

Образовательная программа гимназии

Галицких Александр Александрович — директор Вятской гуманитарной гимназии г. Кирова

Для проектирования образовательной программы как комплексного условия реализации концепции современной гимназии, по нашему мнению, необходимо в первую очередь исследовать и определить следующие концептуальные положения: теоретико-методологические основания проектирования образовательной программы образовательного учреждения (гимназии), основные функции и сущностные характеристики образовательной программы гимназии.

Теоретико-методологические основания для построения образовательной программы современной гимназии

В образовании как системе и процессе выделяют следующие основные элементы:

- цели образования;
- содержание образования;
- средства и способы получения образования;
- формы организации образовательного процесса;
- реальный образовательный процесс как единство обучения, воспитания и развития человека;
- субъекты и объекты образовательного процесса;
- образовательная среда;
- результат образования, то есть уровень образованности человека в данном учебном заведении.

Многие из этих категорий требуют пояснения. Например, содержание образования. Его острота которого наиболее полно проявилась в последние годы и связана, как нам кажется, с общим современным инновационным процессом смены образовательных и педагогических парадигм.

И.Я. Лернер, рассматривая содержание образования на основе анализа человеческой культуры, понимает его как совокупность:

- системы знаний (о природе, обществе, технике, человеке, космосе), раскрывающей картину мира;
- опыта осуществления известных человеку способов деятельности;
- опыта творческой деятельности по решению новых проблем, обеспечивающей дальнейшее развитие культуры, науки и человеческого общества;
- опыта ценностного отношения к миру».

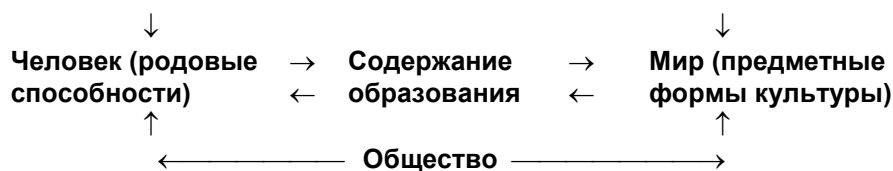
Э.Д. Днепров образно определяет это понятие как своеобразный «музей» истории человеческой культуры, «экспонаты» которого призваны создать у молодёжи целостное теоретическое представление об окружающем мире, и «мастерскую», в которой молодые поколения учатся добывать знания, необходимые им для практической деятельности, и применять эти знания при решении жизненных проблем».

В дальнейшем мы будем опираться на понимание содержание образования, предложенное В.И. Слободчиковым: «...всякое содержание (а это всегда — **со=держание**) определяется, с одной стороны, вполне *конкретной предметностью* (тем, что держат), а с другой — *своей ориентацией* на субъектов, совместно держащих эту предметность и совместно действующих относительно неё (тем, как держат)».

В.И. Слободчиков (в статье «Психологические основы личностно ориентированного образования // «На улице Свободы...» М.; Киров, 2000. С. 11–14) выстраивает следующую модель содержания образования:

Схема № 1





При таком понимании образование оказывается взаимосвязанным процессом становления способностей быть культуросообразным существом, с одной стороны, и творения им новых предметных форм культуры — с другой. «Эти два полюса — **предметности культуры** (в широком смысле) и **внутренний мир**, сущностные силы человека — **в их взаимоотношении и взаимопроникновении в конкретных образовательных** процессах как раз и задают границы содержания образования и его состав» (В.И. Слободчиков, указ статья).

Содержание образования — сама жизнь. При таком подходе содержание образования — конфигуративно и определяется полюсами задаваемых предметностей. Предметность осваиваемой культуры, как образовательный ресурс, определяет тип образования. Предметность целей и задач развития человека — вектор образования. И чем больше содержательных фрагментов культурной деятельности будет превращено в образовательный ресурс, тем более богатым будет содержание образования и содержание образовательного процесса.

Что модифицирует общую конфигурацию содержания образования?

- Отнесенность к определённому типу образовательного института (со своими ценностями и смыслами образования).
- Отнесенность к определённому типу образования.
- Отнесенность его к конкретным ступеням образования (со специфическими задачами развития).
- Соотнесенность его с базовым процессом образования и типом образовательного процесса.

Любое образовательное событие может быть описано на языке образовательного процесса (через его содержание) и на языке педагогической деятельности (через её предмет и способы достижения целей образования — что необходимо сделать, чтобы это произошло). Содержание образования в целом, содержание конкретного образовательного процесса в частности, предмет педагогической деятельности и предмет образовательной деятельности образующихся — категории сопряженные, но разные. Именно эти категории (в своей совокупности и различности) задают общую структуру образовательной программы.

Мы определяем конкретное содержание образования в гимназии как **со-единение, содержание** минимум четырёх компонентов:

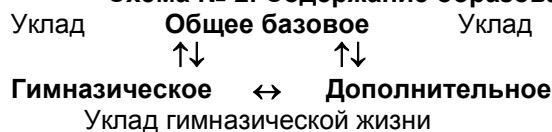
- *содержания базового общего* (начального, основного и среднего) *образования* (как единства содержания обучения, воспитания и развития);
- *содержания гимназического образования*;
- *содержания дополнительного образования* (как общеразвивающего, так и специфически гимназического);
- *содержания «скрытого образования»* (hidden curriculum — термин западных исследователей).

Последний компонент определяют по-разному: «дух школы» (К.Д. Ушинский), «атмосфера образовательного учреждения», «институциональный контекст образования» (ряд западных учёных), «особенность организации различных процессов в школе» (Я. Миллер, У. Селлев, Х. Даниелс), «неизучаемая учебная программа» (Н. Оверлей), «скрытое содержание». Нам ближе определение уклада школьной жизни, данное А.Н. Тубельским в статье «Уклад жизни как компонент содержания образования» («Перемены», № 1, 2000): Речь идёт о стиле её жизнедеятельности, явных или не явных нормах и правилах организации. А.Н. Тубельский рассматривает также и историю новаций в образовании как историю разных школьных укладов. Анализ примеров уклада образовательных сообществ (школы № 106 г. Красноярск, Московской педагогической гимназии, лицея в Ижевске) позволил выдвинуть, на наш взгляд, принципиально важный тезис: специально создаваемый уклад и есть содер-

жание образования.

Наше понимание содержания образования в гимназии, составляющее основу её образовательной программы (далее — ОП), можно представить в виде следующей схемы.

Схема № 2. Содержание образования в образовательной программе гимназии



Первое, выделяемое нами теоретико-методологическое основание проектирования ОП образовательного учреждения (гимназии) — **понимание содержания образования в гимназии как со-единение содержания базового общего (начального, основного и среднего), гимназического и дополнительного образования в единстве составляющих их содержания обучения, воспитания и развития, а также содержание «скрытого образования» как «уклада гимназической жизни».**

Следующий шаг — выбор конфигурации содержания образования, и здесь важным критерияльным основанием ОП становится определение типа, вида и уровня образования, реализуемых в гимназии.

Второе теоретико-методологическое основание проектирования образовательной программы образовательного учреждения (гимназии) — **определение типа, вида и уровня образования данного конкретного образовательного учреждения.**

По образному замечанию В.И. Слободчикова, «процесс образования» — это то, что происходит, случается с человеком, это совокупность тех условий, где складывается спонтанный субъективный опыт — даже если никто никого не образует. В продолжении этой идеи мы считаем необходимым введение в образовательную программу понятия «базовый процесс образования». Известная в науке классификация выделяет следующие базовые процессы образования:

- взросление (созревание);
- труд;
- учение;
- общение (социализация).

Нередко именно формой базового процесса образования задаётся специфический характер образовательного института: «школа учения», «школа взросления», «трудовая школа», «школа — клуб», «школа свободного воспитания», «академический колледж».

С базовым процессом образования тесно связано понятие образовательного процесса как модификации процесса образования с помощью особых (педагогических) средств. Образовательный процесс имеет уже не только временную, но и целевую детерминанту, сложную специальную организацию.

«Педагогический словарь» определяет образовательный процесс как «совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленную на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом. Это понятие, более широкое, чем учебный или педагогический процесс; отражает совокупность реальных, относящихся к формальному и неформальному образованию».

«Педагогика» (учебник для вузов из серии «Учебник нового века») так определяет его особенности: Образовательный процесс отражает свойства, характерные как для обучения, так и для воспитания:

- двусторонность взаимодействия педагога и ученика;
- направленность всего процесса на всестороннее и гармоничное развитие личности;
- единство содержательной и процессуальной (технологической) сторон;
- взаимосвязь всех структурных элементов: цели, содержания образования и средств достижения образовательных задач — результатов образования;
- реализацию трёх функций: развития, обучения и воспитания человека.

Интеллектуальное, социальное и нравственное развитие человека — это результат реализации всех функций образовательного процесса в их единстве».

Образовательный процесс имеет ценностные основания и целевые ориентиры, структуру и формы, технологическую оснастку, системы измерителей, результативность, он всегда и только «субъектен». Субъект — детско-взрослая общность. Образовательный процесс, по образному определению В.И. Слободчикова, это **встреча**: ребёнка и взрослого, ученика и учителя, одного человека и другого, человека с самим собой и с жизнью).

Мы полагаем, что тип образовательного процесса задаётся, прежде всего, ценностями и смыслами образования, а также целевыми ориентирами, и самими участниками образовательного процесса. А затем уже выявляются конкретные предпосылки и условия, необходимые для достижения этих целей и обеспечения ценностей, разрабатываются способы создания и использования данных условий.

Выделим следующие ведущие типы образовательного процесса:

- *выращивание* (жизнеспособного человека);
- *формирование* (специальных способностей);
- *обучение* (всеобщим способам деятельности);
- *воспитание* (человеческого в человеке).

Относительно ведущего (основного) типа образовательного процесса другие выстраиваются как дополнительные и (или) дополняющие.

Необходимым основанием проектирования образовательной программы гимназии выступает **определение базового процесса образования и соответствующего ему ведущего типа образовательного процесса**. Второе принципиально важное понятие, лежащее в основе нашего подхода к проектированию ОП ОУ (гимназии), — понятие «деятельности».

По словам С.Л. Рубинштейна, сознание и деятельность суть основополагающие характеристики человеческого существования, конструирующие саму его человечность. В.И. Слободчиков в своих последних работах обосновывает ещё одну основополагающую (первичную) характеристику — со-бытийная общность людей, утверждая, что эти три категории: общность, сознание и деятельность — являются предельными, не выводимыми ни из каких других; они — всеобщие способы бытия человека, способы его жизнедеятельности, задающими и весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия... они одновременно и *следствия*, и *предпосылки* друг друга, но сохраняют при этом свою специфику.

В современных отечественных теориях деятельности (А.Н. Леонтьева, Г.П. Щедровицкого) выявлены и понятийно оформлены важнейшие деятельностные категории: способ, средство, метод, операции, цели, задачи, мотивы, условия, необходимые для построения любых социальных (в том числе образовательных) систем. Работы Н.Г. Алексеева, Э.Г. Юдина развертывают категорию деятельности как иерархию средств, как систематизированную совокупность деятельностных понятий. Такой подход позволяет нам рассматривать «программу деятельности как организованную совокупность способных деятелей, а вовсе не как перечень мероприятий в традиционном понимании «программы».

И ещё одно важное для нас психолого-теоретическое предположение — субъект способен не только реализовывать деятельность, но и рефлексировать её основания и средства, способен её строить, преобразовывать, проектировать, исследовать, управлять ею. Лишь в этом случае у человека действительно появляется возможность быть её субъектом. И что самое важное — «обратным, рефлексивным ходом (от целеполагания к выявлению и — формированию новых ресурсов субъективности) можно выстроить способы и средства самопреобразования и саморазвития в деятельностном бытии» (В.И. Слободчиков).

Основываясь на данных подходах к теории индивидуальной деятельности, мы обозначаем ещё два теоретико-методологических основания к определению образовательной программы гимназии:

- ОП это программа **деятельности** — организованная совокупность способных деятелей (участников образовательного процесса);
- **проектирование** — форма рефлексивной деятельности (построение потенциально

возможного пространства многообразных деятельности) — **оптимальный способ построения ОП.**

Таким образом, выделяются следующие теоретико-методологические основания для построения ОП:

Понимание содержания образования в гимназии как со-единение содержания базового общего (начального, основного и среднего), гимназического и дополнительного образования в единстве составляющих их «содержаний» обучения, воспитания и развития, а также содержание «скрытого образования» как «уклада гимназической жизни».

Определение типа, вида и уровня образования, реализуемых в данном конкретном образовательном учреждении.

Определение базового процесса образования и соответствующего ему ведущего типа образовательного процесса.

Проектирование — оптимальный способ построения ОП. Исходя из данных теоретико-методологических оснований, мы выводим следующее определение образовательной программы:

Образовательная программа гимназии — это программа деятельности участников образовательного процесса определённого типа по реализации целей базового процесса образования соответствующего уровня.

Функции и сущностные характеристики образовательной программы современной гимназии

По нашему мнению, требуют уточнения функции ОП.

Анализ исследований (О.Е. Лебедева, А.П. Тряпицыной, С.В. Воробьевой, В.И. Зверевой, И.С. Якиманской) и существующих образовательных программ, а также опыт нашей работы по проектированию и реализации собственной программы позволяют определить **основные функции ОП гимназии по отношению к социуму**, как современную форму социального заказа образовательному учреждению (социальная функция), где понимаются согласованные позиции заказчиков:

— государства (в форме законодательных актов и в лице органов федеральной власти и федеральных органов управления образованием);

— субъекта федерации (в форме законодательно-нормативных актов и в лице региональных органов управления образованием);

— муниципалитета (в лице учредителя и муниципальных органов управления образованием);

— общества (в лице родителей или законных представителей обучающихся, попечителей образовательного учреждения, местного сообщества);

— участников образовательного процесса (педагогов как представителей педагогического сообщества, родителей как полноправных субъектов образовательного процесса, гимназистов).

Образовательная программа также:

— действенный комплексный механизм обеспечения прав ребёнка в сфере образования (правозащитная функция);

— комплексная образовательная услуга, оказываемая учреждениям населению (экономически-рыночная функция);

— визитная карточка образовательного учреждения, предъявляемая обществу (имиджевая функция);

— организационно-педагогическое обоснование бюджета образовательного учреждения (экономико-финансовая, бюджетобразующая функция).

Образовательная программа по отношению к образовательному учреждению:

— средство институализации образовательной политики данного образовательного учреждения (политико-позиционная функция);

— форма определения целей образования и основных средств их реализации (ценностно-целевая функция);

— маршрут перехода образовательного учреждения на новый тип образования (идеологическая функция);

— основание для отнесения образовательного учреждения к определённом типу и виду (функция конституализации);

— средство управления образовательными процессами (управленческая функция).

— программа развития образовательного учреждения (инновационная функция).

Образовательная программа к образовательному процессу:

— конкретизация миссии школы на уровне организации образовательного процесса (организационная функция);

— условие достижения обучающимися соответствующего уровня образованности (прогностическая функция);

— модель достижения образовательного стандарта (моделирующая функция);

— механизм интеграции учебных, воспитательных процессов и процессов развития личности, интеграции учебной и внеучебной деятельности обучающихся (интеграционная функция).

Образовательная программа по отношению к педагогическому процессу:

— механизм реализации принципа личностно ориентированного образования (функция парадигмализации);

— способ превращения всей совокупности образовательных элементов в образовательную среду (педагогическая функция);

— возможность определения, выявления и согласования профессиональных позиций педагогических участников образовательного процесса (функция позиционирования);

— средство осуществления принципов дифференциации и индивидуализации образования (технологическая функция).

Образовательная программа по отношению к обучающемуся:

— возможность выявления образовательных интересов и потребностей и их коррекция (диагностическая и коррекционная функции);

— комплекс условий для самоопределения и самореализации (становления) саморазвивающейся личности (функция социализации);

— поле для прокладывания индивидуального образовательного маршрута обучающегося (функция субъективации).

Образовательная программа по отношению ко всем участникам образовательного процесса:

— механизм, задающий процесс постоянного самообновления образовательной системы (в рамках образовательного института) и параметры этого процесса (рефлексивная функция).

Взаимосвязь, соотнесенность и взаимодействие всех данных функций позволяет выявить ещё одну важную функцию — **это комплексное условие реализации концепции современной гимназии** (функция корреляции).

Проведенное исследование проектирования образовательной программы гимназии позволяет выделить некоторые существенные характеристики ОП данного вида.

Научоёмкость, предполагающая научное обеспечение образовательной программы:

— организацию и проведение научных исследований и разработок по данной проблематике;

— привлечение к решению проблемы научно-педагогического персонала;

— отслеживание новейших достижений педагогической науки и рационально-эффективное их использование;

— научно-сервисное сопровождение процесса проектирования и реализации образовательной программы гимназии;

— увеличение ресурсных затрат (в том числе и финансовых) на научно-сервисное сопровождение.

Субъектная ориентированность на:

- гимназиста как субъект образовательной деятельности;
- педагога как субъект и образовательной, и педагогической деятельности.

Ресурсообеспеченность, предполагающая наличие следующих ресурсов:

- административных;
- финансовых;
- материально-технических;
- кадровых;
- интеллектуальных;
- информационных.

Нормативность, понимаемая как управленческая характеристика (когда управляет сама программа как норма функционирования) и определяемая не как догма, а как постоянный процесс:

- нормотворчества (нормотворения);
- принятия норм;
- следования принятым нормам;
- изменения норм в соответствии с их исчерпанностью и (или) изменением обстоятельств и принятие этих изменений.

Структурированность, предполагающая:

- наличие составляющих программу структурных компонентов — подпрограмм;
- иерархическую подчиненность структурных компонентов;
- соподчиненность структурных компонентов.

Уникальность, которая задаётся:

- учётом предшествующего опыта функционирования образовательного учреждения (его традициями) или отсутствия такого опыта (вновь открываемая школа);
- конкретной образовательной ситуацией в конкретном образовательном пространстве данного образовательного учреждения с учётом временного фактора;
- анализом ближайшего социума — мегаобразовательной среды;
- процессом проектирования образовательной программы самими участниками образовательного процесса.

Открытость, придающая образовательной программе не только и не столько характер плана действий и их результата, сколько характер процесса.

Процесс разработки образовательной программы современной гимназии как социально-педагогическое проектирование

А.П. Тряпицына и С.В. Воробьева считают основными принципами её разработки классические принципы, характеризующие педагогический процесс: целостность, природосообразность, культуросообразность, социосообразность, системность. Как необходимые принципы указываются также: модульность, соуправление, соответствие и взаимообусловленность ресурсного обеспечения.

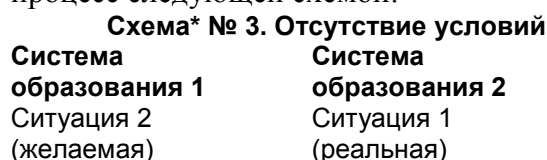
Процесс разработки ОП не случайно определяется как педагогическое проектирование.

Понятие проектирования в образовании стало активно разрабатываться в конце 80-х годов и первоначально было связано с разработкой и проведением организационно-деятельностных игр в сфере образования (Н.Г. Алексеев, Г.П. Щедровицкий, Ю.В. Громыко, С.И. Краснов и другие). Опыт проектирования ОП Вятской гимназии строился на концепции проектирования, разрабатываемые научными сотрудниками Института педагогических инноваций РАО, которые классифицируют проектирование как форму рефлексивной деятельности, наряду с такими формами, как исследование (цель — средство — результат), конструирование (материал — орудие — продукт), управление (ориентировка — исполнение — норма функционирования).

Проектирование — деятельность, синтезирующая промысливание того, что должно быть, и одновременное с этим развёртывание процессов реализации. Первый момент подчеркивает идеальный характер действия и его нацеленность на появление (образование) чего-либо в будущем. Второй — развёртывание взаимосвязанных процессов идеального промысливания и реализации — показывает, что эта деятельность основывается на реальных процессах и связана с переходом от наличной ситуации к ситуации желаемого будущего (В.И. Слободчиков, В.К. Рябцев).

Проектирование также — это построение потенциально возможного пространства многообразных деятельности: замысел — реализация — последствия (схема Н.Г. Алексеева). В этом контексте Программа отношения к деятельности и удержания её в целом — это **экспертиза** последствий проектирования, соотнесение их с исходной проектной идеей. Смысл проектирования деятельности — это **раскрытие её неочевидных** ресурсов, обогащение ресурсной базы разных видов деятельности».

Необходимость в проектировании возникает тогда, когда должен быть осуществлен «шаг развития», переход всей системы из одного состояния в другое, потому что образование может реализоваться только в развивающейся системе. Такой переход не может осуществиться сам по себе, эволюционно. В.К. Рябцев и В.И. Слободчиков иллюстрируют этот процесс следующей схемой:



* На схеме системы образования 1 и 2 были заключены в прямоугольники. От первого ко второму направлены четыре стрелки, упирающиеся в вертикальную прямую, поставленную между прямоугольниками.

Реально существующая ситуация характеризуется «следующим:

наличное состояние образовательной системы по каким-либо причинам не устраивает субъектов, работающих в образовании;

у субъектов, которых не устраивает существующая ситуация, есть образ желаемого будущего;

у субъектов нет точного представления и средств перехода к построению ситуации желаемого будущего.

Такое состояние системы образования можно охарактеризовать как проблемное. Трудности прямого перехода от реально существующей ситуации к образу желаемого будущего может быть связано с отсутствием средств перехода, с невозможностью изменить данные условия или осуществить переход с помощью имеющихся средств.

Если цель проектирования — наиболее полное соответствие учреждения статусу гимназического образовательного института, то предметом проектирования становится создание условий для реализации этой цели. В нашем случае таким условием (средством, механизмом) становится образовательная программа. В связи с этим появляется необходимость строить особую ситуацию (особое мыслительное пространство), где эти условия и средства могут быть спроектированы.

Современные исследователи называют несколько типов проектирования в образовании:

— *педагогическое проектирование* — построение развивающей образовательной практики, образовательных технологий, способов и средств педагогической деятельности (создание условий становления человека подлинным субъектом собственной жизни и деятельности);

— *психолого-педагогическое проектирование* — построение развивающих образовательных процессов в рамках определённого возрастного интервала;

— *социально-педагогическое* — построение образовательных институтов и развивающих образовательных сред.

В таком контексте проектирование ОП гимназии — это, несомненно, социально-педагогическое проектирование.

Технология данного вида проектирования предполагает наличие следующих последовательных этапов: концептуализация — программирование — планирование — реализация — рефлексия и экспертиза. Кроме того, проективная технология — это способ организации деятельности субъектов проектирования. Если в инновационной ситуации происходит самоопределение педагогов, то неизбежно начинается и процесс проектирования (А.М. Цирульников). А «проектирование инновационных образовательных институтов по своей сути является полисубъектным» (В.Р. Имакаев).

Одно из средств управления гуманитарной (социальной) системой — разработка её модели. В.Р. Имакаев рассматривает моделирование как нормативное оформление этапа проектирования, а появляющуюся в результате моделирования модель — как форму фиксации или выражения этапа проектирования», как конкретную составляющую проектной деятельности (в сборнике «Технология проектной деятельности в образовании». М.; Киров, 2000). Автор поясняет, что подобным образом понимаемое моделирование должно осуществляться после того, как инновационная образовательная деятельность запущена и разработанный проект начал реализовываться. Интегративная функция моделирования заключается в восстановлении и удержании целостности образовательного института в процессе развития.

Модель образовательной программы гимназии

На первом этапе проектирования образовательной программы гимназии субъекты проектирования (в данном случае — педагогический коллектив гимназии и частично другие участники образовательного процесса), фиксировали различия ценностного самоопределения, согласовали собственные ценности и цели, искали то общее, что и будет определять идеологию проекта. Результатом согласования ценностного самоопределения была выработка совместной образовательной концепции, «концептуализация проекта».

Результатами первого этапа проектирования — концептуализации было:

- определение и согласование теоретико-методологических основ проектирования ОП гимназии, основных функций и сущностных характеристик ОП данного вида;
- принятие общего определения ОП гимназии как программы деятельности участников образовательного процесса определённого типа по реализации целей базового процесса определённого уровня.

Вторым шагом концептуализации стало моделирование ОП.

Для реализации целей полисубъектного комплексного проекта («Образовательная программа гимназии») каждый субъект проектирования должен иметь представление об образовательном институте как о целом, поскольку модель — это форма удержания целостности инновационного образовательного института в мышлении и деятельности субъектов проектирования».

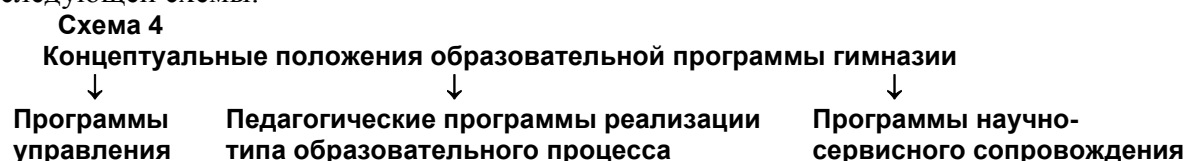
Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы по проектированию ОП Вятской гуманитарной гимназии позволяют нам предложить некие общие, концептуальные модельные представления об образовательной программе гимназического образовательного учреждения. Предлагаемая нами модель ОП, представляется нам является наиболее адекватной формой, позволяющей содержательно отразить комплекс условий для реализации концепции современной гимназии.

Структура модели и концептуальные положения образовательной программы гимназии

Структурно модель образовательной программы гимназии состоит из четырёх программных модулей, в свою очередь состоящих из отдельных подпрограмм.

- **Модуль № 1** — Концептуальные положения образовательной программы.

- **Модуль № 2** — Педагогические программы реализации типа образовательного процесса.
- **Модуль № 3** — Программы управления.
- **Модуль № 4** — Программы научно-сервисного сопровождения. Целостность модели (взаимодействие и взаимообусловленность программных модулей) можно представить в виде следующей схемы:

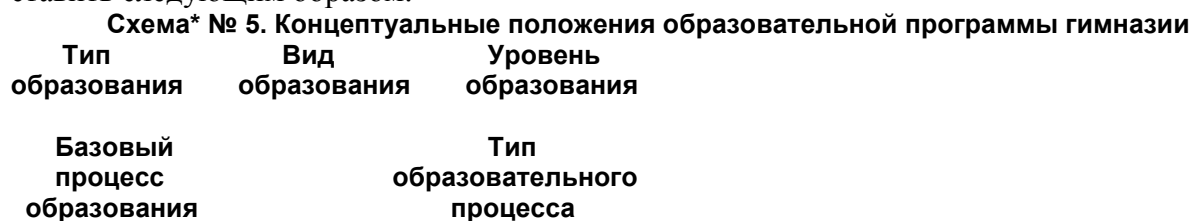


Модуль № 1 (концептуальные положения) состоит из следующих концептов:

- тип образования (светское, общее образование),
- вид образования (**гимназический — общее образование повышенного уровня гуманитарной (непрагматической) направленности**),
- уровни образования (дошкольное (приготовительные классы), начальное общее, основное общее и среднее (полное) общее. Предельный уровень можно определить как среднее (полное) образование),
- базовый процесс образования (развитие как синтез учения, общения и труда),
- тип образовательного процесса.

Определение ведущего (основного) типа образовательного процесса по своей сути выступает своеобразным «золотым сечением» всего концептуального программного модуля. Опираясь на принятое нами определение гимназического образования как образования, **основанного на реализации принципов универсальности, гуманитарности, элитарности и герменевтичности**. Мы признаем ведущим типом образовательного процесса в гимназии обучение (прежде всего всеобщим способам деятельности) или оснащение ученика технологиями (умениями) пользоваться различными знаковыми системами, и прежде всего умением читать, переводить и создавать тексты, умением преобразовывать реальность в соответствии с текстами (М.В. Левит).

Таким образом, схематически и содержательно программный модуль № 1 можно представить следующим образом:



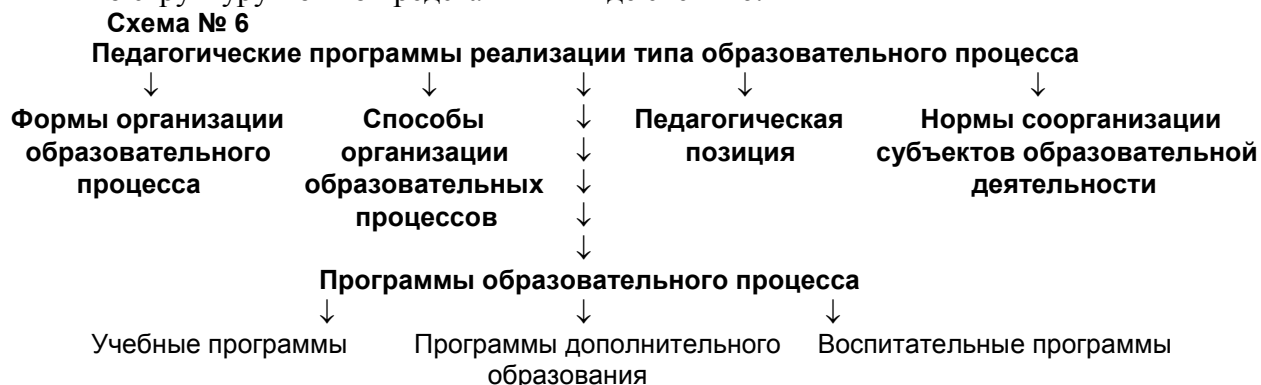
Заданный в модуле № 1 тип образовательного процесса (цели, ценности и смыслы образования в гимназии) предполагает, что следующим шагом будет собственно педагогическая деятельность — создание условий для достижения целей развития и обеспечения заданных ценностей. Для этого необходимо:

- определить рамочные структуры содержания образовательного процесса;
- установить определённые формы организации образовательного процесса;
- выявить оптимальные способы организации образовательных процессов;
- позиционировать педагогов — способствовать осознанию ими своей педагогической позиции и соотносению её с принятыми целями и ценностями;
- разработать и ввести нормы организации субъектов образовательного процесса.

Модуль «Педагогические программы реализации типа образовательного процесса»

Педагогическая деятельность — основа содержания модуля № 2 «Педагогические программы реализации типа образовательного процесса».

Его структуру можно представить в виде схемы 6.



Следующим этапом моделирования стало концептуальное осмысление содержания и внутренней структуры данных модельных блоков — подпрограмм.

«Программы образовательного процесса» — это рамочное определение содержания образования, лежащего в основе образовательного процесса, реализуемого в гимназии. Как уже подчёркивалось, **со-единение** его четырёх компонентов: базового общего, гимназического, дополнительного и «скрытого образования» — «уклада гимназической жизни». В соответствии с этими представлениями программы образовательного процесса разделяются на учебные (УП), воспитательные (ВП) и программы дополнительного образования (ПДО). Целесообразно осмысление как содержательного, деятельностного компонента, так и внутренней структуры каждой из них.

«Учебные программы» включают программы предметов (дисциплин), предлагаемых учебным планом гимназии. Такие программы выступают в роли документов, в которых определено содержание обучения и наиболее целесообразные способы организации его усвоения учащимися. Учебная программа — эскизная информационная модель определённой педагогической системы, отражающая цели обучения и воспитания, реализуемые изучением данного учебного предмета.

Петербургские исследователи (В.А. Ченобытов, Э.Е. Фейгина, Ю.С. Гончаров, Ж.Л. Витлин) рассматривают учебную программу как системное описание совокупности информации, определяющее состав процесса обучения и его соответствие заданным целям образования, воспитания и развития.

Любая учебная программа выполняет следующие функции:

- нормативную;
- целеполагания;
- фиксации содержания образования;
- процессуальную;
- оценочную.

Из этих функций исследователи выводят и основные требования к учебным программам:

- учебные программы должны быть взаимосвязаны в рамках образовательной области;
- они должны полно раскрывать цели и ценности обучения через включение всех необходимых и достаточных элементов содержания;
- они должны иметь **инструментарный характер** (для учителя).

Структуру учебной программы включает:

- объяснительную записку (с соответствующими разделами, отвечающими на вопросы: «Зачем? Что? Как?»);

- структурированное содержание учебного материала (возможны линейный, концентрический, спиральный или смешанный способы структурирования);
- критерии контроля за результатами освоения содержания;
- литературу, необходимую для освоения курса (для учителя и для ученика);
- характеристику временных, материальных и кадрово-квалификационных ресурсов, необходимых для освоения курса.

Исследователи выделяют также несколько оснований, по которым осуществляется выбор учебных программ:

- соответствие содержания учебной программы идеологии образовательной программы;
- соответствие учебной программы особенностям обучающихся;
- экономичность учебной программы;
- методическая обеспеченность учебной программы.

Существуют несколько видов УП: типовые (примерные), скорректированные, экспериментальные, авторские учебные программы и рабочие учебные программы. Однако и типовые, и скорректированные, и экспериментальные УП могут быть авторскими, поскольку составлены автором или группой авторов (учёных, методистов, учителей и т.д.)

Реализация авторской УП в реальных конкретных условиях процесса обучения, на наш взгляд, приводит конкретного учителя к разработке рабочей УП — адаптации (коррекции) авторской программы любого вида. Таким образом, мы понимаем рабочую учебную программу как модель учебной деятельности учителя и учеников его класса на конкретный учебный год. При этом УП для учителя — это рабочий документ, регламентирующий его профессионально-предметную деятельность по целям, способам, формам и содержанию, а для гимназиста — это план его учебной деятельности, определяющий конечный результат этой деятельности. Идеальный для гимназии вариант — совместное (учитель и ученик) составление рабочей учебной программы.

Актуально, на наш взгляд, для ОП гимназии и наличие межпредметных программ (метаучебных программ — А.П. Тряпицына). Они могут рассматриваться как средство формирования познавательной базы, необходимой для решения метапроблем, и как средство расширения образовательного пространства (по классификации подобных метапрограмм, предложенной Р.У. Богдановой).

Содержательно блок «Учебные программы гимназии» предполагает наличие следующих УП:

- Базовые (общеобразовательные), включающие содержание базового общего (начального, основного и среднего) обучения, соответствующего государственному образовательному стандарту (ГОС).
- УП углубленного изучения предмета (ов) (чаще всего языковых и (или) гуманитарных в соответствии со спецификой гимназического образования), включающие углубленное изучение содержания отдельного предмета (отдельной образовательной области) базового общего (начального, основного и среднего) обучения, соответствующего ГОС углубленного изучения.
- Расширенные УП, включающие содержание базового общего обучения, расширенное или переконструированное за счёт включения элементов содержания гимназического образования, соответствующее ГОС и гимназическому стандарту.
- УП повышенного уровня, включающие содержание гимназического образования и соответствующее гимназическому образовательному стандарту.
- Индивидуальные УП, включающие уникальное (уникально пере-структурированное) содержание обучения одаренных детей, предусматривающее, как элемент, ГОС.

Выделенные виды учебных программ должны строиться с учётом концептуально принятых особенностей современного гимназического образования и быть:

- *универсальными* (как в смысле всесторонности и многообразия содержания обучения, стремящегося к целостности, так и в смысле обучения универсальным для данной области

знания способам решения проблем),

- *гуманитарными* (то есть антропоцентричными и культуросообразными),
- *элитарными* (интерактивными),
- *герменевтичными* (максимально интегративными и «надпредметными»).

Схематически данный модельный блок можно представить следующей схемой (схема 7):

Схема* № 7. Учебные программы гимназии

Учебные программы углубленного изучения предметов	Рассширенные учебные программы	Учебные программы повышенного уровня (гимназические программы)	Индивидуальные учебные программы
---	--------------------------------	--	----------------------------------

Базовые (общеобразовательные) учебные программы

* На схеме все столбцы были заключены в прямоугольники (всего 5). 1, 2 и 4 были поставлены вертикально.

«Воспитательные программы» из модельного блока «Программы образовательного процесса» определяются содержанием воспитания, целевые установки которого также заданы концептуальными положениями образовательной программы гимназии.

«Воспитательные программы» (ВП) в нашей модели представляют собой сложную иерархическую систему взаимосвязанных и взаимообусловленных программ.

1. ВП образовательного учреждения (гимназии) предусматривает определение и принятие участниками образовательного процесса:

- самого термина и процесса «воспитание»;
- принципов воспитания;
- оснований содержания воспитательного процесса;
- направлений воспитательной работы («воспитывающая среда», «воспитывающая деятельность», «самоопределение») и содержания деятельности;
- системообразующей воспитательной деятельности;
- системы управления воспитательными процессами;
- прав, обязанностей и ответственности всех участников воспитательного процесса.

2. Возрастные ВП различаются по параллелям и имеют следующую содержательную структуру:

- концептуальная основа ВП — возрастные задачи развития ребёнка,
- цели программы,
- формы реализации содержания воспитания,
- содержание воспитательной работы с детским коллективом в соответствии с возрастными задачами развития и целями программы,
- содержание работы по осуществлению педагогической поддержки детей,
- содержание организационно-координирующей работы для установления эффективных связей между ребёнком, классным и гимназическим коллективом, учителями-предметниками, администрацией, родителями, внешкольными воспитательными учреждениями,
- проектируемые результаты (формирования качеств, развития личности),
- диагностики личностного роста и деятельности гимназистов,
- диагностики деятельности воспитателей,
- литература (для воспитателя и для воспитанников),
- приложения (например, система «часов общения», тематика родительских собраний и т.п.)

3. Классные ВП имеют аналогичную содержательную структуру, уникальность каждой из которых обусловлена как особенностями данного детского классного коллектива, так и личностью воспитателя (классного руководителя).

4. Модель выпускника гимназии — ориентир, принятый всеми участниками образова-

тельного процесса.

5. Индивидуальные ВП обусловлены теми или иными особенностями (или отклонениями) в личности воспитанника.

Схематически данный модельный блок мы представляем на схеме 8.

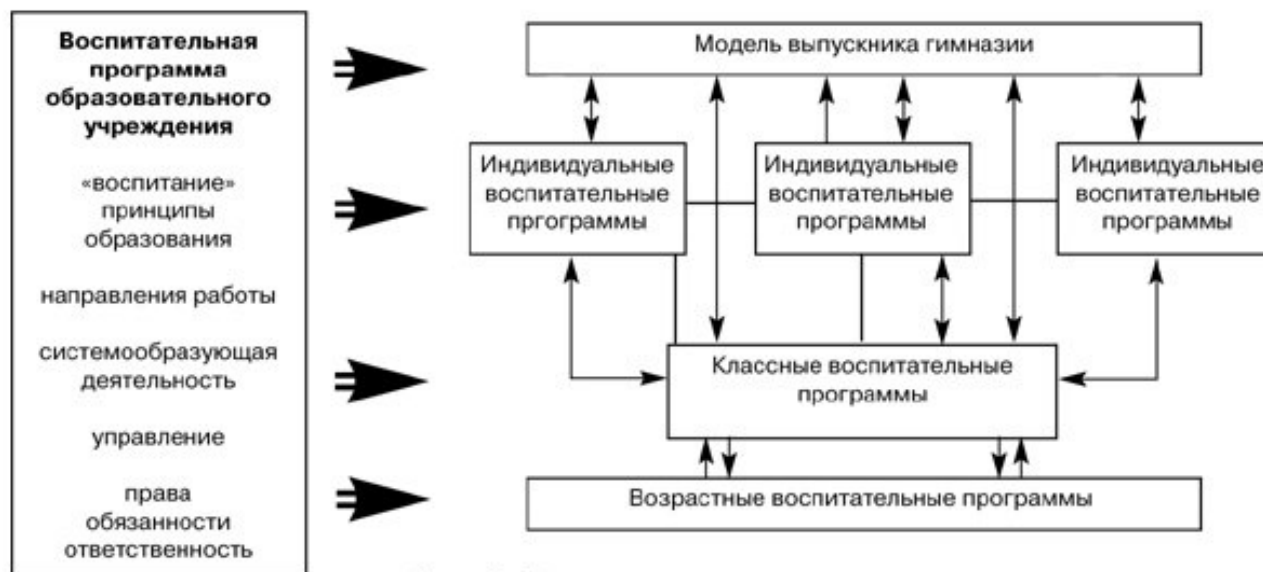


Схема 8. «Воспитательные программы гимназии»

Подпрограмма «Программы дополнительного образования» характеризует деятельность участников образовательного процесса, направленную непосредственно на развитие интеллектуальных, творческих, исследовательских, духовных, физических и т.д. способностей гимназистов. Эта деятельность представлена в следующих формах:

- занятия, предусмотренные гимназическим учебным планом (например, спецпрактикумы, спецкурсы, групповые и индивидуальные консультации);
- «Научное общество гимназистов»;
- клубно-кружковые, секционные и студийные объединения.

При проектировании модели подпрограммы «Способы организации образовательных процессов» мы исходили из теоретических и методических разработок по образовательным (педагогическим) технологиям (В.П. Беспалько, М.В. Кларина, Т.В. Машаровой, Г.К. Селевко, Л.Г. Сёмушиной, И.С. Якиманской), а также из категориального анализа нормативной структуры индивидуальной деятельности.

Опираясь на выводы Н.Г. Алексеева и Э.Г. Юдина, В.И. Слободчиков показывает, что категория деятельности может быть развернута не в виде процесса, имеющего временную детерминацию и последовательность этапов своего осуществления, а как **иерархия средств**, как систематизированная совокупность деятельностных понятий: механизм, способность, операция, приём, задача, способ. Примечательно, что способ не есть нечто, находящееся **между** субъектом и объектом, не приуроченное к ним; он — их живая связь...

Второй слой деятельностных категорий — многообразие способов деятельности: программа деятельности, план реализации деятельности, метод, методика. Нормативная структура деятельности — это вполне конкретная технология.

Современные исследователи по-разному классифицируют образовательные технологии. Например, Н.В. Бордовская и А.А. Реан в наиболее общем виде выделяют технологии (точнее, группы технологий): структурно-логические или задачные, игровые, компьютерные, диалоговые, тренинговые.

Образовательные (для задач нашего исследования этот термин точнее, чем педагогические) технологии — «это система деятельности педагога и учащегося в образовательном процессе, построенная на конкретной идее в соответствии с определёнными принципами организации и взаимосвязи целей — содержания — методов».

Законом «Об образовании» определено, что организация образовательного процесса в образовательном учреждении регламентируется учебным планом, годовым календарным учебным графиком и расписанием занятий, разрабатываемыми и утверждаемыми учреждениями самостоятельно (Статья 15.1.) К формам организации образовательного процесса традиционно относят систему оценок, форму, порядок и периодичность промежуточной аттестации обучающихся.

Опыт организации реальных образовательных процессов в современной гимназии позволяет нам представить рассматриваемую подпрограмму в виде модели (схема № 9).



Мы включаем в подпрограмму «Формы организации образовательного процесса в гимназии» как обязательные составляющие:

- учебный план;
- системы обучения;
- формы организации обучения и воспитания;
- систему аттестации обучающихся.

Отмечая, что учебный план определяет набор учебных предметов, распределение времени на их изучение, последовательность изучения предметов, О.Е. Лебедев справедливо называет учебный план «ядром образовательной программы». Учебный план наиболее полно характеризует содержание обучения в его результативно-итоговом виде. Исследователи классифицируют учебные планы по четырем типам: предметный, с выделением ядра, с выделением образовательных сфер, субъектно-уровневый. Основу проектирования учебных планов составляет образовательный стандарт, который определяет минимум содержания основных общеобразовательных программ, максимальный объём учебной нагрузки обучающихся и требования к уровню подготовки учеников.

Мы исходим из позиции, что учебный план гимназии должен быть индивидуальным учебным планом, составленным с учётом Базисного учебного плана (требования продолжительности обучения в целом и на каждой ступени, максимально допустимой недельной аудиторной нагрузки) и реализующим в процессе обучения основополагающие принципы совре-

менного гимназического образования.

При этом учебный план гимназии, несомненно, должен соответствовать общепринятым требованиям: быть полным, целостным, сбалансированным, обеспеченным ресурсами.

Учебный план, спроектированный в ходе эксперимента и экспериментально реализуемый в образовательной практике Вятской гуманитарной гимназии, по нашему мнению, формирует гимназическое образовательное пространство, способствующее наиболее полному удовлетворению индивидуальных интеллектуально-творческих потребностей гимназистов. Инновационный по содержанию, имеющий принципиально новую структуру данный учебный план включает в себя два блока учебных предметов: общее гимназическое образование (общеобразовательное + гимназическое) и дополнительное гимназическое образование, состоящее из четырёх частей:

- обязательные общеобразовательные и гимназические учебные предметы;
- обязательные общеобразовательные и гимназические учебные предметы с выбором программы обучения;
- общеобразовательные и гимназические учебные предметы по выбору обучающегося;
- дополнительные занятия по выбору обучающегося. Каждый гимназист 1–11 классов из числа предлагаемых гимназическим учебным планом предметов формирует свой индивидуальный учебный план.

Прогнозируемый образовательный результат на первой ступени обучения (1–3 классы) — элементарная грамотность, на второй ступени (5–9 классы) — функциональная грамотность, на третьей (10–11 классы) — компетентность.

Одно из принципиальных оснований данного учебного плана — постоянное расширение для обучающегося поля выбора на каждой ступени обучения и предоставления гимназисту права на реальный выбор:

- занятий дополнительного гимназического образовательного компонента;
- программы изучения учебного предмета;
- учебного предмета;
- темпа и формы обучения;
- учителя-консультанта или научного руководителя;
- форм промежуточной и итоговой аттестации.

При этом, если на первой (начальной) ступени обучения (1–3 классы) все учебные предметы изучаются в классах постоянного состава (классно-урочная система), а дифференциация и индивидуализация осуществляется в формах занятий по развитию творческих способностей, групповых и индивидуальных консультаций, то с продвижением обучающегося по ступеням образования он приобретает опыт погружения в другие системы обучения: разнородную, лекционно-практическую, бригадно-групповую, индивидуальную

Формы организации обучения и воспитания, используемые на разных ступенях гимназического образования:

- аудиторные (урок, лекция, семинар, практикум, лабораторная работа, коллоквиум, консультация, зачет, экзамен, «учебное погружение», классный час, час общения, коллективное творческое дело и т.д.),
- внеаудиторные (экскурсии, экспедиции, проектирование, реферирование, учебное исследование, клубно-студийные формы).

Система аттестации обучающихся предполагает текущую диагностику и контроль прохождения образовательной (не только учебной) программы, промежуточную аттестацию (исторически характерную для отечественной системы гимназического образования) и итоговую аттестацию.

Содержательные аспекты данной подпрограммы можно представить в виде модели — таблицы.

Дополнительный гимназический компонент	Индивидуальная	Консультации, исследовательская работа, собеседование	Конкурс, защита творческих и исследовательских работ
Учебные предметы с	Микро-коллективная	Групповое занятие, спец-	Тест, зачет, экзамен,

выбором программы обучения и по выбору	(групповая)	семинар, спецпрактикум, спецкурс, коллоквиум, час общения	защита реферата, проекта
Обязательные общеобразовательные и гимназические предметы	Межа-коллективная (классно-урочная)	Урок, лекция, семинар, классный час, «погружение», КТД	Контрольная работа, тест, зачёт, экзамен
Общеобразовательные «сквозные» учебные предметы	Макро-коллективная (общегимназическая)	Урок, олимпиада, конференция, КТД	Контрольная работа, тест, зачёт, экзамен
Учебный план	Система обучения	Формы обучения и воспитания	Система аттестации

Для уточнения понятия «педагогическая позиция» обратимся к его трактовкам и одновременно рассмотрим и термины «педагогическая ситуация», «педагогическое явление». Как известно, позиция личности — устойчивая система отношений человека к различным проявлениям окружающей действительности. Педагогическая позиция — положение, которое мысленно занимает педагог по отношению к детям. Оно определяет его поведенческий выбор в момент взаимодействия. «Педагогическая ситуация — это совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых учителем или возникающих спонтанно в педагогическом процессе, а также кратковременное взаимодействие учителя с учеником (группой, классом, обнаруживающее расхождения норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений. «Педагогическое явление — событие, происходящее в процессе взаимодействия педагогов и учащихся и отражающее решение определённых педагогических целей и задач.

При разработке подпрограммы «Педагогическая позиция» мы опирались на понятие «образовательная ситуация» (В.И. Слободчиков), представив её в виде схемы (схема № 10).



Образовательная ситуация — это точка пересечения образовательного процесса, педагогической деятельности, процесса образования и деятельности образующихся. Главная роль в создании образовательной ситуации принадлежит педагогу-профессионалу. А способность построения системы таких образовательных, развивающих ситуаций на определённой возрастной и образовательной ступени как раз и характеризует педагогическую компетентность и профессионально-деятельностную позицию педагога.

Ключевое понятие — **позиция**. Именно внятная, осознанная, ответственная, инструментально обеспеченная педагогическая позиция служит тем организационно-управленческим центром, который запускает, поддерживает и направляет базовые образовательные процессы и совместную деятельность субъектов образования. **Позиция — способ реализации базовых целей и ценностей личности в её взаимоотношениях с другими. Это также единство профессионального сознания и профессиональной деятельности.**

Мы разделяем вывод В.И. Слободчикова, что в профессиональной позиции сходятся сразу все три основания человеческой реальности (сознание, деятельность, общность). Педагогическая позиция оказывается уникальной и, возможно, единственной в своём роде, так

как она одновременно имеет и личностное, и профессиональное, культурно-деятельностное измерение для создания условия достижения целей и ценностей образования.

Педагог в своей действительно педагогической позиции нигде и никогда не встречается с ребёнком как **«объектом»** (если он действительно педагог, а не работник с «человеческим материалом»). В личностной позиции он всегда встречается с **другим человеком**, а в собственно профессиональной — **с условиями** его становления и развития.

Таким образом, педагогическая позиция — это диалектическое со-единение профессиональной позиции (как единства профессионального сознания и профессиональной деятельности) и личностной позиции педагога.

Е.О. Галицких устанавливает непосредственную зависимость целей и ценностей всей образовательной программы от педагогической позиции.

Она также показала, что педагогическая позиция отражает индивидуальное отношение к следующим составляющим:

- к смыслу, ценностям и целям профессии, педагогической науке (осмысление своего призвания как *профессионала*).
- к содержанию обучения и преподаванию (постижение статуса *специалиста*).
- к ученику как субъекту собственной жизни, как цели и ценности образования (обретение позиции воспитателя — *гуманиста*).
- к коллегам как представителям профессионального сообщества (осознание себя *сотрудником и со-творцом*).
- к себе как развивающейся и творческой индивидуальности (стремление воспитать и сохранить в себе *интеллигента*, выход на *диалоговую* позицию).

Подпрограмма «Педагогическая позиция» — одна из центральных в модели образовательной программы гимназии. Её сущностное содержание — конкретная педагогическая позиция коллектива гимназии, а её ценностное содержание — выявление и согласование педагогических позиций участников образовательного процесса как образовательного диалога.

Ещё одна подпрограмма модуля № 1 «Педагогические программы реализации типа образовательного процесса» в модели ОП гимназии — подпрограмма «*Нормы реорганизации субъектов образовательной деятельности*».

Базовый принцип, формирующий эту подпрограмму, — максимально возможные учёт и координация позиций всех субъектов образовательного процесса. В ходе нашей исследовательской и опытно-экспериментальной работы нами выделены следующие уровни реорганизации — координация позиций:

- учредителя и образовательного учреждения,
- муниципалитета и образовательного учреждения,
- администрации и трудового коллектива гимназии,
- гимназистов, их родителей (законных представителей), педагогов и администрации,
- членов педагогического коллектива,
- членов коллектива гимназистов,
- членов родительского коллектива.

По нашему мнению, содержанием деятельности по координации позиций субъектов образования на каждом уровне является нормотворчество и конституализация, т.е. определение позиций, способов их координации и закрепление их в соответствующих нормативных актах. Важно подчеркнуть, что субъектами нормотворческой деятельности (на каждом уровне) выступают сами субъекты образования.

Продуктом деятельности по учёту и координации позиций становятся нормы координации, представленные в виде соответствующих документов. Например, в соответствии с выделенными нами уровнями это могут быть:

- учредительский договор;
- устав ОУ (гимназии);
- коллективный договор между администрацией и трудовым коллективом гимназии;
- декларативные и локальные правовые акты;

- годовой календарный учебный график.

Нормотворческая деятельность, организация позиций субъектов образовательной деятельности должны иметь свои формы и структуры организации. На выделенных нами уровнях такими формами организации могут быть:

- согласительная комиссия, попечительский совет гимназии;
 - общегимназическая конференция; совет гимназии;
 - конференция трудового коллектива, совет трудового коллектива;
 - общегимназическая конференция, совет гимназии;
 - производственное совещание, педагогический совет, кафедра, методическое объединение;
 - собрания и конференции гимназистов, совет дежурных командиров,
 - родительские собрания и конференции, родительский комитет.
- Проведенное нами моделирование и исследование содержания и структуры модельных блоков (подпрограмм), определяющих и регулирующих педагогическую деятельность составляющую ОП и входящих в программный модуль № 1 «Педагогические программы реализации типа образовательного процесса», позволяет сделать следующие выводы:
- наличие данных подпрограмм в ОП ОУ не только желательно, но обязательно,
 - именно эти подпрограммы представляют собой комплекс основных (педагогических) условий для реализации образовательным учреждением концепции современной гимназии.

Модули «Программы управления» и «Программы научно-сервисного сопровождения»

Модуль № 3 в модели ОП гимназии — «Программы управления».

В педагогической науке достаточно глубоко и многоаспектно исследованы и технологически разработаны вопросы управления образовательными системами, учреждениями и процессами (В.И. Зверева, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, О.М. Моисеева, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, П.И. Третьяков, Г.Л. Фриш, О.Г. Хомерики, Е.А. Ямбург). Признаны и успешно реализуются на практике системный подход к управлению образовательным учреждением, система управления по конечным результатам, проектный подход.

В рамках предмета нашего исследования — образовательной программы гимназии — не ставится цель анализировать управление как конкретную систему. Мы рассматриваем место «Программы управления» (как подпрограммы образовательной программы), и её содержание в ином аспекте. Исследуя формы рефлексивной деятельности, В.М. Слободчиков определяет управление как «нормирование любой деятельности по правилу, праву, правде и описывает его в соответствии со схемой П.Я. Гальперина: ориентировка — исполнение — норма функционирования системы деятельности».

Программа в нашем представлении — это ориентированное на будущее организационно-управленческое знание, определяющее принцип связи стратегических целей деятельности, условий, способов (механизмов) их достижений, форм организации предстоящей деятельности. При этом программа осмысливается прежде всего в рамках организационного проекта.

Управленческие проекты и программы управления в ОП гимназии рассматриваются нами как формы и средства решения возникающих образовательных проблем разного уровня. Например, открытие нового подразделения гимназии — подготовительных классов, разработка гимназических образовательных стандартов, введение нового учебного предмета и т.п.

В программе на основе анализа наличного положения дел сформулирована проблема. Она представлена в виде иерархии задач и способов их решения. Зафиксированы категории участников (иногда конкретные участники), намечены способы кооперации и координации их деятельности, определены наличные и необходимые ресурсы. Конечная позиция про-

граммы — фиксация заранее полагаемого результата и точный его адресат. На основе программы составляется план её реализации, а завершается выполнение программы рефлексией и оценкой результата реализации программы.

Таким образом, модуль «Программы управления» задаёт проектный и программно-целевой подход к решению проблем, возникающих, выявляющихся в ходе реализации ОП гимназии.

Модуль № 4 образовательной программы гимназии — «Программы научно-сервисного сопровождения».

Этот модуль (наряду с модулем «Концептуальные положения»), по нашему мнению, помогает удерживать целостность, целесообразность и реалистичность всей ОП. Поэтому мы включаем в программы научно-сервисного сопровождения следующие программы:

- диагностики образовательной среды, образовательных процессов и субъектов образовательной деятельности;
- мониторинга результативности ОП и составляющих её подпрограмм;
- психологической поддержки участников образовательного процесса;
- исследований по проблематике ОП гимназии;
- опытно-экспериментальной и научно-методической работы;
- научного (философского, культурологического, психологического, экономического, педагогического) просвещения;
- повышения профессиональной компетенции;
- анализу и обобщению опыта образовательной деятельности участников образовательного процесса;
- сотрудничества с научными, научно-исследовательскими и высшими профессиональными образовательными учреждениями.

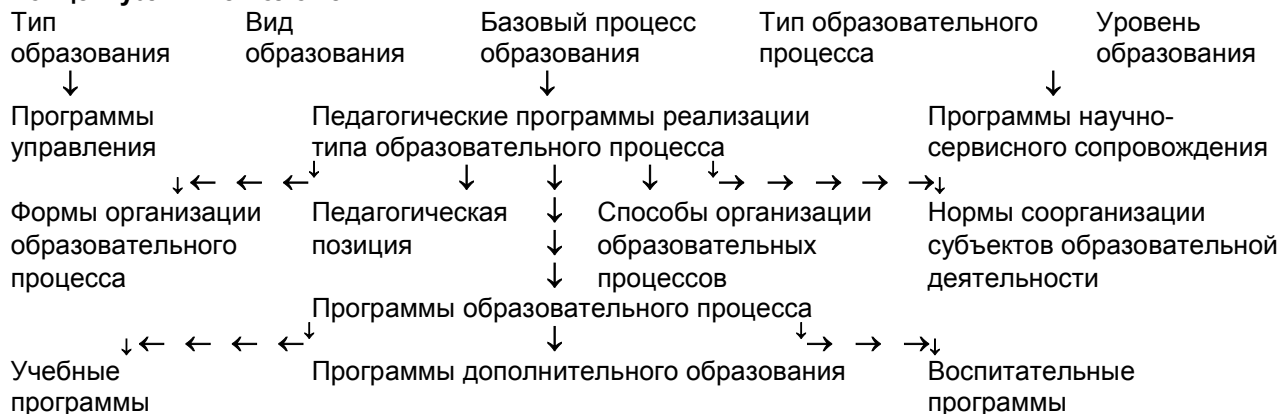
Таким образом, в процессе проектирования ОП гимназии нами:

- обоснована необходимость модельных представлений ОП для реализации целей данного полисубъектного комплексного проекта;
- представлены программные модули модели ОП гимназии и составляющие их подпрограммы;
- выдвинуты теоретические обоснования содержания и структуры данных подпрограмм;
- разработаны некоторые механизмы реализации содержания подпрограмм в дальнейшей проектной и образовательной деятельности;
- разработана целостная модель ОП гимназии.

Полученные нами результаты решения исследовательских задач показали, что ОП — главное средство и комплексное условие реализации концепции современной гимназии на практике.

Модель* образовательной программы гимназии

Концептуальные положения



* Все столбцы на рисунке были в прямоугольниках. Верхние три строки (начиная с «Концептуальные положения») в одном прямоугольнике; стрелки отходят от него всего.