

Модуль «Инновационный менеджмент в образовании»

Управление развивающей средой инновационного образовательного учреждения

С 1990-х гг. российское общество определяет в качестве основной цели современной школы создание и постоянное совершенствование условий для получения каждым учеником образования в соответствии со своими интересами и потребностями, предоставление всем учащимся возможностей для самоопределения. Таким образом, основой образовательного и управленческого процессов в общеобразовательных учреждениях становится личностно-ориентированная образовательная парадигма. Это предъявляет новые требования к руководителям школ, ставит перед ними новые задачи, одна из которых – обеспечение условий для развития всех субъектов образовательного процесса школы. Одним из перспективных средств реализации целей и задач общеобразовательного учреждения является внутришкольная развивающая среда как особый тип образовательной системы. Историко-графический анализ показывает, что понимание образовательной среды как одного из определяющих факторов развития учащихся всегда являлось традиционным для отечественной педагогической практики, начиная с работ К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.Ф. Лесгафта и особенно С.Т. Шацкого, однако при этом образовательная среда предполагалась исключительно как феномен внешкольной жизни. Воздействие среды на развитие личности рассматривалось также в трудах классиков зарубежной педагогики (К.А. Гельвеций, Я.А. Коменский, Я.

Корчак, Р. Оуэн, Ж.Ж. Руссо и др.), а также в более поздних работах зарубежных авторов (Д. Макгрегор, Дж. Гарднер, Дж. Буджентал, Р. Гау и др.). Дальнейший анализ показывает, что проблема образовательной среды исследовалась многоаспектно: взаимодействие различных типов сред (И.М. Улановская, Н.И. Поливанов, И.В. Ермаков, П.И. Третьяков); классификация образовательных сред; в контексте гармонизации среды (Е.Н. Шиянов); «жизненная среда» (Дж. Гибсон); исследовались способы проектирования сред с различной направленностью – поликультурная (О.В. Гукаленко), система профессиональных и межличностных взаимоотношений (Т.В. Черникова), «этнокультурный и эстетический потенциал образовательных сред» (Г.Н. Волков, О.Д. Мукаева, А.Б. Панькин, М.В. Тавровская) и др.; дидактических компьютерных сред (Е.В. Данильчук, А.М. Коротков, А.В. Петров).

Тем не менее, многие вопросы остаются нерешенными, среди них ведущими являются **проблемы** управления развивающей средой инновационного образовательного учреждения средствами внутришкольного управления.

СЛАЙД 2

Анализ управленческой и образовательной практики современных школ позволил выявить ряд **противоречий** между:

– требованиями современного осмысления принципиально новых потребностей внешней и внутренней среды образовательного учреждения, выбора приоритета их развития и недостаточным использованием эффективных управленческих процедур для включения

развивающей среды в процесс решения проблем личностного становления всех субъектов образования;

- объективной востребованностью личностно ориентированного образования и преобладанием в практике работы массовой школы стихийно сформировавшихся образовательных сред, не соответствующих идеям гуманистической, личностно-развивающей парадигмы образования;

- наличием в отдельных школах локальной образовательной среды развивающего типа, созданной отдельными педагогами, и отсутствием согласованности и взаимодействия между ними, ввиду недостаточной разработанности подходов к управлению развивающей средой школы в целом;

СЛАЙД 3

- между высоким педагогическим развивающим потенциалом, которым обладает образовательная среда школы и слабой теоретической изученностью данного потенциала, а также управление его реализацией в образовательном учреждении;

- потребностью в целостном развитии всех субъектов образовательной среды (учащиеся, педагоги, руководители) и приверженностью управления к системно-авторитарному стилю руководства, не позволяющему полноценно реализоваться и развиваться субъектам образования;

- увеличивающимся числом обращений ученых и исследователей к определению понятия «развивающая среда», его структуре и

отсутствием его четкого содержательного объема на основе средового подхода;

- наличием объективной потребности в определении теоретико-методологических и организационно-педагогических основ внутришкольного управления развивающей средой и отсутствием теоретических основ в данной области.

СЛАЙД 4

Эффективность управления развивающей средой инновационного образовательного учреждения может быть существенно повышена, если:

- рассматривать управление как стратегию организации образовательного процесса с выявлением ведущих тенденций и специфических принципов, обеспечивающих целостность личностного и субъектно-деятельностного развития учащихся и профессионально-личностного развития педагогов;

- развивающая среда инновационного образовательного учреждения будет рассматриваться как базовое понятие частной теории управления развивающей средой школы с уточнением содержания сопутствующих понятий, их соотношения, существенных характеристик развивающей среды, специфических принципов управления;

- будет уточнено представление о внутришкольной развивающей среде как объекте управления и его функциях, о ее включенности в содержание образования при реализации развивающей образовательной модели, где опыт, приобретенный в среде, является одним из источников развития личности;

СЛАЙД 5

– одним из ведущих управленческих средств формирования и поддержания развивающей среды школы выступит разработка и реализация дискретных инноваций как организационных форм реконструкции образовательного процесса (автономных и самостоятельно значимых элементов образовательного пространства школы), не требующих глобальной перестройки образовательного процесса и носящих временный и локальный характер, допускающих их изъятие без ущерба для функционирования базовой модели школы;

– будет разработана модель управления развивающей средой инновационного образовательного учреждения как целостная саморазвивающаяся система, включающая взаимосвязанные компоненты – целевой, концептуальный, организационный, содержательный, процессуальный, технологический;

– будет разработана и реализована на практике система управленческих технологий и методов работы администрации школы с педагогами и учащимися, целенаправленно ориентированная на формирование развивающей среды, и выработан механизм взаимодействия различных творческих, проектных, тьюториальных групп в условиях, способствующих развитию всех субъектов образовательного учреждения;

– будет проводиться перманентный мониторинг воздействия среды школы на всех субъектов образовательного учреждения, динамики уровней профессиональных компетентностей учителей по этапам управления организационно-управленческой модели, а также индивидуальных траекторий развития учащихся.

СЛАЙД 6

Теория управления развивающей средой инновационного образовательного учреждения включает:

– *базовые понятия*:

СЛАЙД 7

1) «среда инновационного образовательного учреждения» – это организованное пространство социально-культурных, предметно-дизайнерских, воспитательно-обучающих, коммуникативно-партнерских и демократически коллегиальных условий, в которых реализуется инновационная функция школы;

СЛАЙД 8

2) «развивающая среда инновационного образовательного учреждения» – это совокупность целенаправленно организованных пространств, континуум которых базируется на введении ценных для каждого субъекта духовных смыслов и возможностей, имеющих одновременно опосредованное мощное и щадящее воздействие, проявляющееся в синергетически естественном эффекте развития тех или иных индивидуальных способностей в ответ на ненасильственный запрос социума;

СЛАЙД 9

3) «дискретные педагогические инновации» (дискретные организационные формы) – автономные и самостоятельно значимые элементы образовательного пространства школы, не требующие гло-

бальной (сплошной) перестройки образовательного процесса, носящие временный и локальный характер, допускающие их изъятие без ущерба для функционирования базовой модели обучения.

Определение существенных характеристик развивающей среды, каковыми являются: социальная контекстуальность, пассионарность, сочетание репродуктивности и продуктивности.

СЛАЙД 10

Основные характеристики развивающей среды:

социальная контекстуальность (включенность субъектов образовательного процесса в решение социально значимых проблем не только образовательного характера, но и в более широком плане — микро-, мезо- и макросоциума),

пассионарность (возможность и способность самодвижения, выхода на новые уровни организации и продуктивности в образовательном процессе, социальном творчестве, личной самореализации ее субъектов),

сочетание репродуктивности и продуктивности (степень влияния на принятие установленных и вновь творимых культурных норм, образцов поведения в образовательном и широком социальном пространстве),

продуктивность (создание условий для появления не только внутреннего, внутриличностного результата жизнедеятельности школы, но и внешнего, имеющего непосредственную, социальную ценность — педагогические инновации, социальные проекты).

СЛАЙД 11

Базовые положения, определяющие направленность управленческой деятельности всех уровней внутришкольного управления в разработанной модели внутришкольного управления, нацеленной на формирование и поддержание развивающей среды общеобразовательной школы, включают:

1) Преподавание предметных циклов, отдельных предметов, реализация межпредметных связей и учебных тем должны воссоздавать структуру творческой деятельности: подготовка, созревание, озарение, проверка, созидание общественно значимых продуктов. Образовательная среда классно-урочного обучения должна обеспечивать каждому учащемуся возможность для организации своей познавательной деятельности как продуктивной, творческой.

2) Создание такого уклада школьной жизни, который будет в максимальной степени способствовать включению учеников в творческую познавательную деятельность, обеспечивать механизм использования результатов ученического творчества в общественно-полезной деятельности, стимулировать продуктивную, авторскую позицию каждого ученика в учебной деятельности.

СЛАЙД 12

3. *Целостная модель* управления развивающей средой инновационного образовательного учреждения обусловлена разработкой и внедрением дискретных инноваций, последовательность реализации которых адекватна алгоритму педагогической деятельности: целевой,

концептуальный, организационный, содержательный, процессуальный, технологический и критериально-оценочный компоненты.

СЛАЙД 13

Модель представляет собой систему, элементами которой выступают взаимосвязанные компоненты модели. Целевой компонент включает цель и задачи управления развитием школы, отвечающие идеям личностно-ориентированной образовательной парадигмы. Концептуальный компонент включает набор специфических принципов управления развитием школы, ориентированного на формирование развивающей внутришкольной среды. Организационный компонент включает средства реализации дискретных инноваций: преподавание предметных циклов, отдельных предметов и учебных тем; вариативная система уровней познавательной деятельности; уклад школьной жизни; новые организационные формы сотрудничества учителей. Содержательный компонент модели включает в себя конкретные дискретные образовательные инновации следующих типов: исследовательские, учебные, учебно-организационные, структурно-организационные, управленческие. Процессуальный компонент модели включает процессы: педагогические (классно-урочное обучение, проектно-исследовательская деятельность учащихся, деятельность тьюториальных групп) и управленческие. Технологический компонент модели: система управленческих технологий и методов работы администрации школы с педагогами, нацеленных на формирование развивающей среды. Критериально-оценочный компонент модели включает критерии (потребностно-мотивационный, когнитивный и

эмоционально волевой) и соответствующие им индикаторы педагогической эффективности развивающей среды образовательного учреждения.

СЛАЙД 14

Управленческие технологии, используемые администрацией школы, по внедрению данной модели направлены на усиление развивающего эффекта среды образовательного учреждения, как-то:

- 1) организация внутришкольной системы повышения квалификации;
- 2) создание в школе организационных структур, предусматривающих партисипативное управление;
- 3) переход к матричной модели управления школой;
- 4) совместное программирование предстоящей инновационной деятельности путем проведения организационно-деятельностных игр и подобных им мероприятий (семинаров, педсоветов и т.д.);
- 5) организация инновационной работы школы по реализации национально-регионального компонента содержания образования;
- 6) обеспечение активного и разностороннего взаимодействия внутренней среды образовательного учреждения с внешней средой;
- 7) использование в управлении школой мониторинга ее развития, ориентированного на специально разработанную систему показателей, учитывающую специфику образовательной среды конкретной школы;
- 8) поддержка управления развитием школы средствами внешнего образовательно-управленческого консалтинга.

СЛАЙД 15

Управление развивающей средой, в первую очередь, направлено на развитие профессионализма учителей и осуществляется посредством изменения *функций* внутришкольного управления, а именно:

1) информационно-аналитическая функция (определяет динамику профессиональной позиции учителей, педагогического мышления и рефлексии);

2) планово-прогностическая функция (стимулирует развитие педагогического целеполагания и прогнозирования);

3) организационно-исполнительская функция (в единстве с мотивационной обуславливает взаимообмен педагогическим опытом в коллективе, активизацию профессионального самообразования и самовоспитания);

4) контрольно-диагностическая функция (способствует формированию педагогической ответственности и компетентности, развитию самоорганизации, технологическому осмыслению собственной деятельности и ее ориентации на реальные позитивные результаты).

СЛАЙД 16

Таким образом, взаимодействие и взаимопроникновение управленческих функций определяет значимость каждой из них в развитии всех компонентов профессиональной компетентности учителя.

Современные исследователи отмечают важнейшее, ключевое значение образовательной среды школы в системе факторов школьного образования, рассматривая при этом внутришкольную образовательную среду как сложный, неоднородный, а подчас и внутренне

противоречивый феномен образования. Значимым для нас является выделение в имеющихся классификациях особых типов (или одного типа) среды, для которых характерны ориентация на ценности развития и саморазвития всех участников образовательного процесса. Такой тип внутришкольной образовательной среды мы называем развивающим.

Между понятиями «образовательная система» и «образовательная среда» существует более сложное соотношение, чем между системой и ее элементом. Под образовательной (педагогической) системой подразумевается взаимосвязанная совокупность упорядоченных, управляемых, целенаправленных и, как правило, относительно «жестких» факторов прямого влияния на процессы обучения, развития, становления личности обучающегося. Антиподом понятия системы выступает «стихия» («стихийные факторы воспитания»); данное понятие предполагает совокупность неупорядоченных, неуправляемых, спонтанно возникающих и так же спонтанно меняющихся факторов влияния на указанные выше процессы. «Среда» занимает как бы промежуточное положение между «системой» и «стихией»; она представляет собой совокупность управляемых и в то же время гибких «мягких» факторов опосредованного влияния на процессы обучения, развития, социализации учащегося. Таким образом, управляя процессом образования, используя те или иные рычаги непосредственного влияния (например, изменяя систему организации обучения, содержание образования или методику преподавания), мы управляем образовательной системой школы; в то же время, используя факторы опосредованного влияния (например, влияя на ценности и

традиции в коллективе или изменяя дизайн школьных помещений), мы управляем внутришкольной образовательной средой.

СЛАЙД 17

Параметры внутришкольной образовательной среды вводятся для оценки степени выраженности тех или иных ее качеств, значимых для решения педагогических задач. Несколько модифицировав модель, предложенную В.А. Ясвиным, мы выделяем следующие параметры внутришкольной образовательной среды.

С точки зрения внутришкольного управления важно, что образовательная среда может характеризоваться с различных сторон, в зависимости от степени выраженности тех или иных ее качеств. Для оценки этих качеств вводятся следующие параметры образовательной среды.

Широта внутришкольной образовательной среды показывает, каков круг субъектов, объектов, процессов и явлений включен в данную образовательную среду. Педагогическую значимость широты образовательной среды понимали известные педагоги разных стран и исторических эпох. Я.А. Коменский рассматривал высший уровень образования как «академию и путешествие». Я.Корчак расширял образовательную среду за счет участия воспитанников в детском суде и детском парламенте, сотрудничества с общегосударственной детской газетой и т.п.

Интенсивность внутришкольной образовательной среды показывает степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их про-

явления. Высокая интенсивность образовательной среды может быть достигнута, например, в летнем детском лагере за счет специфических условий взаимодействия педагогов со школьниками и уникальных условий среды обитания. Напротив, примером низкоинтенсивной образовательной среды может выступать ранее упоминавшийся тип образовательного учреждения – «камера хранения».

Осознаваемость внутришкольной образовательной среды является показателем сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса. Как отмечал Л.С. Выготский, влияние среды на развитие ребенка будет измеряться среди других прочих влияний также и степенью понимания, осознания, осмысления того, что происходит в среде. Повышению осознаваемости образовательной среды может служить наличие традиций и ритуалов, символики и атрибутики учебного заведения. Проблеме повышения осознаваемости образовательной среды уделял много внимания А.С. Макаренко. «Несмотря на то, что каждый воспитанник пребывает в учреждении временно, рано или поздно уйдет из него, будущее учреждения, его более богатая и более культурная жизнь всегда должны стоять перед коллективом как серьезная и высокая цель, освещающая многие частности сегодняшней жизни. Как показал опыт, ребята вовсе не безразлично относятся к далекому будущему своего учреждения, если в учреждении им хорошо и они его любят».

Обобщенность внутришкольной образовательной среды характеризует степень координации всех субъектов внутришкольной образовательной среды и, соответственно, всех локальных образовательных сред, действующих в рамках школы. Высокая обобщенность об-

разовательной среды учебного заведения обеспечивается наличием четкой концепции деятельности этого учреждения, разработанной и принятой в совместном обсуждении как с педагогами, так и с учащимися школы (на доступном для них уровне). Низкую обобщенность образовательной среды можно встретить в образовательном учреждении, где преобладают совместители, которые приходят для того, чтобы «вычитать часы» по своему предмету.

Эмоциональность внутришкольной образовательной среды характеризует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов. Очевидно, что определенная образовательная среда, даже при одинаково высоких значениях по всем прочим показателям, может быть как эмоционально насыщенной, «яркой», так и эмоционально бедной, «сухой». На показатель эмоциональности образовательной среды может накладываться отпечаток сам профиль учебного заведения или его тип (общеобразовательная школа, кадетское учебное заведение или школа с углубленным изучением образовательной области «Искусство»).

СЛАЙД 18

Доминантность внутришкольной образовательной среды характеризует значимость внутренней среды данного образовательного учреждения в системе ценностей субъектов образовательного процесса. Доминантность описывает образовательную среду по критерию «значимое – незначимое». Это показатель иерархического положения данной образовательной среды по отношению к другим источникам влияния на личность: чем большую роль играет определенная образова-

тельная среда в развитии человека, чем более высокое, «центральное» место она в этом смысле занимает – тем более она доминантна. Следует отметить, что практически каждый из выдающихся классиков мировой педагогической мысли считал высокую доминантность «своей» образовательной среды непременным условием ее успешного функционирования, причем, подчас это предполагалось средствами информационной или физической изоляции воспитанника (наиболее характерный пример – педагогическая система Ж.-Ж. Руссо).

Согласованность внутришкольной образовательной среды показывает степень согласованности влияния на личность, оказываемого внутришкольной образовательной средой, с другими (внешкольными) образовательными средами, влияющими на ту же личность. Согласованность характеризует широкую образовательную среду личности по критерию «гармоничное – негармоничное». Иными словами, согласованность показывает, является ли данная внутришкольная образовательная среда чем-то обособленным в среде обитания личности, или она тесно с ней связана, интегрирована в нее. О высокой степени согласованности образовательной среды может, например, свидетельствовать четкая ориентированность ее задач и компонентов на социальный заказ. Можно констатировать относительно низкий уровень согласованности современной школьной образовательной среды в целом по отношению к сегодняшней, кардинально изменившейся среде обитания.

Социальная активность внутришкольной образовательной среды является показателем социально ориентированного созидательного потенциала школы и экспансии образовательного учреждения в

среду обитания. Образовательная среда в одних случаях может выступать исключительно в роли социального потребителя, эксплуатирующего в процессе своего функционирования те или иные гуманитарные или материальные ценности, ничего не отдавая обществу, в т.ч. и качественно образованных выпускников, и тогда правомерно говорить о низкой степени ее социальной активности. В других случаях она сама производит тот или иной социально значимый продукт, активно его распространяет, оказывая таким образом влияние на среду обитания, т.е. демонстрирует высокую степень социальной активности. Таким социально значимым продуктом могут быть не только образованные люди, обязанные своим личностным развитием данной образовательной среде, но также собственно интеллектуальные или материальные ценности: общественные инициативы, учебные или компьютерные программы, методическая литература, творческие произведения, сувениры, сельскохозяйственная продукция и т.д.

Мобильность внутришкольной образовательной среды является показателем ее способности к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношения со средой обитания. О высокой степени мобильности образовательной среды можно говорить, когда учитель на своих уроках творчески использует новые методические разработки; проводит уроки в контексте определенных событий, происходящих в среде обитания; легко варьирует план урока в зависимости от конкретной обстановки, сложившейся в классе; знакомится с работами психологов и соответственно перестраивает характер своего педагогического общения с учениками и т.п. Естественно, никакая образовательная среда не может устойчиво функционировать, не со-

относя свою образовательную стратегию с изменениями условий в среде обитания. Речь идет о хорошо продуманной и спланированной адаптации к неизбежным общественным изменениям, такой перестройке образовательной среды, которая бы, с одной стороны, учитывала изменяющийся образовательный заказ, а с другой – не приводила к деструктивным ситуациям в самой образовательной среде.

Устойчивость внутришкольной образовательной среды характеризует ее стабильность во времени. Так, ведущие европейские университеты доказали высокую устойчивость их образовательных сред на протяжении веков. Низкая степень устойчивости образовательной среды характерна, например, для школы, в которой происходит постоянная «текучка кадров» или каждый год меняются директора. Переход образовательного учреждения из режима функционирования в режим развития также неизбежно сопряжен с временным падением устойчивости внутришкольной образовательной среды. Отмечается тенденция определенной зависимости устойчивости образовательной среды от ее модальности. К наиболее устойчивому типу можно отнести догматическую образовательную среду, которая «функционально мало чем отличается от своего средневекового воплощения... и остается господствующей в образовательных учреждениях на пороге XXI века». В то же время творческая образовательная среда, без сомнения, относится к наименее устойчивому типу.

СЛАЙД 19

Условия формирования развивающей среды общеобразовательного учреждения средствами внутришкольного управления:

Первым условием выступает организация внутришкольной системы повышения квалификации. Важнейшей характеристикой внутришкольной системы повышения квалификации инновационного образовательного учреждения является развитие в ее рамках коллективного педагогического творчества, проявляющегося в разработке и реализации различных дискретных инноваций.

Второе условие – создание в школе организационных структур, предусматривающих партисипативное управление. Выделяются два метода организации коллективной работы, позволяющих получать большую отдачу от деятельности коллегиальных органов в школе: метод номинальных групп и метод групповой дискуссии.

Третье условие – переход к матричной модели управления школой. Данное условие соотносится с принципом развития структуры управления школой.

Четвертое условие – совместное программирование предстоящей инновационной деятельности через проведение организационно-деятельностных игр и подобных им мероприятий (семинаров, педсоветов и т.д.).

Пятое условие – организация инновационной работы школы по реализации национально-регионального компонента содержания образования. Данное условие соотносится с принципом преемственности основных направлений развития различных уровней образования: федерального, регионального, муниципального, школьного.

Шестое условие – обеспечение активного и разностороннего взаимодействия внутренней среды образовательного учреждения с внешней средой.

Седьмое условие – использование в управлении школой мониторинга ее развития, ориентированного на специально разработанную систему показателей, учитывающую специфику образовательной среды конкретной школы. Один из возможных подходов к определению набора показателей и индикаторов развития общеобразовательного учреждения.

Восьмое условие – поддержка управления развитием школы средствами внешнего образовательно-управленческого консалтинга. Данный перечень условий формирования развивающей среды общеобразовательного учреждения средствами внутришкольного управления является открытым и может быть дополнен в зависимости от специфики конкретной ситуации и от особенностей «лица» той или иной инновационной школы. Однако восемь охарактеризованных выше условий являются тем необходимым минимумом, на базе которого руководитель любой школы может осуществлять управленческую деятельность по формированию внутришкольной среды.

СЛАЙД 20

Критерии и индикаторы педагогической эффективности развивающей среды образовательного учреждения:

– потребностно-мотивационному критерию – развития целей и задач получения образования, потребности в самообразовании, личностного смысла обучения, положительного отношения к учебной

деятельности в школе, интереса к дополнительному образованию в школе;

- когнитивному критерию – развития внимания, памяти, мышления, учебной деятельности;

- эмоционально-волевому критерию – развития самоконтроля и произвольности, развития организованности, развития дисциплинированности.

На их основе, по нашему мнению, возможно наиболее объективно и адекватно оценить степень эффективности развивающей среды на уровне класса, параллели, школы. Периодически проводимые оценки являются необходимой составляющей мониторинга эффективности управления, формирования и поддержания развивающей среды образовательного учреждения. Набор индикаторов позволяет проанализировать наличный уровень, то есть выявлять достаточно и недостаточно развитые показатели и на основе полученной информации определить управленческие шаги по коррекции процесса формирования и поддержания развивающей среды школы.

Лекция . Модель инновационной школы

- 1. Понимание** концептуальных основ модели инновационной школы с развивающей средой.

- 2. Определить** сущность инновационных процессов в образовательных системах по проектированию образовательной среды.

- 3. Осознание** необходимости в изменении собственного педагогического мышления, профессионального мастерства, механизма са-

моопределения, личностных качеств как условий готовности работы в современной школе.

4. **Знание** методологии средового подхода, типологии сфер в образовании, сущностных характеристик, факторов, структуры образовательной среды.

5. **Умение** использовать знания о внешней и внутренней среде образовательного учреждения в решении управленческих задач; соотносить понятия образовательная среда, инновационная среда, развивающая среда; применять различные методики в исследовании параметров для анализа внутришкольной и внешешкольной сред; выстраивать критерии и индикаторы педагогической эффективности развивающей среды образовательного учреждения.

6. **Рефлексивное управление.** Психолого-педагогические особенности в создании условий формирования и поддержания развивающей среды. Уровни рефлексивного управления.

II. Ключевые дефиниции

Образовательная среда – система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении

Среда инновационного образовательного учреждения – это организованное пространство социально- культурных, предметно-дизайнерских, воспитательно-обучающих, коммуникативно-партнерских и демократически коллегиальных условий, в которых реализуется инновационная функция школы.

Развивающая среда инновационного образовательного учреждения – это совокупность целенаправленно организованных пространств, континуум которых базируется на введении ценных для каждого субъекта духовных смыслов и возможностей, имеющих одновременно опосредованное мощное и щадящее воздействие, проявляющееся в синергетически естественном эффекте развития тех или иных индивидуальных способностей в ответ на ненасильственный запрос социума, обладает следующими основными характеристиками: социальной контекстуальностью, пассионарностью, сочетанием репродуктивности и продуктивности, продуктивностью.

Внешняя среда школы – совокупность социальных и природных факторов, действие которых значимо для создания, выживания, функционирования и развития школы как открытой социально ориентированной и социально ответственной системы. Внешняя среда обуславливает направленность деятельности школы, создает для этой деятельности благоприятные возможности, ограничения и угрозы.

Это сфера, в которой образовательное учреждение осуществляет свою жизнедеятельность; совокупность «факторов влияния» вне образовательного учреждения.

Внутренняя среда – совокупность компонентов, их функциональных взаимосвязей и участников образовательного процесса, в деятельности которых реализуются цели образовательного учреждения.

Дискретные педагогические инновации – (дискретные организационные формы реконструкции образовательного процесса) – межгрупповые и индивидуально-групповые формы взаимодействия педагогов с учащимися и коллегами, не требующие глобальной (сплошной) перестройки образовательного процесса, носящие временный и локальный характер, допускающие их изъятие без ущерба для функционирования базовой модели обучения, автономные и самостоятельно значимые элементы образовательного пространства школы.

Концепция – 1) определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности; 2) относительно целостная и завершенная, структурированная совокупность, система взглядов, представлений, идей. Описание основного смысла деятельности в целом.

III. Учебные элементы модуля

Методология средового подхода. Методология управления развивающей средой.

Понятие развивающей среды как педагогического феномена. Трактовка понятий инновационная среда, образовательная среда, развивающая среда, внешняя среда.

Разграничение дефиниций «образовательная система» и «образовательная среда», «стихия» (стихийные факторы воспитания). Сущностные характеристики развивающей среды. Типы образовательных сред.

Базовые положения, определяющие направленность управленческой деятельности на формирование и поддержание развивающей среды общеобразовательного учреждения.

Система принципов управления развитием школы. Организационно-педагогические условия формирования развивающей среды.

Диагностика внутришкольной образовательной среды, диагностические параметры (показатели) – широта, интенсивность, осознаваемость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, согласованность, социальная активность, мобильность, устойчивость. Метод независимой педагогической экспертизы.

Критерии и индикаторы педагогической эффективности развивающей среды (потребностно-мотивационные, когнитивные, эмоционально-волевые).

IV. Контрольные (зачетные) задания

Изучите содержание модуля, по мере чтения соотнесите с учебными элементами. Выполните задание из предлагаемых ниже. В случае необходимости дополнительно изучите литературу, представленную в данном учебном пособии.

1. Тест на информационную осведомленность

1.1. Определите понятие «развивающая среда» как педагогический феномен.

1.2. На какие типы классифицируется образовательная среда? Что служит основой выделения различных типов сред?

1.3. Выделите сущностные характеристики развивающей среды.

1.4. Обоснуйте критерии в проектировании развивающей среды с позиций личностно-ориентированной парадигмы.

1.5. Перечислите доминирующие организационно-педагогические условия в формировании и поддержании развивающей среды.

1.6. Выделите базовые положения противоречия развивающей среды в инновационном образовательном учреждении.

1.7. Обоснуйте систему специфических принципов управления развитием школы, ориентированных на формирование развивающей среды.

1.8. Определите, в чем специфика управления профессиональным развитием педагогов в инновационной школе с развивающей средой.

2. Задание на логическое осмысление информации и оценочные суждения

2.1. Составьте опорный конспект по теме:

а) составьте структурно-функциональную модель развивающей среды;

б) представьте целостную логику компонентов среды, а также обоснуйте присущие ей функции.

2.2. Опираясь на результаты выполненных заданий, напишите эссе (сочинение-размышление) на один из вопросов:

- Особенности развивающей внутришкольной среды как особого типа образовательной среды школы.
- Что такое инновационная школа с развивающей средой?
- Анализ концепций развивающего обучения: системообразующие элементы в контексте среды.
- Технологические аспекты проектирования развивающей среды.

2.3. Сделайте сравнительный анализ

- В чем принципиальное различие между образовательной средой и развивающей средой инновационного образовательного учреждения.
- Психолого-педагогические особенности в создании условий формирования и поддержания развивающей среды. Уровни рефлексивного управления: традиционная (когнитивно-знаниевая) и гуманистическая парадигма.

- Активизация психических (познавательных) процессов традиционного и развивающего урока. Вариативная система уровней познавательной деятельности (репродуктивный, продуктивный).
- Обоснуйте партисипативное управление в инновационной школе с развивающей средой и традиционной (когнитивно-знаниевый).
- В чем специфика матричной модели управления развитием школы на ряду с секторной, линейной, коллегиальной, модульной.

3. Задание на практическое применение изученной информации

3.1. Разработайте критерии и индикаторы педагогической эффективности развивающей среды образовательного учреждения (см.: Приложение, Таблица 2).

3.2. Используя данные аналитических материалов внешней и внутренней среды школы, определите перечень внешних и внутренних ключевых проблем, которые могут быть решены при вашем участии, что необходимо устранить в разных школах.

3.3. Познакомьтесь с определениями ключевых терминов в начале модуля. Определите, как они связаны между собой, в чем их различие.

3.4. Используя метод педагогической экспертизы, выделите основные параметры развивающей среды в вашей школе (см. содержание модуля).

3.5. Проведите исследование с целью выявления основных причин, влияющих на качество образовательной среды.

VI. Тренинг

1. Задание на информационную осведомленность

Вопрос

Чем обусловлена актуализация средового подхода в педагогике?

Ответ

В основе методологии средового подхода можно выделить **существенные характеристики среды** как объекта исследования и проектирования. В числе таковых можно отметить неисчерпаемость и вариативность среды: пространство и способы существования социальных ситуаций, избирательность влияния среды и зависимость характера этого влияния от самого субъекта, представление об активной позиции субъекта в конструировании «его среды», квинтэссенцией которой выступает некая коллизия, событие. (Квинтэссенция – основа, самая сущность чего-нибудь).

Влияние среды исключает прямое «давление» на личность, что как раз и обуславливает избирательную личностно-развивающую направленность средовых факторов.

Актуализация средового подхода в педагогике обусловлена:

1) *личностно-развивающей ориентацией образования*, предполагающей актуализацию альтернативных («жизненных») источников опыта;

2) *необходимостью проектирования личностно-развивающих систем*, в отличие от деятельностного подхода, более соответствующего организации собственно образовательного процесса, проектиро-

вание ситуаций – событий предполагает не прямое управление развитием, а косвенное действие «через среду»;

3) *глобальной компьютеризацией общества* и использованием дидактических компьютерных сред в образовании;

4) проникновением в педагогическое мышление *принципов экологически сообразного поведения* в среде;

5) расширением пространства и сокращением времени коммуникаций, в силу чего *расширяется факторное поле становления личности*.

Средовой подход проектирует систему исследовательских процедур, направленных на изучение источников опыта формирующейся личности, лежащих вне поля целенаправленного педагогического влияния («управляемого воздействия»), но вместе с тем зависящих от ее собственной активности.

Методологическими регулятивами средового подхода в исследовании педагогических проблем выступают:

1) *возможность исследовать ситуацию* развития личности учащегося «извне», в более широком плане, не ограничиваясь рамками учебной аудитории (класса);

2) *рассмотрение образовательной среды* как источника личностного опыта и детерминанты установок учащихся, факторов развития личности (детерминизм – учение о закономерности и причинной обусловленности всех явлений природы и общества);

3) *раскрытие механизма влияния среды через конкретные ситуации*, каждая из которых мыслится как жизненная среда, функционирующая (или организованная) в соответствии с закономерностями

становления личностной сферы и учитывающее невозможность принудительного формирования личностных ценностей «смыслов»; наличие условий избирательного отношения к ценностям, внешним факторам, избирательной реализации представляемых ими возможностей. Среда, в отличие от организованного учебного процесса дает возможность выбирать содержание жизнедеятельности, находить в окружающем пространстве «свою нишу»;

4) *внешние обстоятельства, не требующие определенного поведения, а востребующие постановку перед необходимостью внутреннего решения;*

5) *побуждающие к поиску и открытию новых смыслов, утрата возможности опредмечивания прежней жизненно значимой потребности побуждает индивида к поиску путей преобразования ситуации, обретению нового опыта, среда как совокупность обстоятельств жизни, если и не указывает выход из ситуации, то, во всяком случае, предлагает обилие вариантов саморазвития;*

6) *принятие индивидом позиции субъекта своей жизнедеятельности, реализуемой в разнообразных формах проявления субъектности, при этом не вызывает сомнения то, что жизненные обстоятельства дают формирующемуся человеку, гораздо большие возможности проявить субъектность, чем формализованная, регламентированная ситуация обучения, где ему уже в известном смысле дана «ориентированная основа» действий.*

***Н.В. Средовой подход** можно представить таким образом, как совокупность исследовательских процедур, включающих выявление факторов создающих доминанту развития личности и, соответ-*

ственно, тип среды, установление взаимовлияния организованного обучения и средовых условий, порождающих вариативные модели поведения и развития учащихся, проектирование оптимальной композиции коммуникативных, информационных, учебных, творческих, досуговых сред.

Вопрос

По каким признакам можно классифицировать среду (типы, факторы, структура).

Ответ

Типология сред в образовании:

по педагогическим функциям (дидактическая, воспитательная, интеллектуально-развивающая);

по профилю образовательного учреждения, в котором среда имеет место: дошкольного учреждения, школы (гимназии, лицея), колледжа, вуза, регионально-этнокультурная среда;

организационным структурам, представлена в среде: кафедры начальных классов, гуманитарных дисциплин, естественно-математического цикла и т.д., методического объединения педагогов, школы;

сообществу вовлеченных в образовательный процесс участников (среда класса, проектная группа, группа тьюторов и т.д.);

включенности среды в содержание образования, что имеет место при реализации личностно-развивающей образовательной модели (где опыт, обретенный в среде является одним из источников содержания образования).

К **факторам образовательной среды** относятся совокупность явлений и процессов, которые в предметно-рекреационном, пространственно-предметном, информационном, коммуникативно-деятельностном, нравственно-психологическом, или каких-либо других аспектах связаны с образовательным процессом, выступают как его условие, предпосылка, предметно-событийная оболочка. В этом смысле проектирование и создание образовательной среды включает систему целенаправленных действий кафедры начальных классов, гуманитарных дисциплин, естественно-математического цикла по актуализации предметно-информационно-психологических факторов, обеспечивающих поддержку целенаправленной деятельности учителей и саморазвитие учащихся.

В структуре среды следует выделить:

1) **факторы прямого действия** (например, источники информации, учебное оборудование, используемое в лабораторном практикуме, системы поддержки учебной деятельности и общения, которые при этом становятся тождественными средствами обучения;

2) **факторы косвенного действия**, опосредованно влияющие на усвоение знаний и развитие учащихся (к примеру, температура в помещении: освещенность, оборудование, учебное место и т.д.);

3) среди факторов, которые **действуют вне рамок учебного процесса**, можно отметить: пространственно-предметную организацию среды, например, оформление рекреаций картинами художников (выездная картинная галерея), наши выпускники, их достижения и т.д. Особенно мощный фактор – общение в неформальной обстановке

(ученые, специалисты по профилю, представители музеев и т.д.), взаимодействие учащихся друг с другом;

4) *неуправляемые факторы* образовательной среды проявляют себя на ситуативном уровне, и их влияние не может быть заранее предсказуемым.

Вопрос

Как соотносить взаимосвязь инновационного развития школы с воздействием факторов внешней среды

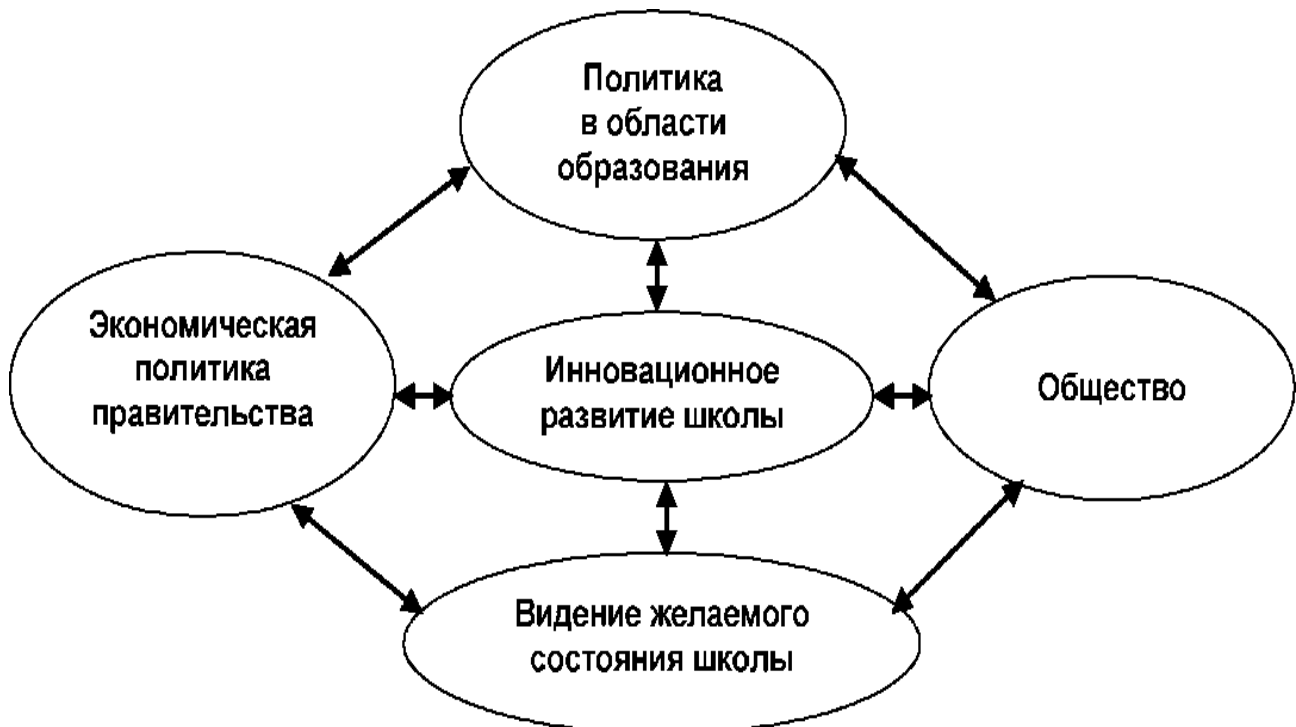
Ответ

Развитие каждой школы ориентируется на определенное видение ее будущего, которое в свою очередь, взаимосвязано и сопряжено с тремя важнейшими **факторами внешней среды**:

обществом, т.е. социальным окружением школы, заинтересованным в получении определенных образовательных результатов;

политикой в сфере образования как области согласования интересов прямых и косвенных участников образовательного процесса;

экономической политикой правительства, от которой во многом зависит ресурсная поддержка систем образования.



Вопрос

Проанализируйте вышеуказанные факторы внешней среды. Оцените позицию вашей школы во внешнем окружении вчера и сегодня. Сделайте прогноз возможностей, ограничений и рисков для внутришкольной образовательной среды, которые могут возникнуть в связи с изменением внешней среды.

Ответ

Для изучения внешней среды можно использовать достаточно простую методику **«PEST-анализ»**, которая предполагает прохождение нескольких шагов.

На первом шаге участники анализа (например, директор и группа ведущих учителей-аналитиков) определяют и указывают на бумаге временной отрезок, на который рассчитан анализ (например, предстоящий учебный год), выделяют и записывают на доске или большом листе бумаги наиболее крупные факторы внешней среды.

Обычно говорят о четырех таких блоках: социальном, управленческом (технологическом), экономическом и политическом (политико-правовом).

На втором шаге по каждому из выделенных крупных факторов определяются и записываются те явления и события, которые особенно сильно могут воздействовать в будущем на конкретную школу, в которой проводится этот анализ. Важно, чтобы в результате работы в списках оказалось максимальное количество факторов, реально влияющих на школу.

На следующем шаге эти влияния следует разделить на положительные для школы и отрицательные, создающие для нее новые ограничения и угрозы.

На четвертом шаге рекомендуется задать ряд вопросов *по каждому* из выявленных *положительных факторов*, сформулировать и затем зафиксировать письменно ответы на них:

1. Какие *полезные для нашей школы последствия* может дать этот фактор?
2. *Как мы сможем использовать* новые возможности?
3. *Можно ли увеличить полезное влияние* этого фактора на нашу школу?
4. Если да, *что именно и как мы должны для этого сделать?*

На пятом шаге задаются аналогичные вопросы *по каждому* из факторов, которые могут оказать *отрицательное влияние*:

1. Какие *неприятности, угрозы, ограничения для школы* несет с собой данный фактор (явление, событие)?
2. Можем ли мы своими силами (или с внешней помощью) *противодействовать* этому событию, *уменьшить его влияние* на школу или *компенсировать* его отрицательное воздействие другими, *позитивными действиями*?
3. Если да, *что для этого надо сделать?*
4. Если нет, *как подготовить школу, учителей, школьников, родителей к предстоящим неприятностям*, чтобы они оказались менее неожиданными?

Исходя из полученных результатов, вносятся необходимые поправки в работу школы.

Вопрос

Как оценить степень эффективности внутришкольной развивающей среды на уровне класса, параллели в вашей школе.

Ответ

Периодически проводимые оценки являются необходимой составляющей мониторинга эффективности управления, формирования и поддержания развивающей среды образовательного учреждения.

Критерии и индикаторы педагогической эффективности развивающей среды образовательного учреждения. Выделены три критерия, каждому из которых соответствуют определенные индикаторы:

- потребностно-мотивационному критерию – развития целей и задач получения образования, потребности в самообразовании, личностного смысла обучения, положительного отношения к учебной деятельности в школе, интереса к дополнительному образованию в школе;

- когнитивному критерию – развития внимания, памяти, мышления, учебной деятельности;

- эмоционально-волевому критерию – развития самоконтроля и произвольности, развития организованности, развития дисциплинированности.

На их основе, по нашему мнению, возможно наиболее объективно и адекватно оценить степень эффективности развивающей среды на уровне класса, параллели, школы. Периодически проводимые оценки являются необходимой составляющей мониторинга эффективности управления, формирования и поддержания развивающей среды образовательного учреждения. Набор индикаторов позволяет проанализиро-

вать наличный уровень, то есть выявлять достаточно и недостаточно развитые показатели и на основе полученной информации определить управленческие шаги по коррекции процесса формирования и поддержания развивающей среды школы.

В зависимости от сформированности характеристик по критериальным индикаторам отдельных учащихся и их группы (классы, параллели, школьный коллектив учащихся) можно распределить по трем уровням: низкий (недопустимый); средний (критический); высокий (оптимальный). При этом уровень сформированности характеристики определялся – для отдельного учащегося – на основе метода независимой педагогической экспертизы; для группы учащихся – по частоте встречаемости высокого уровня в сумме показателей: 80% и более – высокий уровень всей группы; 60–79% – средний; менее 60% – низкий.

Вопрос

Какой комплекс управленческих условий необходимо создать руководителю инновационной школы для обеспечения процесса личностно-профессионального роста педагогов.

Ответ

С одной стороны, профессиональное развитие педагогов в системе управления школой выступает как системообразующий фактор, т.к. именно оно обеспечивает успешное функционирование образовательного учреждения, является ведущей характеристикой и детерминантой структурных компонентов, важным результатом реализации управленческих функций. При этом педагогический профессионализм и эмоциональное благополучие педагогов выступают не только как условие и средство эффективного решения учебно-воспитательных задач, но и как самостоятельная гуманистическая ценность.

С другой стороны, необходимость целенаправленного управления процессом профессионального развития педагогических кадров школы

со стороны школьной администрации обусловлена существованием двух следующих рисков. Во-первых, это риск перерождения корпоративной культуры школы в «звездную» культуру (по К.М. Ушакову) в условиях высокой степени автономности деятельности отдельных членов педагогического коллектива, особенно, обладающих высоким профессионализмом и внутренним статусом. Во-вторых, существует серьезный риск рассогласования целей деятельности педколлектива и общих направлений модернизационного развития образования в стране, регионе. В этом аспекте управление инновационными процессами в школе в условиях модернизации образования предстает как поиск точек единства между социальными образовательными потребностями различного уровня (федеральными, региональными, муниципальными) и потребностью коллектива школы в развитии наиболее ценных в содержательном и методическом отношении направлений ее инновационной деятельности, прошедших многолетнюю апробацию, доказавших на практике свою эффективность, позволяющих реализовать стратегию системных изменений в массовой школе в направлении органичного внедрения личностно-ориентированных образовательных технологий.

В работе раскрыта специфика функций управления (информационно-аналитической, планово-прогностической, организационно-исполнительской, мотивационно-целевой, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной) как фактора профессионального развития педагогических кадров школы. Информационно-аналитическая функция управления определяет прежде всего динамику профессиональной позиции учителей, педагогического мышления и рефлексии. Планово-прогностическая функция активно стимулирует развитие педагогического целеполагания и прогнозирования. Организационно-исполнительская функция в единстве с мотивационной обуславливают взаимообмен педагогическим опытом в коллективе, активизацию профессионального самообразования и самовоспитания. Контрольно-диагностическая функция наряду с отмеченными компонентами профессиональной компетентности способствует формированию педагогической ответственности, развитию самоорга-

низации, технологическому осмыслению собственной деятельности и ее ориентации на реальные позитивные результаты.

Модель представляет собой систему, элементами которой выступают взаимосвязанные компоненты. Целевой компонент включает цель и задачи управления развитием школы, отвечающие идеям личностно-ориентированной образовательной парадигмы. Концептуальный компонент включает набор специфических принципов управления развитием школы, ориентированного на формирование развивающей внутришкольной среды. Организационный компонент включает средства реализации дискретных инноваций: преподавание предметных циклов, отдельных предметов и учебных тем; вариативная система уровней познавательной деятельности; уклад школьной жизни; новые организационные формы сотрудничества учителей. Содержательный компонент модели включает в себя конкретные дискретные образовательные инновации следующих типов: исследовательские, учебные, учебно-организационные, структурно-организационные, управленческие. Процессуальный компонент модели включает процессы: педагогические (классно-урочное обучение, проектно-исследовательская деятельность учащихся, деятельность тьюториальных групп) и управленческие. Технологический компонент модели: система управленческих технологий и методов работы администрации школы с педагогами, нацеленных на формирование развивающей среды. Критериально-оценочный компонент модели включает критерии (потребностно-мотивационный, когнитивный и эмоционально-волевой) и соответствующие им индикаторы педагогической эффективности развивающей среды образовательного учреждения.

ЛЕКЦИЯ 4. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ. УПРАВЛЕНИЕ КАК НАУКА

1. Разнообразие трактовок дефиниции «управление».

Управление – явление объективно обусловленное, вызванное к жизни закономерностями и взаимосвязями функционирования систем. Процесс управления всегда имеет место там, где осуществляется общая деятельность людей для достижения определенных результатов.

Управление рассматривается как функция организованных систем различной природы для сохранения их структуры, поддержания режима деятельности, реализации целей и программ, как целенаправленное воздействие для согласования совместной деятельности людей для получения предполагаемого результата.

Как отмечает П.И. Пидкасистый, управление – процесс воздействия на систему в целях перевода ее в новое состояние на основе использования присущих этой системе объективных законов [516].

«Под управлением вообще, – пишет В.А. Сластенин, – понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации». А внутришкольное управление, по его мнению, представляет собой «целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата» [665].

М.М. Поташник считает, что «управление – это, прежде всего,

целенаправленная деятельность всех субъектов, обеспечивающая становление, оптимальное функционирование и обязательное развитие школы» [565]. М.М.Поташник, А.М.Моисеев углубляя понятие управление, определяют его как «особую деятельность, в которой ее субъекты посредством планирования, организации, руководства и контроля, обеспечивают организованную интегративность совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и ее направленность на достижение образовательных целей и целей развития школы» [567].

Т.И. Шамова определяет педагогическую сущность управления школой в приоритетности интересов учащихся [823].

Ю.В. Васильев, раскрывая теоретико-методологические аспекты педагогического управления, исходит из предположения, что «управление образовательным учреждением – это внутреннее движение учебно-воспитательного процесса, порожденного движением человеческой деятельности» [126, с. 57]. Сущность управления школой, деятельность руководителя, как считает Ю.В. Васильев, можно определить понятием «..педагогическое управление», которое, по его мнению, отличается своим объектом и реализуется в деятельности как руководителей школы, так и учителей» [Там же, с. 63].

Управление системой образования можно определить как специальную деятельность, в которой ее субъекты, посредством решения управленческих задач, обеспечивают организацию совместной дея-

тельности управляющей и управляемой подсистем по достижению результативных целей системы и образовательных учреждений.

В настоящее время понятие менеджмента из области бизнеса все шире распространяется на различные сферы деятельности людей, в том числе и на образование. Однако понятие менеджмента более узкое, чем понятие управления, так как менеджмент в основном касается различных аспектов деятельности руководителя, тогда как понятие управления охватывает всю область человеческих взаимоотношений в системах «руководители-исполнители». Так, теория управления школой, в частности, педагогическим коллективом существенно дополняется теорией внутришкольного менеджмента (Ю.А. Конаржевский [315], Т.И. Шамова [824] и др.). Теория менеджмента привлекает, прежде всего, своей личностной направленностью, когда деятельность менеджера (управляющего) строится на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуаций успеха. Именно эта сторона менеджмента существенно дополняет «классическую» теорию внутришкольного управления.

3. Методологические подходы.

- *функциональный подход* (В.И. Зверева, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.);
- *проблемно-функциональный подход* (А.А. Орлов, Н.А. Рогачева, П.И. Третьяков и др.);
- *ситуационный подход* (Б.С. Гершунский, П.И. Третьяков и др.);
- *оптимизационный подход* (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник и др.);
- *исследовательский подход* (Т.И. Шамова и др.);
- *мотивационный подход* (П.И. Третьяков, Р.Х. Шакуров и др.);
- *рефлексивный подход* (Т.М. Давыденко и др.);
- *программно-целевой подход* (М.М. Поташник, Г.Г. Габдуллин, А.М. Моисеев, М.С. Васильева и др.).

Программно-целевой подход

Программно-целевое управление – одна из развитых форм реализации программно-целевого подхода, когда для достижения целей на основе системного анализа формируется структура объекта, разрабатываются проекты, программы, подбираются кадры, создается обособленная система управления и накладывается на основную.

Термин «программно-целевое управление» показывает, что его сущность и особенности складываются из взаимодействующих требований целевого и программного подходов и наложения их на общее представление об управлении. От целевого подхода привлечено: а) усиление целевой ориентации; б) целевое планирование; в) система методов, направленных на достижение конечных результатов. Программный подход привнес: а) методику программного решения проблемы; б) вариативность решения проблемы; в) организационные формы управления. Таким образом, в основе программно-целевого подхода лежит цель, задача, доведенная до количественного выражения для обеспечения контроля их реализации. Основные черты программно-целевого подхода заключаются в программно-целевом проектировании, в независимой экспертизе документации, в целенаправленном научно-методическом, материально-техническом, информационном, финансовом обслуживании, в программно-целевом управлении на всех этапах освоения новшеств.

Ситуационный подход в управлении образованием своему появлению обязан такой особенностью управленческой деятельности, как необходимости учета динамически меняющихся условий.

«Ситуационный подход предполагает, что эффективность управленческого воздействия определяется конкретной ситуацией ... самым продуктивным является то положение, которое более соответствует сложившейся ситуации»

Ситуационный подход в управлении образовательным учреждением, таким образом, предполагает: а) анализ образовательной ситуации с целью выделения значимых проблем; б) определение ценности полученных результатов в различных педагогических ситуациях; в) прогноз развития педагогических систем на основе конкретных образовательных ситуаций. При этом инструментарием определения образовательных ситуаций является педагогическая диагностика (педагогическое исследование).

Рефлексивный подход в управлении образованием в 1990-е гг. разрабатывался в трудах Т.М. Давыденко, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и др. Понятие «рефлексия» означает обращение назад; размышление, самонаблюдение, самопознание; форма теоретического освоения практической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов (В.И. Слободчиков [666]). Рефлексивное управление образованием, в частности, образовательным учреждением, связано с такими факторами влияния на развитие процесса и личности, при которых осознается смысл действий, осознается потребность целенаправленной преобразующей деятельности. Глубокое самосознание приводит к развитию процессов: «самоопределения – самовыражения – самоутверждения – самореализации – саморегуляции» (П.И. Третьяков [701]).

1980-е гг. ознаменовались становлением в управлении образованием *системного подхода* – первого и до настоящего времени ведущего методологического основания рассматриваемой научной дисциплины.

Одно из первых положений системного подхода состоит в том, что окружающая действительность состоит из множества явлений, процессов, предметов, которые по своей природе отнюдь не отделенные и изолированные друг от друга объекты, а, по мнению В.Г. Афанасьева, «определенного рода системные целостные образования». В его трактовке система представляет собой «совокупность объектов, взаимодействие которых обуславливает наличие новых интеграционных качеств, не свойственных образующим ее частям, компонентам...»

Могут быть выделены три уровня рефлексивного развития:

Первый уровень: ученик, учитель, руководитель не способен рефлексивно действовать в любой ситуации, несмотря на имеющиеся рефлексивные навыки.

Второй уровень: ученик, учитель, руководитель обладает индивидуальной способностью действовать рефлексивно.

Третий уровень: способностью действовать рефлексивно обладает пара, группа, коллектив, совместно выполняющий учебную, педагогическую, управленческую деятельность; индивид может подключиться к такой совместной деятельности и далее ее активизировать [600, с. 29].

Развитие рефлексивного управления и самоуправления означает: во-первых, делегирование полномочий и ответственности за результаты труда на нижние уровни управления; во-вторых, построение горизонтальных связей сотрудничества.

4. Принципы управления образовательными учреждениями

Демократизация – предполагает распределение прав, полномочий и ответственности между всеми участниками процесса управления, его децентрализацию по мере готовности принять к исполнению все составляющие.

Гуманизация – обеспечивает равнодоступный для каждой личности выбор уровня, качества, направленности образования, способа, характера и формы его получения, удовлетворения культурно-образовательных потребностей в соответствии с индивидуальными ценностными ориентациями. Переориентация учебного процесса на личность ученика.

Гуманитаризация образовательных программ – такое соотношение и сочетание учебных предметов и информации, применение таких дидактических подходов, методов и технологий обучения, которые обеспечивают приоритет общечеловеческих ценностей, целостность, последовательность, преемственность и опережающий характер обучения.

Дифференциация, мобильность и развитие – предполагают многоуровневость, многопрофильность, полифункциональность образовательных программ всех многообразных видов образовательных учреждений. Они обеспечивают детям, подросткам, юношеству по мере их взросления, социального становления и самоопределения возможности передвижения по горизонтали (смена класса, профиля, направленности образования), а также по вертикали (смена уровня, типа, вида образовательного учреждения).

Открытость образования – предоставление возможности как непрерывного образования в различных формах, так и общего образования на любой ступени, любом уровне (базовом, дополнительном).

Вариативность образовательной системы – качественный рост и развитие многообразия государственных школ, а также системы негосударственных общеобразовательных учреждений различных видов.

Стандартизация – принцип предполагает соблюдение федеральных стандартов качества образования, введение региональных стандартов, учитывающих национальные и другие особенности региона.

СПЕЦИФИКА ИННОВАЦИОННОЙ ШКОЛЫ КАК ОСОБОГО ТИПА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Термин «инновация» происходит от латинского «*innovati*» – нововведение. В соответствии с международными стандартами инновация определяется как конечный результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта, внедренного на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности, либо в новом подходе к социальным услугам. По признаку содержания выделяют инновации технические, экономические, организационные, управленческие и пр. Выделяются такие признаки инноваций, как их масштаб (глобальные и локальные); параметры жизненного цикла, закономерности процесса внедрения и т.п.

Развитие педагогической инноватики в нашей стране связано с массовым общественно-педагогическим движением, обозначившимся уже во второй половине 1980-х гг. («педагогика сотрудничества», «движение учителей-новаторов»), с возникновением противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее реализовать [329]. Возрос массовый характер применения нового. В связи с этим обострилась потребность в новом знании, в осмыслении новых понятий «инновация», «инновационный процесс»

2. инновационные стратегические программы реформирования и модернизации содержания и структуры общего образования обеспечили российской школе законодательные основы для выживания в условиях социально-экономического кризиса посредством предоставления широкой

самостоятельности в выборе направлений, содержания, технологий, принципов, методов, форм, приемов и средств воспитания и обучения, а также организации учебно-воспитательного процесса и управления школой [220].

С другой стороны, инновационные процессы, которые наблюдались на протяжении 1990-х гг., в той или иной форме, практически в каждой российской школе, можно рассматривать как вынужденную необходимость поиска путей выхода из кризисной ситуации, в которой оказалось образование. При этом в школах отсутствовали люди, владеющие способами поисковой деятельности. В связи с этим процессы осуществления поисковой деятельности осуществлялись одновременно с освоением способов такой деятельности.

Существенным фактором, определившим характер развития инновационных процессов в российских школах, явилась в 1990-е гг. общая социально-экономическая нестабильность.

3. второй половине 1990-х гг. стал ясно, что процессы гуманитаризация, диверсификация, индивидуализация и регионализация российского образования, набрав обороты, но не будучи сбалансированы встречными тенденциями, обостряют риски, связанные со снижением качества, эффективности и доступности общего образования в России, среди которых:

- разрушение единого образовательного пространства Российской Федерации как в плане содержания образования, так и в плане доступности качественного общего образования для различных социальных страт;

- превращение системы образования в систему образовательных услуг, а партнерских отношений в образовании – в клиентские отношения;
- утрата лидирующих позиций отечественного образования в традиционно сильных областях, среди которых – естественно-математическое школьное образование и др.

Процесс развития образования авторами подразделяется на две логические части: первая часть – совершенствование процесса функционирования, т.е. воспроизводство сегодняшнего образования (несмотря на его очевидные недостатки, оно тем не менее гарантирует некий результат в виде образовательного минимума), вторая часть – собственно развитие, институционализированное в форме экспериментальных площадок, где отрабатываются новые идеи и подходы. Главной задачей второго сектора является создание инновационных образцов отечественного образования, а также освоение прогрессивных форм образования в других странах. Здесь важно отметить, что концепция не только затрагивает содержание образования изнутри, но и пытается осмыслить место и роль образования в более широкой системе социальных отношений. Так, она предусматривает равноценность частных, региональных и федеральных форм и, даже более того, в этом она видит гарантию, определенного рода управленческую, реализации стратегии развития.

управленческая ситуация и ее сложность в образовании связана с тем, что российское общество в целом пока еще не знает, каким оно

хочет быть и, что, естественно, образование как подсистема общества, тоже не знает, каким оно должно быть, чтобы соответствовать существующему обществу и его будущему состоянию.

Федерализация инновационного процесса в российском образовании ознаменовалась проведением двух федеральных экспериментов, одной из задач которых и являлся поиск путей и механизмов согласования образовательных интересов, возникающих на различных уровнях управления. В рамках данных экспериментов каждая школа-участница должна была адаптировать собственные инновации к общефедеральным задачам модернизации общего образования:

- широкомасштабный федеральный эксперимент по обновлению структуры и содержания общего образования (2001 – 2003);
- федеральный эксперимент по введению профильного обучения на старшей ступени общего образования (2004 – 2006).

путь эволюционных изменений. Фактором этой эволюции выступало, с одной стороны, изменение социально-экономических условий в стране, переход от либерального периода первоначального накопления капитала и резкого расслоения общества по материально-статусному признаку к экономической и, отчасти, социальной стабилизации и росту центростремительных, государственных тенденций. С другой стороны, в 1990-е гг. имели место неизбежные проявления волюнтаризма в управлении образованием, связанные со слишком резкой сменой общегосударственных и общесоциальных приоритетов в России и отсутствием мирового опыта построения де-

мократической системы образования в постсоциалистическом государстве. Потребность в преодолении элементов волюнтаризма выступила вторым фактором изменения федерального уровня целеполагания общим образованием. Она выразилась в следующих основных формах:

- повышение значимости стандартизации образования, в т.ч. общего;
- введение Единого государственного экзамена – ЕГЭ;
- выделение, в качестве приоритетов, доступности и эффективности общего образования;
- переход к управлению развитием образования на федеральном уровне на основе индикативного планирования и мониторинга, основанного на системе количественно измеримых показателей.

Инновационная деятельность преобразует характер обучения в отношении таких его параметров, как целевая ориентация, характер и содержание взаимодействия основных субъектов педагогического процесса. Показателями нового качества образовательного процесса могут выступать следующие характеристики: новые знания, формирование основных компетенций учащихся, повышение уровня их личностного развития; отсутствие отрицательных эффектов и последствий (перегрузки, утомление, ухудшение здоровья, психические расстройства, дефицит учебной мотивации и пр.); повышение профессиональной компетентности педагогов и их отношения к работе; рост престижа образовательного учреждения в социуме, выражающийся в притоке учащихся и преподавателей и т.д.

Современные исследователи, различая процесс развития школы и инновационный процесс, особо выделяют «инновационную школу», или «школу инновационного типа». Так, А.А. Бастрон школами инновационного типа называет школы, «ориентирующиеся в своей деятельности на собственные концепции развития школы, предполагающие изменение исторически сложившихся педагогических традиций и ценностей педагогического труда, закрепившихся в профессиональных установках учителей» [68]. Л.Н. Панова, отмечая тесную связь инновационного процесса и процесса повышения профессиональной компетентности учителя, говорит о возможности превращения школы «с одной стороны, в самообучающуюся систему, а, с другой стороны, в центр инноватики, где в процесс повышения квалификации без отрыва от производства может втягиваться практически весь коллектив. Именно <инновационная> школа может и должна сегодня выступать основным учебно-методическим центром непрерывного, инновационного профессионального образования учителей через внутришкольную систему повышения квалификации»

Представляет несомненный интерес современная концепция уровней развития школы, включающая четыре качественно различных уровня [504, с. 14 – 17].

Первый уровень – *адаптивная школа*. Здесь готовность учителей к инновационной деятельности достигается прежде всего за счет изучения методов педагогических исследований, знания прогноза развития отдельных компонентов сложной педагогической системы, ознакомления с современными педагогическими концепциями и системами. Имеется готовность каждого учителя к оперативному внед-

рению достижений педагогической науки и инновационного опыта, начиная с умений анализировать собственные методические затруднения, обобщать опыт педагогической деятельности как системы, выявлять сущность своего передового опыта. Наличествуют специальные условия для формирования внутри- и межцикловых проблемных, инициативных, творческих групп за счет систематизации, классификации банка творческих заданий учителей, направленных на целевое развитие всех компонентов образовательного процесса. Осуществляется активный процесс формирования многоуровневой системы повышения квалификации учителей, благодаря чему в школе создаются предпосылки к развитию массового творчества.

Второй уровень – *школа – экспериментальная площадка*. В данном случае массовое творчество учителей развивается за счет внедрения коллективного и инновационного опыта других школ, а также внедрения отдельных идей экспериментальной работы школы, которые постепенно переходят в совокупность инновационных идей и новшеств. Коллективный педагогический опыт интенсивно обобщается за счет внедрения достижений педагогической науки и передового опыта, повышения уровня научно-практической подготовки учителей и появившихся в школе новшеств, развивающихся первоначально хаотично и бессистемно. В педагогическом коллективе изнутри начинает формироваться система методической работы учителей, основой которой является исследовательская деятельность учителя. Эксперименты, развивающиеся в школе, пройдя стадии первичной коррекции, становятся тесно увязанными между собой, пронизывая друг друга. Как показывает наш собственный опыт работы со школа-

ми Ростовской области, именно на данном этапе образовательное учреждение начинает приобретать черты инновационной школы.

Третий уровень – *школа-лаборатория*. Идея экспериментальной работы, выстроенная в систему, начинает активно переходить в научно поставленный опыт школы. Осуществляется перевод методических объединений в творческие лаборатории, учебно-методические кафедры. До 70% педагогов от общего числа учителей в этот период работают над индивидуальными темами исследования. Углубляются взаимосвязи, взаимоотношения между инновациями, достижениями педагогической науки и передового опыта, что существенно обогащает коллективный педагогический опыт школы. Учителя легко, свободно вносят идеи инновационного опыта других школ и достижения педагогической науки и передового опыта в собственную педагогическую систему за счет увеличения наукоемкости самообразования, овладения основами самоанализа урока.

Четвертый, высший уровень – *непрерывно развивающаяся школа*. На данном уровне формируется творческая индивидуальность личности практически учителя; учитель работает в поисковом, экспериментально-исследовательском режиме, самостоятельно и непрерывно совершенствуя профессиональное мастерство. Стабильность развитию школы придают творческие лаборатории и учебно-методические кафедры, в которых учителя имеют индивидуальные темы исследования. Выстроенная система экспериментальной работы переходит в научно поставленный коллективный педагогический опыт, который, проникая во все звенья педагогической системы, значительно продвигает школу, обогащая ее инновационный потенциал.

Целостность, равномерность, устойчивость в развитии компонентов достигаются благодаря целенаправленному и единовременному «встраиванию» инноваций в компоненты сложной педагогической системы.

основные критерии инновационной школы

Первый критерий инновационной школы – *комплексность*. Процессы развития в инновационной школе могут быть более или менее целостными и дискретными, но они охватывают все элементы школьной системы и весь комплекс направлений работы школы: управление школой, содержание основного и дополнительного образования, организацию учебно-воспитательного процесса «первой» и «второй» половины школьного дня, технологии и методики обучения и воспитания.

Второй, ведущий критерий школы – *продуктивность*. Инновация – новшество, «возникшее изнутри», за счет собственных внутренних ресурсов, т.е., сгенерированное внутри школы. Инновационная школа – образовательное учреждение, не просто внедряющее образовательные новшества, а создающее свои, каждое из которых доводится школой до состояния «готового продукта», готового к трансляции и имеющего (хотя бы теоретически) определенную рыночную стоимость.

Наконец, третий критерий инновационной школы – *открытость*. Открытость противоположна самодостаточности и предполагает сложную систему взаимосвязей школы с окружающей средой, включая как связи потребления (внедрение заимствованных извне пе-

дагогических новшеств, привлечение кадровых, материально-технических финансовых ресурсов и т.п.), так и связи кооперации (сетевое «горизонтальное» взаимодействие общеобразовательных учреждений; социальное партнерство школы с учреждениями и организациями внеобразовательной сферы) и творческой экспансии (трансляция разработанных в школе инноваций и гуманистических ценностей; «педагогизация» окружающей среды; активное участие в жизни микрорайона и т.д.).

определить две группы условий эффективного управления инновационными процессами в образовании.

Первая группа условий определяет развитие масштабных инновационных процессов в федеральной, региональных и муниципальных системах образования:

- создание социокультурных и материальных (экономических) условий для принятия и действия разнообразных нововведений;
- инициирование поисковых образовательных систем и механизмов их всесторонней поддержки;
- интеграция наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инноваций в режим постоянно действующих поисковых и экспериментальных образовательных систем.

Вторая группа условий реализуется во внутришкольном управлении инновационными процессами:

- формирование четких критериев достижения поставленных целей, наличие программы исполнительских действий, предполагающая видение образа будущей школы;

- создание в образовательном учреждении творческой атмосферы, культивирование интереса к инициативам и новшествам;
- наличие подготовленных проектных команд из числа представителей педагогического коллектива школы, моральная и материальная поддержка их деятельности;
- контроль и оценка получаемых результатов, оперативная корректировка мероприятий в ходе управленческих действий.

Управление инновационным учебным заведением – непрерывно осуществляющийся процесс, имеющий циклический характер. Каждый цикл является замкнутым, что необходимо для обеспечения его собственного воспроизводства, накопления необходимого потенциала для очередного управляющего воздействия. Важнейшая цель управления состоит в том, чтобы добиться организационного единства школьного коллектива на основе общности целей и решаемых им задач.

Отличительными особенностями системы управления инновационной школой в данном случае являются: четырехуровневое управление (стратегическое, тактическое, оперативное, самоуправление); ориентированность на развитие деятельности учебного заведения и педагогического коллектива; реализация принципа обратной связи, обеспечивающего необходимый уровень контроля за реальными результатами; открытость, многофакторность, прогностичность, самовоспроизводимость модели (О.Н. Шатух [831]).

Основными функциональными компонентами системы управления инновационным учебным заведением являются: принятая субъектом управления цель деятельности, субъективная модель значимых условий, программа исполнительских действий, система критериев достижения цели, контроль и оценка реальных результатов, решение о коррекции системы управления.

Средствами педагогического менеджмента могут быть успешно решены такие задачи, как:

- прогнозирование и планирование деятельности учебного заведения, постановка реальных целей, их субординация по степени важности;
- рациональная расстановка кадров, распределение обязанностей, установление связей между подсистемами и управление этими связями;
- организация информационной, социально-экономической и психологической поддержки учителя, всесторонний неразрушающий управленческо-педагогический контроль, анализ и своевременное устранение или предупреждение недостатков.

Система управления инновационным учебным заведением связана с определением способов (методов) влияния на коллектив, его звенья, отдельных сотрудников и обучающихся. Исходя из целей управленческого воздействия по содержательному принципу, все применяемые методы могут быть разделены на три группы: психолого-педагогические, организационно-распорядительные и экономические. Применение разнообразных организационно-педагогических методов в самых различных сочетаниях зависит от условий

функционирования учебного заведения, профессиональной компетенции руководителя и обстоятельств.

негативные психологические аспекты, которые может нести с собой, как определенный риск, инновационная деятельность школы. «Бесконечная череда всяких нововведений, – отмечает ученый, – увеличивает неопределенность в школе, может существенно повысить уровень тревожности педагогического персонала и сказаться на эффективности их деятельности... Тревожность может быть связана и с частыми реорганизациями или большим объемом деятельности инновационного характера

Анализ практики инновационной деятельности российских школ на протяжении последних двух десятилетий позволил нам выявить ряд тенденций, характеризующих инновационные процессы в сфере школьного образования и обусловленные изменениями, происходящими во всех сферах жизни общества.

Во-первых, это тенденция равноправного сосуществования двух стратегий организации обучения: традиционной и инновационной. Тенденция вызвана и подкрепляется тем, что коллективам школ предоставлены широкие возможности и права, включая право на вариативность учебных планов и программ, создание экспериментальных площадок и авторских школ.

Во-вторых, тенденция движения в инновационном процессе от самодостаточности массового школьного образования к его открытости навстречу обществу, от ориентации на собственные корпоратив-

ные интересы к учету образовательных потребностей и ожиданий различных социальных групп. Известно, что в начале 90-х годов в России появились инновационные типы учебных заведений (гимназия, лицей, учебно-воспитательный комплекс и др.) без учета научно обоснованной потребности общества в них, следствием чего во многих случаях содержание образования, контингент обслуживания ими остались такими же. До настоящего времени одной из наиболее сложных проблем, связанных с переводом инновационных школ в контекст процессов федерализации образования, является их приоритетная ориентация на собственные корпоративные потребности образовательного (иногда научно-образовательного) сообщества, своего рода «образовательный снобизм», результатом которого становится игнорирование образовательных потребностей других заказчиков общего образования, таких, например, как региональный работодатель. В этом случае в школах, достигших высокого уровня образования, на общешкольном уровне проявляются признаки «звездного» типа корпоративной культуры (по К.М. Ушакову [778]). Еще одной особенностью такого типа культуры является игнорирование инновационных прорывов и образовательных достижений других школ, в результате чего вместо кооперации, обмена идеями и опытом, происходит «изобретение велосипеда» – одно из проявлений неэффективности инновационной деятельности школы.

Наконец, четвертая тенденция – актуализация в профессиограмме современного учителя способности к творческой и инновационной деятельности. Сегодня учитель сам решает, по какой программе ему работать, какой учебно-методический комплекс выбрать. Выбор ор-

ганизационных форм и методов обучения также делегирован учителю. Это обстоятельство имеет противоречивый характер. С одной стороны, активизировалась одна из самых привлекательных сторон педагогического труда – возможность творческого самовыражения, с другой – признание свободы творчества чрезвычайно повысило ответственность профессионалов за результаты своего труда.

требования к инновационной школе, соответствующие современному этапу модернизации российского образования:

- построение инноваций с учетом не только возможностей и потребностей руководства и педагогического коллектива школы, а также запросов учащихся и их родителей, но и стратегических интересов России и специфических региональных требований к общему образованию;
- ориентация инноваций на достижение не только высоких внутренних показателей качества образования, но и более широких социальных эффектов, в т.ч., связанных с удовлетворением потребностей региональных экономических структур;

– координация инновационной деятельности различных школ в как рамках региона, так и на межрегиональном уровне, в рамках неформального сетевого сотрудничества «горизонтального» типа.