

А.А. Ярулов,  
доцент кафедры управления развитием  
школы Московского государственного  
педагогического университета,  
кандидат психологических наук

## Программа как ключевой способ организации системы интегративного управления средой образования в школе

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

Так, в философии программа характеризуется как ключевой способ пошаговой (поэтапной) организации деятельности по развёртыванию какого-либо содержания, а также по организации и реализации познавательных (исследовательских) содержаний и процедур.<sup>1</sup>

В социологии применение программ рассматривается как способ организации исследования, как документ, содержащий изложение теоретико-методологических предпосылок, структурирование концепции, целей и гипотез реализуемого проекта (методологическая часть) с пошаговым прописыванием процедур и техник его развёртывания, а также способов контроля (проверки, анализа и рефлексии),

<sup>1</sup> Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. С. 549

получаемых в исследовании содержаний (процедурная часть).<sup>2</sup>

В психологии мы встречаем различные трактовки и сочетания понятия «программа», в том числе и «жизненная программа личности», одновременно реализующая цели социально-психологической адаптации к социуму (внешний компонент) и цели самореализации (внутренний компонент) личности.<sup>3</sup>

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

В теории и практике управления образованием программа рассматривается в качестве потенциально мощного и действенного инструмента, обеспечивающего гарантированный, результативный, экономичный и своевременный переход образовательного учреждения как школьного сообщества в новое качественное состояние и одновременно как инструмент, обеспечивающий управление этим переходом.<sup>4</sup>

Подчёркивается, что программа как инструмент организации и реализации

<sup>2</sup> Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. 896 с. С. 550.

<sup>3</sup> Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности. Диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук. М.: Институт психологии Российской академии наук, 1994. 210 с.

<sup>4</sup> Программноцелевое управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы: Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем) Под ред. А.М. Моисеева. М.: Педагогическое общество России, 2001. 256 с. С.11.



управленческого знания предоставляет возможности:

— придавать определённую и чёткую смысловую направленность управленческой деятельности на всех уровнях управления образованием (В.А. Слостёнин, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова);

— моделировать и проектировать образы желаемого состояния систем управления образованием и её результаты (В.С. Лазарев, М.М. Поташник);

— определять содержание, средства достижения цели, их состав и логическую структуру, последовательность, необходимые ресурсы и условия, исполнителей и их взаимодействие, сроки, стандарты деятельности (В.И. Зверева, Ю.А. Конаржевский);

— создавать системные условия для успешного осуществления управленческой деятельности (П.И. Третьяков).

Поэтому программа позиционируется как интегративный способ организации проблемного мышления и деятельности, связывания теории и практики, как механизм преобразования управленческих реалий, как средство интеграции сил, участвующих в процессах преобразований.

При этом принципиальная особенность программы как интегративного способа заключается в том, что она создается на векторно-векторных основаниях, когда в качестве вектора задаётся путь интегративности, а векторность предусматривает наличие и использование факторов многообразия (диатропичности) в реализации данной цели.

Такой векторно-векторный подход позволяет привлечь к её созиданию, прежде всего, существующее многообразие

методов организации управленческого действия: прогнозирования, целеполагания, моделирования, проектирования, экспертирования и т.д., вследствие общего для всех них основания: каждый из них в отдельности или в совместном использовании предназначен для решения управленческих проблем, целей и задач.

Кроме того, как показывает опыт, эти методы в их практическом применении взаимно перекрещиваются, дополняют и обогащают друг друга, а в своей совокупности представляют собой наиболее эффективную программу организации управленческой деятельности.

Поэтому при решении комплексных задач данные методы применяются в качестве структурно-логических компонентов, а при решении автономных целевых задач каждый из них выступает в самостоятельном значении.

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

Применение метода прогнозирования в структуре программы определяется следующими особенностями.

Во-первых, он рассматривается не в качестве самоцели, а как информационная основа для принятия целевых, программных, проектных и организационных управленческих решений.

Во-вторых, он сочетает в себе интеграцию поисковых и нормативных разработок, т.е. условных предсказаний

с ориентацией на повышение эффективности управления. Первые выявляют проблемы, которые нужно решить, чтобы реализовать программу, вторые определяют условия реализации.

В-третьих, метод прогнозирования интегративным образом входит в состав целеполагания, моделирования, проектирования и организацию управления и тем самым содействует повышению обоснованности, объективности, эффективности разработанных на его основе решений.

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

Но только этими задачами применение метода прогнозирования в программе не ограничивается. В собственном самостоятельном значении он преследует цель развития у взрослеющего человека способностей прогнозирования, благодаря которым:

— определяются экономичность, обоснованность и правильность принятия решений. Доказано, что предвидение искомого, отдельных ходов, построение модели будущего решения или способа имеют место при работе над любой мыслительной задачей (А.В. Брушлинский). Через прогнозирование у человека формируется познавательная мотивация, источником которой выступает «потребность выходить за свои пределы», экстраполировать себя в будущее и необходимость использовать знания о будущем для наиболее целесообразной органи-

зации своей жизнедеятельности и оптимального преобразующего воздействия на природу и общество;

— программы жизнедеятельности человека осуществляются через систему: анализ — прогноз — управление, как основы регулирования его поведения и деятельности (Л.А. Регуш<sup>5</sup>). При этом в разрабатываемой программе интегративного управления средой образования в качестве ценностно-целевого ориентира формирования способностей взрослеющего человека к прогнозированию выступает нравственный идеал как представление о всеобщей норме, образце человеческого поведения и отношений между людьми, инвариантную основу которого составляют общечеловеческие ценности, отработанные в веках.

Как отмечает В.С. Мухина, именно ценности, выступая в качествах мысленного проигрывания человеческой жизни, сценария жизни, детерминируют активность взрослеющего человека из будущего, из того, чего пока у него ещё нет, а только предстоит создать. Именно они, заключает она, постулируют необходимость различения управляемой и управляющей (субъектной) инстанции в человеке.

Поэтому введение прогнозирования в смыслы интегративной программы действий видятся в том, чтобы предоставить возможности, прежде всего, для взрослеющего человека проникнуться пониманием ценностей жизни, принять их в собственную индивидуальную программу управления своей перспективой, то есть своим будущим.

<sup>5</sup> Регуш Л. А. Психология прогнозирования: способность, её развитие и диагностика. Киев: Вища шк., 1997. 88 с.



Это становится возможным, по нашему убеждению, лишь в том случае, когда программа организации интегративного управления будет направлена на созида-ние среды как системы условий, способов и средств содействия формированию нрав-ственного идеала, развитию у взрослею-щего человека рефлексивной способности прогнозирования. Когда в ней системным образом предусматривается формирование будущего человека через его настоящее, становящееся в скором времени его прошлым, то есть тем опытом конструктивного вза-имодействия, который позволяет человеку управлять своим будущим. Содержательное наполнение программы по формированию нравственного идеала, способности к про-гнозированию будет осуществлено в даль-нейшем. Пока же подчеркнём, что будущее конструируется, проектируется, создаётся самим субъектом и находится в зависимо-сти от тех целей, которые он перед собой ставит и способов их достижения.

С введением в структуру программы метода целеполагания позволяет её рас-сматривать как управленческую, так как управление традиционно определяется именно как целенаправленное воздей-ствие субъекта на объект управления, как влияние управляющей системы на управ-ляемую систему с целью перевода послед-ней в качественно новое состояние.

Но без прояснения сущности цели и целеполагания как деятельности мы не сможем обнаружить её реальный смысл и её значение для организации среды как системы условий содействия приобретению школьниками опыта целе-осуществления. Поэтому проанализиру-ем имеющиеся в интегративном знании точки зрения на данную проблему.

Так, В.Т. Кабуш<sup>6</sup>, анализируя сущ-ность цели с педагогических позиций, подчёркивает, что в ней интегративно «сходятся» интеллектуально-идейные, мотивационные, содержательные, процес-суальные, структурно-морфологические и результирующие характеристики педа-гогической деятельности. Целью задаются принципы, содержание, методы, средства и формы педагогического процесса.

Интегративность педагогической цели, по мнению В.Т. Кабуш, опреде-ляется тем обстоятельством, что она выражает важнейшие структурные со-ставляющие деятельности личности. От степени реализации целеполагающей функции деятельности личности зависит её успешность и продуктивность, а также конечный результат.

Кроме того, интегративность пе-дагогической задачи заключается ещё и в том, что она обладает двусторонним характером: управляющая подсистема не просто ставит собственные цели, но стремится к тому, чтобы эти цели были осознаны и приняты управляемой подси-стемой, что становится возможным лишь при согласовании личностных целей уча-щихся с целями учителя, т.е. педагогиче-скими. Если они становятся лично-стно значимыми, то ученик сам организует свою деятельность, направленную на их достижение. В этом случае ученик стано-вится субъектом учебной деятельности.

В.А. Петровский<sup>7</sup> с психологиче-ских позиций считает, что цель есть образ

<sup>6</sup> Кабуш В.Т. Гуманистическое воспитание: тео-рия и методика. Пособие для педагогов. Мн., 2001.

<sup>7</sup> Петровский В.А. Личность в психологии: па-радигма субъектности. Ростов-на-Дону, 1996. С. 512.

возможного как прообраз действительного. При этом возможное, применительно к индивиду, — это некоторое его состояние в будущем в виде соотношения между его собственными свойствами и свойствами окружения (состояние). Опираясь на это общее определение, В.А. Петровский придерживается здесь весьма широкого представления о цели, включая сюда и мотивацию действия (а она не может быть осмыслена иначе, как «внутренняя цель стремлений», согласно Хекхаузену); и цель как сознательно превосхищаемый результат действия; и задачу как цель, выступающую в некотором контексте условий деятельности.

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

Анализируя переживание, Я могу, В.А. Петровский подчёркивает, что чувство возможного неудержимо в своих

превращениях: оно как бы заряжено действием, производит его «из себя». И в той же мере переживание беспомощности (Я не могу!) как бы поглощает активность, делает человека беспомощным.

Г.М. Кулешова<sup>8</sup> считает, что сформулированная цель должна удовлетворять определённым требованиям. Прежде всего, необходимо, чтобы цель была напряжённой, ориентированной на максимум возможностей учеников, способствующей активизации их образовательной деятельности. Гуманизм реализации этого требования при постановке целей состоит в учёте индивидуальных возможностей учащихся, что приводит к разным уровням напряжённости поставленных целей.

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

Необходимо, также, подчёркивает Г.М. Кулешова, чтобы цели были конкретными, учитывали реальные возможности учащихся и ставились в зоне ближайшего развития каждого школьника.

<sup>8</sup> Кулешова Г.М. Проблемы целеполагания субъектов обучения в связи с организацией индивидуальной образовательной траектории // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 22 августа. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-4.htm>. В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.



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

Важным элементом целеполагания, по мнению Г.М. Кулешовой, является разъяснение школьникам цели, обеспечение её принятия ими. Поэтому её необходимо ставить таким образом, чтобы учащиеся осознали и приняли цель, чтобы она стала для них своей, лично значимой.

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

В теории управления образованием (Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, А.Я. Найн, М.М. Поташник, Г.Н. Сериков, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова) цели управления рассматривают как конкретный, охарактеризованный качественно, а где возможно, то и корректно, количественно, образ желаемого (ожидаемого) результата, которого школа реально может достичь к чётко определённого моменту времени. Они считают, что для целей школьного управления наиболее значи-

мыми являются две их характеристики: рациональность выбора общей и частных целей и их интегрированность.

М.С. Семёнова<sup>9</sup> считает, что на современном этапе развития образовательных учреждений, характеризующихся масштабностью, комплексностью потребностей и интересов их внешней и внутренней среды, наличием проблем с программными признаками, необходимостью концентрации ресурсов и интеграции различных видов деятельности для достижения желаемых результатов, особую актуальность приобретает расширение исследований по программно-целевому управлению.

Таким образом, проведя краткий анализ имеющихся точек зрения на метод целеполагания, мы, через диалектическое взаимоотношение категорий «цель», «средство» и «результат», данный метод вводим в программу в качестве структурного компонента, определяющего и ориентирующего на выстраивание целеустремлённой, но в то же время многовекторной линии перехода управления образовательным учреждением на путь интегративности.

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

а) в реальной практике организации управленческой деятельности в условиях школы, как правило, приходится иметь дело с целой совокупностью целей. Отсюда цель — суметь учесть всё многообразие факторов, влияющих

<sup>9</sup> Семёнова М.С. Теория и практика программно-целевого управления развитием образовательного учреждения. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Улан-Удэ, 2006.

на функционирование школы, правильно оценить ситуацию и выработать оптимальные решения. Это означает, что без чёткого формулирования целей развивающегося функционирования нельзя комплексно решить ни одной проблемы, связанной с построением организационной структуры, с планированием деятельности и оценкой её эффективности;

б) содержательное наполнение целеполагания должно способствовать в ускорении нахождения способов решения проблем, в мобилизации внешних и внутренних ресурсов, в делегировании полномочий, в ослаблении жёсткости надзорных и контрольных функций управления, в развитии инициативы и творчества, в достижении ожидаемых результатов в заданные сроки;

в) цели в интегративной программе управленческих действий определяются внешними и внутренними потребностями и интересами субъектов управления. При этом внешние цели определяются, с одной стороны, обществом, государством и его институтами, а с другой — запросами, личностными интересами участников образовательных процессов. В том случае, когда система целей заказчиками чётко не оформлена, исполнение роли заказчика берёт на себя наука, предложившая в качестве целей рассматривать ценности;

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

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

Поэтому в программе организации системы интегративного управления средой образования в школе в качестве активного способа «превращения цели как замысла в цель как достижение» (С.Н. Архангельский) предусмотрено использование множества методов. Остановимся на характеристике некоторых из них.

Моделирование и проектирование, в качествах методов — компонентов организации интегративного управления средой образования в школе по отношению друг к другу, находятся во взаимосвязи: проект как система является подсистемой модели, и, наоборот, само проектирование может состоять из более мелких моделей. Проектирование предполагает создание частных моделей, моделирование, в свою очередь, состоит из совокупности элементов, в том числе включает теорию проектирования (А.Н. Дахин).

В то же время моделирование и проектирование имеют свою некоторую специфику, которую необходимо установить для их эффективного применения в качестве структурных компонентов организации системы управления школой на интегративных основаниях.

Так, моделирование в своём самостоятельном значении применяется при разработке эталонов, образцов, выступающих в значении ориентиров при осуществлении управленческой дея-



тельности по переводу системы управления в желательное (спрогнозированное) состояние.

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

Проектированию в программе организации интегративного управления средой образования в школе отводится самостоятельная роль целенаправленного решения имеющихся актуальных управленческих проблем. При этом проекты оформляются:

а) в отдельные, вроде бы локальные целевые программы управленческих действий, способствующие разрешению той или иной проблемы;

б) в систему проектов-программ, комплексно разрешающих общую для всех задачу восстановления целостной картины управления образованием;

в) в проекты, решающие исследовательские образовательные задачи.

А в своей совместности, моделирование и проектирование, в структуре программы организации интегративного управления средой образования в школе, выступают в значении управления инновационными для всех или отдельных

уровней процессами, когда новое (инновационное, пока не приобретённое) поведение управленческих систем переводится в режим их устойчивого функционирования (переведённое в опыт) и тем самым решается задача развивающегося функционирования данных систем.

Но сфера действия программы не ограничивается только вышеобозначенными методами и включает в себя и методы её практической реализации, определяемые в науке как инструментальные методы.

Традиционно к ним в теории и практике управления принято относить методы планирования, стимулирования, нормирования, регулирования, вовлечения, побуждения, организации групп и коллективов, проведения мероприятий и т.д. Каждый из них, несомненно, вносит свой вклад в решение управленческих целей и задач. Однако эффективность их использования повышается, когда они представляют собой целостную систему организации управленческих действий, когда содержательно обогащаются смыслы их применения, когда они представляют собой действенный инструментальный перевод объекта управления в новое для него состояние.

Поэтому в науке управления образованием ведётся активный поиск эффективных инструментальных систем организации управления школой.

Так, в педагогическом управлении широко разрабатывается и применяется технология как комплексный, интегративный (стремящийся к целостности) метод организации образовательных процессов, направленный на реализацию совокупной системы идей, целей, задач и спосо-



бов оптимального функционирования и развития образовательного учреждения (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, В.М. Кларин, М.И. Махмутов, В.М. Монахов, П.И. Пидкасистый, В.А. Слостёнин, Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.А. Шарай и др.).

Вместе с тем нельзя не отметить, что педагогические технологии не решают всего круга управленческих проблем. Они, как правило, охватывают отдельные области организации управленческих процессов (обучения или воспитания) и предусматривают организацию взаимодействия, как правило, педагога со своими подопечными.

Поэтому в программе организации интегративного управления средой образования, преследуя цели включения всех участников образовательных процессов в управленческие процессы, расширяется пространство использования технологии как комплексного управленческого метода действия.

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

В данном смысле технология выступает в качестве средства практического выражения управления, направленного на устойчивое, качественно развивающееся функционирование образовательного учреждения и, прежде всего, определяет организацию и содержание управленческой деятельности.

При таком подходе сущность технологии становится ясной. Она состоит в том, что, интегрируя основные элементы управления, управленческая технология выступает в качестве организационного средства, своеобразного управленческого инструмента принятия и реализации управленческих решений.

При этом технология управления направлена на обеспечение системности условий, способов, ситуаций, то есть среды, стимулирующей включённость всех и каждого в созидательную управленческую деятельность.

Поэтому здесь важен и ценен весь арсенал управленческих средств, начиная от меры (нормы, условия, приёма, локальной техники и т.д.) до мероприятия, используемых как в традиционном (обыденном, повседневном), так и в инновационном плане.

Однако следует помнить, что технология (от греч. *techné*) — это искусство, мастерство, умение. Сама по себе любая управленческая технология ничего не даст, если она не облагораживается, не одухотворяется нравственными ценностями, идеалами, мотивами, без которых средства деятельности, даже самые совершенные, не могут обеспечить личностное и профессиональное развитие человека.

Как отмечает А.К. Маркова, если у специалиста не развиты гуманистические мотивы и цели, смыслы его труда, то «техники» в руках такого специалиста могут даже принести вред окружающим. В то же время существует пропорциональная обратная зависимость. Если специалист не обладает широким репертуаром средств, способов и приёмов профессио-



нального воплощения гуманистического мировоззрения в своей деятельности, то его необходимо характеризовать с позиции «бездействующего гуманиста».

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

Отсюда программу организации интегративного управления средой образования в школе следует рассматривать в трёх взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга плоскостях:

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

б) в практической плоскости, рассматривая программу как технологию управления, как своеобразный организационный инструмент управленческого воздействия, позволяющий реализовать

достижение управленческой цели и решать управленческие задачи;

в) в интегративной плоскости соединения теории с практикой, стратегии и тактики осуществления процессов устойчивого развивающегося функционирования школы как самостоятельной управленческой системы.

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

Отсюда саму программу становится возможным постулировать как специально организованную внешнюю среду — источник обогащения внутренней среды взрослеющего человека способностями прогнозирования, целеполагания, моделирования, проектирования, конструирования и т.д.