое моделирование* — это моделирование, использующее в качестве моделей знаковые преобразования какого-либо вида: схемы, графики, чертежи, формулы, набор символов и т.д.

3. Учебно-логические умения

3.1. Анализ и синтез.

- 3.1.1. Определять *объект анализа и синтеза*, т.е. отграничивать вещь или процесс от других вещей или процессов.
- 3.1.2. Определять *аспект анализа и синтеза*, т.е. устанавливать точку зрения, с которой будут определяться существенные признаки изучаемого объекта.
- 3.1.3. Определять *компоненты объекта* (т.е. составляющие части) в соответствии с установленным аспектом анализа и синтеза.
- 3.1.4. Осуществлять *качественное и количественное описание компонентов объекта*.

Качественное описание — это определение *свойств* компонентов объекта.

Свойства — это особенность, которая характеризует объект или его компоненты, но не является их составной частью и проявляется в отношениях с другими объектами или компонентами.

Количественное описание (измерение) — это определение соотношения измеряемой величины к другой однородной величине, которая принята за единицу.

3.1.5. Определять *пространственные отношения компонентов объекта*, т.е. устанавливать связи, порожденные существованием компонентов один подле другого.

Отношение — это, когда с изменением состояния одного из объектов меняется состояние другого, и тогда, когда такого изменения не происходит.

Связь — это такое отношение между объектами, когда изменение одного из них соответствует изменениям другого.

3.1.6. Определять *временные отношения компонентов объекта*, т.е. устанавливать связи, порожденные существованием компонентов один после другого.

3.1.7. Определять *функциональные отношения компонентов объекта*, т.е. устанавливать связи назначений, ролей, которые выполняют компоненты по отношению друг к другу и ко всему объекту, и прежде всего связи *субординации* и *координации*.

Субординация — это согласованность функций компонентов объекта по вертикали.

Координация — это согласованность функций компонентов объекта по горизонтали.

3.1.8. Определять *причинно-следственные отношения компонентов объекта*, т.е. устанавливать, какими компонентами данный компонент порожден или изменен и какие компоненты данным компонентом порождены или изменены.

Причина — это побудительное начало; то, что порождает другое или вызывает в нем изменения.

Следствие — это то, что с необходимостью вытекает из другого.

3.1.9. Определять отношения объекта с другими объектами (см.: 3.1.5 – 3.1.8).

3.1.10. Определять свойства объекта, т.е. устанавливать свойства, порожденные взаимосвязью компонентов, но им не принадлежащие.

3.1.11. Определять *существенные признаки* объекта.

Существенные признаки — это признаки, без которых данный объект существовать не может.

Признаки — это компоненты, их свойства и отношения между компонентами, а также свойства объекта и отношения между данным объектом и другими объектами, по которым объект можно узнать, определить, описать; все то, в чем объект сходен с другими объектами или отличен от них.

3.2. Сравнение.

3.2.1. Определять *объекты сравнения*, т.е. отграничивать вещи и процессы от других вещей и процессов.

3.2.2. Определять *аспект сравнения* объектов, т.е. устанавливать точку зрения, с которой будут сопоставляться существенные признаки объектов.

3.2.3. Выполнять *неполное однолинейное сравнение*, т.е. устанавливать либо только *сходство*, либо только *различие* по одному аспекту.

Сходство — это наличие общего признака, т.е. признака, присущего двум или более объектам сравнения.

Различие — это наличие отличительного признака, т.е. признака, присущего только одному объекту сравнения.

3.2.4. Выполнять *неполное комплексное сравнение*, т.е. устанавливать либо только сходство, либо только различие по нескольким аспектам.

3.2.5. Выполнять *полное однолинейное сравнение*, т.е. одновременно устанавливать сходство и различие объектов по одному аспекту.

3.2.6. Выполнять *полное комплексное сравнение*, т.е. одновременно устанавливать сходство и различие объектов по нескольким аспектам.

3.2.7. Выполнять *сравнение по аналогии*, т.е. из сходства объектов в некоторых признаках делать предположение об их сходстве в других признаках.

3.3. Обобщение и классификация.

3.3.1. Осуществлять *индуктивное обобщение* (от единичного достоверного к общему вероятностному), т.е. определять обобщающие существенные признаки двух и более объектов и фиксировать их в форме *понятия* или *суждения*.

Понятие — это мысль, отражающая общие существенные признаки объектов.

Суждение — это мысль, в которой что-либо утверждается или отрицается о признаках объектов.

Индуктивное обобщение осуществляется по следующему алгоритму:

1. Актуализируйте существенные признаки объектов обобщения.
2. Определите общие существенные признаки объектов.
3. Зафиксируйте общность объектов в форме понятия или суждения.

3.3.2. Осуществлять *дедуктивное обобщение* (подведение единичного достоверного под общее достоверное), т.е. актуализировать понятие или суждение и отождествлять с ним соответствующие существенные признаки одного и более объектов.

Дедуктивное обобщение осуществляется по следующему алгоритму:

1. Актуализируйте существенные признаки объектов, зафиксированные в понятии или суждении.
2. Актуализируйте существенные признаки заданного объекта или объектов.
3. Сопоставьте существенные признаки и определите принадлежность объекта или объектов к данному понятию или суждению.

3.3.3. Осуществлять *классификацию*, т.е. делить *род* (класс) на *виды* (подклассы) на основе установления признаков объектов, составляющих род.

Род — это совокупность объектов, которые объединяются в целое по общим существенным отличительным признакам.

Классификация осуществляется по следующему алгоритму:

1. Установите род объектов для классификации.
2. Определите признаки объектов.

3. Определите общие и отличительные существенные признаки объектов.
4. Определите основание для классификации рода, т.е. отличительный существенный признак, по которому будет делиться род на виды.
5. Распределите объекты по видам.
6. Определите основания классификации вида на подвиды.
7. Распределите объекты на подвиды.

3.4. Определение понятий.

3.4.1. Различать объем и содержание понятий, т.е. определяемые объекты и совокупность их существенных признаков.

3.4.2. Различать родовое и видовое понятия.

Родовое понятие — это понятие, объем которого содержит объем другого понятия.

Видовое понятие — это понятие, объем которого содержится в объеме другого понятия.

3.4.3. Осуществлять родовидовое определение понятий, т.е. находить ближайший род объектов определяемого понятия и их отличительные существенные признаки.

3.5. Доказательство и опровержение.

3.5.1. Различать компоненты доказательства, т.е. тезис, аргументы и форму доказательства.

Тезис — это суждение, истинность которого надо доказать.

Аргументы — это суждения, из которых выводится истинность тезиса.

Форма доказательства — это способ логической связи между тезисом и аргументами.

3.5.2. Осуществлять прямое индуктивное доказательство, т.е. непосредственно выводить истинность общего тезиса из аргументов, являющихся менее общими суждениями.

3.5.3. Осуществлять прямое дедуктивное доказательство, т.е. непосредственно выводить истинность тезиса из аргументов, являющихся более общими суждениями.

3.5.4. Осуществлять косвенное апологическое доказательство (доказательство «от противоречащего»), т.е. устанавливать истинность тезиса посредством доказательства ложности противоречащей ему мысли (антитезиса).

3.5.5. Осуществлять косвенное раздельное доказательство (метод исключения), т.е. последовательно исключать из полностью исчерпывающей совокупности альтернативные мысли кроме одной, которая является доказываемым тезисом.

3.5.6. Осуществлять опровержение тезиса посредством выведения из него ложных следствий («сведение к абсурду»).

3.5.7. Осуществлять опровержение тезиса посредством установления истинности антитезиса.

3.5.8. Осуществлять опровержение аргументов.

3.5.9. Осуществлять опровержение связи аргументов и тезиса.

3.6. Определение и решение проблем.

3.6.1. Определять проблемы, т.е. устанавливать несоответствие между желаемым и действительным.

3.6.2. Определять для решения проблем новую функцию объекта, т.е. устанавливать новое значение, роль, обязанность, сферу деятельности.

3.6.3. Осуществлять перенос знаний, умений в новую ситуацию для решения проблем.

3.6.4. Комбинировать известные средства для нового решения проблем.

3.6.5. Формулировать гипотезу по решению проблем (см.: Татьяна-ченко Д.В., Воровщиков С.Г. Развитие общеучебных умений школьников // Народное образование. — 2003. — № 8. — С. 115–126.)¹

¹ С. 172–183. Образовательная программа негосударственного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа «Росинка»/ Под ред. М.М. Новожиловой, С.Г. Воровщикова. — М., 2005. — 205 с.

3.5. Положение о Школьном научном обществе.

Локальный нормативный акт НОУ СОШ «Росинка»

1. Общие положения

Настоящее положение является документом, регулирующим деятельность Школьного научного общества (Далее — ШНО) НОУ СОШ «Росинка». Положение разработано в соответствии с законом РФ «Об образовании», типовым положением об общеобразовательном учреждении и Уставом НОУ СОШ «Росинка».

1.1. ШНО является добровольным объединением учащихся и педагогов, проявляющих интерес к проектно-исследовательской деятельности, стремящихся совершенствовать свои знания в определенной области науки, искусства, техники и производства, развивать свой интеллект, приобретать умения научно-исследовательской и проектной деятельности под руководством ученых, педагогов и других специалистов.

1.2. Учредителем ШНО является негосударственное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа «Росинка» Фонда развития Международного университета, г. Москва.

1.3. Деятельность ШНО осуществляется на основе действующего законодательства российской системы образования и настоящего Положения.

2. Цели Школьного научного общества

2.1. Привлечение учащихся к исследовательской и проектной деятельности в различных образовательных областях как средству развития индивидуальных способностей и склонностей учащихся.

2.2. Активное включение учащихся в процесс самообразования и саморазвития, совершенствования умений и навыков самостоятельной работы учащихся, повышения уровня знаний в интересующих областях науки, искусства, техники и производства.

2.3. Организация научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся для совершенствования процесса обучения и профориентации.

2.4. Овладение методами и приемами научно-исследовательской и проектной деятельности, знаниями и умениями, выходящими за границы учебных программ.

2.5. Развитие самостоятельности мышления, познавательных интересов и творческого потенциала учащихся, воспитание потребности к расширению и углублению знаний.

3. Основные направления работы Школьного научного общества

3.1 Участие в организации и проведении ежегодной конференции научно-исследовательских и проектных работ учащихся негосударственных образовательных учреждений Западного округа г. Москвы.

3.2. Участие в организации и проведении индивидуальных и групповых консультаций, промежуточного и итогового контроля в процессе научных исследований учащихся.

3.3. Осуществление поддержки проектной деятельности в начальной школе.

3.4. Участие в организации и проведении предварительной экспертизы процесса и результатов проектно-исследовательской деятельности учащихся, рецензировании научных работ учащихся при подготовке их к участию в ежегодной научно-практической конференции.

3.5. Участие в организации и проведении лекториев, выставок по темам исследовательских и проектных работ, ставших призерами ежегодной научно-практической конференции.

3.6. Участие в организации и проведении олимпиад по различным учебным предметам, интеллектуальных игр, турниров, конкурсов, научных чтений.

3.7. Участие в редактировании и издании ученических научных сборников.

4. Структура Школьного научного общества

4.1. Структурную основу ШНО составляют секции, созданные по разделам научных знаний (естественнонаучные, гуманитарные,

физико-математические, общие гносеологические, лингвистические). Из числа членов секций избираются председатели секций, которые представляют секции в совете ШНО. Процедура избрания председателя секции определяется на заседании секции ее членами.

- 4.2. Для оказания методической и организационной помощи обществу директор школы назначает координатора из числа преподавателей, занимающихся научной работой и имеющих опыт организации научных исследований.
- 4.3. Высшим коллегиальным органом управления ШНО является Совет общества, в состав которого входят: президент общества, координатор общества, кураторы (из числа учителей). Заседания совета научного общества учащихся проводятся не реже четырех раз в год.
- 4.4. Совет ШНО конкретизирует основные направления работы общества, избирает Президента общества, утверждает руководящие документы общества, принимает решение о приеме в члены общества. Решения Совета принимаются простым большинством от числа участвующих в заседании членов Совета и считаются правомочными, если в заседании приняли участие не менее половины от общего числа членов Совета. Совет имеет право выступить перед педагогическим советом НОУ СОШ «Росинка» с предложением о возможности засчитать отличную защиту проекта на Конференции за экзамен по выбору, или с предложением о повышении годовой отметки по предмету.
- 4.5. Координаторы общества осуществляют практическое руководство деятельностью общества (организуют взаимодействие членов секций с учеными вузов и научно-исследовательских учреждений, организуют презентационные мероприятия: конкурсы, конференции, выставки и др.).

5. Организационные формы работы в Школьном научном обществе

- 5.1. Работа в научном обществе может проводиться как индивидуально, так и в составе постоянных или временных коллективов.

Объединяющим началом такого коллектива может быть большая проблема, общая тема или форма работы и т.п.

- 5.2. Предметные секции формируются на срок не менее одного учебного года.
- 5.3. Исследования в рамках ШНО могут выполняться по личной инициативе ученика.

6. Членство в Школьном научном обществе

- 6.1. В члены ШНО принимаются учащиеся, желающие заниматься научно-исследовательской работой.
- 6.2. Прием в члены ШНО осуществляется по рекомендации учителя, научного руководителя, члена ШНО на основе личного заявления соискателя на имя президента ШНО.
- 6.3. Решение о приеме в члены ШНО принимается на заседании совета ШНО простым большинством голосов.

7. Права и обязанности членов Школьного научного общества

7.1. Члены ШНО имеют право:

- ▶ принимать участие во всех мероприятиях, организуемых обществом (олимпиадах, конкурсах, конференциях, семинарах и т.п.);
- ▶ получать достоверную и своевременную информацию обо всех мероприятиях, проводимых обществом, реферативном содержании публикаций членов общества и других печатных материалов, относящихся к деятельности общества;
- ▶ консультироваться по предмету своей научно-исследовательской и проектной деятельности у научных работников и педагогов — членов ШНО;
- ▶ публиковать результаты своих исследований в изданиях ШНО (согласно установленным редакционным требованиям к качеству печатной продукции);
- ▶ вносить предложение о повышении итоговой оценки по предмету проекта.

7.2. Члены ШНО обязаны:

- ▶ регулярно заниматься научно-исследовательской и проектной деятельностью;
- ▶ не реже одного раза в год публично представлять результаты своей исследовательской деятельности путем сообщений и докладов на конференциях, семинарах, публикаций материалов в научно-исследовательских сборниках, участия в научно-практических выставках и презентациях.

8. Финансирование и материальная база Школьного научного общества

- 8.1. Источниками финансирования и материально-технического обеспечения деятельности ШНО являются средства НОУ СОШ «Росинка», а также целевые добровольные пожертвования предприятий, учреждений, организаций, частных лиц, поступающие на расчетный счет НОУ СОШ «Росинка».
- 8.2. Получаемые средства используются для обеспечения деятельности ШНО, поощрения учащихся, победивших в ежегодной научно-практической конференции, олимпиадах, конкурсах в виде: ценных подарков, грамот, дипломов, экскурсий и др.¹

¹ С. 197–199. Образовательная программа негосударственного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа «Росинка»/ Под ред. М.М. Новожиловой, С.Г. Воровщикова. – М., 2005. – 205 с.

3.6. Положение о конференции научно-исследовательских и проектных работ учащихся негосударственных образовательных учреждений Западного округа г. Москвы.

Локальный нормативный акт НОУ СОШ «Росинка»

Общие положения

Конференция научно-исследовательских и проектных работ учащихся негосударственных образовательных учреждений Западного округа г. Москвы (Далее — Конференция) носит открытый характер, как по составу участников, так и по тематике представленных работ. Ее предназначение заключается в развитии интеллектуального потенциала учащихся и выработке умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности, носящей исследовательский или проектный характер.

Цели Конференции

1. Привлечение учащихся к творческой исследовательской и проектной деятельности в различных образовательных областях как к средству личностного развития.
2. Развитие умений самостоятельно ставить и решать задачи исследовательского и поискового характера.
3. Общественное признание результатов ученической проектной и исследовательской деятельности.
4. Развитие ключевых компетентностей учащихся и совершенствование профессиональной компетентности научных консультантов.
5. Создание коммуникативных связей между различными образовательными учреждениями.
6. Активизация творческой, интеллектуальной инициативы учащихся.

Организация Конференции

Организатором данной Конференции является совет директоров негосударственных образовательных учреждений, проводящий дан-

ную Конференцию по согласованию с Западным управлением образования г. Москвы на базе Негосударственного образовательного учреждения средней общеобразовательной школа «Росинка».

В Конференции принимают участие учащиеся 5–11 классов, в особых случаях может организовываться секция учащихся начальной школы. Представленные работы на конференцию должны носить проектный и (или) исследовательский характер. Работы оформляются в соответствии с предъявляемыми требованиями к таким работам.

Защита одного проекта проводится в свободной форме в течение 15 минут.

Технические средства, необходимые для демонстрации работы, предоставляют участникам по их просьбе организаторы Конференции. Участники Конференции обязуются в течение двух дней, предшествующих конференции, апробировать свои материалы на технических средствах, соблюдая при этом все правила их эксплуатации.

Материалы, направленные на конференцию, возвращаются авторам лично.

Отбор работ на Конференцию производит Координационный Совет Конференции (в дальнейшем — Совет); в его состав входят представители Западного окружного управления образования г. Москвы, Окружного методического центра, совета директоров негосударственных образовательных учреждений и школ, участвующих в данной Конференции.

Для участия необходимо подать за полтора месяца до начала Конференции заявку в Совет, в которой представить следующую информацию:

- » № школы.
- » ФИО, должность, контактный телефон координатора.
- » Название проекта (исследования).
- » ФИО автора, класс обучения.
- » ФИО, должность научного консультанта.
- » Тезисы каждой представляемой работы (см.: Приложение № 1. Общие требования к оформлению текстов тезисов для заявки).
- » Рецензию на работу руководителем данного проекта.
- » Указать необходимые технические средства для выступления.

Порядок проведения Конференции

1. Регистрация участников.
2. Открытие Конференции.
3. Защита проектов по секциям.
4. Обсуждение работ по секциям, выдвижение работ по номинациям.
5. Развлекательно-рекреационная программа.
6. Награждение победителей номинаций. Торжественное закрытие Конференции.

Общие требования к представляемым работам на Конференцию

Работы, представляемые на Конференцию за месяц до ее начала, выполняются индивидуально или коллективно (см.: Приложение № 2. Общие требования к оформлению текстов (проекты, исследовательские работы и т.п.).

Они должны содержать результаты исследований и (или) описание практических разработок (постановка проблемы, наличие целей и задач, соответствие содержания работы поставленной цели и соответствующих им анализа и выводов; наличие теоретических и (или) практических достижений автора работы).

Для участия в конференции Совет проводит предварительную (первичную) экспертизу ученической работы и по ее результатам выносит решение:

- » допустить работу к публичной защите;
- » допустить работу к представлению на стенде без доклада;
- » отклонить работу.

Критериями первичной экспертизы работы являются:

- » соответствие содержания работы заявленной теме, самостоятельный анализ фактов, отобранных согласно выбранной проблеме, и собственные выводы на основе проведенного анализа;
- » наличие знаний специальной литературы по исследуемой теме;
- » демонстрация обозначенных в работе теоретических и практических достижений автора, области их использования; в случае, если результаты работы уже нашли применение, должны быть приложены подтверждающие материалы;

» проблема, затронутая в работе, должна быть, как правило, оригинальной; если проблема не оригинальна, то должно быть оригинальным ее решение; ценным является творчество, интеллектуальная продуктивность, открытие и генерация новых идей, может быть необычных, но обоснованных;

» соблюдение требований к оформлению работы.

При презентации своей работы автор должен уметь вести дискуссию по теме своей работы, обладать достаточной культурой речи и соблюдать принцип наглядности и иллюстративности.

Для оценивания ученической работы в процессе защиты Совет руководствуется следующими критериями:

- » самостоятельность выполненной работы;
- » уровень общей и специальной подготовки участника;
- » логика изложения (доказательность излагаемых мыслей);
- » оригинальность мышления;
- » общий кругозор, эрудиция автора работы, соответствие работы заявленному жанру и грамотное речевое оформление;
- » умение правильно, убедительно, доходчиво раскрыть основное содержание работы в устном выступлении, ответить на вопросы.

Награждение победителей номинаций Конференции

После публичной защиты работы Советы секций подводят общий итог на основании:

- » результатов первичной экспертизы работы;
- » результатов публичной защиты работы.

Решение Совета является окончательным.

В случае если в составе выбранного Совета секции будет находиться руководитель работы участника, он не принимает участия в ее экспертизе, обсуждении и оценке.

С целью учета мнения слушателей на каждой секции Конференции проводится бланковый опрос, и по его результатам присуждается приз зрительских симпатий.

Награждение участников осуществляется соответствующим оргкомитетом, назначенным Советом по следующим номинациям:

- » За умение вести публичную дискуссию.

- » За учет межпредметных связей.
- » За практическое применение данной работы.
- » За лучшую презентацию.
- » За оригинальность проблемы и (или) ее решения.
- » За наличие авторской позиции.
- » За актуальность исследования в контексте глобальных проблем современности.
- » За теоретические и (или) практические достижения автора.
- » За глубину знаний автором избранной области исследования.
- » Приз зрительских симпатий.

Приложение № 1. Общие требования к оформлению текстов тезисов для заявки

Объем тезисов 1 страница печатного текста. Для текста, выполненного на компьютере, размер шрифта 12–14, Times New Roman, обычный; интервал между строк — 1,5–2; размер полей: левого — 30 мм, правого — 10 мм, верхнего — 20 мм, нижнего — 20 мм (при изменении размеров полей необходимо учитывать, что левое и правое, а также верхнее и нижнее поля должны составлять в сумме 40 мм). При правильно выбранных параметрах на странице должно уместиться в среднем 30 строк, а в строке — в среднем 60 печатных знаков, включая знаки препинания и пробелы между словами. Материалы представляются в печатном и электронном виде (на дискете 3,5 или CD).

Тезисы работ участников конференции (в том числе, и стендовые доклады), будут напечатаны в сборнике конференции.

В начале листа с тезисами (справа) дается визитка проекта по форме:

1. Название учебного заведения.
2. Автор проекта.
3. Руководитель проекта или научные консультанты.
4. Тема проекта.

Заявки подаются в оргкомитет: НОУ средняя общеобразовательная школа «Росинка», тел. 448-44-84, 448-44-95, 414-92-19. Директор Новожилова Марина Михайловна. Зам. директора (координатор конференции) Коновальцева Татьяна Михайловна.

Приложение № 2. Общие требования к оформлению текстов (проекты, исследовательские работы и т.п.)¹

Объем текста колеблется от 20 до 25 страниц (без приложений), доклада — 1–5 страниц (в зависимости от класса обучения и степени готовности ученика к такого рода деятельности). Размер шрифта 12–14, Times New Roman, обычный; интервал между строк — 1,5–2; размер полей: левого — 30 мм, правого — 10 мм, верхнего — 20 мм, нижнего — 20 мм (при изменении размеров полей необходимо учитывать, что правое и левое, а также верхнее и нижнее поля должны составлять в сумме 40 мм). При правильно выбранных параметрах на странице должно уместиться в среднем 30 строк, а в строке — в среднем 60 печатных знаков, включая знаки препинания и пробелы между словами.

Текст печатается на одной стороне страницы; сноски и примечания печатаются на той же странице, к которой они относятся (через 1 интервал, более мелким шрифтом, чем текст).

Все страницы нумеруются, начиная с титульного листа; цифру номера страницы ставят сверху по центру страницы; на титульном листе номер страницы не ставится. Каждый новый раздел (введение, главы, параграфы, заключение, список источников, приложения) начинается с новой страницы.

Расстояние между названием раздела (заголовками главы или параграфа) и последующим текстом должно быть равно трем интервалам. Заголовок располагается посередине строки, точку в конце заголовка не ставят.

Титульный лист является первой страницей рукописи и заполняется по определенным правилам. В верхнем поле указывается полное наименование образовательного учреждения. В среднем поле указывается название темы реферата без слова «тема». Это название пишется без кавычек. Название реферата, проекта и т.п. должно отражать проблему, заявленную в нем, и соответствовать основному содержанию работы. При формулировке темы следует придерживаться правила: чем уже тема, тем больше слов содержится в заголовке. Одно-два

слова свидетельствуют о расплывчатости, отсутствии конкретности в содержании, о том, что работа «обо всем и ни о чем».

Ниже, по центру заголовка, указывается вид работы и учебный предмет (например, реферат по биологии, интерактивный проект и т.п.).

Еще ниже, ближе к правому краю титульного листа, указывается фамилия, имя ученика, класс. Еще ниже — фамилия, имя, отчество и должность научного консультанта (ов). В нижнем поле указывается город и год выполнения работы (без слова «год»).

Выбор размера и вида шрифта титульного листа не имеет принципиального значения. После титульного листа помещается оглавление, в котором приводятся все заголовки работы и указываются страницы, с которых они начинаются. Заголовки оглавления должны точно повторять заголовки в тексте.

Далее следует введение, основной текст (согласно делению на разделы и с краткими выводами в конце каждого раздела) и заключение. Основной текст может сопровождаться иллюстративным материалом (рисунки, фотографии, диаграммы, схемы, таблицы). Если в основной части содержатся цитаты или ссылки на высказывания, необходимо указать номер источника по списку и страницу в квадратных скобках в конце цитаты или ссылки. Например: Древняя мудрость гласит: «Скажи мне — и я забуду, покажи мне — и я zapomню, дай мне действовать самому — и я научусь» [3, с. 65]. Или: По замечанию А. Эйнштейна, пространство и время относительно, они зависят от скорости движения системы отсчета [См.: 6, с. 22].

После заключения принято помещать список источников (не менее 3–5). Список выстраивается и нумеруется по алфавиту фамилий авторов. Библиографическое описание источников осуществляется в соответствии с установленными нормами:

1. Описание книги, написанной 1–2 авторами.

Сведения об авторах. Основное заглавие/Сведения о редакторах. — Сведения о повторности издания. — Место издания: Издательство, Год издания. — Количество страниц.

Например: Ендес А.П., Ендес Е.М. Лабиринты мышления, или Учеными не рождаются. — М: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2004. — 320 с.

¹ См.: Общие требования и правила оформления текстов (исследовательские работы, рефераты и т.п.)// <http://www.rosinka-school.ru/proekt4.php>

2. Описание книги, написанной несколькими авторами.

Основное заглавие/Сведения об авторах; сведения о редакторах. — Сведения о повторяемости издания. — Место издания: Издательство, год издания. — Количество страниц.

Например: Как учить школьников работать с учебником/ Г.Г. Гранник, СМ. Бондаренко, Л.А. Концевая. — М.: Знание, 1987. — 80 с.

3. Описание статьи.

Сведения об авторах. Основное заглавие. — Сведения об издании// Где опубликована статья. — Год. — Номер. — Страницы.

Например, статья в журнале: Ильенков Э. Школа должна учить мыслить// Наука и жизнь. — 1984. — № 8. — С. 14–20.

Например, статья в сборнике: Лузгин В.В. Единство учебной и научно-исследовательской работы-студента// Проблемы подготовки учителя: Из опыта работы Казанского государственного педагогического института. — Казань: КГПИ, 1976. — С. 188–206.

4. Описание многотомного издания.

Основное заглавие: Общее количество томов/ Сведения о редакторах. — Сведения о повторяемости издания. — Место издания: Издательство, год издания. — Том. — Количество страниц.

Например: Словарь современного русского литературного языка: В 20 т./ Гл. ред. К.С. Горбачевич. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Рус. яз., 1993. — Т. 4. — 576 с.

5. Описание ресурса Интернет.

Описание электронного ресурса обязательно включает указание подробного электронного адреса.

Краткий отчет «Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся», <http://www.centeroko.ru> (см.: ГОСТ 7.1–84. Библиографическое описание документа. Общие требования и правила составления. — Введ. 01.01.86. Изменения № 1 к ГОСТу 7.1–84. — Введ. 01.07. 2000).¹

¹ С. 200–205. Образовательная программа негосударственного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа «Росинка»/ Под ред. М.М. Новожиловой, С.Г. Воровникова. — М., 2005. — 205 с.

3.7. Портфолио образовательных достижений учащихся как индивидуальная летопись проектной и исследовательской деятельности ученика.

Ретроспективный экскурс в управленческую практику

Фрагмент рукописи статьи М.М. Новожиловой из сборника научных трудов, опубликованного в связи с проведением традиционной научно-практической конференции факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования МПГУ «Проблемы и перспективы развития профессиональной компетентности организаторов образования», прошедшей 25 января 2006 г. в г. Москве.

Федеральная стратегия модернизации образования предполагает, что в основу обновленного содержания общего образования (прежде всего старшей ступени обучения — профильной школы) будут положены компетентности. Компетентностный подход актуализирует деятельностьный, прагматический аспект того, что у учащихся должно быть сформировано и развито. Поэтому определенная компетентность предполагает не столько знание о способах определенной деятельности, сколько владение этими способами. При этом освоенная система умений и знаний носит личностный характер. Т.е., ученик, овладевающий той или иной компетентностью, готов ответить на вопрос: почему эта компетентность является ценностью для общества, чем обусловлена ее реальная востребованность в социуме, почему данная компетентность необходима именно ему.

Следует признать, что традиционно школа ориентировалась на знания как цель образования. На это сориентированы учебники, на проверку этого направлены экзамены. Так, учителя на уроках русского языка и литературы готовят маленьких филологов и литературоведов, которые блестяще пишут сочинения, но потом не могут правильно составить заявление или резюме. Однако посредством только одной классно-урочной системы сформировать у учащихся компетентности невозможно. Формирование компетентностей, представляющих собой опыт успешного осуществления того или иного вида

деятельности, как раз и предполагает обязательную организацию деятельности по их освоению.

Поэтому мы рассматриваем составление **портфолио** как одно из эффективных средств формирования учебно-познавательной компетентности у учащихся. **Портфолио образовательных достижений учащихся** (далее — **Портфолио**) — это внутришкольный способ фиксации, накопления и оценки индивидуальных образовательных достижений учащихся. Считаем целесообразным остановиться на некоторых исходных позициях:

Во-первых, педагоги школы должны продемонстрировать воспитанникам и их родителям необходимость и перспективность отказа от школярских, фискальных форм контроля и оценки образовательных достижений. Предлагаемый нами проект носит личностно-ориентированный характер. Он тактично, но одновременно императивно ставит наших учащихся в позицию наших коллег, ибо их образование становится в том числе и их делом. Благодаря лонгированной работе с портфолио наши учащиеся стремятся объективно определить собственные образовательные проблемы, и воспользовавшись возможностями, которые предоставляет школа, попытаться их разрешить.

Во-вторых, предлагаемый проект не исключает, а напротив дополняет, повышает объективность традиционной системы контроля и оценки образовательных достижений обучающихся, которая, как правило, направлена на проверку репродуктивного уровня усвоения информации, фактологических предметных знаний и умений. В то же время ведение портфолио способствует повышению образовательной активности обучающихся, росту уровня осознания ими своих целей и возможностей, что делает выбор содержания и формы индивидуального образования более достоверным и ответственным.

В-третьих, личностно-ориентированный характер работы учащихся с портфолио проявляется в том, что обращается внимание не только на образовательные достижения, но и на социокультурную активность воспитанников (участие в научно-практических конференциях, школьное самоуправление и др.). Это позволяет раскрыться нашим воспитанникам не только как обучающимся, но и как многогранной личности.

Положение о портфолио образовательных достижений учащихся НОУ СОШ «Росинка»

1. Общие положения

- 1.1. Портфолио образовательных достижений учащихся (далее — Портфолио) — это внутришкольный способ фиксации, накопления и оценки индивидуальных образовательных достижений учащихся.
- 1.2. Портфолио — это рекомендуемая учащимся форма их индивидуальной накопительной оценки, дополняющая традиционные контрольно-оценочные средства и повышающая объективность оценки экзаменов, зачетов.
- 1.3. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые учащимся в разнообразных видах деятельности (учебной, научно-исследовательской, творческой, социальной и др.) и является одним из средств практико-ориентированного, деятельностного подхода к образованию.
- 1.4. Портфолио может являться основанием для аттестации учащихся по определенным учебным дисциплинам без сдачи зачетов или экзаменов.

2. Предназначение портфолио

- 2.1. Поддерживать высокую образовательную мотивацию учащихся в процессе обучения в школе.
- 2.2. Обеспечивать отслеживание индивидуального развития учащихся на протяжении всего обучения в школе.
- 2.3. Стимулировать применение приобретенных знаний и умений в практической деятельности.
- 2.4. Способствовать интеграции преподавания и учения, предоставляя всем участникам образовательного процесса необходимую информацию о динамике индивидуальной траектории развития каждого учащегося.
- 2.5. Повышать образовательную и социокультурную активность учащихся, уровень осознания ими образовательных целей и возможностей обучения в школе.

- 2.6. Максимально развивать умения рефлексивной деятельности учащихся, расширять возможности их самообразования.
- 2.7. Формировать учебно-управленческие общеучебные умения — планировать, организовывать, контролировать, анализировать и оценивать собственную образовательную деятельность.

3. Организация учёта достижений, входящих в портфолио

- 3.1. Портфолио представляет собой комплекс документов и образовательных продуктов, в котором помимо итоговых результатов образования содержится информация об индивидуальной образовательной и социокультурной активности учащегося на протяжении всего обучения в школе.
- 3.2. Формирование документов, входящих в портфолио, осуществляется учащимся самостоятельно на добровольной основе.
- 3.3. Педагоги школы всячески содействуют формированию пакета документов, входящих в портфолио учащегося.

4. Формирование портфолио

- 4.1. Портфолио может состоять из трех основных частей: портфолио документов, портфолио отзывов и портфолио работ.
- 4.2. Портфолио документов включает подлинники или копии сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений. Похвальные грамоты, благодарственные письма, сертификаты и другие документированные поощрения помещаются в первом разделе портфолио.
- 4.3. Портфолио отзывов может включать в себя характеристики отношения учащегося к различным видам деятельности, представленные учителями, родителями, одноклассниками, работниками системы дополнительного образования и др., а также письменный анализ самого школьника своей конкретной деятельности и ее результатов. Портфолио обычно представлен в виде текстов заключений, рецензий, отзывов, резюме, эссе, рекомендательных писем и прочее.

- 4.4. Портфолио работ представляет собой краткое представление различных проектных и исследовательских работ, а также описание основных форм и направлений образовательной и социокультурной активности: участие в научно-практических конференциях, конкурсах, учебных лагерях, прохождение элективных курсов, различного рода практик, спортивных и художественных достижений и др. Портфолио оформляется в виде творческой книжки ученика с приложением его работ или описаний, представленных в виде текстов, электронных версий, фотографий, видеозаписей.

ПОРТФОЛИО

Фамилия _____
 Имя _____ Место для фото
 Отчество _____
 Школа _____
 Класс _____
 Период, за который представлены документы и материалы:
 С _____ 200__ г. По _____ 200__ г.
 Личная подпись школьника _____

1 раздел. Портфолио документов. В этом разделе помещаются все имеющиеся у школьника сертифицированные документы (подлинники или копии), подтверждающие индивидуальные достижения в различных видах деятельности: дипломы об участии в предметных олимпиадах различного уровня, благодарственные письма, похвальные грамоты за участие в конкурсах, сертификаты (свидетельства) о прохождении курсов или о результатах тестирования и т.д.

2 раздел. Портфолио отзывов. В этом разделе помещаются отзывы, заключения, рецензии, рекомендации, представленные учителями, родителями, одноклассниками, работниками системы дополнительного образования и др. Помимо этого приводятся автобиография, самоотчеты о социальной и других видах практики, об участии в тренингах, деловых играх, социальных акциях и проектах.

Самоотчеты о социальной практике

№	Вид социальной практики	Время и место работы	Выполняемые обязанности	Наличие отзыва
1				

3 раздел. Портфолио работ. Материалы этого раздела могут быть систематизированы в следующих подразделах:

3.1. Курсы по выбору.

Основной документ этого подраздела — зачетная книжка, которая является официальным документом, подтверждающим факт прохождения курсов по выбору. Зачетная книжка также должна быть заверена директором школы.

Зачетная книжка

№	Название курса	Количество часов	Отметка (балл, зачет и т.д.)	Подпись преподавателя
1				

3.2. Занятия в кружках, студиях, факультативах, секциях.

Годы учебы	Наименование учреждения или организации	Предмет, творческое объединение	Подпись руководителя

3.3. Опыт общественной работы.

Годы учебы	Наименование организации, движения	Выполняемая работа, поручения	Подпись руководителя

Другие варианты записей в портфолио работ:

- » Проектные работы (указывается тема проекта, дается описание работы, возможно приложение в виде фотографий, текста работы в печатном или электронном варианте).
- » Исследовательские работы и рефераты (указываются изученные материалы, название реферата, количество страниц, иллюстраций и т.п.).
- » Техническое творчество: модели, макеты, приборы (указывается конкретная работа, дается её краткое описание).
- » Работы по искусству (дается перечень работ, фиксируется участие в выставках).
- » Другие формы творческой активности: участие в школьном театре, оркестре, хоре (указывается продолжительность подобных занятий, участие в гастролях и концертах).
- » Различные практики: языковая, социальная, трудовая, педагогическая (фиксируется вид практики, место и период прохождения).
- » Участие в олимпиадах и конкурсах (указывается вид мероприятия, время его проведения, достигнутый учеником результат).
- » Участие в научных конференциях, учебных семинарах и лагерях (указывается тема мероприятия, название проводившей его организации и форма участия в нём ученика).
- » Спортивные достижения (делается запись об участии в соревнованиях, наличии спортивного разряда).¹

Таким образом, педагогическая философия портфолио предполагает смещение акцента с того, что учащийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, разделу, предмету; интеграцию количественной и качественной оценок; перенос педагогического удара на самооценку. Описанные особенности портфолио делают его перспективной формой представления индивидуальной направленности учебных достижений конкретного ученика, отвечающей задачам профильной подготовки и, в дальнейшем, — профильного обучения.

¹ С. 184–188. Образовательная программа негосударственного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа «Росинка»/ Под ред. М.М. Новожиловой, С.Г. Вороншикова. — М., 2005. — 205 с.

P.S.

Представляя проектную и исследовательскую деятельность, мы стремились показать, что в нашей школе она лишена модного флёра образовательной забавы, не воспринимается как околонучная квази-деятельность. Отнюдь. Это тяжелый, но увлекательный труд педагогов и учеников, почувствовавших интеллектуальную радость от-крытия. Заметим: трудолюбивых учеников, стремящихся выйти за рамки традиционного учебного процесса, чтобы работать с еще большим увлечением.

Харви Маккей в своем знаменитом бестселлере «Как уцелеть среди акул» рассказывает, как один из создателей огромной сети туристических баз был приглашен выступить с речью по случаю нача-ла учебного года перед выпускным классом школы, в которой он учился. Вот что он сказал: «Просто не знаю, почему я здесь нахо-жусь. Я ведь не получил никаких ученых степеней и работал только по полдня всю свою жизнь. Пожалуй, я посоветую вам поступать так же. Работайте по полдня каждый день. А какие именно полдня, это уж неважно ... первые двенадцать часов или вторые двенадцать часов».¹



Глава 4

Осуществление проектной и исследовательской деятельности учащихся: от традиционного статуса учителя и ученика к инновационному статусу педагога-консультанта и ученика-исследователя

(страницы методических и дидактических рекомендаций)



В данной главе будут представлены и прокомментированы некоторые материалы по повышению методической компетентности учителей, необходимой для эффективной организации проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Кроме того, будут даны описания нескольких проектов, представленных на трех конференциях проектно-исследовательских работ учащихся НОУ Западного округа г. Москвы.

Помимо этого наш читатель может найти дополнительную информацию на официальном сайте нашей школы:

<http://www.rosinka-school.ru>

¹ С. 110. Маккей Х. Как уцелеть среди акул: Пер. с англ. — М.: Экономика, 1992. — 172 с.

У кого есть ЗАЧЕМ, может вынести
любое КАК.

Фридрих Ницше

— Так что же делать? — спросил он
на этот раз робко.

— Ну, вот и славно! — отозвался
Стравинский, — это резоннейший воп-
рос. Теперь я скажу вам...

Михаил Афанасьевич Булаков.
«Мастер и Маргарита»

- 4.1. МЕТОД ПРОЕКТОВ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К СОДЕРЖАНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ. Консалтинговый экскурс в историю педагогики
- 4.2. УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – ЦЕЛЬ, СРЕДСТВО И РЕЗУЛЬТАТ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ. Фрагменты дидактических рекомендаций для учащихся и краткие комментарии к ним
- 4.3. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ. Некоторые сюжеты учебного пособия «Азбука логичного мышления»
- 4.4. ПРОЕКТ «ЗЕЛЕННЫЕ ХОЛМЫ», ПОСВЯЩЕННЫЙ ИРЛАНДИИ. Фрагмент материалов 1-ой конференции проектно-исследовательских работ учащихся НОУ Западного округа г. Москвы, февраль 2004 года
- 4.5. ПРОЕКТ «КУЛЬТУРА РЕЧИ: АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИЕ И ОРФОЭПИЧЕСКИЕ НОРМЫ». Фрагмент материалов 2-ой конференции проектно-исследовательских работ учащихся НОУ Западного округа г. Москвы, март 2005 года
- 4.6. ПРОЕКТ «КОГДА ЗВОНЯТ КОЛОКОЛА...(ОСОБЕННОСТИ ИНФРАЗВУКОВОГО ЗВУЧАНИЯ КОЛОКОЛОВ)». Фрагмент материалов 3-ой конференции проектно-исследовательских работ учащихся НОУ Западного округа г. Москвы, апрель 2006 года

- 4.7. ПРОЕКТ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЛИТЕРАТУРНОГО ПЕРСОНАЖА В КОНТЕКСТЕ ВЛИЯНИЯ ТЕМПЕРАМЕНТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ХАРАКТЕРА. (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭМЫ Н.В. ГОГОЛЯ «МЁРТВЫЕ ДУШИ»)». Фрагмент материалов 3-ой конференции проектно-исследовательских работ учащихся НОУ Западного округа г. Москвы, апрель 2006 года

4.1. Метод проектов и компетентностный подход к содержанию образования.

Консалтинговый экскурс в историю педагогики

В 1964 году в журнале «Народное образование» была опубликована статья с очень говорящим названием — «Школа должна учить мыслить».¹ Василий Васильевич Давыдов справедливо назвал эту статью манифестом российского образования.²

Идеи, высказанные Эвальдом Васильевичем Ильенковым, выдающимся отечественным философом, и сегодня не утратили своей злободневности и форс-мажорного звучания. Однако, преклоняясь перед авторитетом Эвальда Васильевича, нельзя ни согласиться с дополнением, сделанным Владимиром Петровичем Зинченко: «Школа должна учить мыслить, в том числе, мыслить о смысле».³

Бесспорно, компетентностно-ориентированное образование разрушает границы между теоретическим и практическим мышлением, делает их подобным биологической мембране, сквозь поры которой проникают идеи, смыслы, представления, образы. А иначе и не может быть, когда проблема определяет цель мысли, а цель контролирует процесс мышления. Джон Дьюи хоть и настаивал на признании конечной целью образования научного стиля мышления, но в то же время считал, что «абстрактная рефлексия» не должна заменять способность конкретно мыслить: «Не является также теоретическое мышление более высоким типом мышления, чем практическое. Лицо, владеющее обоими типами мышления, выше, чем то, которое владеет только одним».⁴

Вероятно, нет необходимости проводить подробный ретроспективный анализ непростой, а порой и трагичной истории метода проектов. Это делалось уже неоднократно, делалось многими и делалось

¹ См.: Ильенков Э. Школа должна учить мыслить // Народное образование. — 1964. — № 1. — С. 13–18.

² См.: Фрумин И. Д. За что в ответе? Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // <http://www.ug.ru/02.36/t24.htm>

³ См.: Зинченко В. П. Мышление и язык: Учебное пособие. — Дубна: Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 2001. — 141 с.

⁴ С. 114. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления: Как мы мыслим: Пер. с англ. — М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. — 192 с.



Открытие проекта «Думай глобально — действуй локально»



Праздник открытия проекта «Думай глобально — действуй локально»



Участники проекта Ляпин Роман и Пантслей Дмитрий, учащиеся 8 класса



Защита проекта «100 лет одиночества» учащимися 7 класса



Открытие 3-й Конференции проектных и исследовательских работ учащихся Западного округа г.Москвы



Экспертный совет (преподаватели МГУ, Международного (гуманитарного) университета в Москве, Финансовой академии при Правительстве РФ и др.)



Защита проекта «Психологический портрет литературного персонажа в контексте влияния темперамента на формирование характера» Шакировой Лейсан, ученицей 9 класса.



Защита проекта «Наркотики — проблема 21 века» учащимися 5 класса.



Защита проекта «Когда звонят колокола... (Особенности инфразвукового звучания колоколов)» Колпаковой Марией, ученицей 9 класса.



Члены экспертного совета Язодин Геннадий Алексеевич, с 1985 министр высшего и среднего специального образования СССР, в 1989-91 председатель Государственного комитета СССР по народному образованию, с 1992 ректор Международного университета в Москве; Шамова Татьяна Ивановна, заслуженный деятель науки РФ, член-корреспондент Российской Академии образования, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой управления развитием школы МПГУ, президент Фонда развития качества образования; Шустик Валентина Васильевна, директор НОУ «Частная общеобразовательная школа «Ступени», награждена медалью «За заслуги» (за достижения в народном образовании) решением Совета по общественным наградам ООН и Национального Комитета кавалеров русских императорских орденов.



Защита проекта «Когда звонят колокола... (Особенности инфразвукового звучания колоколов)» Колпаковой Марией, ученицей 9 класса.



Защита проекта «Формула красоты или золотое сечение в науке и искусстве» Язодиным Алексеем, учеником 7 класса.



Защита проекта «Экология и культура — приоритеты безопасности родного края» Прохвиной Лилией, ученицей 8 класса.



Открытие 3-й Конференции проектных и исследовательских работ учащихся Западного округа г.Москвы



Во время работы секции



Экспертный совет 3 Конференции



Защита проекта «Культура речи: лексические и морфологические нормы» Шакировой Лейсан и Белоусовой Анастасией, ученицами 9 класса



Экспертный совет 1-й Конференции проектных и исследовательских работ



Члены экспертного совета 2-й Конференции Воронцов Сергей Георгиевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления развитием школы МПГУ, и Энгельс Александр Семенович, директор школы «Мидал-Ор».



Работа секции



Защита проекта на 2-й Конференции Степановой Дарьей и Калитвинковой Анной, ученицами 10 класса.



Члены экспертного совета 3-й Конференции

хорошо.¹ Перечислим только некоторые позиции, имеющие для нас важное методологическое звучание.

Традиционно отмечают, что метод проектов зародился в конце XIX века в сельскохозяйственных школах США усилиями американских педагогов-новаторов (Е. Пархерст, В. Килпатрика, Э. Коллинкса и др.) и основывался на теоретических позициях философа-прагматика Джона Дьюи. В этот период Штаты переживали очередную перестройку экономики. В ситуации быстрой смены обстоятельств судьба каждого человека оказалась в его собственных руках. Естественно, новая социально-экономическая обстановка потребовала новой образовательной парадигмы. Как известно, образовательная практика всегда тесно связана с социокультурной ситуацией, в которой она разворачивается. Согласитесь, что невольно возникает ощущение *déjà vu* (дэжавю), столь очевидны параллели с современной отечественной действительностью.

Ключевым положением в прагматической педагогике, провозгласившей обучение посредством «делания», была мысль о том, что ребенок в онтогенезе повторяет путь человечества в познании и освоении окружающего мира. Это был долгий путь стихийных поисков, при котором познавательная активность человека объяснялась прежде всего необходимостью его выживания, хотя любопытство тоже играло определенную роль. Дж. Дьюи считал, что подобный путь вынужденных поисков наиболее естественен для ребенка. При этом освоение знаний — процесс спонтанный. Ребенок является активным субъектом своего обучения, ведущим является потребность в удовлетворении знаний. Педагог должен помогать в познании только того, что заинтересовало ребенка. Ребенок при самостоятельном исследовании постигает существенные свойства физических объектов и закономерности социального мира, а педагог только отвечает на его

¹ См.: С. 65–67. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // Под ред. Е.С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 272 с. С. 5–6. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. — М.: АРКТИ, 2005. — 80 с.

С. 6–11. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. — М.: АРКТИ, 2005. — 112 с.

возможные вопросы. В таком случае основными условиями успешности обучения являются проблематизация учебного материала, учебно-познавательная активность учащегося, которая поддерживается благодаря связи обучения с сегодняшней жизнью ребенка, игрой и трудом. При этом считалось, что естественной любознательности обучаемого, его практико-ориентированной познавательной активности вполне достаточно для полноценного интеллектуального развития и образования.¹

Некоторые исследователи утверждают, что идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов.² Еще в 1905 году в России появилась небольшая группа педагогов под руководством Станислава Теофиловича Шацкого, которая активно внедряла в педагогическую практику новые образовательные методики, очень напоминающие американские проекты. Данная работа была продолжена на базе Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса, которая была организована в 1919 году. Кстати, в 1928 году Джон Дьюи посетил этот комплекс научно-исследовательских педагогических учреждений, тепло отзывался о деятельности Станислава Теофиловича.³

Идеи проектного метода в той или иной степени разделяли в своей деятельности и А.С. Макаренко, и А.П. Пинкевич (репрессирован в 1937 г.), и М.М. Пистрак (репрессирован в 1937 г.), и В.Н. Сорока-Росинский, и многие другие.⁴ Метод становился модным, а его ярые сторонники В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина (репрессирована в 1938 г.), Б.В. Игнатьев провозгласили метод единственным средством преобразования «школы учебы» в «школу жизни».

¹ См.: Дьюи Дж. Демократия и образование. — М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. Качаров Е.Г. Метод проектов в трудовой школе. — Л., 1926.

² См.: С. 66. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Под ред. Е.С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 272 с.

³ См.: С. 106—107, Дьюи Дж. Взгляд со стороны// С.Т. Шацкий, 1878-1934. — М., 1935.

⁴ См.: Левин. Новые пути школьной работы: (Метод проектов). — М., 1925. На путях к методу проектов// Под ред. Б.В. Игнатьева, М.В. Крупениной. — М., 1930. Школа-коммуна Наркомпроса/ Под ред. М.М. Пистрака. — М.: Педагогика, 1990. — 288 с.

ни», где приобретение знаний будет осуществляться на основе и в связи с трудом учащихся.¹

Произошло то, о чем предупреждал еще в 1923 году Сергей Иосифович Гессен в знаменитых «Основах педагогики», говоря, правда, об уроке: «... Преждевременно превратившись в творчество, он вырождается в практику поверхностного дилетантизма, воспитывающего разгильдяйство в работе вместо творчества и удовлетворение приблизительностью вместо стремления к адекватности воплощения».²

В то же время предпринимались попытки модернизации метода проектов. Так, бригадно-лабораторный метод предполагал, что на базе крупных «единиц работы» (автономных циклов целенаправленной деятельности детей), на основе проблемных ситуаций из жизни или практико-ориентированных проектов будет организована комплексная система обучения. Однако группировка материала различных учебных предметов вокруг комплексов-проектов не позволяла школе обеспечить учащихся систематическими знаниями и умениями.

Как следствие очевидного снижения качества образования и обших перемен в стране метод проектов был осужден в постановлении ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 «О начальной и средней школе» и в дальнейшем в практике советской школы не применялся.

Вместе с тем интерес к методу не пропадал в образовательных системах, которые стремились найти если не полную гармонию, то разумный компромисс между фундаментальной системой академических знаний и прагматическими умениями, необходимыми для успешной жизнедеятельности в быстро меняющемся мире. Так, в англоязычных странах — США, Канаде, Великобритании, Австралии осуществлялось эффективное использование этого метода. Широко и успешно применяли его и в Европе — в школах Германии, Италии, Бельгии, Нидерландов, Финляндии и многих других стран. Конеч-

¹ См. С. 568. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т./ Гл. ред. В.В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. — Т. 1. — 608 с.

² С. 126. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 448 с.

но, за это время было сформировано необходимое методическое обеспечение, переводящее метод проектов из категории педагогических «произведений искусства» в категорию «практических приемов». Метод проектов занял свое заслуженное место в структуре образовательных методов, сохранив при этом суть — стимулировать интерес учеников к знанию и научить практически применять эти знания для решения конкретных проблем вне стен школы.¹

После долгого забвения интерес к методу проектов возродился в 90-ые годы прошлого столетия России. Евгения Семеновна Полат, крупнейший исследователь метода, высказывает справедливое опасение: «В последнее время метод проектов становится в нашей стране не просто популярным, но и «модным», что вселяет вполне обоснованные опасения, ибо где начинается диктат моды, там часто отключается разум».²

Можно выдвигать много предположений о причинах сегодняшней популярности данного метода. Но если обратиться к его истокам у нас в России, то Станислав Теофилович так высказал одну из причин своей искренней приверженности к проектному методу: «...Когда я учился, то постоянно чувствовал, что так, как меня учили, не надо ни учиться, ни учить. И моя педагогическая вера росла из отрицательной оценки педагогики, применяемой к себе».³ Вероятно, неудовлетворенность классно-урочной системой (с ее вечно комбинированным уроком) искренними учителями, ее неприятие пытливыми учениками, раздражение заботливыми родителями стало столь велико, что достигло своей точки кипения в 90-е годы.

Кроме того изменение социально-экономических и социокультурных условий в стране потребовало соответствующей образовательной парадигмы, например, помимо знаниевого подхода к определению содержания образования становится полноправным и компетен-

тный подход (прежде всего в полной школе). Во время своего выступления на X-ой конференции «Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах», организованной в 2003 году Институтом психологии и педагогики развития, Виктор Александрович Болотов, напомнив слова Петра Григорьевича Щедровицкого, что **компетентность — это на самом деле опыт успешного проекта**, признал: «И вопрос сейчас заключается в том, а как школа относится к формированию у учеников компетентности. Ведь фактически сегодняшняя школа мало готовит ученика к практической жизни в современном мире. Нередко можно встретить такие аргументированные высказывания среди старшеклассников: «Я вдруг понял, что в школе зря учился». Поэтому возникает вопрос: что мы можем сделать сегодня в школе, чтобы она развивала у детей возможность к деятельности, которая затем будет использована в жизненной практике, развивалась компетентность? Ведь деятельность, о которой говорит Б.Д. Эльконин, явление в школьном образовании скорее эзотерическое. Как правильно заметил И.Д. Фрумин, «в школе нет пространства для того, чтобы развивать компетентность, деятельность, есть только отдельные случайные сюжеты с выходом на них».¹ Очевидно, что одним из таких перспективных сюжетов является организация проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Остроту потребности в смене приоритетов в школьном образовании (переориентация на компетентностный подход, овладение новыми информационными технологиями, овладение умениями работать в группе, организация непрерывного самообразования и др.) убедительно продемонстрировали результаты реализации Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся — PISA (Programme for International Student Assessment).

Ключевой целью международного исследования PISA-2003 являлось получение данных для ответа на вопрос: «Обладают ли учащиеся

¹ См.: Зачесова Е.В., Метод учебных проектов — образовательная технология XXI века// <http://cloob-054.narod.ru/projekt.html>.

² С. 67. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования// Под ред. Е.С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 272 с.

³ С. 41–42. Шашкин С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 1. — 304 с.

¹ Болотов В.А. Зона ближайшего развития школьного образования или компетентностный подход и модернизация школьного образования// http://ippp.univers.krasu.ru/bibl/pedagog_razviti/pr_10.html

15-летнего возраста, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в обществе?» Таким образом, проверялась не столько глубина освоения школьных дисциплин, сколько способность найти им применение в реальной жизни. В качестве объекта изучения были выбраны математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, компетентность в решении проблем и грамотность чтения.

Так, например, результаты, полученные в области грамотности чтения, вызывают большую обеспокоенность, во-первых, в связи с низкими количественными показателями, и, во-вторых, в связи с их отрицательной динамикой. При этом под грамотностью чтения в данном исследовании предлагалось понимать способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества. По мнению международных экспертов, результаты учащихся России свидетельствуют не только о недостаточной сформированности отдельных навыков чтения, но и о наличии более общей проблемы — несформированности общих умений работы с информацией.

Неутешительный вывод гласил: «низкий уровень грамотности российских учащихся в области чтения является одной из основных проблем общего образования». По данным исследования PISA-2003, навыками грамотного чтения, необходимыми для успешной адаптации в обществе, обладает только 36% 15-летних учащихся России. Высокий же уровень грамотности в области чтения, т.е. способность понимать сложные тексты, критически оценивать представленную информацию, формулировать гипотезы и выводы и т.д., — продемонстрировали только 2% российских учащихся. Наши старшеклассники в области грамотности чтения заняли 32–34 места среди учащихся 40 стран мира. При этом международные эксперты заметили, что «если российские учащиеся отвечали на вопросы по литературному произведению, их результаты приближались к достижениям учащихся других стран. В этом случае их не смущали ни проблемные вопросы, ни познавательные задачи, ни задания, требующие размышлений и рефлексии».

В том же случае, когда учащимся предлагалось несколько текстов разного характера, или тексты, включающие диаграммы, таблицы, схемы и пр., они затруднялись даже в выполнении заданий репродуктивного характера, а именно: найти информацию, заданную в явном виде, соотнести информацию из различных источников и объединить ее». Все это лишний раз доказывает: обучение в отечественной школе недостаточно практико-ориентированное.

Школа России, обеспечивая учащихся значительным багажом знаний (что подтверждается результатами различных исследований), не формирует у них умения выходить за пределы привычных учебных ситуаций. Невысокие результаты исследования показали, что выпускники российской школы в большинстве своем не готовы к успешной адаптации в обществе, не способны к свободному использованию полученных в школе знаний в повседневной жизни, во всяком, случае — на уровне тех требований, которые предъявляются в международных тестах.

Таким образом, в процессе анализа результатов российских учащихся в тестировании PISA было установлено, что наряду с предметными умениями успех в решении «батарей» тестов обеспечивался учебно-познавательной компетентностью вообще и общеучебными умениями в частности. Именно они при экспертном и статистическом анализе оказались «в дефиците» у российских школьников.²

Очевидно, что организация проектной деятельности лежит в лоне компетентностно-ориентированного образования. Недаром проектирование относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества. Вячеслав Валерьевич Гузеев справедливо определил метод проектов как технологию четвертого поколения.³

¹ Краткий отчет «Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся ПИЗА-2003» <http://www.centeroka.ru/public.htm>

² См.: Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA-2000/ А.Г. Каспржак, К.Г. Митрофанов, К.Н. Поливанова и др. — М.: Университетская книга, 2005. — 128 с.

³ См.: Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. — М.: Народное образование, 2000. — 240 с.

В связи с этим очень современно и своевременно звучат слова Сергея Иосифовича Гессена: «Овладеть методом науки можно, только применяя этот метод к решению конкретных проблем опытного знания. Смысл Кантовского понятия формы в том, что она должна быть погружена в «глубину опыта». И метод можно усвоить, только творя им новое знание, приходя с его помощью к открытию новых истин, а не упражняясь над мертвым материалом уже открытого и готового знания. В этом глубокий и вечный смысл Сократовой «маевтики»: роль учителя подобна роли повивальной бабки. Учитель должен не рождасть за ученика, но только помогать духовным родам ученика, быть восприимчиком рожденного учеником знания. *Дать толчок, сообщить направление, следуя которому ученик сам откроет для себя новую истину, а не показать шаблон, согласно которому он должен разложить готовую и уже открытую истину, — вот что значит «дать орудие, которым сведения добываются».* Ошибка теории формального образования состояла в том, что, следуя аналитической теории знания рационализма, она игнорировала синтетически-творческий характер научного метода, живущего в порождаемых им конкретных знаниях и только на них и в них усвояемого. Знание есть творческое открытие истины. Поэтому «дать орудие, которым сведения добываются» возможно только на сведениях же, преподавая реальные знания, развертывая картину объяснения знанием реального мира опыта, а не отдельно и независимо от сведений. В этом несомненная правота теории реального образования, справедливо восстававшей против никчемной схоластики чисто формального образования».¹

¹ С. 246. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 448 с.

4.2. Учебно-познавательная компетентность — цель, средство и результат проектно-исследовательской деятельности учащихся.

*Фрагменты дидактических рекомендаций для
учащихся и краткие комментарии к ним*

Рональд Грэхем — один из крупнейших в мире специалистов по комбинаторике, математик, действительный член Национальной академии наук США, увлекающийся к тому же жонглированием, заметил: «Главная трудность жонглирования в том, что шар летит туда, куда его бросают». Действительно, и в этом тоже все зависит от человека. При этом жонглирование очень алгоритмично, в нем есть ритм, модели, и конца этому нет, как нет предела совершенствованию — всегда хочется добавить еще один шар.¹

Говоря о проектной и исследовательской деятельности как основном инструменте развития учебно-познавательной компетентности учащихся, хочется подчеркнуть, что очень многое в этой деятельности зависит от самого ученика. Да, учебно-познавательная компетентность рукотворна, она не может возникнуть до опыта, она зарождается и совершенствуется только благодаря деятельности самого учащегося. И только неоднократное применение инструктивных знаний и общеучебных умений в следующих проектах позволят превратить их в действительно совершенный инструмент познания. Об этом писал Жан-Жак Руссо: «Кто думал, тот всегда будет думать, и ум, раз попробовавший мыслить, не может остаться в покое».²

Помните у восточного поэта: «И зубами изумленья разум свой укусит палец...»

Вызывает искреннюю симпатию позиция М.А. Зиганова, доктора педагогических наук, научного руководителя НОУ «Ломоносовская школа» (г. Москва), лишаящего изотерического флера модную

¹ См.: С. 116–118 Князева М. Л. Ключ к самосозиданию. — М.: Мол. гвардия, 1990. — 255 с.

² См.: С. 310. Асмус В. Ф. Историко-философские этюды. — М.: Мысль, 1984. — 318 с.

ныне в школе проектную деятельность. Марат Александрович часто повторяет, что этапы проектной деятельности не нужно придумывать. Они — суть реальных работ, которые выполняют ежедневно миллионы людей: политики и домохозяйки, бизнесмены и уборщицы, крупные мошенники и школьники на переменах, великие продюсеры кино и руководители школьных мини-театров.

Условно все этапы он объединяет в группы:

1. Инициация идеи автором идеи + Создание рабочих групп + Определение конечного продукта проекта + Планирование + Изучение опыта других + Изучение информации + Обсуждение и принятие решения о выполнении проектных работ.
2. Выполнение проектных работ + Подведение итогов.
3. Реализация продукта проектной работы.¹

Действительно, в основе определения этапов проектной деятельности лежат инвариантные фазы интеллектуальной деятельности вообще. Профессор Алексей Алексеевич Леонтьев считает, что каждый интеллектуальный акт состоит из трех частей, или фаз. **Первая фаза** — это ориентировка в условиях задачи и выработка плана действий. **Вторая** — фаза исполнения или осуществления намеченного плана. И, наконец, **третья** — сличение получившегося результата с поставленной целью. «Как легко видеть, у человека первая и вторая фазы интеллектуального акта — не говоря уже о третьей — очень четко отделены друг от друга. Человек сначала рассматривает наличные возможности, составляет план действий, а уже затем этот план осуществляет».²

Действительно, метод проектов как педагогическая технология не предполагает жесткой алгоритмизации действий, не исключает творческого подхода, однако требует корректного соблюдения логики и принципов проектной деятельности. В связи с этим невозможно разработать универсальные и в то же время конкретные рекомендации для осуществления любого проекта, они должны носить скорее ра-

мочный характер. Ибо содержание каждого проекта, по словам самого Вильяма Килпатрика, уникально: «Проекты столь же разнообразны, как и человеческие цели». Возможно определение каких-то общих методологических подходов к определению ключевых понятий, содержания и предназначения проектной деятельности. Поэтому, несмотря на то, что проектная деятельность имеет практически единую структуру, всякое сопровождение проекта превращается для учителя-консультанта в своеобразный педагогический проект. Именно в процессе его реализации и происходит повышение профессиональной компетентности педагогов, необходимой для эффективного консультирования осуществления проекта. В таком случае у самого консультанта должен быть опыт проведения реальной проектной и исследовательской деятельности. Таким образом, педагог должен быть конгениален ученику в своем творческом настрое, желании разрешить проблему и очаровании неизведанным.

С нашей точки зрения, наиболее продуктивный подход к организации проектной деятельности осуществлен в образовательной системе Самарской области: от региональной концепции к поурочным разработкам занятий, способствующим «проживанию» учащимися способов деятельности, потенциально востребованных для эффективного проектирования. Так, в соответствии с Концепцией компетентностно-ориентированного образования (Постановление Правительства Самарской области от 19 мая 2004 года № 24) в качестве регионального компонента определены «Основы проектной деятельности». В результате широкомасштабного и длительного эксперимента, начавшегося в 2000 году, данное направление образовательного процесса получило соответствующее управленческое, методическое и дидактическое сопровождение. Региональный компонент учебного плана включает следующие модули: «Наблюдение и эксперимент», «Публичное выступление», «Способы первичной обработки информации», «Методы сбора информации: анкетный опрос и интервью», «Основы информационных технологий...». Модули призваны познакомить учащихся с тем или иным способом деятельности и отработать его на материале того проекта, который они выполняют в это время.

¹ См.: Методические материалы на официальном сайте НОУ «Ломоносовская школа» <http://www.lomon.ru/proekt>

² С. 14. Леонтьев А.А. Мир человека и мир языка. — М.: Дет. лит., 1984. — 127 с.

Например, в региональном учебном плане для основной школы определены конкретные курсы, как проявление таких модулей. Назовем модули, направленные на формирование компетентности в решении проблем, поскольку они часто включают в себя проектирование и моделирование акций, детальный анализ ситуации для принятия решений, предоставляют возможность поработать с альтернативными решениями и критериями для принятия решения, планировать ресурсы:

- » «От проблемы — к цели» (тренинг прогрессивных преобразований),
- » «Основы логики: проведение анализа»,
- » «Основы логики: аргументация»,
- » «Расчет стоимости проекта»,
- » «Анализ ресурсов»,
- » «Продвижение продукта на рынке»,
- » «Сам себе эксперт».

Другие модули используются для отработки отдельных элементов информационной компетентности, в первую очередь поиск и первичная обработка информации:

- » «Работа с каталогами»,
- » «Работа со справочной литературой»,
- » «Способы первичной обработки информации»,
- » «Наблюдение и эксперимент»,
- » «Методы сбора данных: анкетный опрос и интервью».

Следующая группа модулей связана с освоением пользовательских умений при работе с компьютером:

- » «Основы информационных технологий: работа с операционной системой WINDOWS»,
- » «Основы информационных технологий: работа с текстовым процессором MS WORD»,
- » «Основы информационных технологий: работа с электронной таблицей MS EXCEL»,
- » «Основы информационных технологий: работа с программой подготовки презентации POWER POINT»,

- » «Основы информационных технологий: графический редактор PAINT»,
- » «Основы информационных технологий: технология использования ресурсов сети ИНТЕРНЕТ»,
- » «Основы информационных технологий: моделирование объектов и процессов».

На формирование коммуникативной компетентности учащихся направлены следующие модули:

- » «Как работать вместе»,
- » «Как работать в команде»,
- » «Ведение дискуссии»,
- » «Регулирование конфликтов»,
- » «Устная коммуникация на иностранном языке»,
- » «Письмо как продуктивный вид речевой деятельности»,
- » «Функциональная стилистика и коммуникация»,
- » «Практика деловой коммуникации»,
- » «Основы риторики и публичное выступление»,
- » «Публичное выступление»,
- » «Презентация продукта».¹

Единая строго определенная и оптимальная для всех школ последовательность в освоении учащимися модулей отсутствует. Школа может и должна самостоятельно выбирать модули и планировать их последовательность в зависимости от возможностей учащихся, педагогов и специфики школы. В результате реализации данных курсов учащиеся в дальнейшем при самостоятельной работе над проектом используют техники, освоенные в рамках изучения модулей «Основы проектной деятельности». При этом если учащиеся не изучали хотя бы один из указанных модулей, то это работа организуется за счет времени, отведенного на консультирование для проведения тренинга и освоения минимального числа техник.

¹ Рекомендации по организации работы учреждений общего образования с использованием метода проектов: Приложение к письму Департамента образования и науки Администрации Самарской области № 1953 от 08.06.05.

Помимо этого в результате эксперимента в школах Самарской области убедились в необходимости учета адекватной формы организации образовательного процесса при реализации метода проектов:

- » Выполняя проект, учащийся (-еся) решает (-ют) субъективно значимую проблему, основное время необходимо для самостоятельной работы с различными (информационными, техническими и т.п.) ресурсами, поэтому работа над проектом не может быть организована в рамках классного коллектива.
- » Выполняя проект, учащийся (-еся) достигает поставленной цели средствами различных предметных областей учебного плана, поэтому работа над проектом не может быть организована в рамках урока. В этой ситуации основной задачей руководителей школы является совмещение классно-урочной и проектной форм организации образовательного процесса.

Кроме того в Самарской области справедливо считают, что введение метода проектов в образовательный процесс связано с совершенствованием профессиональной компетентности педагогов, необходимой для эффективного сопровождения проектной и исследовательской деятельности учащихся:

- » Кардинальное изменение роли учителя, который теперь должен стать организатором проектной деятельности (в основе проектирования лежит присвоение учащимися новой информации, но этот процесс осуществляется в сфере неопределенности, и его нужно организовывать), руководителем проекта (педагогическое сопровождение проекта), консультантом (учитель инициирует актуальную проблему, провоцирует вопросы, размышления, самостоятельную оценку деятельности, моделируя различные ситуации, трансформируя образовательную среду) и т.п.
- » Необходимым условием для выполнения учащимися проектов является наличие избыточного информационного ресурса, обеспечивающего самостоятельность учащегося в выборе темы проекта и в его выполнении.

- » Должны быть созданы условия для оформления результатов проектной деятельности и публичной презентации (предоставление свободного доступа к компьютерной технике и другому оборудованию, стендовому пространству и т.п.).
- » Работа над проектом является поводом для организации социальной практики учащихся, поэтому необходимым условием становится организации образовательной среды, выходящей за рамки образовательного учреждения.

Таким образом, **метод проектов** выступает как способ организации процесса учебно-познавательной деятельности учащихся. Такой путь познания всегда предполагает решение учащимся какой-либо социально значимой и личностно актуальной для ученика проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование педагогом совокупности разнообразных методов и средств обучения, а с другой — необходимость интегрирования и применение на практике учеником знаний и умений из различных предметных областей. Поэтому, говоря о методе проектов, имеют в виду именно способ достижения дидактической цели (субъектом которой является педагог) посредством детального осмысления и проектирования решения проблемы (субъектом которой является учащийся).¹ В связи с этим результаты проектной деятельности следует разделить на **внутренний результат и внешний результат (продукт)**.

Внутренний результат — это успешный опыт осуществленной деятельности, опыт решения проблемы, приобретенные и использованные знания и умения, принятые ценности. Действительно, метод проектов позволяет наименее ресурсозатратным способом создать *natural environment*² для формирования компетентностей учащихся. При работе над проектом появляется исключительная возможность формирования и развития у учащихся целого ряда взаимосвязанных компетентностей: учебно-познавательной компетентности, компе-

¹ См.: Что мы понимаем под методом проектов// <http://www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/1.htm>

² «Естественная среда», т.е. условия деятельности, максимально приближенные к реальным.

тентности личностного самосовершенствования, коммуникативной и информационной компетентностей.¹

Внешний результат (продукт) — это то средство разрешения той проблемы, которая и стала фактически причиной реализации проекта. Разнообразие этих проблем порождает такое же разнообразие продуктов, созданных в результате осуществления проектов. Следует подчеркнуть, что результаты выполненных проектов, которые получают учащиеся, должны быть полезными и осязаемыми, готовым к использованию на уроке, в школе, в реальной жизни. Так, если решалась теоретическая проблема, то создается ее конкретное решение, например, в форме информационного продукта, если решалась практическая проблема, то разрабатывается конкретный продукт, готовый к потреблению.²

Одним из самых распространенных и худших проявлений проекта, дискредитирующим проектную и исследовательскую деятельность вообще, обычно является такой продукт как реферат, а точнее — его карикатурная версия — дайджест нескольких источников под одной «вывеской».

Другое распространенное заблуждение «проектантов» заключается в недооценке презентационного этапа разработки проекта. Подчас выступающие с кратким представлением хода и результатов проекта не учитывают в полной мере особенностей устной речи, рассчитанной на слуховое (а часто и зрительное) восприятие и характеризующейся логическим ударением, интонацией, паузами, ритмом, темпом, мимикой, жестами. Говорящий в этом случае должен выражать свои мысли относительно несложными по структуре предложениями и ограничивать длину фраз, иначе слушатель к концу фразы забудет ее начало. Поэтому уж коль выявлена потребность, разработан полезный продукт для ее удовлетворения, то необходимо, чтобы потенциальный потребитель ярко и зримо убедился в этом.

¹ См.: Об оценке уровня сформированности ключевых компетентностей при оценке проектной деятельности учащихся // www.mega.educat.samara.ru.

² См.: Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся. — Самара, 2003. — 148 с.

В качестве такого полезного продукта могут выступать: социологический инструментарий и анализ полученных данных, видеофильм (сценарий, рабочий план), макет газеты или журнала, нормативная учредительная база и бизнес-план действующей фирмы, законопроект, игра, коллекция, костюм, музыкальное произведение, мультимедийный продукт, дизайнерское оформление учебного кабинета, сценарий праздника, социологический прогноз, пакет документов и организационная модель системы школьного самоуправления, WEB-сайт и т.д. Список возможных продуктов проектной деятельности может множиться до бесконечности. «Имя им легион».

Перечислим в качестве примера **все** продукты, разработанные учащимися НОУ СОШ «Росинка» и представленные **только** в границах 3-й Конференции проектных и исследовательских работ учащихся НОУ Западного округа г. Москвы «Думай глобально — действуй локально», а также в Конференции школьных исследовательских работ «Вышгород-2006»:

1. **Видеофильм** как иллюстративный материал для учебных занятий курсов «Основы Православной культуры», физика, МХК. Проект «Когда звонят колокола... (Особенности инфразвукowego звучания колоколов)». Новикова Мария, Колпакова Мария (9 класс). Руководитель: Дьячкова Марина Ивановна.
2. **Социологический инструментарий** исследования отношения подростков к наркотикам и результаты его использования. Проект «Наркотики — проблема XXI века». Айбазов Руслан, Дзудцева Диана, Евдокимов Филипп, Король Софья (6 класс). Руководитель: Садовнича Ирина Петровна.
3. **Методическое пособие** для старшеклассников по анализу литературных героев в психологическом аспекте. Проект «Психологический портрет литературного персонажа в контексте влияния темперамента на формирование характера. (На материале поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души»)». Шакирова Лейсан Альбертовна (9 класс). Руководитель: Таврель Ирина Владимировна. Научные консультанты: Серебrenникова Мария Викторовна, Манохина Галина Константиновна, Новожилова Марина Михайловна.

4. **Школьные толковые и грамматико-орфографические карманные словарики**, дающие толкование слов, непонимание значений которых ведет к грубым речевым ошибкам, и содержащие слова, чаще всего употребляемые подростками в неправильной грамматической форме. Проект «Культура речи: лексические и морфологические нормы». Шакирова Лейсан, Белоусова Анастасия (9 класс). Руководитель: Тимофеева Инна Владимировна. Научный консультант: Манохина Галина Константиновна
5. **Видеофильм «Экскурсия по Булгаковским местам в Москве»** и пакет фотографий, являющихся иллюстративным материалом для учебных занятий по литературе. Проект «Булгаковская Москва». Лобурец Ева (5 класс). Руководитель: Кореная Оксана Петровна. Научный консультант: Дьячкова Марина Ивановна.
6. **Видеофильм и кейс документов**, необходимых для подготовки и осуществления съёмок игрового фильма. Проект «100 лет одиночества». Быков Илья, Голухов Михаил, Коваленко Валерия, Лещинский Антон, Макарова Анастасия, Нуряева Полина. Руководители: Садовнича Ириана Петровна, Родригес Аревало Маркос Антонио.
7. **Дидактическое пособие** для младших школьников, разработанное в качестве дополнительного материала по истории, МХК, литературе и иностранному языку. Проект «Расовая дискриминация глазами маленького человека». Колпакова Наташа (6 класса). Руководитель: Самофалова Елена Александровна.
8. **Анкета**, направленная на выяснения рекламных предпочтения учащихся 5–9 классов, анализ полученных результатов. Проект «Язык рекламы: психолингвистический аспект». Смирнов Арсений (9 класс). Руководитель: Серебренникова Мария Викторовна. Научный консультант: Таврель Ириана Владимировна.
9. **Дидактический материал** для учащихся 6–7 классов по курсу математики, МХК, физики. Проект «Формула красоты или золотое сечение в науке и искусстве». Ягодин Алексей (7 класс). Руководитель: Карташкова Алла Владимировна.

10. **Социологический инструментарий**, направленный на выяснение мнения школьников и взрослых на проблемы взаимоотношения детей и их родителей. Проект «Мир подростка через призму проблемы отцов и детей». Калпащикова Саша. Руководитель: Самофалова Елена Александровна. Научный консультант: Азарова Т. В.
 11. **Анкета**, способствующая выяснению мнения по ключевым нравственным вопросам клонирования, и подробная инструкция по интерпретации полученных данных. Проект «Cloning: A Scientific Breakthrough or a Road to Nowhere?». Kugaenko Kirill, Libtsis Victoria. Supervisor: Obukhov I.V., Samofolova E.A.
 12. **Презентация в Power Point**, способная стать дидактическим материалом по биологии. Проект «Исчезающие виды животных». Алексанян Сейран, Калинина София, Лачкова Вероника, Максимова Александра, Митчелл Дженнифер, Росс Михаил. (5 класс). Руководитель: Садовнича Ириана Петровна.
 13. **Инструментарий социологического исследования** по выявлению ценностного отношения взрослых, чья профессиональная деятельность тесно связана с финансами, к деньгам. Проект «Money in this Global World». Lyapin Roman, Panteley Dmitry (8 class). Scientific supervisor: Obukhov Ivan Vasilievich.¹
- Непросто разработать конкретные и в то же время универсальные рекомендации по публичному представлению столь разнообразных продуктов проектной деятельности. Однако все учащиеся должны знать и учитывать особенности презентационного доклада как устного текста. В качестве примера минимума инструктивных знаний по осуществлению устного выступления приведем фрагмент учебного пособия «Азбука логичного мышления»:

¹ 3-я Конференция проектно-исследовательских работ учащихся негосударственных образовательных учреждений г. Москвы «Думай глобально – действуй локально»: Материалы конференции. – М.: ЗОУО, 2006. – 99 с.

«Познакомьтесь с требованиями к составлению доклада. Позволим напомнить вам:

Что такое «доклад», как его составлять?

Доклад — это устный текст, значительный по объему, представляющий собой публичное развернутое, глубокое изложение определенной темы.

В качестве примера приведем возможный вариант этапов разработки доклада.

Этапы подготовки доклада:

1. Определение цели доклада.
2. Подбор необходимого материала содержания доклада.
3. Составление плана доклада, распределение собранного материала в необходимой логической последовательности.
4. Композиционное оформление доклада.
5. Заучивание, запоминание текста доклада, подготовка тезисов выступления, представляющих собой текст небольшого объема, в котором кратко сформулированы основные положения доклада.
6. «Разыгрывание доклада», т.е. произнесение доклада с соответствующей интонацией, мимикой, жестами.¹

Обычно в качестве тем для докладов преподавателем предлагается тот материал учебного курса, который не освещается на учебных занятиях, а выносится на самостоятельное изучение учащимися. Поэтому доклады, сделанные на семинарских занятиях, с одной стороны, позволяют дополнить лекционный материал, а с другой — дают преподавателю возможность оценить умения учащихся самостоятельно работать с учебным и научным материалом.

Подготовка доклада требует от учащегося большой самостоятельности и серьезной интеллектуальной работы, которая принесет максимальную пользу, если будет включать в себя следующие этапы:

- ▶ Изучение наиболее важных научных работ по данной теме, перечень которых, как правило, дает сам преподаватель;
- ▶ Анализ изученного материала, выделение наиболее значимых с точки зрения раскрытия темы доклада фактов, мнений разных ученых и научных положений;
- ▶ Обобщение и логическое построение материала доклада, например, в форме развернутого плана;

¹ См.: С. 79. Андреев В.И. Деловая риторика: Практический курс для творческого саморазвития, делового общения, полемического и ораторского мастерства. — Казань: Изд-во КГУ, 1993. — 252 с.

- ▶ Написание текста доклада с соблюдением требований научного стиля.

Построение доклада, как и любой другой научной работы, традиционно включает три части: **вступление**, **основную часть** и **заключение**. Во вступлении указывается тема доклада, устанавливается логическая связь ее с другими темами или место рассматриваемой проблемы среди других проблем, дается краткий обзор источников, на материале которых раскрывается тема, и т.п. В заключении обычно подводятся итоги, формулируются выводы, подчеркивается значение рассмотренной проблемы и т.п.

Основная часть также должна иметь четкое логическое построение. Изложение материала должно быть связным, последовательным, доказательным, лишенным ненужных отступлений и повторений.

Таким образом, работа над докладом не только позволяет учащемуся приобрести новые знания, но и способствует формированию важных научно-исследовательских умений, освоению методов научного познания, приобретению навыков публичного выступления.¹

Перед выступлением рекомендуем вам положить часы на видное место, что позволит вам соблюдать регламент. Ведь если вы перерасходите время, то его не хватит на вопросы, обсуждение, да и другим выступающим останется меньше времени. Это может нарушить общую организацию конференции, утомит слушателей.

Во время выступления, если вам кажется, что у вас монотонная речь, стремитесь ее оживить: используйте наглядный материал, задавайте вопросы аудитории, меняйте тон, используйте паузы. Наличие карточек с краткими записями выступления, с одной стороны, придаст вам уверенности, с другой — займет руки. Раздаточный материал может вам помочь, но может вас и отвлечь. Имейте под рукой указку, предварительно проверьте оргтехнику, прорепетируйте выступление вместе с ответственным за проектор для слайдов, видеомagneфон и т.п. Не старайтесь сосредотачиваться только на одном человеке, контактируйте со всей аудиторией. Говорите так, чтобы слышно было всем. Вспомните коммуникативный секрет легендарного Штирлица: в разговоре запоминается последняя фраза. Поэтому постарайтесь эмоционально ярко завершить свое выступление. Авторитетная цитата, мудрая притча, многозначительная метафора подчеркнут интеллектуальную глубину и оригинальность вашего рассмотрения темы доклада.

¹ См.: С. 30. Галагузова Ю.Н., Штинова Г.Н. Азбука студента. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 80 с.

После выступления, возможно, у слушателей возникнут к вам вопросы. Ответить на них не трудно, если вы хорошо подготовились.

1. Если прозвучал сложный или запутанный вопрос, то убедитесь, что вы его поняли (например, «Если я правильно вас понял, то вы спрашиваете о...»).

2. Если вы затрудняетесь, то признаться в невозможности ответить на вопрос лучше и достойнее, чем говорить вздор.

3. Если вы не уверены в правильности ответа или возможный ответ неоднозначен, то рекомендуем вернуть вопрос задавшему (например, «А что вы думаете об этом?»). Возможно, это может вызвать дискуссию, в которой прозвучит либо правильный ответ, либо актуализируются все существующие точки зрения.

Вы, конечно, будете волноваться и перед и во время вашего выступления. Согласитесь, естественное волнение свойственно всем выступающим, каким бы опытным оратором он ни был. Аудитория может и не заметить вашего волнения, а если и заметит, то традиционно отнесется с пониманием. Самый надежный способ справиться с волнением — это хорошо подготовиться, отрепетировать выступление и организовать презентацию. «Проиграйте» свою презентацию перед зеркалом или видеокамерой, заранее подготовьтесь к возможным затруднениям: имейте под рукой тезисы выступления, заранее подготовьте ответы на возможные вопросы. Во время выступления чаще смотрите на лица тех, кто благожелательно и с интересом слушает вас¹.

Хотелось бы подчеркнуть, что учащимся, участвующим или собирающимся участвовать в проектной и исследовательской деятельности, необходимо не просто передавать совокупность инструктивных знаний, а организовывать работу по освоению веера актуальных способов деятельности, которые учащиеся должны освоить для успешной работы над проектом. Однако формат данной книги позволяет лишь наметить некие мейнстримы (течения, потоки) инструктивных знаний. Так, возможно, одним из востребованных направлений формирования минимума инструктивных знаний является вооружение учащихся правилами и алгоритмами самоуправления учебно-познавательной деятельностью вообще и проектной деятельностью в частности. Представим лишь некоторые фрагменты бесед, инструкта-

жей. Скорее всего, эти нудные и, откровенно признаться, филистерские по своей сути поучения и не пригодятся при общении консультанта с проектантами, но у педагогов должна быть в запасе избыточная батарея потенциально востребованных инструктажей, алгоритмов, наработанных схем, регламентирующих корректное и эффективное осуществление определенного этапа того или иного проекта.

Так, например, само учение как основная деятельность подростков требует некоторых уточнений и пояснений. Итак, ...

Учение — это деятельность, специально (преднамеренно!) направленная на приобретение знаний и умений. Учение этим отличается от трудовой деятельности, от игры и общения, где также происходит приобретение человеком новых или совершенствование старых знаний и умений, но лишь как дополнительный, побочный продукт. К тому же учение экипировано учебниками, всевозможными пособиями. Рядом с учеником всегда учитель, который направляет ученика, позволяет сделать процесс учения более результативным.

Однако для того, чтобы стать «суперучеником», «суперпознавательщиком», необходимо научиться **самому управлять своим учением**, осуществлять **самоменеджмент**.

Когда говорят об управлении, то чаще всего подразумевают определенные этапы, обязательное выполнение которых позволяет успешно осуществить управляемую деятельность:

Планирование — определение целей деятельности и средств их достижения;

Организация — создание необходимых условий для выполнения действий по реализации планов;

Контроль — сбор информации о процессе выполнения намеченных планов;

Регулирование — корректировка планов и процесса их реализации;

Анализ — изучение и оценка процесса и результатов выполнения планов.

Таким образом, чтобы эффективно учиться, вам необходимо в совершенстве владеть умениями, обеспечивающими планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности.

По мере взросления, перехода из класса в класс растет уровень вашей самостоятельности и ответственности. Вы все больше и больше становитесь управленцами своего учения.

¹ С. 141—143. Воронцов С. Г. Азбука логичного мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов. — М.: Центральное издательство, 2005. — 288 с.

Так, в начальной школе вы учились понимать учебную задачу и последовательность действий по ее выполнению, которую предлагал вам учитель. Вы учились следовать советам учителя по выполнению домашней учебной работы, по соблюдению основных правил гигиены учебного труда, по самоконтролю и оцениванию своей учебной деятельности.

Однако в старших классах вы все чаще и чаще вынуждены самостоятельно определять учебную задачу, проектировать ее выполнение. Вы сами обеспечиваете выполнение намеченных планов, выявляете информацию о ходе их выполнения в результате самоконтроля, а в случае необходимости вносите в собственную деятельность определенные коррективы. Затем вновь собираете информацию о процессе и результатах деятельности и т.д. вплоть до успешного выполнения учебной задачи.

Умения управлять своей учебной деятельностью — это очень важные и сложные умения. Овладев этими умениями по самоменеджменту в школе, вы будете всю жизнь ими пользоваться и постоянно совершенствоваться.

Успешный человек, Букар Нагметулаевич Гамидуллаев, директор государственного завода «Автомедтехника», заслуженный машиностроитель РФ, доктор экономических наук, профессор, академик Академии медико-технических наук, академик Международной академии науки и практики организации производства, в своем интервью дал следующий ответ на вопрос: «Что же такое самоменеджмент?»:

«Прежде всего это умение управлять собой во времени, пространстве, общении, деловом мире. Необходимо так организовать свой труд, чтобы его эффективность была максимальной. Таково, на мой взгляд, общее определение самоменеджмента. Надо начинать все-таки с самообразования, причем мало только приобретать знания, нужна еще и практическая их реализация. Еще Гете говорил: «Недостаточно знаний, необходимо также их применение, недостаточно хотеть, надо еще и что-то делать».

Вот почему получить диплом (или другой документ) еще недостаточно. Процесс самообразования должен присутствовать постоянно и систематически. И знания должны не преподаваться, а приобретаться. Хочу подчеркнуть, что процесс совершенствования знаний должен быть непрерывным. Все это так. Но любой молодой человек может задать вопрос: «А как организовать самообразование, с чего начать?»

Я бы рекомендовал проанализировать и четко определить стимулы в учебе, ее цели. Необходимо уяснить, что вы плохо знаете и что хотели бы познать, как это повлияет на карьеру и т.д. Например, вы определили себе стимул перейти из одного ранга управления в другой или, ска-

жем, изучить иностранный язык. Допустим, вы рассчитываете поехать через полгода за границу. Это тоже стимул, так как этого события вы ждете и будете к нему готовиться. Или вы знаете, что если повысить квалификацию, то будет рост по служебной лестнице, повысится зарплата и т.д. Надо конкретно выделить для себя проблемы первостепенного значения. Вы должны четко знать, что вообще хотите изучить, какие аспекты и направления деятельности — экономику, философию, самоуправление, деловую этику, чисто познавательные какие-то моменты и т.п. Если вы не будете знать, чего хотите, то у вас никогда ничего не получится. Определите для себя формы и методы обучения, как вы будете повышать свои знания. Это будут чтение литературы, беседы, консультации со специалистами... И не надо никогда забывать, что учеба должна быть системной. Опыт показывает, что самоменеджмент — это очень тяжелая работа, поэтому вы должны быть готовы к самосовершенствованию.

И еще несколько рекомендаций. Нужен очень серьезный подход при разработке своей программы. Нельзя же все изучать постоянно. У вас должны быть какие-то рамки. Прежде всего разрабатывайте программу с учетом тех вопросов, которые приходится решать в процессе вашей профессиональной деятельности. Обычно человеку известно, что он знает хорошо, а что — плохо. Второе. При выборе программы надо учитывать изменения, происходящие в жизни, — в экономике, науке, современных методах управления и т.д. И третье: надо учесть аспекты практической реализации приобретенных знаний. К сожалению, сегодня у нас очень много знающих, но очень мало умеющих.

И последнее. Запомните, что цель определяет пути и средства ее достижения. Правильно сформулированная цель — это уже половина результата¹.

Следуя советам профессора Б.Н. Гамидуллаева, представим некоторые практические советы по тайм-менеджменту. Мы полагаем, участие в реализации проекта потребует от вас бережного и умного обращения со временем. Ведь у вас должно быть его достаточно для выполнения всех этапов работы без вреда учебе и здоровью.

Самопланирование времени, или тайм-менеджмент — это планирование собственного времени для достижения поставленных целей, нахождение временных ресурсов, расстановка приоритетов.

1. Планируйте свое время. План следует составлять не только на один день, но и на более продолжительные сроки. Принципиальное значение

¹ См.: http://dp.penza.net/main/DP_229/14.HTM

имеет письменная форма плана. Планы дня, которые держат в голове, легко отвергаются. Письменные планы обеспечивают разгрузку памяти. Письменно фиксируемый план имеет психологический эффект самомотивации к работе. Он, конечно, будет нарушаться и его придется корректировать, но делать это надо постоянно и заблаговременно. Сейчас ваш план во многом определяется расписанием учебных занятий, но в дальнейшем очень полезно использовать специально издаваемые деловые ежедневники.

2. Точно определите цель. Цели должны быть реальными, планируемыми и достойными, а результат достижения цели должен быть видимым и возможным для оценки. Таким образом, цель — это предполагаемый результат, охарактеризованный качественно и желательно количественно, который реально можно достичь к определенному моменту времени.

Как поставить цель, чтобы достичь нужного результата? Запомните несколько простых принципов целеполагания.

1. Ясно представьте себе результат, которого вы хотите достичь.
2. Определите проблему: что не получается, чего не хватает?
3. Преобразуйте проблему в задачу: что нужно сделать, чтобы достичь результата?
4. И помните — цель должна быть сформулирована только в безусловной положительной форме! Например:
 1. Я хочу сдать экзамен по физике на «отлично».
 2. Проблема: я не умею решать задачи по электродинамике.
 3. Задача: мне нужно понять и выучить основные законы электродинамики (закон сохранения электрического заряда, закон Кулона, закон Ома).



3. Сосредоточьтесь на главном. Известная формула Вильфредо Парето¹ (В процессе работы за первые 20% расходуемого времени достигается 80% результатов. Остальные 80% затраченного времени приносят лишь 20% общего итога) находит свое косвенное выражение в «матрице Эйзенхауэра».² Весьма

полезно при составлении списка всех дел расставлять приоритеты и планировать свой день, учитывая следующие позиции:

- » Дела категории А — важные и срочные. Нужно сделать немедленно, коли уж такие дела у вас есть.
- » Дела категории Б — важные, но не срочные. Это наиболее ущемляемые дела, обычно связанные с собственным развитием.
- » Дела категории В — срочные, но не важные. Именно эти дела «прикидываются важными», маскируясь под дела «А». Человеку свойственно путать срочность и важность: всякое срочное он автоматически считает важным.
- » Дела категории Г — не срочные и не важные. Эти дела нужно «финансировать по остаточному принципу». Но они часто приятны и интересны, поэтому убивают лучшие часы. Старайтесь избавляться от дел категории В (в крайнем случае переводить их в категорию Г), иначе они займут всё ваше время и вы погрязнете в рутине.

Запишите на листе в порядке важности самые срочные дела. Сначала примитесь за дело № 1 и не отступайте от него, пока не закончите. Затем так же поступите с делами № 2, 3 и т.д. Не тревожьтесь, если к концу дня вы разделаетесь только с одним делом или двумя. На завтра снова сосредоточьтесь на самом главном.

4. Придумайте себе стимулы. Мы лучше делаем то, что нам хочется делать. Отсюда задача: как-то перевести свои занятия из категории «надо» в категорию «хочу» — продуктивность вашей деятельности повысится почти автоматически.

5. Установите твердые сроки. Один из способов связать себя обязательством — назначить для выполнения определенного задания твердый срок. Но одно дело сказать себе: «Я отвечу на письмо при первой же возможности», и совсем другое — «Я отвечу на письмо к такому-то сроку». В первом случае вы даете себе возможность находить оправдания проволочке, во втором — ставите себя в определенные рамки.

6. Научитесь быть решительным. Не откладывайте сложных дел со дня на день из-за колебаний и сомнений в выборе решений. Располагая определенными фактами, решайте и действуйте. И уж если вы что-то сделали, то не теряйте времени на бесплодные размышления о том, наилучшее ли решение вы приняли или нет.

7. Приступайте к делу сразу же. Прежде чем приняться за работу, множество людей приводит в порядок свои столы, просматривает журналы, газеты и т.д., а потом удивляется, куда девалось время. Раз вы знаете, что надо делать, беритесь за дело сразу же. Только вы можете помочь себе избавиться от привычки отвлекаться по мелочам.

¹ Парето Вильфредо (1848–1923), итало-швейцарский экономист и социолог

² Эйзенхауэр Дуайт Дэвид (1890–1969) — американский военачальник, генерал армии, 34-й президент Соединенных Штатов Америки. Мировую известность приобрел в годы второй мировой войны как Верховный главнокомандующий экспедиционными силами союзников в Европе

8. Пользуйтесь записной книжкой. Всякий, кто хоть раз испытывал муки, вспоминая, что ему еще надо сделать, подтвердит справедливость правила — записывать все предстоящие дела, номера телефонов, новые мысли и т.п.

9. Сберегайте время, затраченное на поиски справок, и поэтому держите в порядке списки часто требующихся адресов, телефонов. Не загружайте память тем, что не нужно.

10. Учитесь слушать. Во избежание серьезных ошибок, повторений и переделок стремитесь с первого раза получать исчерпывающие сведения и указания. Прежде чем что-то делать, уточните: где, когда, как, что, почему? Если что-нибудь остается неясным, сразу спросите.

11. Воспитывайте уважение к своему времени. Приобретайте привычку мысленно давать своему времени какую-то оценку, и вы станете по-новому относиться к нему. Такой подход поможет судить о том, стоит ли именно заниматься теми небольшими делами, которые, может быть, «пробиваются» в ваше учебное время.

12. Используйте время полностью. Всегда есть возможность намного увеличить полезную часть своего рабочего времени. Время поездок, ожидания можно занять такими делами, как планирование своего дня, обдумывание предстоящих задач, просматривание конспектов учебных занятий.

13. Меняйте занятия, и вы сможете побороть ощущение усталости и сделать больше. Так, если несколько часов вы работали сидя, постарайтесь заняться работой, которую можно делать стоя. Такая перемена улучшит самочувствие и повысит производительность труда.

14. Сознательно учитывайте в планах колебания уровня работоспособности. Большинство из нас на себе ощущает, что производительность труда в течение рабочего дня меняется, она то достигает пика, то резко снижается. Происходит это независимо от того, является ли человек «жаворонком» или «совой». В любом случае следует планировать выполнение наиболее важных работ, домашних заданий по трудным для вас учебным предметам на периоды повышения работоспособности. В это время человек чувствует себя полным сил и успевает сделать значительно больше и с лучшим результатом, чем в период спада работоспособности. Работы рутинного характера, не имеющие большого значения, следует выполнять в послеобеденное время.

15. Систематически контролируйте организацию своего труда. анализируйте, насколько рационально он организован, устанавливая, как и на что расходуется рабочее время, в чем его непроизводительные затраты.

Каждый вечер подводите итог: что из запланированного на сегодня выполнено полностью или частично, что не выполнено и почему? Исходя из этого, составляйте план на следующий день.

Возьмите себе за правило каждый день записывать, на какое дело сколько времени ушло. Проанализируйте записи: сколько времени потрачено неэффективно (отметьте красным цветом), сколько — эффективно (отметьте желтым цветом), на какие дела нужно впредь отводить больше времени (отметьте зеленым цветом), на какие — меньше (отметьте синим цветом). Занимаясь таким хронометражем постоянно, вы увидите потери и ресурсы своего времени, научитесь оценивать эффективность своей работы и влиять на неё.

Осуществляйте контроль времени, затраченного на разговоры по телефону и «посещение» Интернета. Телекоммуникационные средства — источник как дополнительного времени, так и искушений. Сосредоточьтесь на целях, для достижения которых вы их используете.

В качестве примера высочайшей организации своего времени, работоспособности и производительности обычно приводят уникальный опыт ученого-биолога А. Любищева, который с 26-летнего возраста в течение 56 лет (!) ежедневно записывал: сколько времени потрачено на основную работу, сколько — на дополнительную, какие еще были работы, сколько времени потеряно зря и почему. Точность учета до 10 минут.

Такой учет выявляет потери времени, делает ясными их причины. Это значительно повышает коэффициент полезного использования времени. Вырабатывается способность точно оценивать в часах любую предстоящую работу и сравнивать эффективность разных способов выполнения одной и той же работы. Из года в год Любищев сокращал потери времени, увеличивал точность планирования, производительность возрастала и освобождалось время для получения широких знаний.

Главные правила тайм-менеджмента

- » Составление плана — залог наиболее рационального использования времени. По словам Алана Лакейна: «Планировать — значит проектировать будущее на плоскость настоящего, чтобы оно не стало неожиданностью».
- » Харви Маккей¹ пишет: «Цель — это мечта, которая должна осуществиться к точно определенному сроку».² Это краткое определение цели включает в себя два центральных понятия ВОЛЮ («должно

¹ Маккей Харви, американский бизнесмен, общественный деятель, автор бестселлера на рынке экономической литературы «Как уцелеть среди акул»

² С. 52. Маккей Х. Как уцелеть среди акул: Пер. с англ. — М.: Экономика, 1992. — 172 с.

осуществиться») и ВРЕМЯ («к точно определенному сроку»). И хотя ближе всего к «цели» слово «мечта», но, как видим, мечта эта специфическая, подчиненная воле и времени. Словом, цель — это отнюдь не маниловская мечта.¹ Американский психолог Артур Б. Ванганди² пишет: «Цели — топливо в печке достижений. Человек без цели — все равно что корабль без штурвала, дрейфующий бесцельно и постоянно подвергающийся риску налететь на камни. Человек, имеющий цель, подобен кораблю со штурвалом, направляемому капитаном с помощью карты и компаса, знающим место назначения и ведущим корабль прямо в порт по своему выбору». Фридрих Шиллер³ справедливо заметил: «Человек вырастает по мере того, как растут его цели».

- » Планируйте каждый свой день, но лишь на 60%, остальное время оставьте на решение внеплановых задач. Английский писатель XIX века Чарлз Бакстон писал: «В жизни, как и в шахматах, побуждает предусмотрительность». Вероятно, это правило будет актуально в будущем, ибо сейчас главный ваш план — это расписание учебных и дополнительных занятий в школе, клубе, секции.
- » Закон Паркинсона⁴: любая работа, вне зависимости от её объёма, может заполнить всё отведённое на неё время. Учитывайте это при определении срока выполнения работы — чем ближе срок, тем эффективнее ваша деятельность. Нейробиолог Эдвард Хаббард писал: «Чтобы выполнить большой и важный труд, необходимы две вещи: ясный план и ограниченное время».
- » Формула Вильфредо Парето, или принцип 20:80. Так, 20% усилий обеспечивают 80% результата, тогда как остальные 80% обеспечивают лишь 20% результата. Пользуясь этой формулой, находите дополнительные ресурсы времени на действительно важную работу.

¹ См.: С. 93. Власенко И.И. Как удвоить свои способности: Секреты психологической подготовки к экзаменам. — Ростов н/Д: Феникс, 2005. — 320 с.

² Ванганди Артур Б., автор книг «Методы структурированного решения проблем» и «Мошь идей», профессор психологии университета Оклахомы

³ Шиллер Фридрих (1759–1805), немецкий поэт, драматург, философ, историк.

⁴ Паркинсон Сирил Норткот (1909–1993), писатель, драматург, журналист, биограф и историк, лучше всего запомнился читателям как автор юмористической книги «Parkinson's Law» («Законы Паркинсона»), в которой, помимо прочего, утверждал, что «работа заполняет все отпущенное на нее время»

Грасиан-и-Моралес Бальтасар¹ писал: «Одно из ценнейших свойств ума — вовремя сообразить — что важно».

- » Время — не деньги, время — сама жизнь. Время может восприниматься как цепочка моментов, каждый из которых дарит нам множество возможностей, моментов, стоящих вне понятия цены. Алан Лакейн² пишет: «Тот, кто позволяет ускользать своему времени, выпускает из рук свою жизнь; тот, кто держит в руках свое время, держит в руках свою жизнь».
- » Альберт Эйнштейн³ говорил, что большинству людей нравится рубить дрова, так как при этом сразу виден результат. Неудивительно, что крупные и сложные дела с отсроченным результатом мы выполняем с трудом. Поэтому разбивайте сложную работу на этапы с конкретными задачами и осязаемым результатом. Китайскому мудрецу Конфуцию⁴ приписывают слова: «Если я буду упорно приносить каждый день по корзине земли и не отступлюсь от этого, то создам гору».
- » Потерянное время вернуть невозможно. Ловя себя на бессмысленном переключении каналов телевизора, напоминайте себе о том, что эти мгновения потеряны безвозвратно. Если бы вам осталось жить совсем чуть-чуть, вы бы многое отдали за то, чтобы вернуть их! Так зачем же транжирить самое ценное, что у нас есть? Жан Мольер⁵ писал: «Мы ответственны не только за то, что делаем, но и за то, что не делаем».

В то же время природа оказалась чрезвычайно предусмотрительной, снабдив наших предков драгоценным качеством — «рефлексом цели». Так назвал это качество академик И.П. Павлов⁶. «Рефлекс цели, —

¹ Грасиан-и-Моралес Бальтасар (1601–1658), испанский иезуит, автор сборника мудрых изречений «Карманный оракул, или Искусство быть благоразумным»

² Лакейн Алан, специалист по вопросам планирования времени и определения жизненных целей написал очень популярную книгу «Как взять под контроль ваше время и жизнь?», общий тираж которой более 1000000 экз.

³ Эйнштейн Альберт (1879–1955), один из основателей современной физики, в 1921 г. стал лауреатом Нобелевской премии по физике

⁴ Конфуций (ок. 551–479 до н.э.), китайский философ, государственный деятель, религиозный мыслитель

⁵ Мольер Жан Батист Поклен (1622–1673), великий французский драматург, театральный деятель

⁶ Павлов Иван Петрович (1849–1936), великий русский физиолог, вошедший в историю медицины как один из первых исследователей условных рефлексов. За свои исследования Павлов был удостоен Нобелевской премии по физиологии и медицине в 1904 году.

писал Павлов, — есть основная форма жизненной энергии каждого из нас. Жизнь только для того красна и сильна, кто всю жизнь стремится к постоянно достигаемой, но никогда не достижимой цели... Вся жизнь, все ее улучшения, вся ее культура делается рефлексом цели, делается только людьми, стремящимися к той или другой поставленной ими себе в жизни цели».

«Хорошо сформулированная» цель соответствует следующим требованиям:

1. Результат должен быть сформулирован в позитивных терминах. Если ученик говорит: «Я больше не хочу чувствовать беспокойство и тревогу перед ответом у классной доски», то необходимо узнать, что же на самом деле он хочет получить вместо негативного опыта. Легче помочь себе двигаться к позитивному результату, чем удаляться от негативного.

2. Результат должен предполагать возможность проверки его достижения. Постановка цели может быть полезной для человека лишь в том случае, если он способен качественно и количественно охарактеризовать результат, которого он достигнет к определенному времени. Необходимо ответить на следующие конкретные вопросы:

- Как вы поймете, что достигли результата?
- Что вы увидите, услышите и почувствуете в этот момент?
- При помощи каких критериев можно будет проверить полученный результат?

3. Результат должен желаться именно вами и находиться в сфере вашего непосредственного влияния. Например, если ученик заявляет: «Я хочу, чтобы мой учитель физики стал относиться ко мне лучше», — это утверждение еще не удовлетворяет ни одному из перечисленных критериев, хорошо сформулированной цели, так как автор этой формулировки оставляет за собой пассивную роль. В этом случае следует сначала спросить себя: «Что будет делать мой учитель физики, если он станет относиться ко мне лучше?» (для получения позитивной формулировки результата). Можно привести такие примеры удовлетворительных ответов: «Он будет положительно оценивать мое участие в коллективном проекте». Затем можно спросить: «Что бы Я мог сделать (уже сделал, делаю), чтобы моему учителю физики захотелось положительно оценивать мою работу?» Такие вопросы помогут развить необходимую гибкость поведения для достижения желаемого результата: Что именно вы будете делать, чтобы достичь этой цели?

4. Желаемое состояние должно сохранять позитивные стороны уже существующего состояния. Необходимо исследовать не только

выгоды, связанные с достижением намеченного результата, но и потери, которые будет нести человек, а также ближайшее окружение, к которому он принадлежит (семья, классный коллектив). Иногда достигнутая цель может создать более сложные проблемы, чем первоначальные, как в поговорке: «Хрен редьки не слаще!»

Необходимо ответить на вопросы:

- Каковы положительные стороны вашего существующего состояния?
- Как вы сохраните эти выгоды при достижении вашей новой цели?

5. Результат должен быть безопасным и учитывать интересы ближайшего окружения. Стоит определить соответствующие границы и пределы для желаемых и нежелательных результатов с помощью вопросов:

- Что произойдет, когда я достигну поставленной цели?
- Не потеряю ли я что-то важное, если получу желаемый результат?
- Не будет ли достигнутый результат нежелателен для людей, чьим мнением и отношениями я дорожу?

Чтобы гарантировать, что доступные альтернативы наилучшие, часто необходимо конкретизировать желаемые результаты относительно определенных случаев, людей, мест, видов деятельности и т. д.

6. Выбор соответствующего масштаба формулировки. Помните, что на вопрос: «Как съесть слона?» — самый лучший ответ: «По кусочку!» Если цель вам кажется слишком глобальной, разделите ее на более мелкие куски и пропишите их как отдельные цели. Уникальность этого метода в том, что вам вдруг становится очень легко достичь результата. Вы совершенно ясно начинаете видеть цель и чувствовать, как приближаетесь все ближе и ближе к результату.

Почему люди не ставят цели

В качестве иллюстрации сложности, но необходимости формулирования целей приведем краткий цитатный конспект некоторых фрагментов из книг профессора психологии Артура Б. Ванганди «Методы структурированного решения проблем», «Мощь идей», «108 путей к блестящей идее»¹:

Возможно, в течение многих лет вы слышали о том, что необходимо иметь цель. Вам говорили, что для достижения этой цели требуется непрерывный труд. Вам известно, что нельзя поразить цель, которой вы не видите. Но печальный факт состоит в том, что **очень немногие люди имеют реальную цель**. Менее трех процентов человечества записывают свои цели на бумаге. И менее одного процента из них перечи-

¹ См.: Ванганди А.Б. 108 путей к блестящей идее. — Мн: Попурри, 1996. — 220 с.
Ванганди А.Б. Успех в бизнесе. — Мн: Попурри, 1999. — 320 с.

тывают и переосмысливают эти цели с должной регулярностью. Многим просто не приходит в голову, насколько важно существование цели.

Первая причина, по которой люди не ставят цели, состоит в том, что они **просто несерьезны**. Они предпочитают слово делу, хотят добиться больших успехов, улучшить свою жизнь, но не желают при этом приложить требуемых усилий. Им не хватает желания изменить себя, превратить собственную жизнь в нечто большее, лучшее, интересное. Единственный способ определить, во что в действительности верит человек, — судить по его делам, а не по словам. Имеет значение то, что вы делаете, а не то, что вы говорите, что намереваетесь сделать, чего желаете, на что надеетесь. Ваши истинные ценности и убеждения всегда выражаются вашим поведением, и только им.

Вторая причина, по которой люди не ставят цели, состоит в том, что они **до сих пор не удосужились взять на себя ответственность за собственную жизнь**. До того момента, как человек принял на себя полную ответственность за свою жизнь и за все, что с ним происходит, нельзя сказать, что он сделал даже один шаг к постановке цели. Безответственный человек — это тот, кто все еще ждет, когда начнется настоящая жизнь. Такой человек использует всю свою творческую энергию на придумывание затейливых отговорок по поводу своей неспособности добиться прогресса.

Третья причина, по которой люди не ставят цели, состоит в **глубоко укоренившемся чувстве вины и низкой самооценке**. Человек, находящийся на таком низком умственном и эмоциональном уровне, что ему приходится «посмотреть вверх, чтобы увидеть дно», не может уверенно и оптимистично намечать цели на месяцы и годы вперед. Человек, выросший в негативном окружении, воспитавшем в нем ощущение того, что он ничего не заслуживает или подход типа «и какая от этого польза!», а также «я недостаточно хорош», вряд ли способен ставить серьезные цели.

Четвертая причина, по которой люди не ставят цели, состоит в том, что они **не осознают их важности**. Если вы растете в семье, где оба родителя не ставят целей, а определение и достижение целей не является повторяющейся темой семейных разговоров, то вы можете стать взрослым, так и не узнав о том, что цели существуют не только в спорте. Если вы принадлежите к социальному кругу, где у людей отсутствуют четко выраженные цели, на достижение которых направлена их деятельность, для вас вполне естественным будет предположить, что цели не являются такой уж важной частью жизни. Восемьдесят процентов окружающих вас людей идут в никуда, поэтому, не проявив должной осторожности, вы смешаетесь с толпой, пойдете вслед за ними в никуда.

Пятая причина, по которой люди не ставят цели, заключается в том, что они **не знают, как это делается**. В нашем обществе возможно получить университетский диплом — итог пятнадцати или шестнадцати лет, потраченных на образование, — так и не получив даже часового урока по постановке целей, и это при том, что изучение постановки целей для продолжительности вашего счастья куда важнее любого другого предмета, когда-либо изучаемого вами.

Шестая причина, по которой люди не ставят цели, — это всего лишь **страх получить отказ, страх быть раскритикованным**. С самого детства наши мечты и надежды страдают от ударов, наносимых критикой и смехом других людей. Возможно, что нашим родителям не хотелось, чтобы мы лелеяли высокие мечты и затем разочаровывались, поэтому они быстро указывали нам причины, по которым мы не сможем добиться своих целей. Наши недруги и друзья смеялись и потешались над нами, когда мы представляли себя кем-то или делали что-то, что превосходило их представления о самих себе. Их влияние может оставить отпечаток на вашем отношении к себе, постановке целей в течение многих лет.

Седьмая и наиболее часто встречающаяся причина, по которой люди не ставят цели, — это **боязнь неудачи**. Не знаю, сколько раз нужно повторять, что боязнь неудачи — величайшее препятствие на пути к успеху во взрослой жизни. Именно она удерживает людей в их зонах комфорта. Именно она заставляет их пригибать головы и пребывать в безопасности, в то время как годы проходят мимо. Главная причина боязни неудачи — в том, что люди не понимают роли неудачи в достижении успеха. Правило таково, невозможно добиться успеха, не потерпев поражения. Неудача — предпосылка успеха.

Томас Эдисон добился наибольших успехов среди всех изобретателей современности. Он получил патенты на 1093 изобретения, 1052 из которых были внедрены в производство при его жизни. Но как изобретатель он потерпел на своем веку наибольшее количество неудач.

Об Эдисоне рассказывают, что, после того как он провел более пяти тысяч экспериментов, к нему пришел молодой журналист и спросил, почему тот настойчиво продолжает экспериментировать, потерпев неудачу пять тысяч раз. Говорят, что Эдисон ответил ему так: «Молодой чело-

¹ Томас Альва Эдисон (1847–1931), всемирно известный американский изобретатель. В учёбе не показывал особых дарований. После того, как учитель обозвал его «безмысленным тупицей» мать вообще забрала юного Эдисона из школы. Однако на его могиле в Менло-Парке, где была его первая лаборатория, в каменную глыбу врезана бронзовая доска с надписью: «Здесь Томас Альва Эдисон начал свою службу человечеству с целью облегчить ему путь к прогрессу».

«век, вы не понимаете, как устроен мир. У меня не было никаких неудач. Я с успехом определил пять тысяч способов, которые никуда не годятся. В результате я на пять тысяч способов ближе к тому способу, который сработает».

В основу представленных рекомендаций были положены материалы, содержащиеся на сайте Некоммерческого партнерства Центра дистанционного образования «Элитариум» (Санкт-Петербург), например, Тайм-менеджмент — управление временем; Закон Парето или Принцип 80\20//www.elitarium.ru/index.php?pid=81&id=1995 и др.

Можно рекомендовать для изучения по данной теме следующую литературу и электронные ресурсы:

1. *Власенко И.И.* Как удвоить свои способности. Секреты психологической подготовки к экзаменам. — Ростов н/Д: Феникс, 2005. — 320 с.
2. *Дрю С., Бингхэм Р.* Искусство быть студентом. Руководство по навыкам обучения: Пер. с англ. — М.: НИРО, 2004. — 302 с.
3. *Зайверт Л.* Ваше время — в Ваших руках: Пер. с нем. — М.: Экономика, 1990. — 232 с.
4. *Кларин М.В.* Как создавать время// www.elitarium.ru/index.php?pid=106&id=2492.
5. *Кузнецов И.Н.* Властелин времени/www.elitarium.ru/index.php?pid=106&id=2520.
6. *Тамберг Ю.Г.* Как научить ребенка думать. — Спб.: Изд-во «Михаил Сизов», 2002. — 320 с.

Подчас в процессе осуществления проектной или исследовательской деятельности необходимо тактично помочь учащемуся определить очень скромную степень креативности результатов работы. Это требует определенной консультационной работы при осмыслении такого фундаментального понятия как «творчество». Этот термин относится к тому весьма пространному перечню дефиниций, которым недостаточно уделяется внимание в школьной

программе, но которые оказываются активно используемыми на протяжении всей жизни.

В качестве примера минимума инструктивных знаний по рассмотрению творческой составляющей познавательной деятельности приведем фрагмент из хрестоматии учебного пособия для учащихся старших классов «Азбука логичного мышления»:

«Прежде, чем мы приступим к характеристике познания как творческого процесса, нам необходимо выяснить, а что же такое «творчество».

Ученые и философы с древнейших времен пытались ответить на этот вопрос. Есть даже наука о творчестве эвристика, название которой происходит от легендарного возгласа Архимеда «Эврика!» («Нашел!»). Что же такое «творчество»? Всегда ли творчество — это игра фантазии и восторженного состояния души? Могут ли люди нетворческих профессий работать творчески? Деятельность ученика, учение — это творческая деятельность? Если результат деятельности является копией, повторением, но был новый путь его достижения, то это творческий процесс или нет? Может ли быть деятельность творческой, если в ее результате получен неизвестный никому, но одновременно бесполезный, ничемный продукт?

Итак:

Во-первых, творчество — это всегда создание нового, оригинального, ранее неизвестного; но не просто нового, а полезного, необходимого для человека. Это может быть автомобиль, произведение искусства, научная теория, способ выпечки хлеба и т.д.

Во-вторых, творчество — это не только получение нового результата. Порой новизна состоит в новом способе получения уже ранее известного. Например, изобретение тепличного способа выращивания овощей, идея использования энергии микроволн для приготовления традиционных блюд, замена ручного способа получения ткани станочным в XVIII веке, книгопечатание в XV веке и т.д.

В-третьих, создание нового может носить объективный и субъективный характер: объективное творчество проявляется в создании нового для всех людей, а субъективное творчество — это новое только для создающего. Например, если доказательство Пифагором Самосским в VI веке до н.э. знаменитой теоремы было научным открытием и объективно новым знанием, то самостоятельное доказательство этой теоремы учеником носит характер субъективного творчества, ибо открытие происходит для самого ученика.

¹ Лотар Зайверт, профессор, руководитель Института стратегии использования времени (г. Гейдельберг, Германия), автор бестселлера «Ваше время — в Ваших руках»

В-четвертых, творчество — это не просто создание нового, а создание нового для преодоления каких-либо затруднений в работе, несправностей, неопределенности, трудной задачи, пробелов в знаниях. Порой творчество начинается с нового видения известной проблемной ситуации.

В-пятых, творчество порой понимается как состояние наслаждения полетом фантазии, восхищение своей интеллектуальной силой в процессе создания ранее невиданного.

Таким образом, **творчество** — это создание объективно и субъективно нового и ценного для решения значимых проблем.

Процесс творчества традиционно разделяют на два этапа: этап определения проблем и этап поиска их решения. Необходимо, во-первых, рассмотреть, почему определение проблемы, и ее постановка уже являются этапом творческой деятельности, как формулирование проблемы влияет на ее решение; во-вторых, убедиться, что проблемы не всегда лежат на поверхности, что их определение требует специальных знаний.

Представим себе такую ситуацию. Вам необходимо приготовить горный таджикский плов. Обычно проблему определяют как некое затруднение. С какими возможными затруднениями мы столкнемся в процессе приготовления плова:

1. Незнание рецепта приготовления.
2. Отсутствие необходимых продуктов.
3. Отсутствие необходимой кухонной утвари.
4. Отсутствие измерительных инструментов.
5. Отсутствие желания готовить плов.
6. Отсутствие умений по обработке продуктов.
7. Отсутствие времени для приготовления плова и т.д.

Итак, исходя из данной ситуации и ваших примеров, рассмотрим составляющие проблему.

Во-первых, проблема всегда возникает тогда, когда есть необходимость, потребность в чем-либо, если не было бы необходимости приготовления плова, то все названные затруднения не возникли бы.

Во-вторых, проблема — это расхождение, противоречие между тем, что мы хотели бы сделать и нашими возможностями, наличием тех или иных средств.

Названные проблемы, связанные с отсутствием продуктов, кухонной утвари, измерительных инструментов и т.д., появляются только тогда, когда у нас есть потребность приготовить плов, и мы знаем его конкретный рецепт.

Представим себе, что вы получили задание написать доклад «Причины вымирания древних гигантских пресмыкающихся». Давайте назовем проблемы, которые могут возникнуть в процессе написания доклада.

В зависимости от того, насколько четко и подробно мы определили необходимые требования, настолько полно будут определены затруднения в процессе написания доклада.

Требования проблемы	Условия проблемы
1. Необходимо изложить историю изучения данной темы	1. Отсутствие подробного изложения данной темы в учебном пособии
2. Необходимо изложить современные гипотезы гибели динозавров	2. Отсутствие в школьной и домашней библиотеках книг по данной теме
3. Необходимо обоснование точки зрения, которой придерживается автор доклада	3. Отсутствие времени для глубокого изучения различных гипотез гибели динозавров
4. Доклад должен быть рассчитан на 10 минут	4. Отсутствие интереса к данной теме и в связи с этим отсутствие точки зрения на причины гибели динозавров
5. Соблюдение требований к подготовке и изложению доклада	5. Обилие материала и неумение быстро читать
	6. Неумение конспектировать, обобщать и делать выводы из прочитанного
	7. Неумение рассчитать время устного выступления

Уже беглый просмотр условий проблемы позволяет нам сделать вывод о том, что часть условий не требует творческого подхода, т.е. создания чего-то нового, оригинального, например, условие № 1: необходимо просто обратиться к другой литературе, в которой есть описание истории изучения гибели динозавров. А условие № 4 может предполагать неожиданное творческое решение, которое может вызвать интерес к содержанию доклада. Например, используя метод олицетворения, отождествить себя с вымирающим динозавром и писать доклад от его лица.

Некоторые из названных условий являются самостоятельными обширными проблемами, которые актуализируются в процессе написания доклада, например, условие № 5, 6. В свою очередь, четкое перечисление требований полное описание конкретных условий (временных, организационных, материальных и т.д.) позволяют более результативно решить данную проблему.

Таким образом, эффективное осуществление творчества как процесса постановки и решения проблем предполагает владение следующими умениями:

1. Определять проблемы, т.е. устанавливать несоответствие между желаемым и действительным.

Любая проблема состоит из требований проблемы и условий проблемы. **Требования проблемы** — это желаемая, предполагаемая, идеальная ситуация. **Условия проблемы** — это реальная, имеющаяся в наличии, существующая ситуация. Разница между существующей и желаемой ситуациями, несоответствие, нестыковка между предполагаемым и действительным и является **проблемой**.

Однако в обыденной жизни проблемы формулируются только в виде определения условий проблемы, т.е. существующей ситуации. А полная формулировка проблемы, включающая и условия проблемы, и ее требования, позволяет более четко увидеть возможные пути разрешения проблемы.

Известный немецкий радиохимик Фридрих Содди писал: «Проблема, надлежащим образом поставленная, более чем наполовину решена». Корректное, правильное определение проблемы предполагает определение противоречия между требованиями проблемы и условиями проблемы, чем конкретнее будет это сделано, тем яснее будут определены пути и средства решения проблемы.

Академик Станислав Густавович Струмилин говорил: «Проблема подобна загадочному Сфинксу, который требует: «Разреши меня, а не то я тебя сожру»... Очевидно, что в основе проблемы лежит противоречие, дефект, пробел, не решение которых может привести к ухудшению ситуации.

Специалист по проблемам творчества Аркадий Тихонович Шумилин писал: «Проблема — это центр, ось, стержень, вокруг которого разворачиваются, пульсируют все мыслительные умения». Трудно отрицать, что все мыслительные усилия направлены и порождены необходимостью решения проблем.

2. Определять для решения проблем новую функцию объекта, т.е. устанавливать новое значение, роль, обязанность, сферу деятельности.

Например, вы изучаете сложный параграф в учебнике, но, к сожалению, не можете в полной мере осмыслить, понять его содержание. Как можно более успешно овладеть учебным материалом, изменив вашу функцию ученика или функцию учебника?.. Конечно, однозначного ответа нет, но возможно изменить функцию «ученика» на функцию «учителя», ведь известно, чтобы понять, нужно кому-либо изучаемое попытаться объяснить. Учебник, обычно, воспринимается как пособие, помогающее понять что-либо, а если посмотреть на учебник как книгу, затрудняющую усвоение материала. Необходимо ответить на вопросы: «Какие недочеты, недостатки в содержании параграфа, в форме его изложения мешают мне понять учебный материал?» Возможно, это поможет преодолеть проблему непонимания.

3. Осуществлять перенос знаний, умений в новую ситуацию для решения проблем.

Перенос знаний означает умение использовать знания, приобретенные при решении одной проблемы, для решения другой. Это умение отделять специфическое от общего, переносимого для решения задач в другой сфере деятельности. Можно с уверенностью сказать, что человек, хорошо решающий геометрические задачи, будет хорошо решать и арифметические, и алгебраические, и физические задачи.

Представьте, что вам нужно, как можно быстрее вскипятить воду для варки макарон. Что нужно делать, используя знания по физике и химии, для решения этой проблемы?.. Во-первых, закрыть кастрюлю плотно крышкой, так, чтобы не выходил пар, и повысилось давление. Во-вторых, бросить в воду кусочек масла, которое расплавится и покроет воду тонкой пленкой, выполняя роль «крышки». В-третьих, подобрать кастрюлю из более теплопроводного материала, так, вода в алюминиевой кастрюле закипает быстрее, чем в эмалированной. В-четвертых, необходимо в самом начале бросить в воду ложку поваренной соли, вода со взвешенными частицами быстрее закипает.

В основе переноса знаний лежит умение сравнивать, находить сходство. Находить сходство — это значит выделить среди разнообразных признаков сравниваемых объектов сходные (тождественные) признаки и рассматривать их, отвлекаясь от признаков различия.

4. Комбинировать известные средства для нового решения проблем.

Анализируя творческую деятельность, легко можно убедиться, что любой ее новый продукт представляет собой чаще всего новую комбинацию ранее известных компонентов. Вещи отличаются друг от друга не только теми компонентами, из которых они созданы, но, прежде всего тем, как эти компоненты соединены, скомбинированы. **Комбинирование** — это взаимообусловленное сочетание, соединение ранее известных

средств, идей для определения проблем. Из 33 букв русского алфавита можно составить тысячи слов, из которых можно придумывать бесчисленное множество предложений. Из одних и тех же кирпичей можно построить и многоэтажное здание и баню в саду.

С появлением в начале века нового оружия — танков, возникла острая проблема в их нейтрализации. Чем? Самолетами? Но в дуэли «танк-самолет» последний явно уступал, его легко было поразить пулеметом, которым оснащался танк. Как быть?.. Конструкторам многих стран одновременно пришла мысль о бронировании, превращении самолета в «летающий танк». Попытки предпринимались многими, но самолеты получались тяжелыми и тихоходными. Создалась парадоксальная ситуация, броня жизненно необходима в короткие мгновения боя, а все остальное время она «мертвый груз», т.е. броневой щит должен быть, чтобы защищать экипаж и самолет от поражения, и его не должно быть, чтобы не увеличивать вес самолета. Как решить эту проблему посредством комбинирования известных средств?.. Советский авиаконструктор Сергей Владимирович Ильюшин блестяще разрешил эту проблему: он сделал из брони несущую конструкцию самолета, и она не только защищала летчиков, но и работала на прочность самолета. Знаменитый штурмовик «ИЛ-2» — «летающий танк» стал лучшей боевой машиной в своем классе самолетов.

5. Формулировать гипотезу по решению проблем.

Творческий процесс состоит из двух этапов: этап определения проблемы и этап поиска ее решения. По сути дела поиск идеи по решению проблемы начинается в момент постановки проблемы. Идеи возникают на острие противоречий и формулируются как гипотезы. Гипотеза есть предположение о том, как разрешить проблему. Разрешение проблемы характеризуется созданием либо вещи, либо нового способа действия. Следовательно, и гипотеза может быть либо предположением о компонентах и свойствах объекта, либо предположением о способе деятельности, разрешающих проблему.

Первоначальное временное предположение (рабочая гипотеза), как правило, не претендует на открытие способа решения, а создается для придания процессу познания организованного, целенаправленного характера, т.е. выполняет, главным образом, служебную роль. Один из учеников и сотрудников Ивана Петровича Павлова академик Петр Кузьмич Анохин вспоминает стиль работы своего учителя: «Поражало в нем то, что он не мог ни минуты работать без законченной рабочей гипотезы. Как альпинист, потерявший одну точку опоры, сейчас же заменяет ее другой, так и Павлов при разрушении одной рабочей гипотезы старался сразу же на ее развалинах создать новую, более соответствующую последним фактам... Но рабочая гипотеза была для него только этапом, через который

он проходил, поднимаясь на более высокий уровень исследования, и поэтому он никогда не превращал ее в догму». Дмитрий Иванович Менделеев писал: «Гипотеза облегчает и делает правильной научную работу. А потому можно смело сказать: лучше держаться такой гипотезы, которая может оказаться неверной, чем никакой».

Итоговая гипотеза отличается от рабочей тем, что она уже претендует на решение проблемы, на объяснение ранее необъяснимых явлений. От догадки гипотеза отличается уровнем и характером обоснования содержащихся в ней знаний. Гипотеза, получившая подтверждение, превращается в истинное утверждение и на этом прекращает свое существование. Опровергнутая гипотеза становится ложным положением и опять-таки перестает быть гипотезой. Таким образом, гипотеза — это форма познания окружающего нас мира и способов его преобразования. Как правило, гипотеза формулируется в виде сложноподчиненного предложения с придаточным условием: «Если..., то...», «Чем..., тем...».

Еще раз подчеркиваем, что невозможно заранее абсолютно точно спрогнозировать все возможные нюансы векторов и оттенки содержания потенциально востребованной консалтинговой помощи научных консультантов. Проект напоминает свернутую парадигму возможностей, которая может развернуться, а может остаться в свернутом состоянии. Ведь именно личность создает самую себя: «Я и садовник, Я же и цветок...».² Интеллектуальный катарсис как состояние просветления, очищения, удовлетворения от сделанного может наступить при завершении проекта и у проектанта и у консультанта, если будут соблюдены законы жанра проектирования или исследования. Главный из них заключается в том, чтобы ребенок хотел быть организационно и интеллектуально самостоятельным в решении интересной для него и актуальной для других проблемы, а консультант профессионально помог реализовать ему такую возможность быть социально значимым для себя и других.

¹ С. 124–155. Татьяначенко Д.В., Воровщиков С.Г. Культура познания — познание культуры. — Челябинск: «Брегет», 1998. — 193 с.

² С. 12. Мандельштам О. «Камень» и «Tristia». — Кишинев: «Ада»-«Конкордия», 1990. — 96 с.

4.3. Проектная деятельность учащихся в системе профильного обучения.

Некоторые сюжеты учебного пособия

«Азбука логичного мышления»

Фрагмент статьи С.Г. Воровщикова и М.М. Новожиловой, опубликованной в сборнике научных трудов, вышедшем в связи с проведением IX Международной научно-практической конференции «Развитие профессиональной компетентности участников образовательного процесса как ведущее условие обеспечения качества образования», прошедшей 18–20 октября 2005 г. в г. Тамбове.¹

Известно, что система профильного обучения включает в себя помимо базовых и профильных общеобразовательных курсов еще и элективные курсы. В соответствии с «Концепцией профильного обучения» элективные курсы могут дополнять содержание профильного курса, могут развивать содержание одного из базисных курсов, могут удовлетворять познавательные интересы отдельных школьников, выходящие за рамки выбранного профиля. Однако, с нашей точки зрения, элективные курсы могут обладать еще одной актуальной функцией — целенаправленно развивать учебно-познавательную компетентность учащихся.

Объективно существующая сейчас и еще долго востребованная в будущем классно-урочная система, разбивающая содержание образования на отдельные учебные дисциплины, во многом препятствует целостному формированию учебно-познавательной компетентности учащихся вообще и решению проблемы общеучебных умений в частности. В соответствии с концепцией непрерывного образования, да и просто учитывая сегодняшние реалии, человек на протяжении большей части своей жизни учится. В то же время получается, что наши ученики яв-

¹ См.: Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Проектная деятельность учащихся в системе профильного обучения // Развитие профессиональной компетентности участников образовательного процесса как ведущее условие обеспечения качества образования: Сб. матер. IX Междунар. науч.-практич. конф. — Москва-Тамбов: ТООПКО, 2005. — С. 154–159.

ляется эмпирическими «познавательщиками». Следует признать, что многие гностические умения, умения познавать, умения учиться, умения осуществлять проектную и исследовательскую деятельность ученики осваивают посредством мучительного метода проб и ошибок. Формированию умений приобретать, организовывать и применять знания на практике и должны способствовать элективные курсы гносеологической, «собственно ученической» направленности.

В качестве такого элективного курса, способствующего целостному освоению основных теоретических и технологических позиций общеучебных умений, проектной и исследовательской деятельности, нами выбран курс «Азбука логичного мышления», который проходит апробацию в НОУ СОШ «Росинка» г. Москвы.¹

Представим лишь своеобразный эскиз содержания, позволяющего организовать проектную и исследовательскую деятельность учащихся. В качестве основания для выбора актуальных умений логичного мышления выступили наиболее типичные, часто встречающиеся затруднения в учебной деятельности, когда учащиеся не смогли понять изучаемый материал из-за не владения эффективными техниками познания и учения. Из всего многообразия таких затруднений были определены всего шесть проблемных мыслительных ситуаций, которые и стали основными темами курса:

1. «Затруднения в определении существенного»;
2. «Затруднения в определении причины и следствия»;
3. «Затруднения в определении аспектов сравнения»;
4. «Неясность предмета рассуждения»;
5. «Недостаточная доказательность рассуждений»;
6. «Затруднения в составлении классификации».

Условно учебное пособие делятся на 3 блока: теоретико-технологический, контрольно-аналитический и справочно-вспомогательный.

Предназначение **первого блока** состоит в том, чтобы совершенствовать у старшеклассников совокупность учебно-логических и учеб-

¹ См.: Воровщиков С.Г. Азбука логичного мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов. — М.: Центральное издательство, 2005. — 288 с.

но-информационных умений, позволяющую осознанно разрешать проблемные мыслительные ситуации, которые возникают в процессе учения. Порядок рассмотрения умений предполагает описание типичной проблемной ситуации, которая часто встречается в процессе мыследеятельности, затем излагается теоретико-инструктивная информация и комментируется алгоритм способа деятельности, позволяющего правильно преодолеть сложившуюся ситуацию. Если овладение алгоритмом предполагает использование правил формальной логики, то изучается необходимый минимум теории. Например, алгоритм составления классификации предполагает использование правил деления и определения понятий. Закреплять едва сформированные общеучебные умения предполагается не только благодаря выполнению определенных заданий, то и посредством участия в реализации коллективных проектов. Почти каждая тема пособия содержит описание замысла того или иного коллективного проекта: от разработки «Библиотечной логии» до написания «Заветов старого ученика».

Второй блок позволяет, с одной стороны, определить результаты развития учебно-логических и учебно-информационных умений, а с другой — установить приоритетные направления дальнейшего совершенствования данных умений. Отчасти позиции данного блока проливают все пособие, ибо изучение тем завершается выполнением заданий, содержащихся под рубрикой «Проверьте себя!». Задания, содержащиеся в данной рубрике, способствуют развитию учебно-управленческих и учебно-информационных умений.

Третий блок способствует эффективному освоению первых двух. В каждой теме есть раздел «Примите к сведению», содержащий дополнительную информацию, которая непосредственно не связана с той или иной темой пособия, однако способствует расширению кругозора учащихся, демонстрирует ключевое положение логического мышления в кругу других актуальных проблем познания. Кроме того, каждая тема включает раздел «Из истории человеческой мысли», состоящий из короткого высказывания ученых, писателей, суждений мыслителей о важности и сложности различных аспектов познания. Небольшие от-

рывки из произведений философов, писателей, педагогов объединены в хрестоматию, мотивирующую на изучение курса. Раздел «Персоналии» состоит из кратких биографических справок о философах, поэтах, мудрецах, чьи мысли приводятся в пособии. Завершает пособие список литературы, рекомендуемой для самостоятельного изучения, а также список использованной литературы.

В.В. Краевский и И.Я. Лернер справедливо настаивают: «В учебниках должна быть предусмотрена система творческих задач. Они должны быть осознанно нацелены на эмоциональное воздействие на учащихся. В учебниках обязательны образцы проблемного изложения (для VII—XI классов) и задания на формирование учебных умений».¹ Поэтому закреплять едва сформированные общеучебные умения предполагается не только благодаря выполнению определенных заданий, то и посредством участия в реализации коллективных проектов. Почти каждая тема пособия содержит описание замысла того или иного коллективного проекта: «Конечно, участвовать в продумывании и конкретизации замысла, организации и осуществлении коллективного проекта значительно труднее, чем выполнять простые задания. Но уже через год вы покинете школу. Из вас начнут готовить специалистов, которые будут управлять самолетами, лечить людей, защищать границы нашей родины. И никто, поверьте, никто не сделает вам скидку на то, что это сложно, а поэтому и не нужно делать. Однако эти коллективные проекты не должны быть непомерной ношей для вас и вашего педагога. Поэтому советуем вам выбрать только один проект, заручиться поддержкой родителей. Кстати, рекомендуем вашему преподавателю рассматривать ваше участие в коллективном проекте как форму зачета по данному курсу. Может быть, ваш класс напишет только первые страницы будущего биографического словаря или библиотечной логии, а дальнейшее формирование продолжат следующие десятиклассники».²

¹ С. 276. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. — М.: Педагогика, 1989. — 320 с.

² С.12. Воронцов С.Г. Азбука логического мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов. — М.: Центральное издательство, 2005. — 288 с.

На страницах учебного пособия старшеклассникам предлагаются замыслы нескольких коллективных проектов. Однако, руководствуясь девизом: «Найди потребность и удовлетвори ее», они сами могут определить тему собственного проекта. При этом, опираясь на методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности, разработанные Департаментом образования города Москвы,¹ старшеклассникам поясняется: что такое проект, как его осуществлять?

Так, поясняется, что проект, замещая традиционные формы представления процесса и результатов учебного исследования (реферат, доклад и т.п.), не исключает написания краткой объяснительной записки, разработки лаконичного обобщения полученных данных, создания компьютерной презентации, видеофильма. Однако не должно быть излишней писанины. Необходимо помнить, что главный результат этой работы — формирование и воспитание личности, владеющей проектной и исследовательской технологией на уровне компетентности.

Проектная деятельность может быть индивидуальной, парной или групповой. Однако приветствуется групповая проектная деятельность, во-первых, мини-групп учащихся, а во вторых — групп, в которые входили бы как юноши, так и девушки. В этом случае проектная деятельность может стать прообразом будущей реальной деятельности в студенческих или производственных коллективах.

Учебный проект может быть краткосрочным (т.е. разработан в течение нескольких дней), среднесрочным (т.е. в границах месяца), долгосрочным (т.е. от месяца до года). Необходимо как можно раньше определиться с проектом. Это позволит преподавателю, с одной стороны, скорректировать планы учебных занятий, с другой — при необходимости повысить свою компетентность, чтобы выступить эффективным консультантом ученического проекта.

¹ См.: Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы от 20.11.2003 № 2-34-20.

Опираясь на известный постулат: «Успех — это реализованные цели», следует формулировать темы актуальных, но в то же время реальных проектов. Необходимо оценить имеющиеся в школе ресурсы. Поэтому далеко не каждая исследовательская задача, привнесенная из науки, пригодна для реализации в образовательных учреждениях. Все виды требуемого обеспечения должны быть в наличии до начала работы над проектом. В противном случае за проект не надо браться, либо его необходимо переделывать, адаптировать под имеющиеся ресурсы. Недостаточное обеспечение проектной или исследовательской работы может свести на нет все ожидаемые положительные результаты.

Как известно, амплификация как обогащение, усиление, углубление развития ученика предполагает предоставление учащемуся широкого веера разнообразных деятельностей, осуществляя которые он раскрывает свои способности. В этом случае амплификация как условие свободного развития ребенка императивно является атрибутивным признаком проектной и исследовательской деятельности. Что в свою очередь предполагает предоставление ученику как право выбора одного проекта из нескольких, так и право неучастия ни в одном.

В качестве иллюстрации организации проектной и исследовательской деятельности учащихся в границах элективного курса приведем некоторые фрагменты из учебного пособия «Азбука логичного мышления», содержащие эскизное описание содержания нескольких замыслов потенциальных проектов:

Замысел коллективного проекта «Биографический словарь»!

Однако мы вам рекомендуем не просто написать реферат, а силами учеников вашего класса в течение учебного года постепенно «вырастить» биографический словарь как приложение к данному пособию. Вы сами можете придумать название этого коллективного проекта: от тривиального «Жизнь замечательных людей» до супероригинального...

Согласитесь, скучновато писать реферат, который полностью читает подчас только один учитель. Конечно, переработав письменный текст реферата в устный текст доклада, вы сможете познакомить с некоторыми позициями его содержания ваших одноклассников, но опять-таки — лишь частично. Другое дело коллективно написать труд, читателями которого могут стать ученики и их родители не только вашей школы.

Но следует быть готовым к новым интересным трудностям: От определения формальных требований к статьям будущего сборника и организации редакционной коллегии (в состав которой рекомендуем включить родителей, профессиональная и финансовая поддержка некоторых из них будет очень кстати при публикации вашего труда) до создания электронной верстки целостного текста, а может быть, и изучения компьютеризированных профессиональных издательских систем.

Пусть уверенность в ваших силах придадут вам слова первопроходца мировой мультипликации Уолта Диснея (1901–1966): «Если ты можешь это вообразить, ты сможешь это осуществить».¹

Замысел коллективного проекта «Заветы старого ученика, или Катехизис школьной жизни»!

Однако мы вам рекомендуем не просто написать свои десять заповедей, которым бы вы хотели следовать в своей жизни, а силами учеников вашего создать свои «Заветы старого ученика, или Катехизис школьной жизни»!

Вы, конечно, помните, что катехизис (от греческого «поучение, наставление») — это религиозная книга, в которой в форме вопросов и ответов изложены основные постулаты христианского вероучения. Книга является настольной для правоверных христиан.

Значит, у них есть, а у нас почему нет? Это у нас, кто делу учения отдал свои лучшие десять лет жизни, а кто-то и больше (поймите правильно: имеются в виду не те, кто дважды, а то и трижды в одном и

том же классе). Так засучим рукава, обмакнем перья в чернила и создадим свои нетленные «скрижали». Вы опять-таки, конечно, помните, что в библейской мифологии скрижали — это каменные доски, на которых были записаны знаменитые «10 заповедей», продиктованные самим Богом. Но пусть у нас это будут заповеди успешного учения!

Вот тут вы можете перелистать в памяти свои радостные годы учения, проанализировать море успеха и крохотные капли неудач, и посоветовать тем, кто идет следом за вами, как надо учиться, кто виноват, и что делать. Тем более, будем откровенны, все-таки давать правильные советы другим значительно легче, чем следовать самим этим мудрым поучениям.

Конечно, ваши заветы могут быть выражены короткой фразой: «Овладей скоротечностью, пока не поздно», но лучше, если вы прокомментируете, обоснуете свои советы, убедите ваших младших почитателей в незыблемой святости выполнения того, что вы завещаете.

Вы сами определите жанр, в который облечете ваши развернутые советы: может быть, это будет рефлексивное философское эссе «Как надо было, и почему я так не делал...», а может быть, веселым и незатейливым завещанием того, кто покидает эту школьную жизнь «И напоследок еще один вариант шпаргалки».

Кстати, на выпускном бале, а он уже не за горами, вы можете подарить ваш труд школе. Вероятно, вы и сами подозреваете, что заветы, написанные вами, могут обладать большей долей авторитетности, чем поучения некоторых взрослых. Ну, таковы издержки подросткового возраста, вспомните себя, каким вы были года два назад: иногда вы чаще прислушивались к мнению друга (подруги), чем к советам учителей или родителей. Поэтому отнеситесь к вашему труду ответственно: ваши заветы, действительно, могут повлиять на чью-то жизнь.

Пусть определенный настрой вашим советам зададут слова знаменитого украинского философа и поэта Григория Саввича Сковороды (1722–1794), столь актуальные в наше сурово меркантильное время: «Кто не любит хлопот, должен научиться просто и убого жить».¹

¹ С.31. Вороницкий С.Г. Азбука логического мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов. — М.: Центральное издательство, 2005. — 288 с.

¹ С.70–71. Вороницкий С.Г. Азбука логического мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов. — М.: Центральное издательство, 2005. — 288 с.

Замысел коллективного проекта «Библиотечная логия»!

Однако мы вам рекомендуем не просто написать рецензии на некоторые статьи хрестоматии, а силами учеников вашего класса сформировать своеобразный путеводитель по вашей школьной библиотеке. Жизнь богаче наших представлений о ней. Может случиться так, что ваш класс напишет только первые несколько страниц будущей «библиотечной логии», пополнение которой продолжат в будущем нынешние девятиклассники.

Согласитесь, но за вашу длинную и нелегкую школьную жизнь вами немало читано-перечитано книг. Какие-то книги были просто увлекательны и интересны, а какие-то помогли найти ответ на волнующий вас вопрос, другие помогли подготовиться к семинару или написать реферат. Да мало ли... Вы же помните, как откровенно обезоруживающе признался Алексей Максимович Горький: «Всем лучшим в себе я обязан книгам!»

Однако будем столь же откровенны: были и «холостые выстрелы». Ведь книги подобно людям бывают и пустыми. Ах, как жалко было потерянного времени и не сбывшихся ожиданий! Так поможем идущим за вами следом не совершить трагических ошибок, а идти верным путем. Пусть благодарными читателями вашей коллективной «библиотечной логии» станут ваши младшие товарищи, некоторые из них вообще пока только учатся читать по слогам.

Поэтому благоговейно замрите: вы можете стать отцами-основателями (а может быть и матерями) доброй традиции, которую подхватят следующие благородные десятиклассники. Сильные люди — великодушны, предупредите других о том, что надо и что не надо читать. Но главное — обоснуйте почему.

Вы можете составить только «черный» список, к сожалению, прочитанных вами книг, а можете напротив — только положительные рецензии на книги, которые настоятельно рекомендуете прочитать другим. Как основатели традиции, вы вольны выбирать принцип формирования «библиотечной логии»: тематический, алфавитный, позитивный, негативный...

Пусть веру в необходимость и благородность вашего коллективного дела пробуждают ироничные слова великого немецкого мудреца Иоганна Вольфганга Гете (1749–1832): «Эти добрые люди и не подозревают, каких трудов и времени стоит научиться читать. Я сам на это употребил 80 лет и все еще не могу сказать, что вполне достиг цели».¹

Замысел коллективного проекта «Если бы я был учителем, то я...»!

Однако мы вам рекомендуем не просто дополнить список заповедей учителя, а силами учеников вашего класса сформировать своеобразный свод правил обучения. Поверьте, учителя тоже нуждаются в ваших благожелательных советах, искренней поддержке. Пусть ваш коллективный труд станет тактичным и добрым подарком вашим учителям.

Известный педагог Поль Лангран писал: «Действительно, какая другая профессия дает такую концентрацию власти, как профессия учителя? Он учит, он формирует личность человека, он обладает большими познаниями, на его стороне, наконец, авторитет возраста. Учитель уже по своему положению всегда прав. Он судит и милует, действия его обжалованию не подлежат».² Поэтому эта профессия побуждает быть всегда сомневающимся человеком: «То ли я делаю?». Так поддержите ваших педагогов, подчеркните то, что особенно хорошо получается у лучших из них.

Конечно, участие в данном проекте потребует от вас максимум такта и великодушия. Давая совет, старайтесь встать и на позицию учителя — человека, помогающего вам стать умными, нравственными, добрыми, успешными и конкурентоспособными людьми. Поэтому

¹ С. 127. Воровщиков С. Г. Азбука логического мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов. — М.: Центральное издательство, 2005. — 288 с.

² С. 112. Лангран П. Пересмотр философии образования// Антология: «Курьер ЮНЕСКО» за 30 лет. — М.: Прогресс, 1990 — С. 11–114.

278 Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать
му проверяйте свои рекомендации: если руководствоваться вашими правилами, то вы, действительно, станете таким человеком.

Пусть уверенность в необходимости вашей работы придадут слова основателя и президента Ассоциации специальных библиотек США Джона Коттона Дана (1856–1929): «Тот, кто берется учить других, сам никогда не должен прекращать учиться».¹

Конечно, представленные фрагменты учебного пособия не могут в полной мере проиллюстрировать все имеющиеся аспекты содержания проектной и исследовательской деятельности учащихся. Отчасти это будет раскрыто далее. Однако и далее останется актуальной мысль Аристотеля Стагерита, высказанная им в «Никомаховой этике»: «Частные случаи не может предусмотреть ни одно искусство...». Приводимые ниже проекты не следует рассматривать как образец. Мы приводим их как некую иллюстрацию, как «информацию к размышлению»... Не более.

¹ С. 70–71. Воронцов С. Г. Азбука логического мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов. – М.: Центральное издательство, 2005. – 288 с.

4.4. Проект «Зеленые холмы», посвященный Ирландии.

*Фрагмент материалов 1-й конференции
проектно-исследовательских работ учащихся НОУ
Западного округа г. Москвы, февраль 2004 года*

Никто не утверждает, что проектная работа помогает решению всех проблем в обучении иностранному языку, но это эффективное средство от однообразия, скуки, оно способствует развитию учащегося, осознанию себя как члена группы, расширению языковых знаний. Проект — это также реальная возможность использовать знания, полученные на других предметах, средствами иностранного языка.

Представляли проект: Денисов Антон, 10 класс, Лифшиц Юлия, 10 класс, Дубровина Настя, 10 класс, Ляпин Роман, 6 класс, Мухин Максим, 8 класс НОУ СОШ «Росинка».

Руководитель проекта: школьная лаборатория лингвистического образования, заведующий — Обухов Иван Васильевич.

В каждом из нас есть частичка Ирландии... Ирландия — завораживающая страна с великолепным культурно-историческим наследием: это мифологические повествования и исторические очерки, ирландский фольклор, представленный любимыми во всем мире волшебными сказками и песнями трубадуров. Ирландия — уникальная в своем роде страна с множеством интересных традиций, необычной музыкой, танцами, спортивными состязаниями.

Цель проекта:

1. Изучение истории и культуры Ирландии, страны изучаемого языка, «неизведанного изумрудного острова»;
2. Расширение познаний в области английского языка, истории, литературы, географии, мировой художественной культуры, музыки и изобразительного искусства.

3. Разработка дидактических материалов для учебных занятий по английскому языку по следующим темам: «Образование в Ирландии», «Народные традиции и праздники», «Спорт», «Искусство: традиции и современность», «Великие ирландцы и их роль в мировой истории» и др.

Группы учащихся формировались с учетом психологической совместимости, и при этом каждый ученик получал самостоятельный участок работы в проекте. В процессе выполнения проекта учащиеся пришли к выводу, что от успеха каждого зависит успех всего проекта, поэтому каждый участник должен быть активно включен в поиск новой информации, в «добывание знаний». А это всегда огромный стимул к активному усвоению знаний. Овладевая знаниями в области культуры, науки, искусства, истории, литературы Ирландии, юные исследователи учились творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозируя возможные варианты решения стоящих перед ними задач, реализовывать усвоенные ими средства и способы работы. Работая над проектом, ребята учились работать в «команде», ответственно относиться к выполнению своего участка работы, оценивать результаты своего труда и труда своих товарищей.

Этапы и формы работы над проектом

1.	Подготовительный этап: информационное освещение на уроках географии, истории, литературы	Сентябрь	Деева Е.Н. Мухин Н.В.
2.	Оформление стендов по теме и установка лучших проектных работ	Октябрь-март	
2.1.	Тематический сбор «История Ирландии: от кельтов до наших дней»	Ноябрь	
2.2.	Презентация «Образование в Ирландии»	Ноябрь	
2.3.	Презентация «Народные традиции и праздники»	Декабрь	

2.4.	Презентация «Спорт»	Январь	
2.5.	Презентация «Искусство: традиции и современность»	Февраль	
2.6.	Презентация «Великие ирландцы и их роль в мировой истории»	Март	
3.	Проведение занятий по изучению ирландского фольклора: а) танцы б) рисование в) рисование г) музыка	Сентябрь-март	Новожилова Т.А. Калашникова И.Д. Алексеева Л.Ю. Мамонова Е.И.
4.	Постановка музыкально-драматического спектакля по мотивам ирландского эпоса	Сентябрь-март	Пшенигвичков И.И.
5.	Защита проектно-исследовательских работ, посвященных истории и культуре Ирландии	Февраль	Учителя иностранного языка
6.	Проведение праздника, посвященного Дню Святого Патрика	Март	Обухов И.В. Садовнича И.П.
7.	Участие в параде на Арбате	17 марта	Обухов И.В.

Основные этапы проекта «Зеленые холмы», посвященного Ирландии:

1. Выпуск стенгазет, посвященных ирландской тематике (сентябрь-октябрь). Дети объединялись в группы, и, выбрав интересующий их аспект изучения Ирландии, будь то наука, культура, искусство или история, выпускали собственную стенгазету. Таким образом, был объявлен конкурс на лучшую стенгазету, выбор которой осуществлялся посредством голосования.

2. Торжественное открытие проекта «Зеленые холмы» (20 октября). На торжественном открытии присутствовали все ученики школы, были приглашены родители и гости из посольства республики Ирландия, Британского Совета и МГУ им. Ломоносова. Ученики рассказывали об Ирландии, делали презентации по различным аспектам. На открытии

также были объявлены номинации и конкурсы, проведено голосование в конкурсе на лучшую стенгазету. В торжественном открытии принимал участие ансамбль ирландской музыки и танца «Воины Сида».

3. Объявление номинаций и конкурсов, сбор проектных заявок.

Номинации:

- » «Лучшая стенгазета»;
- » «Лучший переводчик школы» — ученики должны были составить литературные переводы отрывков произведений ирландских авторов;
- » «Самый выразительный чтец произведений ирландских авторов»;
- » «Лучший знаток школы» — участие в викторине, посвященной Ирландии;
- » «Самый искусный умелец» — участие в конкурсе рисунков и поделок;
- » «Лучший дизайнер и костюмер» — конкурс ирландского костюма.

4. Сбор проектных заявок (14 ноября — 10 декабря) и их последующая защита (Середина декабря). Проектные заявки представлялись компетентному жюри, в состав которого входили дети, учителя, родители.

5. Работа над исследовательскими проектами (середина декабря — середина февраля). Проекты могли готовиться группой или индивидуально, одноклассниками или учащимися разных классов. Можно было выбрать любую номинацию и тему из предложенных или же придумать свою. Проект должен был быть задуман и реализован, а формы осуществления могли быть самыми разными. Чаще всего проект превращался в разработку дидактических материалов, предназначенных для использования на уроках английского языка.

Для подготовки к проектам были установлены консультационные часы и назначены научные руководители по таким предметам, как история, география, иностранный язык, мировая художественная культура и изобразительное искусство.

После сбора информации и необходимого материала научные руководители помогали определять содержательную часть и форму

проекта. Кроме того, в качестве научных консультантов приглашались представители Британского Совета.

6. Олимпиады по английскому языку, посвященные Ирландии (Начало февраля). Во всех классах школы проводились разновозрастные олимпиады, посвященные ирландской тематике.

7. Участие лучших исследовательских проектов в окружной и школьной конференциях (середина февраля). Лучшие исследовательские проекты номинировались на участие в окружной и школьной конференциях, проходивших в школе.

8. Торжественное закрытие проекта (17 марта). На торжественном закрытии подводились итоги проекта, проходила презентация отрывков лучших исследовательских работ. Ученики школы представляли также спектакли — «Счастливый принц» и «Эгоистичный великан» по мотивам произведений ирландских авторов и исполняли песни ирландских групп, звучала ирландская музыка. В финальной части закрытия проекта было проведено награждение лучших исследовательских проектов и победителей в различных номинациях.

9. Участие в параде на Новом Арбате, посвященном Дню Святого Патрика (21 марта).

Последовательность работы над проектом

Этапы	Задачи	Деятельность учащихся	Деятельность учителя
Организационный	Определение темы и целей проекта. Формирование рабочих групп	Обсуждают задание. Уточняют информацию. Обсуждают цели проекта. Распределяют функциональные обязанности среди участников группы	Мотивирует учащихся. Организует обсуждение целей проекта. Способствует продуктивному распределению функциональных обязанностей среди участников группы. Наблюдает за учащимися

Этапы	Задачи	Деятельность учащихся	Деятельность учителя
Прогностический	Анализ проблемы. Выдвижение и обоснование гипотез. Планирование выполнения проекта	Выявляют проблемы. Выдвигают гипотезы. Уточняют информацию. Формируют задачи этапов выполнения проекта	Помогает в корректном формулировании и декомпозиции проблем. Способствует корректному выдвижению гипотез. Иницирует необходимость планирования выполнения каждого этапа проекта. Наблюдает за учащимися
Практический	Обсуждение методов проверки принятых гипотез. Определение возможных источников информации. Поиск необходимой информации, подтверждающей или опровергающей гипотезу	Обсуждают методы проверки гипотез. Выбирают оптимальный вариант методов проверки гипотез. Определяют источники информации. Работают с информацией	Обеспечивает консультирование учащихся необходимыми специалистами. Предлагает учащимся продуктивные методы работы с различными источниками информации. Наблюдает за учащимися
Обобщающий	Обобщение процесса и результатов реализации проекта	Анализируют и оценивают процесс, промежуточные и итоговые результаты реализации проекта. Оформляют проект	Организует аналитико-обобщающую деятельность учащихся. Наблюдает за учащимися
Презентационный	Представление результатов проектирования.	Готовят публичную презентацию проекта. Защищают проект.	Предлагает адекватные формы представления процесса и результатов проекта.

Этапы	Задачи	Деятельность учащихся	Деятельность учителя
	Итоговая оценка результатов реализации проекта	Участвуют в коллективной оценке результатов деятельности	Участвует в коллективном анализе и итоговой оценке результатов проектирования. Наблюдает за учащимися

Итоговый анализ проекта «Зеленые холмы», посвященного Ирландии:

1. Изучение языка не всегда продвигается так, как мы этого хотим. На промежуточном уровне может возникнуть момент, когда требуется дополнительный импульс, стимул для изучения иностранного языка. Таким стимулом, по нашему мнению, стал проект «Зеленые холмы», ведь мотивация лежит в самом проекте. Ученикам была предоставлена возможность использовать приобретенные языковые навыки в новых реальных ситуациях.

2. Применение проектной методики в целом повышает интерес учащихся к изучению иностранного языка путем развития внутренней мотивации при помощи переноса центра процесса обучения с учителя на ученика. А позитивная мотивация — это ключ к успешному изучению иностранного языка. Современные подходы к обучению языку подчеркивают важность сотрудничества и взаимодействия между учениками как мотивирующего фактора.

3. В процессе работы над проектом «Зеленые холмы» ответственность за обучение возлагалась на самого ученика как индивида и члена проектной группы. Самое важное то, что ребенок, а не учитель определял, что будет содержать проект, в какой форме и как пройдет его презентация, на сколько результаты работы над проектом могут быть использованы другими учениками при изучении английского языка.

Основные принципы проектной работы «Зеленые холмы»:

1. Вариативность. Вариативность деятельности на уроке предполагала индивидуальную, парную и групповую формы работы, выбор содержания учебного материала, интересного для определенных учащихся.

2. Решение проблем. Процесс изучения языка осуществляется более эффективно, когда мы используем иностранный язык для решения реальных проблем. Актуальные для учащихся проблемы заставляют детей думать. А думая, они учатся.

3. Когнитивный подход к грамматике. Не все ученики легко усваивают правила и грамматические структуры. Мы помогали учащимся самим поработать над ними. Таким образом, у ребят исчезает страх перед грамматикой, и они лучше усваивают ее логическую систему.

4. Учение с увлечением. Учащиеся много усваивают, если им нравится процесс обучения. Получение удовольствия — это одно из главных условий эффективности, поэтому важно включать в учебный процесс игры, шутки, загадки.

5. Личностный фактор. Посредством проектной работы «Зеленые холмы» ребятам предоставлялось много возможностей думать и говорить о себе, своей жизни, интересах, увлечениях и т. д.

6. Адаптация заданий. Нельзя предлагать ученику задание, которое он не сможет выполнить. Задания в проекте «Зеленые холмы» соответствовали уровню и были построены по принципам разноуровневого обучения.

При проведении проектной работы возникли следующие проблемы:

1. Организация. Проект, конечно же, создал дополнительную работу для учителя. Он потребовал дополнительных действий, таких, например, как установление международных контактов, нахождение подходящих информационных источников.

2. Мониторинг. Проект — это возможность школьнику выразить свои собственные идеи без навязчивой опеки и постоянного мониторинга со стороны педагогов, и работа строилась по принципу «Нет строгому контролю».

3. Личностные проблемы. Учителя иногда сталкивались с трудностями, связанными с личностью ученика, такими, как отсутствие интереса или мотивации, напряженные взаимоотношения между членами группы. Но работа над проектом дала ребятам возможность проявить свои таланты, ранее невостребованные в обычной школьной жизни, например, оформительские, которые не менее важны для успеха проекта, чем умение хорошо писать по-английски.

4. Трудности в создании успешно действующих групп. Большинство проектов можно было осуществить индивидуально, но работа в группах носила более творческий характер. Групповая работа оказалась особенно эффективной для сбора иллюстративного материала.

4.5. Проект «культура речи:

акцентологические и орфоэпические нормы».

*Фрагмент материалов 2-ой конференции
проектно-исследовательских работ учащихся НОУ
Западного округа г. Москвы, март 2005 года*

Автор проекта: Шакирова Лейсан, 8 класс, Белоусова Анастасия, 8 класс НОУ СОШ «Росинка».

Руководитель проекта: Тимофеева Инна Владимировна.

Научные консультанты: учитель русского языка и литературы, педагог высшей квалификационной категории Манохина Галина Константиновна.

Фрагмент рецензии Г.К. Манохиной: «Проектная работа посвящена актуальной теме — культуре современной речи. Так как русский язык в настоящее время находится в крайне засоренном состоянии, то исследования в этой области языкознания очень своевременны.

В первой главе рассматриваются акцентологические нормы: особенности русского ударения, причины появления акцентных вариантов, основные принципы работы с орфоэпическим словарем. Глубоко проанализированы причины возникновения акцентных вариантов. Даны практические советы по работе с орфоэпическим словарем.

Во второй главе изучались вопросы, связанные с нормами произношения. Качественно изучен вопрос о формировании норм произношения, об особенностях произношения гласных и согласных звуков и отдельных сочетаний, произношения заимствованных слов. Рассмотрены особенности сценического произношения. Анализ литературы отмечается глубиной, содержательностью и аргументированностью. Это позволило разработать стратегию исследования, определить актуальность, объект и предмет исследования.

Практическую значимость имеют специально разработанные календари и памятки. Проект имеет практический интерес, как в работе воспитателей, так и педагогов».

Действительно, несомненным достоинством данного проекта является его очевидная практическая направленность. Авторы проекта

разработали целый пакет календарей, содержащий формулировку орфоэпических правил и специальных памяток. Яркая цветовая гамма, остроумные формулировки, оригинальное коллажирование иллюстраций позволяют задействовать не только произвольную, но и непроизвольную память ребенка для присвоения им акцентологических и орфоэпических норм русского языка. Даже без глубоких маркетинговых исследований можно со всей определенностью утверждать, что либо данные календари, либо сама идея востребованы на современном рынке полиграфической продукции, предназначенной для учащихся основной школы.

Кроме того, помимо календарей был разработан портфель дидактических материалов для учебных занятий по культуре речи учащихся 4–6 классах. Однако доступная форма материалов и наличие соответствующего методического обеспечения позволяет использовать их при самообразовательной работе учащихся, заинтересованных данной темой.

Конечно, разработка столь зрелых научных материалов предполагала серьезную самостоятельную работу авторов проекта по изучению трудов Д.Э. Розенталя по правописанию и литературной правке, Ю.В. Рождественского по культуре речи, Л.А. Введенской по культуре устной и письменной речи.

Отрадно, что данный проект получил свое продолжение. На 3-й конференции проектно-исследовательских работ учащихся НОУ Западного округа г. Москвы в апреле 2006 года Шакирова Лейсан и Белоусова Анастасия, будучи учащимися уже 9 класса, представили продолжение данного проекта под новым названием «Культура речи: лексические и морфологические нормы». Опять помимо глубокой исследовательской работы авторы предложили оригинальный интеллектуальный продукт, обладающий практической направленностью. Авторы проекта разработали для своих сверстников карманные словарики. В них нашли место слова, которые чаще всего употребляются в неправильной грамматической форме, а также дается толкование слов, непонимание значений которых ведет к грубым речевым ошибкам.

Однако разработка новых дидактических материалов для учебных занятий по культуре речи в 4–6 классах опять сопровождалась глубокой исследовательской работой авторов проекта. Так, в первой главе рассматриваются лексические нормы. Подробно рассматриваются речевые ошибки такие как, употребление слова в несвойственном ему значении, неразличение конкретной и отвлеченной лексики, лексическая сочетаемость и несочетаемость, употребление многозначных слов, употребление омонимов, паронимов, синонимов, многословие: плеоназмы, использование лишних слов, тавтология и т.д., фразеологические ошибки. Даны практические советы по работе с подобным видом ошибок.

Во второй главе изучаются вопросы, связанные с нормами морфологии. Рассмотрены особенности употребления в речи как знаменательных, так и служебных частей речи.

В ходе исследования был проанализирован документальный фильм «Живая вода», материал которого послужил предметом размышлений о том, что все в этом мире взаимосвязано. Нарушение хотя бы одного звена этой цепи ведет к мировой дисгармонии. Авторы проекта убеждены, что слово является определенным сгустком энергии, которая способна как разрушать, так и созидать. Поэтому очень важно к словам относиться бережно и аккуратно, своевременно прогнозируя последствия брошенного невзначай слова. Слово — это то мощное оружие, которое было дано Богом людям. И не звери владеют второй сигнальной системой, а именно люди. Фильм оказывает мощное воздействие на людей, которые к дару речи относятся как к чему-то обычному и малозначимому.

Заметим, что на следующий учебный год планируется исследование уже в области синтаксиса и стилистики.

4.6. Проект «Когда звонят колокола... (особенности инфразвукового звучания колоколов)».

*Фрагмент материалов 3-й конференции
проектно-исследовательских работ учащихся НОУ
Западного округа г. Москвы, апрель 2006 года*

Авторы проекта: Новикова Мария, 9 класс, Колпакова Мария, 9 класс НОУ школа «Росинка».

Руководитель проекта: Дьячкова Марина Ивановна.

Фрагмент рецензии иерея Валерия, благочинного Боровичского благочиния, настоятеля Свято-Духова монастыря: «Авторы работы: «Когда звонят колокола... (Особенности инфразвукового звучания колоколов)» ставят перед собой задачу соотнести религиозную традицию с данными современной науки. Изучая теорию инфразвука, авторы проекта указывают на распространенную точку зрения о разрушительном резонансном воздействии низкочастотных волн на человека.

Проанализировав обширный материал по использованию музыкальных обрядовых инструментов, способных порождать инфразвук, юные исследователи пришли к неожиданному выводу: резонансное воздействие инфразвука в обрядах усиливает психическую восприимчивость человека; убежденность верующих в позитивном воздействии колокольного звона подтверждается средневековой религиозной практикой (как европейских, так и восточных конфессий) звонить в благовестники во время эпидемий. Таким образом, подчеркивают авторы данной работы, религиозная традиция несет в себе знания, к которым современные исследователи волновых колебаний только подходят. Использование инфразвука в новейших технологических процессах — вопрос XXI века.

Работа интересна не только оригинальной постановкой проблемы, интегративный характер изысканий позволяет исследовать поставленные проблемы максимально объемно.

Иллюстративный материал, используемый в проектной работе, включает не только фотографии, диаграммы, но и красочный презентационный фильм.

Работа может быть рекомендована в качестве иллюстративного материала на уроках: Основы Православной культуры, физика, МХК».

Действительно, проект носит интегративный характер. В рамках одного исследования объединены учебные предметы как гуманитарной, так и естественнонаучной направленности.

Авторы проекта поставили очень непростые вопросы и попытались ответить на них.

Опасен ли инфразвук? С точки зрения современной науки — бесспорно. Однако как объяснить то, что позитивное инфразвуковое воздействие на биологические системы использовалось в обрядовых практиках архаичных культур?

Большинство обрядов Христианской Церкви сопровождаются колокольным звоном, где определяющую роль играют многотонные колокола (благовестники), способные также издавать инфразвуковое звучание. Почему убежденность верующего в благотворном влиянии колокольного звона на состояние человека, не соответствует данным современной науки об отрицательном резонансном воздействии инфразвука?

Проанализировав обширный материал по теории инфразвука, обрядовым музыкальным инструментам архаичных культур, истории колоколов Православной Церкви, авторы проекта пришли к следующим выводам:

- » Негативное воздействие бытового инфразвука вызывает хаотичный звуковой ряд, тогда как ритуальные музыкальные инструменты (гонги, цимбалы, барабаны, тибетские трубы) и колокола имеют гармоничные обертоны.
- » Резонансное воздействие инфразвука в обрядовых практиках усиливает психическую восприимчивость человека.
- » Убежденность верующего человека в благотворном воздействии колокольного звона на пространство подтверждается современными разработками академика Ф.Я. Шипунова и академика О.А. Казакова по инфразвуковому воздействию на молекулярные системы.

Практикоориентированность проектной работе придает снятый авторами проекта видеofilm, способный выступать в качестве дидактического материала (интервью с заведующим кафедрой библистики МДА протоиереем Леонидом Грилихесом, со звонарями Свято-Троицкой Лавры, церкви Преображения Господня (с. Остров), Ростовского Кремля, с кандидатом биологических наук Т.А. Березинской).

4.7. Проект «Психологический портрет литературного персонажа в контексте влияния темперамента на формирование характера (на материале поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души»)».

*Фрагмент материалов 3-й конференции
проектно-исследовательских работ учащихся НОУ
Западного округа г. Москвы, апрель 2006 года*

Автор проекта: Шакирова Лейсан, 9 класс НОУ СОШ «Росинка».

Руководитель проекта: психолог Таврель Ирина Владимировна.

Научные консультанты: учителя словесности Серебренникова Мария Викторовна, Манохина Галина Константиновна, Новожилова Марина Михайловна.

Фрагмент рецензии М.В. Серебренниковой: «Проектная работа посвящена изучению влияния темперамента на формирование характера и использованию психологического аспекта при анализе персонажей литературного произведения. На основе этих знаний составлены психологические портреты литературных героев на материале поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые Души».

В первой главе представлены различные теоретические подходы к изучению темперамента и характера, влиянию темперамента на формирование характера. Даны такие понятия, как темперамент, характер, акцентуация характера. Литературный обзор по данной проблеме отличается глубиной, содержательностью и аргументированностью.

Во второй главе представлен подробный анализ образов литературных персонажей, составлены психологические портреты. Показаны литературные персонажи в их взаимосвязи и динамике.

Психологический аспект при составлении литературного портрета Гоголевских персонажей делает работу конкретной и содержательной.

Практическую значимость имеет разработанное пособие для старшеклассников по анализу литературного произведения с опорой на психологический аспект».

В аналитическом обзоре психологической литературы Шакировой Лейсан представлены различные теоретические подходы к изучению темперамента и характера: учение о темпераменте древнегреческого врача Гиппократ, учение И.П. Павлова о типах нервной деятельности, типология характера К. Леонгарда и А. Личко. Подробно раскрыто учение И.П. Павлова о типах нервной деятельности, показано, что в основе темперамента лежат свойства нервной системы, которые являются наследственными. Темперамент представлен как совокупность индивидуальных особенностей личности, характеризующих динамическую и эмоциональную сторону её деятельности и поведения. Подробно в своей работе Лейсан останавливается на основных типах темперамента, и тех свойствах личности, которые присущи определённым типам темперамента.

Рассматривая взаимосвязь темперамента и характера, Лейсан представляет понятие характера и типов акцентуации характеров. Характер — это сочетание таких свойств личности, которые выражают отношение человека к действительности и проявляются в его поведении и поступках. Акцентуация характера — это чрезмерное усиление отдельных черт характера, при котором наблюдается не выходящие за пределы нормы отклонения в психологии и поведении человека.

В своем формировании, развитии и функционировании характер человека тесно связан с темпераментом. Темперамент представляет собой динамическую сторону характера. Характер, как и темперамент, является достаточно устойчивым и малоизменяемым. Считается, что в формировании характера большую роль играет воспитание и самовоспитание. Л.С. Выготский указывал, что «темперамент есть наличная предпосылка, а характер — конечный результат воспитательного процесса».

Во второй главе даётся анализ литературных героев на материале поэмы «Мёртвые души», где, опираясь на знания о темпераменте и характере, составлены психологические портреты литературных героев поэмы.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования психологического аспекта при составлении литературного

портрета, т.к. литература XIX века и современная литература широко опирается на традиции психологизма. Шакировой Лейсан было разработано методическое пособие для старшеклассников, которое можно использовать при анализе литературного произведения. Так, опираясь на знания о темпераменте и характере, можно проанализировать и составить психологический портрет литературных героев.

P.S.

Трудно переоценить роль педагогов, выступающих в качестве консультантов проектов, или руководителей школы, обеспечивающих необходимые условия для эффективного осуществления проектной деятельности в течение учебного года.

Действительно, эффективность работы школы вообще во многом зависит от уровня управления. Задаваясь сакраментальным вопросом о значимости управления, хочется вспомнить известную мысль мэтра западного менеджмента Гаррингтона Эмерсона, сравнивающего фирму с автомобилем. Действительно, даже самый совершенный автомобиль, едущий по идеальному шоссе, может развить надлежащую скорость и при этом не свалиться в канаву только в том случае, если им разумно управляет опытный шофер. Нисколько не умаляя роли учителя, хотелось бы отметить, что руководители школы — это опора и вдохновитель всей школьной системы, её постоянно действующий, несущий огромную нагрузку каркас. Поэтому во многом успех проектной и исследовательской деятельности зависит от понимания руководителями школы важности и необходимости данного направления образовательного процесса.

Вспоминается, как председатель правления одной из крупнейших американских сталелитейных компаний участвовал в семинаре по проблемам, с которыми отрасль столкнулась ещё в начале 60-х годов. Он пытался объяснить возрастающее доминирование в отрасли компаний ФРГ и Японии тем, что их заводы более эффективны, так как построены после второй мировой войны. «Мы бы тоже стали богаче, — заявил председатель, — если бы наши заводы, так же как и их, были разрушены во время войны». И тут сзади раздаётся реплика: «Я полагаю, сэр, что это было бы верно только в том случае, если бы наши менеджеры при этом были заперты внутри».²

¹ См.: С. 207–208. Эмерсон Г. Двенадцать принципов производительности. — М.: Экономика, 1992. — 216 с.

² С. 46. Тичи Н., Левана М.А. Лидеры реорганизации: Из опыта американских корпораций: Сокр. пер. с англ. — М.: Экономика, 1990. — 204 с.



Вместо послесловия

Управленческо-педагогический консалтинг: синтез практико-ориентированной науки и научно-ориентированной практики



В завершении нашей книги мы представим любознательному читателю краткую историю и теорию управленческо-педагогического консультирования. Так, будут названы легендарные фамилии живых классиков современного консалтинга, раскрыты особенности управленческо-педагогического консультирования, представлены достоинства двух основных способов консультирования: консультирование проекта и консультирование процесса.

Стал тесен мир. Его оковы
 Неумолимы и суровы, —
 Где ж вечным розам зацвести?
 Ищите новые пути!

Константин Михайлович Фофанов.
 «Ищите новые пути...»

...Он консультант, обладает какой-то необыкновенной силой... Например, за ним погонисься, а догнать его нет возможности.

Михаил Афанасьевич Булгаков.
 «Мастер и Маргарита»

Управленческий консалтинг, убедительно доказавший свою эффективность, получил в настоящее время широкое распространение в производстве, банковском деле, политической сфере. Один из отцов-основателей отечественного управленческого консультирования, Аркадий Ильич Пригожин — президент Ассоциации консультантов по управлению и организационному развитию, считает, что 1987 год стал годом легитимизации и легализации управленческого консультирования в нашей стране. Именно тогда в Таллинне было утверждено Положение о малом хозрасчетном предприятии по консультированию. В течение нескольких лет возникли консалтинговые службы в Новосибирске, Ярославле, Санкт-Петербурге, Набережных Челнах.¹

Однако истоки управленческого консультирования в нашей стране восходят еще к 20-м годам. В это время был создан Институт техники управления, одним из направлений работы которого было консультирование. Консультантов того времени называли специалистами по научной организации труда. К сожалению, теоретические исследования А.А. Богданова, А.К. Гастева, П.М. Керженцева, на

основе которых начинала складываться консалтинговая практика, были трагически прерваны в 30-е годы.¹

На волне экономической реформы в середине 60-х годов вновь появляются исследовательские группы, ориентированные на оказание консультационной помощи: Центр проблем управления общественным производством МГУ, научные группы в Институте США и Канады АН СССР, в Московском инженерно-экономическом институте и в ряде других учебных и научно-исследовательских институтов.

Следует признать, что подавляющее большинство исследований по консалтингу, опубликованных в Советском Союзе в 70-е гг., главным образом опирались на опыт зарубежных консалтинговых фирм. Заметим, что сам термин «управленческое консультирование», а главное — методологию и понятийный аппарат западного консалтинга, у нас стали применять на практике не экономисты, а социологи и психологи. В то же время известно, консалтинг — в основном деятельность экономистов, но советская нерыночная экономика и управленческое консультирование оказались антиподами. Поэтому более продуктивно адаптированная версия инструментария западных консультантов применялась в гуманитарной сфере: различия между людьми разных стран оказались меньше, чем между экономическими процессами.²

Мощный импульс развитию управленческого консультирования придали прикладные исследования сотрудников секции «Социологии организации», созданной в 1976 году Николаем Ивановичем Лапиным при Советской социологической ассоциации. В 1991 году секция была преобразована в Ассоциацию консультантов по управлению и организационному развитию (АКУОР). Ассоциация создала первую и пока единственную Школу консультантов по управлению в Академии народного хозяйства при Правительстве РФ. В настоящее время помимо АКУОР создано уже более десятка крупных

¹ См.: Советская управленческая мысль 20-ых годов: Краткий имен. справ./ Э.Б. Коричный, Ю.А. Лавриков, А.М. Омаров. — М.: Экономика, 1990. — 233 с.

² См.: Посадский А.П. Основы консалтинга: Пособие для преподавателей экономических и бизнес-дисциплин. — М.: Изд-во Высшей школы экономики, 1999. — 240 с.

¹ См.: С.З. Рапопорт В.Ш. Диагностика управления: Практический опыт и рекомендации/ Предисловие А.И. Пригожина. — М.: Экономика, 1988. — 127 с.

объединений консультантов, например, Национальная гильдия профессиональных консультантов (НГПК) в Москве, Евро-Русская консалтинговая группа, Ассоциация консультантов по экономике и управлению (АКЭУ), Сибирская ассоциация консультантов, Ассоциация консультативных фирм (АКФ) в Санкт-Петербурге, Гильдия консультантов по бизнесу в Нижнем Новгороде и др.

Таким образом, в соответствии с ростом отечественного бизнеса росла потребность в экспертах по консалтингу — в «специалистах оказания помощи со стороны». Ибо, как известно: «Лицом к лицу лица не увидать...» Ну, дальше Вы помните. Вот и директора фирм, банков, предприятий иногда искренне не могли увидеть ни истинных проблем, ни тем более эффективных средств их решения. Они безуспешно пытались традиционно поставить впереди телеги лошадь, рассчитывая при этом, что бедное животное побежит со скоростью автомобиля. Продолжая метафору, заметим, что подчас руководители и не подозревали о необходимости и возможности поменять лошадь на автомобиль. И вот, как *deus ex machina*¹ в древнегреческих трагедиях, появлялся консультант... Дальнейший арифметический подсчет соотношения полученной прибыли от реализации консалтинговых услуг и затрат на их оплату убедительно доказывал руководителю перспективность такой высокопрофессиональной помощи.

Отвечая на вопрос, что может и знает консультант по управлению такого, чего не знает толковый и успешный руководитель, Аркадий Ильич Пригожин приводит три позиции:

Во-первых, консультант специально отслеживает последние достижения зарубежной и отечественной теории управления. Он не только выявляет, систематизирует эти достижения, но и комбинирует их, адаптирует под конкретную управленческую ситуацию.

Во-вторых, консультант может предложить руководителю опыт решения его проблем, имеющийся в других аналогичных организациях. Можно а priori утверждать, что, несмотря на уникальность каж-

¹ Бог из машины (неожиданная, спасительная развязка) — театральная приемы: в древнегреческом театре применялся особый механизм, поднимающий над сценой фигуру бога, который неожиданно в самый драматичный момент вмешивался в ход действия, кардинально меняя судьбы героев.

дой проблемной ситуации, в них есть нечто общее, что позволяет в дальнейшем классифицировать, изучать и использовать опыт их решения.

В-третьих, консультант по управлению обладает пакетом специальных технологий и техник выявления и решения управленческих проблем. Данные средства, интерпретированные под специфику конкретной организации, могут позволить решать выявленные проблемы быстрее и лучше, чем без них.¹

Другой отец-основатель отечественного управленческого консалтинга, Вячеслав Семенович Дудченко — президент Национальной Гильдии Профессиональных Консультантов, в своей книге «Абсолютный консультант» приводит следующую лирическую, но очень точную характеристику представителя этой редкой профессии — «это и врач, и священник, и учитель, и партнер в делах, и надежный друг...».²

К сожалению, не столь блестяще складывается судьба консалтингового движения в так называемой «непроизводственной сфере» — в образовании. Хотя школу уже давно не удовлетворяет та незатейливая помощь, которую ей оказывают либо вузовские работники, давая точечные консультации по частным вопросам, либо исследователи-диссертанты, вынужденные доказывать истинность сакраментальных истин, либо гастролеры-ученые, обещающие посредством некоей панацеи быстро и навсегда решить все проблемы школы.

Исходя из того, что управленческое консультирование в российском образовании по-прежнему находится в стадии становления, главная опасность для этого нового дела заключается в его возможной профанации и девальвации, превращении живой работы в косметический дизайн поверхностей. Например, верится с трудом, что можно уже на студенческой скамье вырастить консультанта по управлению. Все-таки профессиональный статус консультанта предполагает не просто осведомленность, но высокий уровень компетент-

¹ См.: С. 14. Пригожин А.И. Методы развития организации. — М.: МЦФЭР, 2003. — 864 с.

² С. 7. Дудченко В.С. Абсолютный консультант, или секреты успешного консультирования. — М.: Кватро-Принт, 2004. — 240 с.

ности, которая в свою очередь подразумевает наличие опыта успешного осуществления определенного вида деятельности. Нам кажется, что маловероятно без знания специфики объекта управления одинаково успешно осуществлять консультирование управления школой и свечным заводиком. Поэтому профессиональный консультант, с нашей точки зрения, это уже результат послевузовского образования.¹

Более того, наш читатель может сказать, что консультированием занимались многие и давно, только не причисляли себя к консультантам. Возможно, вы правы. Мы не исключаем, что некоторые исследователи могут считать себя консультантами. Однако следует отметить, что управленческое консультирование осуществляется подчас либо на дилетантском уровне, когда консультант не имеет достаточной теоретической подготовки и практического опыта управленческой деятельности, либо на уровне совместительства, когда для него существуют другие приоритетные сферы профессиональной деятельности.

Чаще всего под консультированием подразумевается хорошая консультация, которая также очень востребована школой. **Консультация** — это передача знаний, сообщение советов, а **консультирование** направлено на эффективное взаимодействие клиента и консультанта по совместному решению животрепещущей проблемы. А значительная часть сотрудников вузов воспринимается прежде всего как источник информации. Да и они приходят в школу с установкой обучить, передать методические, психологические знания. Подчас профессиональная информация передается на всякий случай — авось когда-нибудь пригодится или по принципу: «это должен знать каждый». В связи с этим руководители школы и педагоги воспринимаются не как партнеры в решении

¹ Хотя справедливости ради заметим, что если речь идет не о собственно консультантах по управлению, а об их «собратях» — оргконсультантах, то мы, как хозяева своих слов, берем их назад. Ведь чаще всего оргконсультантами выступают практикующие психологи, психотерапевты. Они посредством тренингов, занимательных игр развивают стратегическое мышление, креативность и т.п. личности, занимаются командообразованием, демонстрируют персоналу фирмы преимущества согласованных действий и т.д. В этом случае оргконсультантам безразлична специфика бизнеса клиента, они в нее не вникают. Тренеры лишь облегчают поиск нужных решений. Причем сами в реализации этих решений не участвуют, а подчас и не в полной мере понимают их содержание.

проблемы, а как обучаемые. И в результате основным компонентом совместной деятельности школы и преподавателя вуза становится чтение-слушание незначительно модернизированных вузовских лекций или в лучшем случае проведение семинаров. Конечно, управленческое консультирование не отрицает обучения, но не может сводиться только к нему. Поэтому, по нашему мнению, можно с большими оговорками согласиться с утверждением, что «услуги методических служб по своей сути во многом являются не чем иным, как консалтингом в образовании».¹ Подобное утверждение, с одной стороны, делает аморфным суть консалтинга, с другой — лишают методические службы своего огромного и важного плацдарма работы. А потому возникновение консалтинговых служб совсем не предполагает автоматическую ликвидацию методических подразделений управлений образования. Эти службы могут и должны дополнять друг друга.

Поэтому одним из средств повышения авторитетности консалтингового движения является его профессионализация, в том числе, посредством создания специализированных служб и «узаконивания» данной профессии в системе народного образования. Однако Марк Матусович Поташник в 2000 году справедливо рассматривал консалтинговую службу «Педагогические инновации», созданную в Челябинске в 1992 году, «едва ли не единственным в России консалтинговым центром».² Руководители данного центра еще в 1994 году предприняли попытку осмыслить и артикулировать свою точку зрения, опубликовав одну из первых книг, посвященных управленческо-педагогическому консалтингу.³ Спустя три года книга была переиздана многотысячным тиражом столичным издательством.⁴ Авторы в качестве эпиграфа взяли ироничные слова Роберта Тунсента из его

¹ С. 110. Управление школой: Словарь-справочник руководителя образовательного учреждения/ Под ред. А.М. Моисеева, А.А. Хвана. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 320 с.

² См.: Поташник М.М. Челябинск-2000: дела и люди// Вечерний Челябинск. — 2000. — 9 ноября. — № 211.

³ См.: Татьяначенко Д.В., Воровицков С.Г. Консалтинговая служба: от управленческих идей к педагогическим технологиям. — Челябинск: ПО «Книга», 1994. — 79 с.

⁴ См.: Татьяначенко Д.В., Воровицков С.Г. Консалтинговая служба в образовании. — М.: Новая школа, 1997. — 80 с.

книги «Вверх по административной лестнице»: «Ни при каких условиях не привлекайте консультантов. Это люди, которые просят у вас часы для того, чтобы сказать вам который час, и уходят, забыв их вернуть». Представим лишь некоторые позиции из этой книги, опровергающей этот довольно провокационный тезис:

Приведем наиболее известные определения, отражающие основные подходы к управленческому консультированию. Как правило, управленческое консультирование рассматривают либо как профессиональную службу, либо как метод работы с организацией-заказчиком.

В первом случае — это консалтинговая служба, работающая по контракту и помогающая выявить управленческие проблемы, проанализировать их, выработать рекомендации по решению данных проблем и содействовать, при необходимости, выполнению решений.

Во втором случае под управленческим консультированием понимают метод оказания помощи со стороны, направленной на перевод организации в проектируемое состояние посредством специальных технологий взаимодействия консультантов и коллектива организации, выступающей в качестве заказчика.¹

Можно утверждать, что управленческое консультирование — это система, способствующая переводу организаций из исходного состояния в желаемое. И в этом заключается основное отличие консультирования от консультации. Если эксперт ограничивает помощь клиенту предоставлением ему профессиональной информации в виде справок или экспертного заключения, то консультант взаимодействует с заказчиком по определенным правилам, совместно с ним разрабатывая способы решения реальных проблем.

Для более рельефного определения особенностей консультирования по управлению, вероятно, есть необходимость кратко остановиться на некоторых характерных чертах основных категорий специалистов, оказывающих помощь школе. **Определяя ведущие характеристики исследователя, эксперта и консультанта по управлению**, в различных публикациях обычно определяют следующее:

¹ См.: С. 16–38. Управленческое консультирование: Пер. с англ.: В 2 т. — М.: СП «Интерэксперт», 1992. — Т. 1. — 319 с.

Для **исследователя** главное — это доказательство истинности или ложности определенной научной гипотезы, глубокое научное обобщение эмпирического материала, сравнение полученных данных о конкретном образовательном учреждении с массивом имеющейся информации и выявление общих закономерностей в той или иной сфере педагогики. Как правило, исследователь изучает проблемы, а не дает конкретных рекомендаций для их решения, и в силу этого негитивный результат для него — тоже результат. Жанр научного исследования требует нескольких лет кропотливого труда, обязательного соблюдения формальных процедур эксперимента, что порой неприемлемо для решения актуальных проблем образовательного учреждения. Обычно работников образовательного учреждения используют или как респондентов, или как скрупулезных исполнителей рекомендаций исследователя. Как правило, в качестве исследователей в образовательном учреждении выступают преподаватели, аспиранты педагогических вузов, сотрудники научно-исследовательских институтов.

Для **экспертов** приоритетным является определение и оценка существующего положения дел в образовательном учреждении. Эксперт выступает либо в качестве оценивающего советчика, либо в качестве ревизора-контролера. Данные функции в системе образования традиционно выполняют в первом случае методисты, а во втором — инспекторы.

Для **консультанта по управлению** основным является не отвлеченное многолетнее исследование проблем организации, не абстрактная оценка обстановки, не разработка типовых рекомендаций, а помощь в улучшении существующего положения дел в организации заказчика, в решении реальных, злободневных, сугубо местных, иногда уникальных проблем клиента.

Консультанту в отличие от эксперта-контролера можно и нужно достаточно доверительно рассказать о своих трудностях и проблемах; в отличие от исследователя консультант обязан найти оптимальное решение конкретной проблемы. Консультанты в своей деятельности должны исходить из насущных потребностей клиента, а не руководствоваться степенью диссертателности проблемы.

Приоритетной в работе консультанта является не разработка собственных теоретических положений, а умение выявлять уже существующие перспективные научные достижения с точки зрения их эффективного применения на практике, а также умение создавать технологии внедрения продуктивных идей в жизнь. Очень важным для консультанта является умение логично и убедительно представлять рекомендации клиенту. Таким образом, консультант по управлению должен выполнять роль не столько генератора идей, сколько их катализатора и трансформатора.

Характеризуя профессионального консультанта, следует отметить, что это практикующий специалист по совершенствованию управления, для которого консультирование, как правило, является постоянной работой, причем оплата данных услуг составляет его основной заработок.

Конечно, такое деление помощников образовательного учреждения на исследователей, экспертов и консультантов по управлению в определенной степени условно, ибо подчас их функции могут переплетаться и совпадать. Например, строго говоря, любое исследование и любое консультирование уже экспертно. Однако такое деление позволяет определить, в какой комбинации данные помощники нужны различным образовательным учреждениям для конкретной эффективной поддержки.

Кроме того, в настоящее время в производственной сфере, банковском деле все большую активность проявляют специалисты по коучингу (индивидуальному консультированию), каунселлингу (совещанию), фасилитации (тренингам личностного и группового развития).¹ Но для общего образования и эти термины и сами специалисты — пока еще экзотика. Поэтому, говоря о консалтинге в образовании, мы представили только консультантов по управлению.

Обобщим и представим основные характеристики этих специалистов в виде сравнительной таблицы:

¹ Еще со времен адмирала Александра Семеновича Шишкова хорошим тоном считается бороться за чистоту русского языка от заимствований. Помните как у классика: «Шишков, прости: не знаю, как перевести...» И нам очень не хочется раздражать нашего читателя калькированием кириллицей английских слов. Но, увы. У этих понятий, к сожалению, в русском языке нет точных и однозначных аналогов.

Параметры	Исследователь	Эксперт-аудитор	Консультант по управлению
Цель деятельности	доказательство истинности или ложности определенной научной гипотезы чаще всего посредством осуществления диссертационного исследования	- определение и оценка существующего положения дел в образовательном учреждении, - интерпретация нормативной методической информации	- помощь в решении реальных, злободневных, иногда уникальных проблем клиентной организации, - выполнение функции не столько генератора идей, сколько их катализатора и трансформатора
Субъект деятельности	преподаватели, аспиранты педагогических вузов, сотрудники научно-исследовательских институтов	методисты в качестве оценивающего советчика, либо инспекторы в качестве ревизора-контролера	практикующий специалист по совершенствованию управления, для которого консультирование, как правило, является постоянной работой, причем оплата данных услуг составляет его основной заработок
Основные средства деятельности	- разработка и внедрение собственных теоретических положений и технологических разработок, - глубокое научное обобщение эмпирической информации,	- изучение условий, процесса и результатов образовательной деятельности, - сообщение актуальной нормативной информации, советов по улучшению деятельности	- использование пакета специальных технологий и техник выявления и решения подлинные проблем организации, - выявление, аккумуляция и модернизация перспективных практико-ориентированных научных достижений, - убедительное представление рекомендаций клиенту, адаптированного

Параметры	Исследователь	Эксперт-аудитор	Консультант по управлению
			опыта эффективного решения его проблем, имеющегося в других аналогичных организациях
Результаты деятельности	- глубокое и ретроспективное изучение проблемы, - в качестве рекомендаций по решению проблем предлагаются собственные научные разработки	- оценка некоторых аспектов деятельности образовательного учреждения, - повышение осведомленности управленцев и педагогов по некоторым аспектам деятельности образовательного учреждения	- проект операционного решения насущной проблемы организации, - психологическая, организационная и профессиональная готовность сотрудников организации реализовывать совместно разработанное решение социально актуальной и лично значимой проблемы
Особенности деятельности	многолетнее научное исследование предполагает обязательное соблюдение формальных процедур эксперимента	проявляются отношения «руководитель — подчиненный», ибо эксперт чаще всего является представителем вышестоящих органов управления	- обязательное нахождение оптимального решения актуальной проблемы, - сохранение конфиденциальной информации о деятельности клиентской организации
Роль сотрудников организации	или как респондентов, или как скрупулезных исполнителей рекомендаций исследователя	- контролируемые, - обучаемые	работники образовательного учреждения выступают в качестве коллег-«адептов», которые выдвигают свои профессиональные суждения, дополняют или корректируют предлагаемые рекомендации

Сегодня уже можно говорить, что консультанты по управлению определились в особую профессиональную группу, хотя о состоявшемся статусе говорить еще рано. Так, в настоящее время активно обсуждается вопрос о сертификации консультантов и их объединений. Все это свидетельствует о становлении профессии, о ее юношеском, а, может быть, и даже подростковом периоде. Очевидно, что возникновение такой профессии — следствие дифференциации интеллектуального труда. Однако общепринятым является то, что в настоящее время разделение труда идет не столько по тем или иным сферам деятельности, сколько по проблемам и их совокупностям. В связи с этим естественно возникновение в консалтинговом движении направления, специализирующегося на решении проблем образования. Его условно можно назвать управленческо-педагогическим консалтингом.

В данном случае, говоря об управленческо-педагогическом консультировании, необходимо подразумевать прежде всего оказание квалифицированной помощи руководителям и педагогическим коллективам школ.

Особенности управленческо-педагогического консультирования обусловлены в первую очередь спецификой его объекта — школы.

Школа как сложная социально-педагогическая система имеет ряд значимых черт. Юрий Анатольевич Конаржевский определяет следующие ее основные характеристики:

- » Школа — атрибут любой социальной системы: без школы не может существовать ни одно общество и государство, она — инструмент трансляции новым поколениям достижений человеческой культуры;
- » Школа отличается от других социальных систем целями своей деятельности, которые в общем виде зафиксированы в Законе об образовании;
- » Образовательный процесс в школе как системообразующий имеет специфические черты;

- » Циклическим характером деятельности школы обусловлено ежегодное плановое обновление большей части ее элементов;
- » Осуществление цикла жизнедеятельности школы обязательно должно приводить к переходу системы от одного качественно-го состояния к другому;
- » Одной из подсистем школы — педагогическому коллективу — свойственны такие черты, как преобладающая гомогенность, высокий образовательный уровень, специфическая система межличностных отношений, особая совокупность мотивов деятельности и т.д.; у второй, более многочисленной подсистемы — ученического коллектива — мотивы находятся в стадии формирования;
- » Результаты деятельности школы можно увидеть через продолжительный промежуток времени, и в подавляющем большинстве случаев они не поддаются количественному измерению, в силу чего требуют обязательного качественного анализа.¹

Такой перечень основных особенностей школы позволяет говорить о специфике управления школой и, вследствие этого, — о правомерности определения особого вида консультирования — управленческо-педагогического.

Приоритетной целью управленческо-педагогического консультирования является повышение качества образовательного процесса посредством оказания помощи при решении проблем школьной жизни.

Исходя из особенностей объекта и цели управленческо-педагогического консультирования, можно определить рациональную и поведенческую линии консультирования руководителей школ и педагогов. С определенной долей условности назовем приоритетные черты, характеризующие ту или иную линию управленческо-педагогического консультирования.

¹ См.: Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. — Челябинск: ЧГПИ, 1986. — 135 с.

Поведенческая линия управленческо-педагогического консультирования	Рациональная линия управленческо-педагогического консультирования
1. Основана на привлечении достижений психологии, социологии и т.д.	1. Основана на привлечении положений системного, программно-целевого, ситуационного, процессного подходов, коррективных способов мышления и т.д.
2. Ее предназначение — в совершенствовании межличностных и межгрупповых отношений, мобилизации творческого потенциала человека и организации и т.д.	2. Ее предназначение — в целостном осмыслении школьной жизни; в проектировании педагогических систем, направленных на решение конкретных проблем; в интенсификации управленческих функций и т.д.
3. Способствует осознанному и активному участию педагогов в решении проблем школьной жизни, повышению «слетанности» и созвучия педагогического коллектива и т.д.	3. Способствует эффективной разработке целевых программ развития образовательного процесса, пооперационных управленческо-педагогических технологий, организационной гармонизации поля трудового взаимодействия школьных работников и т.д.

Заканчивая эскизную прорисовку двух линий управленческо-педагогического консультирования, хочется вспомнить простую и прозрачную для понимания мысль Николая Кузанского, высказанную им в первой главе третьей книги знаменитого трактата «Об ученом незнании»: «Все вещи состоят из противоположностей в различных степенях, имеют то больше от этого, то меньше от другого, выявляя свою природу из двух контрастов путем преобладания одного над другим». Действительно, любая схема лишь отчасти отражает изучаемый объект.

Существуют два основных способа управленческо-педагогического консультирования: консультирование проекта и консультирование процесса. Различие между данными способами заключается

¹ См.: Кузанский Николай. Об ученом незнании. — М.: Азбука, 2001. — 320 с.

прежде всего в особенностях разделения функций консультанта и клиента.

Консультирование проекта предполагает, что консультант сам разрабатывает и предлагает образовательному учреждению проект (документ) конкретного решения реальной проблемы образовательного процесса. Участие сотрудников школы в разработке документа минимально, кроме того, консультант не берет на себя обязанность по внедрению своих предложений, и в силу этого может произойти разрыв между предлагаемым решением и существующей ситуацией в образовательном учреждении. Чаще всего потребность в данном способе консультирования неосознанно инициируется сверху проведением различных акций, изданием нормативных документов. Так, в настоящее время пышным цветом расцветает аккордная разработка пакета документов, необходимого для получения федеральных, региональных грантов.

Консультирование процесса предусматривает совместную работу консультанта, управленцев и педагогов по выявлению проблем образовательного процесса, по разработке решений и их внедрению. При этом консультант предлагает руководителям образовательного учреждения те или иные технологии решения проблем, а управленцы при помощи данных технологий совместно с консультантом проектируют и внедряют предложения по совершенствованию деятельности. Следует подчеркнуть, что **главная задача консультанта** — помочь клиенту понять, как он может сам себе помочь. Консультирование процесса предполагает, что работники образовательного учреждения для консультанта выступают в качестве сотрудников, которые выдвигают свои суждения, дополняют или корректируют предлагаемые рекомендации. Сложность решения выявленных проблем делает подчас обязательным включение консультанта в процесс реализации разработанного предложения. С точки зрения окончательного результата при консультировании процесса не важно, кто первый высказал исходную идею, главное — довести продуктивную идею до ее практической реализации. В границах данного направления совместно с педагогическими коллективами могут «выращиваться», выкрис-

тализироваться, приниматься и осваиваться концепции, целевые программы, управленческие технологии и т.д.

Консультирование процесса — это крайне трудоемкая и времеемкая деятельность, однако, она имеет ряд достоинств:

Во-первых, совместно разрабатываемые решения воспринимаются педагогами как их собственные, а не нечто чужое, инородное, что, в конечном счете, во многом определяет положительное отношение преподавателей к их выполнению, а значит и обуславливает эффективность дальнейшей реализации.

Во-вторых, управленческое консультирование позволяет интегрировать знания теории социального управления и управления образовательным учреждением, педагогики и психологии с реальным положением дел в образовательном учреждении, с реальным уровнем методической культуры педагогов, с реальным образовательным запросом обучающихся и их родителей.

В-третьих, в процессе вовлечения педагогов в осмысление и решение проблем образовательного процесса происходит целенаправленное практико-ориентированное повышение методической культуры преподавателей, когда психологические, педагогические знания формируются не вообще, а мотивированно — для решения конкретной злободневной проблемы. В этом случае действует известная схема: «от действий — к знаниям», а не «от знаний — к действиям». Действительно, только попробовав решить проблему, педагог может столкнуться с трудностями, свидетельствующими о недостатке его знаний о предмете действия. Только когда появляется потребность в новой информации, она становится востребованной и осознанно воспринимается.

В-четвертых, один из андрагогических принципов консультирования процесса гласит: эффективное обучение взрослого человека возможно только в группе и только при поиске решения реальной проблемы. Действительно, только общение в группе может способствовать «раскручиванию заводного механизма» педагогического творчества по известной схеме: «Если у вас есть идея и у меня есть идея, и мы обменяемся этими идеями, то у каждого из нас будет по

две идеи». Именно подобная совместная деятельность педагогов по решению реальной животрепещущей проблемы образовательного процесса и является, пожалуй, единственно эффективной формой методической работы. Человеку нравится ощущать собственную значимость. Общение в группе предоставляет такую счастливую возможность обратить на себя внимание коллег, проявить свои способности.

Последний принцип, на котором строится инновационная модель обучения, звучит следующим образом: обучение наиболее эффективно, когда в качестве учебного материала рассматривается жизненный мир. Трудно говорить о преимуществе только одного из названных способов управленческо-педагогического консультирования, ибо тот и другой обладают явными достоинствами. Если мы хотим в короткие сроки получить качественную разработку, то, несомненно, полезно использовать методику консультирования проекта. Если же мы заинтересованы не только в качестве предложения, но и в качестве внедрения, в эффективности реализации принятых решений, то очевидна продуктивность второго способа. Следует отметить, что именно консультирование процесса, с нашей точки зрения, в большей мере отражает специфику изменений в работе образовательного учреждения.

Управленческо-педагогическое консультирование процесса предполагает следующие фазы:

1. Подготовка работы с клиентом.

На этой стадии происходит первое знакомство консультантов с руководителями образовательного учреждения и педагогическим коллективом; осуществляется предварительный анализ проблем образовательного процесса; разрабатывается план совместной деятельности; заключается договор на оказание консалтинговой помощи.

2. Диагноз проблем образовательного процесса.

В границах данного этапа осуществляется сбор необходимой информации, анализ и синтез фактов, формирование проблемного поля и детальное изучение приоритетных противоречий образовательного процесса.

3. Проектирование решения проблемы.

Третья фаза включает поиск, оценку и выбор альтернативных средств решения проблем; конструирование на этой основе управленческо-педагогических систем, учитывающих особенности конкретного образовательного учреждения; разработку стратегии и тактики осуществления изменений.

4. Реализация решений.

Четвертая стадия направлена на оказание своевременной квалифицированной помощи при реализации коллективно выработанных решений; на внесение необходимых корректив в разработанный проект; на анализ эффективности принятых решений и процесса их реализации.

5. Итоговый анализ консультирования.

Завершающая стадия управленческо-педагогического консультирования включает анализ и оценку эффективности совместной деятельности консультантов и педагогического коллектива; подготовку итогового отчета; формулирование рекомендаций по дальнейшему развитию найденных решений.

Технология управленческо-педагогического консультирования процесса относится к тому виду социальных технологий, которые не могут быть в полной мере формализованными и включают в себя опыт и личностные качества консультантов. Тем не менее попытаемся назвать некоторые позиции, обеспечивающие эффективное взаимодействие консультанта и клиента, так как результаты консультирования во многом зависят от их взаимоотношений. Взаимодействие следует рассматривать как активное участие консультанта в реальном управленческом процессе и осуществление постоянной корректировки поведения руководителя образовательного учреждения, педагогов и консультанта.

Определим основные причины, обуславливающие необходимость тесного сотрудничества консультанта и работников образовательного учреждения.

1. Консультант не может достичь должных результатов, если руководители образовательного учреждения не заинтересованы в пол-

- ной мере в совместной работе. Вследствие этого консультанту не предоставляется необходимая информация в полном объеме, не обеспечивается организация выполнения совместно принятых решений, нарушаются запланированные сроки выполнения работ и т.д. Во многом это объясняется элементарным нежеланием подлинно конструктивных перемен и/или непониманием роли консультантов и/или неверием в плодотворность вовлечения в решение приоритетных проблем всего педагогического коллектива.
2. Рекомендации консультантов будут эффективными только тогда, когда они базируются на глубоком знании реальной ситуации в образовательном учреждении. В свою очередь глубина таких знаний зависит от степени сотрудничества работников образовательного учреждения и консультантов.
 3. Педагогический коллектив часто отвергает изменения, предлагаемые извне. Совместное выявление проблем и поиск их решения способствуют формированию позитивного отношения не только к коллективно разработанным решениям, но и к участию в их выполнении.
 4. Коллективная природа педагогической деятельности, сложность решения проблем современного образовательного учреждения, требующих активизации и интеграции творческого потенциала всего педагогического коллектива, предполагают тесное сотрудничество консультантов и педагогов.
 5. Специфика «консультирования процесса», когда консультант предлагает образовательному учреждению свои рекомендации не в конце срока договора, а постепенно, требует пролонгированного взаимодействия двух сторон.
 6. В ходе совместной работы не только происходит повышение управленческо-педагогической компетентности работников образовательного учреждения и формируется их положительное отношение к изменениям, но также раскрывается и мобилизуется потенциал коллектива преподавателей, усиливается и расширяется его организационное ядро.

7. Сложность использования средств решения проблем требует практико-ориентированного обучения педагогов посредством включения их в работу на всех стадиях внедрения. Следует отметить, что нововведения труднее осваиваются педагогами с помощью литературы или аудиторного обучения и легче — при их совместной работе с консультантом.

Говоря о необходимости тесного взаимодействия консультанта и клиента, следует особо отметить важность взаимоотношений с директором образовательного учреждения. В сущности, отношение директора к консультированию определяет во многом, если не сказать во всем, его результативность и успех. Если первый руководитель не проявляет инициативы и активности, не поддерживает консультанта и не контролирует своих подчиненных, то совместная работа обречена на неудачу. Приглашая консультанта, директор должен в своем напряженном графике работы зарезервировать необходимое количество времени для совместной деятельности.

Однако и в работе с заинтересованным директором образовательного учреждения возникает много сложностей. Одна из них состоит в том, что директор, с одной стороны, ищет консультанта более компетентного, чем сам, а с другой стороны, не всегда считается с рекомендациями. Заместители директора школы подчас считают активное сотрудничество с консультантом обременительной обязанностью к их традиционным функциям, а выполнение тактических заданий — как работу за консультанта. Как ни печально, но иногда консультанта, убежденного в необходимости активного участия управленцев в совместной деятельности, воспринимают как «человека, который берет взаймы ваши часы, чтобы сказать вам время».

Сложность и важность взаимодействия консультантов с клиентом обуславливает актуальность такого аспекта деятельности, как соблюдение этики управленческого консультирования. Консультант постоянно касается деликатных вопросов, связанных со способностями и квалификацией педагогов, управленческой компетентностью руководителей образовательных учреждений, сложившимися системами межличностных отношений и коллективных ценностей.

Назовем лишь некоторые **этические принципы**, на которых строится деятельность профессионального консультанта по управлению.

1. Консультант по управлению должен обладать необходимой квалификацией для выполнения заказа клиента.
2. Консультант стремится обеспечить высокое качество консалтинговых услуг по содержанию и форме.
3. Консультант ставит интересы клиента выше своих личных интересов.
4. Консультант не имеет права разглашать конфиденциальную информацию о клиенте.
5. Консультант должен быть объективен и беспристрастен и в то же время лоялен в оценках и рекомендациях.
6. Консультант должен стремиться к перманентному повышению профессиональной компетентности клиента.
7. Консультант должен быть великодушен, ведь сильные люди — великодушны.
8. Консультант силой своего примера показывает силу своих рекомендаций.

Соблюдение консультантом названных выше этических норм является условием для создания оптимальных отношений с педагогическим коллективом, для приобретения доверия руководителей образовательных учреждений, способствует взаимопониманию в совместной работе и в силу этого оказывает позитивное влияние на результаты управленческо-педагогического консультирования.

Вероятно, нельзя преувеличивать роль и возможности управленческого консультирования. Это не чудесное средство, которое освобождает руководителей образовательного учреждения от ежедневного и кропотливого труда и автоматически обеспечит стабильность и развитие образовательного процесса. Это не чудесное средство, которое освободит руководителей школы от ежедневного и кропотливого труда и автоматически обеспечит стабильность и развитие образовательного процесса. Никколо Макиавелли в своем трактате «Государь» замечает, что «хорошие советы, кто бы их ни давал, происходят от благоразумия князя, а неблагоразумие князя — от хороших со-

ветов».¹ Наполеону приписываются слова: «Выиграл сражение не тот, кто дал хороший совет, а тот, кто взял на себя ответственность за его выполнение и приказал выполнить». Действительно, консультанты не заменяют ни директора образовательного учреждения, ни его заместителей, ни педагогов; их цель — помочь организовать деятельность образовательного учреждения более эффективно. Управленческое консультирование — это один из видов квалифицированной помощи со стороны, результативность которого зависит от многих конкретных обстоятельств: от степени квалифицированности консультантов, от отношения к ним руководителей образовательного учреждения, от возможностей педагогического коллектива и т.д.

Управленческо-педагогическое консультирование как метод и форма взаимодействия школы и практикующих специалистов по совершенствованию управления способно преодолеть недостатки традиционных средств оказания помощи, так как:

- » Технологии, разрабатываемые и рекомендуемые школам, носят синтезированный, междисциплинарный и системный характер в отличие от частных, узкоспециальных рекомендаций традиционной системы оказания помощи педагогам;
- » Консалтинговые услуги обладают оперативностью, актуальностью и прагматичностью в отличие от фундаментальной, базовой, книжной информации, зачастую вносимой в школу представителями вузовской науки;
- » Управленческо-педагогическое консультирование направлено на решение злободневных проблем конкретной школы в отличие от универсальных рекомендаций;
- » Управленческо-педагогическое консультирование обладает антропоцентристской направленностью, так как осуществляется на основе учета педагогического менталитета данной школы, образовательных потребностей учащихся, родителей и т.д.

Таким образом, управленческое консультирование может быть одним из возможных вариантов взаимодействия практико-ориенти-

¹ С. 132-133. Макиавелли Н. Государь. Рассуждения о первой декаде Тита Ливия. — Ростов н/Д: Изд-во «Феникс». — 567 с.

рованной науки и науко-ориентированной практики. Подобное сотрудничество возможно на основе сервисизации определенных векторов регионального и муниципального управления образованием. Как известно, **сервисная служба** — это организованное оказание высококвалифицированных услуг, удовлетворяющих определенные потребности заказчика. В свою очередь, **сервисизация управления образованием** — это развитие сферы управленческо-методических услуг, оказываемых образовательным учреждениям.

Сегодня очевидна потребность в новых формах взаимоотношения практиков и теоретиков образования в частности и посредством создания консалтинговых служб при управлениях образования. Необходимость организации оказания управленческо-методического сервиса образовательным учреждениям объясняется следующими обстоятельствами:

- » Процесс автономизации школ, диверсификации образовательных программ сопряжен с выполнением образовательными учреждениями новых, ранее не свойственных им функций, что обуславливает необходимость осуществления соответствующей сервисной поддержки. Однако отдельные школы для успешной самостоятельной деятельности не располагают в настоящее время необходимым кадровым, финансовым и информационным потенциалом, не все руководители школ готовы принимать компетентные управленческие решения в соответствии со сложившейся нормативной базой.
- » Истинные профессионалы и уникальные специалисты — не столь частое явление в современной системе образования, чтобы ими можно было обеспечить все школы в качестве «собственной рабочей силы». Более того, нерентабельно использовать таких специалистов только в одном образовательном учреждении в силу необходимости создания для них особых условий труда. Часто потенциал таких специалистов используется в одной школе не полностью либо не по назначению, сеть образовательных учреждений предоставляет больше возможностей.

- » Организация оказания сервисных услуг позволяет сохранить специалистов, обладающих уникальным опытом, который сформировался за долгие годы их управленческо-методической деятельности. Подготовка же новых специалистов, способных видеть и решать проблемы целостно в масштабах муниципалитета или региона, как известно, дорогостоящий и длительный процесс.
- » В современной образовательной системе сложилось такое разделение труда, когда между производителем научной или нормативной информации и ее потребителем находится посредник. Посредник необходим для потребителя в силу следующих обстоятельств: существует некая избыточная информация, в которой сложно выбрать приоритетное и существенное; информация, которая предлагается школе, слабо структурирована и не представлена в удобной для пользователя форме. Таким образом, несмотря на избыток информации, существует информационный голод. Одной из важнейших проблем удовлетворения информационного голода является определение истинных потребностей потребителя.

Можно перечислить лишь некоторые сервисные услуги, наиболее востребованные образовательными учреждениями. Так, **предметно-методический сервис** предполагает предоставление пакета эффективных технологий обучения и воспитания; индивидуальное и групповое консультирование учителей-предметников по решению актуальных проблем образовательного процесса; интеграцию методических усилий учителей-предметников по разработке тех или иных педагогических технологий; аудит методической работы в школе.

Мониторинговый сервис предусматривает предоставление инструментария мониторинга качества условий, хода и результатов образовательного процесса; проведение мониторинговых исследований; экспертную оценку инструментария, организационной системы, процесса и результатов мониторинговых исследований.

Маркетинговый сервис может включать услуги по определению и педагогической интерпретации образовательного запроса родите-

лей, учащихся, регионального рынка труда, общественных институтов, высших и средних специальных учебных заведений, активных социальных и национальных групп населения и т.д.: определение степени удовлетворения данного образовательного запроса образовательными учреждениями; прогнозирование изменений образовательного запроса; прогнозирование педагогически целесообразных и социально востребованных образовательных потребностей.

Научно-методический аудит предполагает экспертизу проектов научно-прикладных исследований; экспертизу процесса и результатов научно-исследовательской работы образовательных учреждений; рецензирование и редактирование методических сборников, учебных пособий и т.д.

Собственно **консалтинговый сервис** включает повышение управленческо-педагогической компетентности руководителей образовательных учреждений; консультирование процесса решения злободневных проблем школьной жизни; поиск, накопление, систематизация и трансферт инновационных эффективных управленческих технологий; разработку и передачу решений злободневных проблем образовательного процесса (управленческий аспект); оказание экспертных услуг руководителям образовательных учреждений.¹

Однако создание сервисной службы не исключает, а лишь дополняет традиционные функции, выполняемые региональными и муниципальными управлениями образования. Начальник управления образования взаимодействует с образовательными учреждениями в двух ипостасях: в качестве представителя администрации (вертикальные отношения «руководитель — подчиненные») и в качестве куратора управленческо-методической сервисной службы (горизонтальные отношения «исполнитель — заказчик»).

Более того. Требуется глубокая и детальная разработка содержания деятельности сервисных служб, форм и методов взаимодействия с клиентами, проработка финансовой и юридической стороны отношений исполнителей с заказчиком. При этом сам факт существования консалтинговых служб в образовании возможен при условии

юридической и финансовой самостоятельности образовательных учреждений, испытывающих потребности в оказании соответствующей высококвалифицированной помощи и способных ее оплатить. Это создает определенную независимость консалтинговой службы от управления образованием. В свою очередь продуктивные клиентные отношения предъявляют и высокие требования к компетентности сотрудников консалтинговой службы.

Из всего сказанного можно сделать некоторые обобщения:

Во-первых, управленческое консультирование можно рассматривать, с одной стороны, как форму организации сервисной методической службы, с другой, как метод оказания образовательным учреждениям оперативных квалифицированных управленческо-методических услуг.

Во-вторых, управленческое консультирование предполагает создание между консалтинговой службой и образовательными учреждениями определенных клиентных отношений, суть которых состоит, с одной стороны, в оказании помощи при решении злободневных проблем, с другой — в формировании у клиента определенных потребностей, соответствующих современному уровню педагогики, психологии, теории управления. Конструктивным началом являются проектно-договорные отношения с субъектами образования, которые предусматривают взаимодействие с различными учреждениями на основе прямых договоров о выполнении конкретных информационно-методических проектов.

В-третьих, управленческое консультирование как область практико-ориентированной научной поддержки возникло из потребности в профессиональной помощи при решении сложных нетрадиционных проблем организации. Управленческо-педагогическое консультирование направлено прежде всего на повышение качества образования посредством содействия решению приоритетных проблем школьной жизни.

В-четвертых, существуют два основных способа управленческо-педагогического консультирования: консультирование проекта и консультирование процесса. Учитывая специфику школы как соци-

¹ См.: Материалы журнала «Завуч» № 7 за 2000 г.

324 Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать
» альной системы и особенности педагогических проблем, приоритетным способом управленческо-педагогического консультирования является консультирование процесса.

В-пятых, консалтинговая служба предусматривает ярко выраженную дифференциацию оказания управленческо-методических услуг, основанных на учете специфики конкретного образовательного учреждения, конкретной группы педагогов и управленцев. Результативность управленческо-педагогического консультирования во многом зависит от степени взаимопонимания и взаимодействия консультантов и педагогов.

Мы глубоко убеждены, что управленческо-педагогическое консультирование имеет большой потенциал для развития, и мы попытались убедить в этом нашего читателя на страницах этой книги, написанной консультантом по управлению и директором школы.

P.S.

Виктор Борисович Шкловский в одной из своих последних книг, посвященных рефлексии сюжетов, сокрушался: «Люди сейчас увлеклись терминами; такое количество новых терминов, что этого не выучить, будучи даже молодым человеком, во время отпуска».¹

Что ж, патриарх литературоведения прав. Хотя, справедливости ради, следует заметить, что сам Виктор Борисович в молодости отдал дань СЛОВУ. Помнится, именно он придумал довольно экзотичный термин «остранение», представив его в статье «Искусство как прием», которая была опубликована в 1919 году в петербургском сборнике «Поэтика».

И тем не менее мы принимаем справедливость этих сетований. Поэтому авторы старались быть понятными себе и другим, в частности, не злоупотреблять терминами. Однако мы не смогли не использовать те понятия, которые вошли или входят в активный лексикон современного управленца.



Литература



Наш внимательный читатель согласится, что в этой небольшой по объему работе, посвященной одной теме, мы были вынуждены затронуть ряд важных педагогических и управленческих проблем.

Мы часто цитировали, называли много имен и источников, но еще больше книг и статей оказалось вне ссылок. Увы. Но мы осознаем это. Мы не могли назвать всех, благодаря кому возникли наши мысли и сформировались наши убеждения. Поэтому так важна лично для нас

эта часть книги, в которой мы сгруппировали источники по содержательным темам: теория и технология программно-целевого управления, состав и структура образовательной программы, компетентностный подход к определению содержания образования, организация проектной и исследовательской деятельности учащихся, управленческо-педагогическое консультирование и консалтинг вообще.

Но опять можем выразить только сожаление, что скромный формат книги позволил перечислить лишь малую толику книг и статей, заслуживающих вашего внимания.

¹ С.149. Шкловский В.Б. Энергия заблуждения. Книга о сюжете. — М.: Советский писатель, 1981. — 352 с.

Поразительно! Только подумать, что все эти данные были у меня в руках, а я ни о чем не догадывался!

Артур Конан Дойль
«Записки о Шерлоке Холмсе»

... В этой кажущейся мелочи и заключается вся суть вопроса

Вольдемар Петрович Смилга
«В позоне за красотой»

— Понял! — решительно заявил Иван, — прошу выдать мне бумагу и перо.

— Выдайте бумагу и коротенький карандаш, — приказал Стравинский толстой женщине, а Ивану сказал так:

— Но сегодня советую не писать.

Михаил Афанасьевич Булгаков,
«Мастер и Маргарита»

1. Список литературы, посвященной программно-целевому управлению

1. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом: (Опыт системного исследования). — М.: Политиздат, 1968. — 384 с.
2. Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. — М.: Педагогика, 1990. — 144 с.
3. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. — М.: Гардарики, 1998. — 528 с.
4. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шамоной. — М.: Педагогика, 1991. — 192 с.
5. Воровщиков С.Г. Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: Теория, технология. — М.: ЦГЛ, 2005. — 320 с.
6. Габдуллин Г.Г. Программно-целевой подход к управлению общеобразовательной школой. — Алма-Ата, 1988. — 151 с.

7. Гартунг Ю.А., Кайдаров К.К. Программно-целевой метод управления качеством учебного процесса. — Алма-Ата: Мектеп, 1989. — 144 с.
8. Гвишиани Д.М. Организация и управление. — М.: Наука, 1972. — 536 с.
9. Клуб директоров: опыт программно-целевого управления предприятием / А.Г. Аганбегян, В.С. Рапопорт, В.Д. Речин и др. — М.: Экономика, 1989. — 255 с.
10. Комков Н.И. Модели программно-целевого управления. — М.: Наука, 1961. — 343 с.
11. Конаржевский Ю.А. Концепция внутришкольного управления. — Алма-Ата, 1991. — 205 с.
12. Конаржевский Ю.А. Совершенствование функций внутришкольного управления. — Челябинск: ЧГПИ, 1988. — 133 с.
13. Ладенко И.С. Соотношение программно-целевого и системного подходов // Системные исследования в современной науке. — Новосибирск: Изд-во НГУ, 1982. — С. 48-56.
14. Ладенко И.С. Тульчинский Г.Л. Логика целевого управления. — Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1988. — 208 с.
15. Лазарев В.С. Системное развитие школы. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 304 с.
16. Лазарев В.С., Потапчик М.М. Как разработать программу развития школы. — М.: Новая школа, 1993. — 48 с.
17. Мильнер Б.З. Организация программно-целевого управления. — М.: Наука, 1980. — 376 с.
18. Научно-техническое прогнозирование и программно-целевое планирование в машиностроении / С.А. Саркисян, П.Л. Акопов, Г.В. Мельникова. — М.: Машиностроение, 1987. — 304 с.
19. Немов Н.В. Организация функционирования и развития школы. — М.: АПК и ПРО, 2001. — 80 с.
20. Нововведения во внутришкольное управление / Под общ. ред. А.М. Моисеева. — М.: Российское педагогическое агентство, 1998. — 232 с.

21. Поспелов Г.С., Ириков В.А. Программно-целевое планирование и управление. — М.: Советское радио, 1976. — 440 с.
22. Поташица М.М. Как подготовить проект на получение грантов. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 192 с.
23. Поташица М.М., Моисеев А.М. Управление современной школой: (В вопросах и ответах). — М.: Новая школа, 1997. — 352 с.
24. Программно-целевое управление и хозрасчет в науке / Б.Д. Моторыгин, Р.А. Соколов, В.С. Бондарев и др. — М.: Экономика, 1991. — 220 с.
25. Развитие школы как инновационный процесс / Под ред. М.М. Поташица. — М.: Новая школа, 1994. — 64 с.
26. Татьяначенко Д.В., Воровщиков С.Г. Завуч школы — технолог управления качеством образования // Завуч. — 2000. — № 7. — С. 73–88.
27. Татьяначенко Д.В., Воровщиков С.Г. Управление качеством образования: вхождение в проблему. — Челябинск: ПО «Книга», 1995. — 105 с.
28. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. — М.: Новая школа, 1997. — 288 с.
29. Управление образовательными системами / Под ред. Т.И. Шамоной. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 384 с.
30. Управление по результатам: Пер. с финск. — М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. — 320 с.
31. Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташица, В.С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 464 с.
32. Управление социалистическим производством: (вопросы теории и практики). — М.: Экономика, 1978. — 767 с.
33. Управление школой: теоретические основы и методы / Под ред. В.С. Лазарева. — М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. — 336 с.
34. Фрумид И.Д. Пути самореализации. О возможном варианте программы развития школы // Директор школы. — 1994. — № 4. — С. 2–11.
35. Шаласев И.К. Научные основы мотивационного программно-целевого управления: Учеб. пособие. — Барнаул: БГПУ, 1995. — 72 с.

2. Список литературы, посвященной образовательной программе школы

1. Егорова В.В., Малютин В.Н., Паутов В.А. Рекомендации по разработке образовательной программы школы // Практика административной работы в школе. — № 3. — 2003. — С. 3–9.
2. Заир-Бек Е.С., Казакова Е.И. Педагогические ориентиры успеха (актуальные проблемы развития образовательного процесса). — С.-Петербург: Изд-во «Петраградский и К.», 1995. — 64 с.
3. Образовательная программа негосударственного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа «Росинка» / Под ред. М.М. Новожиловой, С.Г. Воровщикова. — М., 2005. — 205 с.
4. Степанов Е.Н. Критерии, показатели и методы изучения, анализа и оценки результатов реализации образовательной программы // Практика административной работы в школе. — 2002. — № 6. — С. 49–50.
5. Субмуниципальная образовательная программа: управление качеством / Под ред. Д.В. Татьяначенко, С.Г. Воровщикова. — Челябинск: ГУО, 2001. — 296 с.
6. Татьяначенко Д.В., Воровщиков С.Г. Образовательная программа школы: назначение, сущность, структура // Завуч. — 2000. — № 7. — С. 112–122.
7. Татьяначенко Д.В., Воровщиков С.Г. Образовательная программа: человек, организация, управление: (Конспекты разработки образовательной программы и управления ее реализацией). — Челябинск: ГУО, 1999. — 160 с.
8. Татьяначенко Д.В., Воровщиков С.Г. Приоритеты образования в муниципальных средних общеобразовательных школах // Завуч. — 2003. — № 2. — С. 15–51.
9. Усанов В. Разработка и реализация образовательной программы школы // Народное образование. — 1998. — № 7–8. — С. 58–64.

3. Список литературы, посвященной компетентностному подходу к содержанию образования

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.
3. Борисов П.П. Компетентностно-деятельностный подход и модернизация содержания общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2002. — № 1. — С. 58–61.
4. Введение метода проектов в образовательный процесс: Рекомендации. — Самара: Изд-во ЦПО, 2003. — 15 с.
5. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 51–54.
6. Воронцов С.Г. Компетентностный подход к определению содержания образования: модель познавательной компетентности // Система деятельности факультетов повышения квалификации в подготовке руководителей образовательных учреждений к реализации концепции модернизации образования России: Материалы VIII междунар. научно-практ. конф.: В 2 ч. — М.: АПК и ПРО, 2004. — Ч. 1. — С. 35–39.
7. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся. — Самара: Изд-во ЦПО, 2003. — 147 с.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
9. Казакеева Н.И. Компетенция и компетентность // ru/main.php?id=1747.
10. Клименок Н.Ю. Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы // Педагогика. — 2003. — № 2. — С. 22–28.

11. Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П., Краснянская К.А. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 // Школьные технологии. — 2003. — № 5. — С. 85–96.
12. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов К.Г., Соколов О.В. — М.: АПК и ПРО, 2003. — 101 с.
13. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. — 2003. — № 2. — С. 3–10.
14. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3–12.
15. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. — М.: Высш. шк., 1991. — 224 с.
16. Модернизация управления образовательным учреждением: Метод. пособие / Под ред. В.В. Серикова, Т.В. Черниковой. — М.: АПК и ПРО, 2005. — 162 с.
17. Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA-2000. — М.: Университетская книга, 2005. — 128 с.
18. Савенков А.И. Аспекты компетентности // Директор школы. — 2004. — № 6. — С. 40–48.
19. Третьяков П.И. Профессиональная жизнеспособность и компетенция педагогов-руководителей как показатели качества образования // Педагогическое образование и наука. — 2004. — № 2. — С. 23–28.
20. Фишман И.С. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся: Методическое пособие для руководителей и педагогов образовательных учреждений. — Самара: Изд-во ЦПО, 2005. — 63 с.
21. Фрумин И.Д. За что в ответе? Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // <http://www.ug.ru/02.36/t24.htm>

22. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследований. — Томск: Изд-во Том. ун-та. М.: Изд-во «Барс», 1997. — 392 с.
23. Хуторской А. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.
24. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 55–61.
25. Хуторской А.В. Современная дидактика. — СПб: Питер, 2001. — 544 с.
26. Шамова Т.И. Развитие профессиональной компетентности участников образовательного процесса как ведущее условие обеспечения качества образования // Развитие профессиональной компетентности участников образовательного процесса как ведущее условие обеспечения качества образования: Сб. матер. IX Междунар. науч.-практич. конф. — Москва; Тамбов: ТОИПКРО, 2005. — С. 12–19.
27. Щедровицкий П. Г. Доклад на конференции по Педагогике развития (Красноярск, 26.04.03) // <http://icci.ru/activities/conference-24-06-2003/info/o30426pgchkrasrep.html>.

4. Список литературы, посвященной проектной и исследовательской деятельности учащихся

1. Алексеев Н.Г. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. — Тюмень: ТГУ, 1997. — 216 с.
2. Амфилохиева М. Защити свой проект и свой город // Школьные технологии. — 1999. — № 1–2. — С. 121–122.
3. Бурков В.Н., Новиков Д.А. Как управлять проектами. — М.: Синтег-ГЕО, 1997. — 188 с.
4. Волжина О.Б. Метод проектов в экологическом воспитании детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Гос. научно-исследовательский ин-т семьи и воспитания. — М., 2004. — 20 с.

5. Воровщиков С.Г. Азбука логического мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов. — М.: Центральное издательство, 2005. — 288 с.
6. Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Проектная деятельность учащихся в системе профильного обучения // Развитие профессиональной компетентности участников образовательного процесса как ведущее условие обеспечения качества образования: Сб. матер. IX Междунар. науч.-практич. конф. — Москва; Тамбов: ТОИПКРО, 2005. — С. 154–159.
7. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
8. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся. — Самара, 2003. — 145 с.
9. Громыко Ю.В. Проектное сознание. — М.: Институт учебника Paideia, 1998. — 410 с.
10. Гузев В.В. Метод проектов как частный случай интегративной технологии обучения // Директор школы. — 1995. — № 6. — С. 39–47.
11. Гузев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. — М.: НИИ школьных технологий, 2004. — 128 с.
12. Демин И.С. Использование информационных технологий в учебно-исследовательской деятельности // Развитие исследовательской деятельности учащихся. — М.: Народное образование, 2001. — С. 144–149.
13. Дереклеева Н.И. Научно-исследовательская работа в школе. — М.: Вербум-М, 2001. — 48 с.
14. Дьюи Дж. Демократия и образование. — М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с.
15. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления: Как мы мыслим: Пер. с англ. — М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. — 192 с.

16. Ивочкина Т., Ливеру И. Организация научно-исследовательской деятельности учащихся // Народное образование. — 2000. — № 3. — С. 136–138.
17. Ильин Г. А. Теоретические основы проективного образования: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01, 19.00.01. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Гос. комитета РФ по высш. образованию. — Казань, 1995. — 26 с.
18. Килпатрик У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. — Л., 1925.
19. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. — М., 1989. — 196 с.
20. Крылова Н.Б. Проектные (продуктивные) методы против классно-урочной организации образования // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 59–63.
21. Левин Л.В. Новые пути школьной работы: (Метод проектов). — М.: Работник образования, 1925.
22. Леонтович А.В. Некоторые принципы сотрудничества московских образовательных учреждений с особо охраняемыми природными территориями // Школьные технологии. — 1999. — № 1–2. — С. 148–149.
23. Леонтович А.В. Подборка статей о практике организации исследовательской деятельности учащихся // Завуч. — 2001. — № 1. — С. 93–119.
24. Леонтович А.В. Проектирование юношеской экспедиции // Народное образование. — 2002. — № 3. — С. 158–162.
25. Леонтович А.В. Сотрудничество московских образовательных учреждений с особо охраняемыми природными территориями // Народное образование. — 1999. — № 10. — С. 165–166.
26. Леонтович А.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии // Школьные технологии. — 1999. — № 1–2. — С. 132–137.
27. Леонтович А.В. Экспедиция как выездная форма образовательной деятельности // Народное образование. — 2000. — № 4–5. — С. 208–209.

28. Логинова Н.А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 5. — С. 106–111.
29. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников: Автореф. дис. ... д-ра. псих. наук: 19.00.07. Брянского гос. пед. ун-н. — М., 2000. — 24 с.
30. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования // Педагогика. — 200. — № 4. — С. 38–43.
31. На путях к методу проектов // Под ред. Б.В. Игнатьева, М.В. Крупениной. — М., 1930.
32. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // Под ред. Е.С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 272 с.
33. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростков в пространство культуры // Развитие исследовательской деятельности учащихся. — М.: Народное образование, 2001. — С. 48–63.
34. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. — 1999. — № 10. — С. 158–161.
35. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. — М.: АРКТИ, 2005. — 112 с.
36. Переверзев Л. Проектный подход и требования к учителю // Школа и производство. — 2002. — № 1. — С. 14–16.
37. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 2. — С. 3–10.
38. Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. — М.: Народное образование, 2001. — 272 с.
39. Романовская М.Б. Метод проектов в контексте профильного обучения в старших классах: современные подходы. — М.: АПК и ПРО, 2004. — 32 с.
40. Саввичев А.С. Модель предметного содержания юношеской исследовательской экспедиции // Народное образование. — 1999. — № 10. — С. 162–164.

41. *Сергеева И.С.* Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. — М.: АРКТИ, 2004. — 80 с.
42. *Степанова М.В.* Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильном обучении. — СПб.: КАРО, 2005. — 96 с.
43. *Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г.* Общеучебные умения: очарование очевидного. — Челябинск: ЦНТИ, 1996. — 86 с.
44. *Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г.* Развитие общеучебных умений школьников // Народное образование. — 2003. — № 8. — С. 115–126.
45. *Чечель И.Д.* Метод проекта или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. — 1998. — № 3. — С. 11–16.
46. *Чечель И.Д.* Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов // Директор школы. — 1998. — № 4. — С. 3–10.
47. *Чечель И.Д.* Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. — М.: Сентябрь, 1998. — 144 с.
48. *Шамова Т.И.* Избранное. — М.: Центральное издательство, 2004. — 320 с.
49. Школа-коммуна Наркомпроса / Под ред. М.М. Пистрака. — М.: Педагогика, 1990. — 288 с.
50. *Шацкий С.Т.* Работа для будущего: Докум. повествование. — М.: Просвещение, 1989. — 223 с.
51. *Шустов С.М.* Методические основы организации и проведения проектной деятельности учащихся старших классов в условиях межшкольных учебных комбинатов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Вятский гос. пед. ун-т и Ин-т пед. инноваций РАО. — Киров, 2000. — 20 с.

5. Список литературы, посвященной консалтингу

1. Азбука управленческого консультирования // Консультирование управления производством: Тезисы семинара. — Tallinn: ЭстНИИТИ, 1981.
2. *Алешникова В.И.* Использование услуг профессиональных консультантов. Модульная программа для: менеджеров «Управление развитием организации»: Модуль 12. — М.: ИНФРА-М, 1999. — 240 с.
3. *Бакрадзе Т.Г.* Что мешает распространению управленческого консультирования // ЭКО. — 1989. — № 2. — С. 164–165.
4. *Барабанова С.В., Шиловская Л.Л.* Проблемы регламентации вузовской жизнедеятельности: экономические и юридические аспекты. Консалтинг как способ распространения найденных системных решений // Университетское управление: практика и анализ. — 2004. — № 2(31). — С. 30–34.
5. *Воровщиков С.Г., Ломоносова Е.Ю.* Взаимодействие техника и консалтингового центра // Среднее профессиональное образование. — 2004. — № 1. — С. 41–45.
6. *Гаськов В., Лузин А.* Опыт международного управленческого консультирования // Проблемы теории и практики управления. — 1987. — № 1. — С. 91–93.
7. *Гончарук В.А.* Маркетинговое консультирование — М.: Дело, 1998. — 248 с.
8. *Драганов Х.* Консультационная деятельность по управлению // ЭКО. — 1978. — № 5. — С. 146–148.
9. *Дудченко В.С.* Абсолютный консультант, или секреты успешного консультирования. — М.: Кватро-Принт, 2004. — 240 с.
10. *Дудченко В.С.* Инновационная игра как метод исследования и развития организации // Нововведения в организациях: Труды семинара ВНИИ системных исслед., Госплана и АН СССР. — М.: ВНИИСИ, 1983. — С. 54–68.
11. *Дудченко В.С.* Основы инновационной методологии. — М.: Ин-т социологии РАН. На Воробьевых. — 1996. — 68 с.

12. Елмашев О.К. Управленческое консультирование: Вопросы теории и практики. — Ижевск: Удмуртия, 1989. — 112 с.
13. Исмагилова Ф.С. Основы профессионального консультирования: Учеб. пособие / Науч. ред. Э.Ф. Зеер. — М.: Изд. Московского психолого-социального института, 2003. — 256 с.
14. Как развиваться управленческому консультированию? Круглый стол ученых и специалистов по управленческому консультированию, руководителей предприятий // ЭКО. — 1986. — № 10. — С. 60–91.
15. Капустин П.А. Управленческое консультирование для руководителей. — СПб.: Издательский дом «Бизнес-пресса», 2000. — 160 с.
16. Комаров В.Ф., Речин В.Д. Итоги и перспективы управленческого консультирования // ЭКО. — 1989. — № 5. — С. 182–186.
17. Конов Д., Куликов А. Управленческое консультирование // Консультант директора. — 1997. — № 23. — С. 8–11.
18. Консультанты по управлению: новые задачи // Проблемы теории и практики управления. — 1989. — № 2. — С. 85–90.
19. Коробцев В.В. Проблемы профессионализации консультантов по управлению // Управленческое консультирование нововведений (индивид в организации): Сб. трудов. — Вып. 4. — М.: ВНИИСИ, 1990. — С. 88–94.
20. Кочетков Г., Эленурм Т. Теория и практика консультирования по управлению // Вопросы экономики. — 1979. — № 5. — С. 2–10.
21. Лейманн Я., Кабин Я. Эффект консультации // Экономика строительства. — 1981. — № 4. — С. 68–69.
22. Лейманн Я.А. В гостях у финских профессионалов-консультантов по управлению // ЭКО. — 1980. — № 7. — С. 57–64.
23. Лейманн Я.А. О методике и практике изменения организации при помощи внешних консультантов // Структура инновационного процесса: Труды конференции. — М.: ВНИИ системных исследований, 1981. — С. 108–116.

24. Лейманн Я.А. Профессия — консультант по управлению // ЭКО. — 1982. — № 7. — С. 90–98.
25. Лузин А.Е., Елмашев О.К. Вопросы теории и практики организации управленческого консультирования: Методические рекомендации. — Устинов: Госкомиздат УАССР, 1986. — 83 с.
26. Лузин А.Е., Озира В.Ю. Консультационные фирмы капиталистических стран по управлению. — М.: Экономика, 1975. — 128 с.
27. Лузин А.Е. Ассоциации консультантов по управлению и кодекс их деятельности // ЭКО. — 1988. — № 11. — С. 102–104.
28. Макхем К. Управленческий консалтинг: Пер. с англ. — М.: Дело и Сервис, 1999. — 288 с.
29. Невис Э. Организационное консультирование: Пер. с англ. — СПб.: «Издательство Пирожкова», 2002. — 224 с. — (Серия «Новый импульс»).
30. Никончук Е.Г., Райчук Д.Ю. Об опыте управленческого консалтинга в высшей школе // Университетское управление: практика и анализ. — 2004. — № 2 (31). — С. 27–29.
31. Опыт управленческого консультирования: Методические рекомендации. — Таллин: ЭстНИИИНТИ, 1984. — 94 с.
32. Посадский А. Рейтинг российских консультационных компаний: (аналитический материал) // Консультант директора. — 1999. — № 26. — С. 34–35.
33. Посадский А.П. Консалтинг — инфраструктура профессиональной поддержки бизнеса // Инвестиции в России. — 1994. — № 1. — С. 54–58.
34. Пригожин А.И. Методы развития организации. — М.: МЦФЭР. — 2003. — 864 с.
35. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. — М.: Политиздат, 1989. — 271 с.
36. Пригожин А.И. Становление управленческого консультирования в России // Проблемы теории и практики управления. — 1997. — № 3. — С. 96–100.

37. Пригожин А.И., Хайниш С.В. Управленческое консультирование — становление и перспективы // Проблемы теории и практики управления. — 1983. — № 2. — С. 13–24.
38. Проблемно-деловая игра как метод управления общественным развитием / Под общ. ред. В.Н. Южакова, Т.П. Фокиной, О.В. Шимельфенига. — Саратов: СГУ, 1989. — 100 с.
39. Проблемы рефлексии: Сб. статей / Отв. ред. И.С. Ладенко. — Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1987. — 234 с.
40. Программа инновационной игры / В.С. Дудченко, В.В. Бовичев и др. — Ярославль: ИПК Нефтехим, 1987. — 107 с.
41. Прокопенко И. Управленческое консультирование как услуга // Проблемы теории и практики управления. — 1988. — № 1. — С. 90–96.
42. Пятенко С.В. Выбор аудитора и консультанта. — М.: ФБК-ПРЕСС, 1998. — 176 с.
43. Пятенко С.В. Работа аудитора и консультанта. — М.: ФБК-ПРЕСС, 1999. — 152 с.
44. Радугин А.А., Радугин К.А. Введение в менеджмент: социология организации и управления. — Воронеж: Высшая школа предпринимательства, 1995. — 195 с.
45. Рапопорт В.Ш. Диагностика управления: Практический опыт и рекомендации. — М.: Экономика, 1988. — 127 с.
46. Рефлексивная организация проектировочного мышления / И.С. Ладенко, И.Н. Семенов, А.В. Советов. — Новосибирск, 1990. — 61 с.
47. Розин В.М. Методологический анализ деловой игры как новой формы научно-технической деятельности познания // Вопросы философии. — 1986. — № 6. — С. 66–74.
48. Слово профессионалам-консультантам // ЭКО. — 1984. — № 12. — С. 97–122.
49. Старов Н.А., Кузьмичев А.Д. Из истории управленческого консультирования // ЭКО. — 1986. — № 10. — С. 80–91.

50. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Консалтинговая служба в образовании. — М.: Новая школа, 1997. — 80 с.
51. Унжаков И.В. Опыт работы консультанта по управлению // ЭКО. — 1981. — № 11. — С. 37–47.
52. Управленческий консалтинг корпоративных организаций // А.О. Блинов, Е.В. Бутырин, Г.Н. Добренкова. — М.: ИНФРА-М, 2002. — 192 с.
53. Управленческое консультирование: В 2 т. — М.: СП «Интерэсперт», 1992. — 350 с.
54. Управленческое консультирование: теория и практика / Р.К. Юков, М.Я. Хабакун, Я.Н. Лейман. — М.: Экономика, 1988. — 240 с.
55. Ушаков К.М. Управленческое консультирование в условиях развивающейся школы: (о подходах к формированию консультационной службы в образовании) // Школа-лаборатория № 1058 Московского комитета по образованию. — Вып. № 2. — М.: Центр инноваций в педагогике, 1997. — С. 14–28.
56. Хабакун М.Я. Методы работы консультантов по управлению. — Таллин: ЭстНИИТИ, 1981. — 32 с.
57. Хабакун М.Я. Управленческое консультирование: прошлое, настоящее и будущее. — Таллин: ЭстНИИТИ, 1981. — 95 с.
58. Холкин Д.В. Управленческий консалтинг в высшей школе // Университетское управление: практика и анализ. — 2004. — № 2(31). — С. 17–26.
59. Щедровицкий Г.П., Котельников С.И. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности // Нововведения в организациях. — М.: ВНИИСИ, 1983. — С. 33–54.

P.S.

В настоящее время все чаще говорят о том, что уже устарело традиционное определение человека как «homo sapiens», т.е. как «существа понимающего, разумеющего». В последнее время — это воспринимается как комплимент. Помните, как у Марины Цветаевой в «Поэме лестницы»: «Этo ты тростник-то мыслящий? Биллиардный кий».

Считают, что его необходимо заменить современным определением — «homo ligens», т.е. «человек читающий». Можно только еще раз повторить слова академика Дмитрия Сергеевича Лихачева: «...Несмотря на все новейшие открытия, новые виды сохранения информации, не будем спешить расставаться с книгой. Книга остается. Она будет нужна человеку всегда... Напрасны надежды некоторых слишком ретивых сторонников прогресса распрощаться с книгой. Никакая киноплёнка, никакая электроника книгу не заменит. Новые средства массовой информации будут с ней мирно сосуществовать. КНИГУ ЗАМЕНИТЬ НИЧЕМ НЕЛЬЗЯ».¹

¹ С. 316–317. Лихачев Д. С. Раздумья. — М.: Детская литература, 1991. — 318 с.

Содержание

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ. От первого читателя	3
ГЛАВА 1. Негосударственное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа «Росинка»: люди, идеи, программы (страницы программы развития и консалтинговые экскурсии к ней)	5
1.1. Школа «Росинка» в социокультурном пространстве западного округа г. Москвы. Фрагмент программы развития школы	7
1.2. Программа развития школы: условия эффективной разработки и реализации. Консалтинговый экскурс в историю внутришкольного управления	27
1.3. Программа развития школы: состав и структура. Консалтинговый экскурс в теорию внутришкольного управления	35
1.4. Управление качеством образования, или туманное определение туманных понятий. Консалтинговый экскурс в теорию внутришкольного управления	62
ГЛАВА 2. Учебно-познавательная компетентность: стратегический приоритет образовательного процесса (страницы образовательной программы и консалтинговые экскурсии к ней)	87
2.1. Формирование и развитие учебно-познавательной компетентности учащихся как стратегический образовательный приоритет. Фрагмент идеологической части образовательной программы НОУ СОШ «Росинка»	89
2.2. Компетентностный подход в образовании: векторы осмысления. Консалтинговый экскурс в теорию педагогики	94
2.3. Учебно-познавательная компетентность: что это такое? Консалтинговый экскурс в теорию педагогики. . .	101
2.4. Образовательная программа: состав и структура. Консалтинговый экскурс в теорию внутришкольного управления	108

2.5. Образовательная программа: как ее формировать? Консалтинговый экскурс в технологию внутришкольного управления.	125
2.6. Формирование образовательной программы: как это было. Ретроспективный экскурс в управленческую практику.	137
ГЛАВА 3 Управление проектной и исследовательской деятельностью учащихся: от теории к практике (страницы нормативных документов и консалтинговые экскурсии к ним).	141
3.1. Программа проектной и исследовательской деятельности учащихся. Фрагмент приложения № 4 к образовательной программе НОУ СОШ «Росинка»	144
3.2. Управление проектной и исследовательской деятельностью: гармонизация профессиональной компетентности педагогов и учебно-познавательной компетентности учащихся. Ретроспективный экскурс в управленческую практику.	153
3.3. Дидактический регламент формирования и развития общеучебных умений: нормативный документ, способствующий эффективной организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся. Консалтинговый экскурс в историю внутришкольного управления.	161
3.4. Программа общеучебных умений учащихся. Фрагмент приложения № 5 к образовательной программе НОУ СОШ «Росинка»	178
3.5. Положение о школьном научном обществе. Локальный нормативный акт НОУ СОШ «Росинка» ..	200
3.6. Положение о конференции научно-исследовательских и проектных работ учащихся негосударственных образовательных учреждений Западного округа г. Москвы. Локальный нормативный акт НОУ СОШ «Росинка»	205
3.7. Портфолио образовательных достижений учащихся как индивидуальная летопись проектной и исследовательской деятельности ученика. Ретроспективный экскурс в управленческую практику.	213

ГЛАВА 4 Осуществление проектной и исследовательской деятельности учащихся: от традиционного статуса учителя и ученика к инновационному статусу педагога-консультанта и ученика-исследователя (страницы методических и дидактических рекомендаций)	221
4.1. Метод проектов и компетентностный подход к содержанию образования. Консалтинговый экскурс в историю педагогики	224
4.2. Учебно-познавательная компетентность — цель, средство и результат проектно-исследовательской деятельности учащихся. Фрагменты дидактических рекомендаций для учащихся и краткие комментарии к ним	233
4.3. Проектная деятельность учащихся в системе профильного обучения. Некоторые сюжеты учебного пособия «Азбука логичного мышления»	268
4.4. Проект «Зеленые холмы», посвященный Ирландии. Фрагмент материалов 1-й конференции проектно-исследовательских работ учащихся НОУ Западного округа г. Москвы, февраль 2004 года	279
4.5. Проект «культура речи: акцентологические и орфоэпические нормы». Фрагмент материалов 2-ой конференции проектно-исследовательских работ учащихся НОУ Западного округа г. Москвы, март 2005 года. . .	288
4.6. Проект «Когда звонят колокола... (особенности инфразвукового звучания колоколов)». Фрагмент материалов 3-й конференции проектно-исследовательских работ учащихся НОУ Западного округа г. Москвы, апрель 2006 года.	291
4.7. Проект «Психологический портрет литературного персонажа в контексте влияния темперамента на формирование характера (на материале поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души»)». Фрагмент материалов 3-ой конференции проектно-исследовательских работ учащихся НОУ Западного округа г. Москвы, апрель 2006 года.	293
ВМЕСТО ПОСЛЕСЛОВИЯ. Управленческо-педагогический консалтинг: синтез практико-ориентированной науки и наукоориентированной практики	297

ЛИТЕРАТУРА.....	325
1. Список литературы, посвященной программно-целе- вому управлению	326
2. Список литературы, посвященной образовательной программе школы.....	329
3. Список литературы, посвященной компетентностному подходу к содержанию образования	330
4. Список литературы, посвященной проектной и иссле- довательской деятельности учащихся	332
5. Список литературы, посвященной консалтингу.....	337
СОДЕРЖАНИЕ	343

Воровщиков Сергей Георгиевич

Новожилова Марина Михайловна

**Школа должна учить мыслить,
проектировать, исследовать:
Управленческий аспект:**

**Страницы, написанные консультантом по управлению
и директором школы**

Компьютерная верстка *Б. Ю. Руссо*

Налоговая льгота — ОКП 005-93-953. (Литература учебная)

Подписано в печать 19.02.2008. Формат 60×90 1/16. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 22. Гарнитура Таймс.

Тираж 1000. Заказ № 9090.

ООО «5 за знания», 115088, г. Москва, а/я 46.

Тел./факс (495) 225-45-09 — многоканальный

Отпечатано в полном соответствии

с качеством предоставленных диапозитивов в ОАО ордена «Знак Почета»

«Смоленская областная типография им. В. И. Смирнова».

214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, 2.

По вопросам реализации обращаться:

Тел./факс: (495) 225-45-09 — многоканальный

E-mail: zakaz@uchkniga.ru. *Http://www.uchkniga.ru*

Для писем: 115088, г. Москва, а/я 46.

Заказ книг «Книга-почтой»:

105318, г. Москва, а/я «Профкнига».

Тел.: 740-78-37; тел./факс: 8-501-485-29-65

E-mail: info@profkniga.ru. *Http://www.profkniga.ru*



Воровшиков Сергей Георгиевич, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Московского педагогического государственного университета.

Опубликовал более 100 работ, написанных лично и в соавторстве, в том числе книги: «Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: теория, технология» (2005, 2007, 2008), «Азбука логического мышления» (2005, 2007, 2008), «Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент» (2006), «Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников: управленческий аспект» (2006), «Как корректно провести учебное исследование» (2007, 2008), «Как эффективно развивать логическое мышление младших школьников» (2008).

Ежегодно весной в школе на протяжении нескольких лет проходит конференция научно-исследовательских и проектных работ учащихся. Мы приглашаем принять участие в этой конференции учащихся, педагогов и руководителей школ г. Москвы и Московской области.

Будем рады, если вы откликнетесь на наше приглашение о сотрудничестве:
Московская обл., Одинцовский р-н, пос. Заречье, ул. Сосновая, д. 14.
Тел. (495) 448-44-84, 448-44-95.
E-mail: info@rosinka-school.ru
<http://www.rosinka-school.ru>



Новожилова Марина Михайловна, директор НОУ СОШ «Росинка» Фонда развития Международного университета. Возглавляет Совет директоров Негосударственных образовательных учреждений Западного округа города Москвы. Является одним из организаторов и вдохновителей ежегодных конференций научно-исследовательских и проектных работ учащихся негосударственных и государственных образовательных учреждений «Думай глобально – действуй локально». В настоящее время проводит научно-практические исследования по управлению исследовательской деятельностью учащихся в системе профильного обучения.

ISBN 978-5-98923-281-9



9 785989 232819