

Л. ДЕ КАЛУВЭ, Э. МАРКС, М. ПЕТРИ

**РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ:
МОДЕЛИ И ИЗМЕНЕНИЯ**

Перевод с английского Максимовой Е.Н.

Научное редактирование д.ф.н., профессора Зайцева А.К.

© Перевод. Калужский институт социологии.

СОДЕРЖАНИЕ

От авторов

Предисловие

Глава 1 ВВЕДЕНИЕ

1.1. История

1.2. Цель исследования

1.3 Четыре фактора, определяющие развитие школы: приоритеты изучения

1.4 Образовательно-организационные модели и формы

1.4.1 Модели и формы

1.4.2. Значение образовательно-организационных моделей для теории и практики

1.5 Для какой школы созданы модели

1.6 Структура книги

1.7 Предисловие к русскому изданию

Глава 2 ПЯТЬ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ

2.1. Введение

2.1.1 Основные положения

2.1.2 Профессиональная организация

2.1.3 Компоненты

2.1.4. Связь с организационными моделями Минтцберга

2.1.5. Конфигурация моделей

2.2. Пять организационных моделей

2.2.1 Введение

2.2.2 Модель 1. Сегментная организация

2.2.2.1. Слабости, присущие сегментной организации

2.2.2.2. Схема сегментной организации

2.2.3. Модель 2. Линейная организация с горизонтальной консультативной структурой

2.2.3.1 Слабости, присущие линейной организации

2.2.3.2 Схема линейной организации с горизонтальной консультативной структурой

2.2.4. Модель 3. Коллегиальная организация

2.2.4.1 Слабости, присущие коллегиальной организации

2.2.4.2 Схема коллегиальной организации

2.2.5. Модель 4. Матричная организация

2.2.5.1. Слабости, присущие матричной организации

2.2.5.2. Схема матричной организации

2.2.6. Модель 5. Модульная организация

2.2.6.1. Слабости, присущие модульной организации

2.2.6.2. Схема модульной организации

2.2.7. Заключение

2.3. Диаграмма пяти организационных моделей, их компонентов и специфических особенностей

Глава 3. ПЯТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ

3.1. Введение

3.2. Пять образовательных моделей

3.3. Философская основа

3.4. Пять образовательных моделей

- 3.4.1. Отборочная модель (1)
- 3.4.2. Постановочная модель (2)
 - 3.4.2.1. Пример постановочной модели: Берлинская модель FEGA
- 3.4.3 Модель «смешанных способностей» (3)
- 3.4.4 Когнитивная концепция постановочной модели и модели «смешанных способностей»
- 3.4.5 Другая концепция обучения
- 3.4.6. Интегративная модель (4)
 - 3.4.6.1. Пример интегративной модели: трудовая школа Фон Хентига
- 3.4.7. Инновационная модель (5)
 - 3.4.7.1 Несколько исторических примечаний
 - 3.4.7.2 Инновационная модель
- 3.5 Диаграмма главных компонентов и подкомпонентов пяти образовательных моделей
- 3.6 Согласованность образовательных моделей

Глава 4. ФОРМЫ РАЗВИТИЯ ПЯТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО—ОРГАНИЗАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ

- 4.1 Введение
- 4.2 Отборочно-поточно-сегментная модель
- 4.3 Линейно-постановочная модель с горизонтальной консультативной структурой
- 4.4 Смешанно-коллегиальная модель
- 4.5 Интегративно-матричная модель
- 4.6 Инновационно-модульная модель
- 4.7 Развитие школы и образовательно-организационные модели
 - 4.7.1 Поле структурного развития
 - 4.7.2 Способность к изменению и инициатива для изменений
 - 4.7.3 Создание изменяющейся организации

Глава 5. ПРИМЕРЫ ИЗ ПРАКТИКИ

- 5.1 Пример 1. Развитие учебного курса в Северной Ирландии
 - 5.1.1. Введение
 - 5.1.2. Предыстория
- 5.2. Пример 2. «Боулдердам» — голландская средняя общеобразовательная школа
 - 5.2.1 Введение
 - 5.2.2 История развития
 - 5.2.3 Дискуссия
- 5.3 Пример 3. Инновационно-модульная школа в Западной Германии (Гроссальм)
 - 5.3.1 История
 - 5.3.2 Образовательные принципы и их использование
 - 5.3.3 Организация (школы) Гроссальм
 - 5.3.4 Группа S.I.G.S
 - 5.3.5 Описание школы Гроссальм в терминах пятой организационной (модульной) модели

Глава 6. ПРИМЕРЫ ДВУХ РУССКИХ ШКОЛ

- 6.1 Введение
- 6.2 Интервью, используемое авторами для получения данных об образовательной и организационной системах исследуемых школ

- 6.3 Государственная школа
 - 6.3.1 Общая информация
 - 6.3.2 Персонал
 - 6.3.3 Ученики и их родители
 - 6.4. Образовательная система
 - 6.4.1. Структура образования
 - 6.4.2. Учебная программа
 - 6.4.3. Тесты и проверки
 - 6.4.4. Структура организации
 - 6.5. Описание школы X в терминах компонентов моделей
 - 6.6. Диагностический анализ
 - 6.7. Прогнозы и рекомендации
 - 6.8. Частная школа
 - 6.8.1. История создания
 - 6.8.2. Персонал
 - 6.8.3. Ученики и их родители
 - 6.8.4. Образовательная система
 - 6.8.5. Учебная программа
 - 6.8.6. Тесты и проверки
 - 6.8.7. Управление учащимися
 - 6.9. Организационная система
 - 6.10. Частная школа в терминах компонентов моделей
 - 6.11. Некоторые различия между частной школой и «традиционной» государственной школой
 - 6.12. Диагностический анализ
 - 6.12.1 Прогнозы и рекомендации
 - 6.13. Заключительные замечания, касающиеся использования моделей в русских школах
- Глава 7. РАЗВИТИЕ МОДЕЛЕЙ: ВНУТРЕННИЙ АГЕНТ ИЗМЕНЕНИЯ (НОВАТОР)*
- 7.1. Введение
 - 7.2. Внутренний новатор в сравнении с внешним
 - 7.3. Внутренний агент изменения в четырех образовательно-организационных моделях
 - 7.3.1. Сегментная модель
 - 7.3.2. Линейная модель с горизонтальной консультативной структурой
 - 7.3.3. Коллегиальная модель
 - 7.3.4. Модульная модель
 - 7.3.5. Пример
- ЛИТЕРАТУРА*
- ОБ АВТОРАХ*

Глава 2

ПЯТЬ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ

2.1. Введение

2.1.1. Основные положения

Природа организационной структуры школы определяется тремя основными факторами:

1. Видом образовательных принципов;
2. Влиянием окружающей среды;
2. Целями людей, вовлеченных в воспитательный и образовательный процесс: особенно учителей, управленцев.

Пять организационных моделей, о которых пойдет речь в этой главе, отличаются друг от друга их применимостью к трем факторам, с одной стороны, и вариативностью этих факторов в той или иной организационной модели с другой стороны.

Например, существует три определяющих момента первого фактора — вида образовательных принципов, которые прямо относятся к изучаемым моделям:

- а) Возможность индивидуализировать образование, соотнести потребности, способности, намерения ученика с теми образовательными принципами на которых основывается школа;
- б) Способность давать более углубленное образование: это предполагает использование не только учебных программ, направленных на изучение общепринятых предметов, но и программ, имеющих другие цели: общественное и индивидуальное образование;
- в) Способность совершенствовать образование, изменяя и развивая его всесторонность.

Чем более школа стремится реализовать эти факторы, тем более она должна опираться на соответствующую философию или концептуальную модель образования. В третьей главе мы дадим детальное описание пяти образовательных моделей или концепций образования, которые продемонстрируют свою способность согласовывать три определяющих фактора, о которых речь шла выше.

Если рассматривать школу как живую, находящуюся в постоянном развитии организацию, то она (школа) должна выполнять три организационные или эволюционные функции:

- 1) Управлять учебным процессом гибко, приспосабливать его к современности: способность к гибкости.
- 2) Направлять учебный процесс от простого к более сложному: способность к усложнениям.
- 3) Проводить организационные изменения как на внешнем, так и на внутреннем уровне: способность к организационному развитию.

Описывая каждую из пяти моделей мы покажем вам градацию увеличения этих способностей школы с первой до конечной, пятой модели.

Первая модель, на которой мы остановимся, модель секторной (сегментной) организации школы. Она представляет собой жесткую комбинацию сравнительно простого образовательного процесса и довольно поверхностного процесса организационных изменений. Эта модель позволяет индивидуализировать и дифференцировать обучение на сравнительно низком уровне. Акцент в школах с такой организацией делается в основном на познавательную деятельность. И только в редких случаях там могут происходить какие-то минимальные изменения.

Если рассматривать два оставшихся фактора — окружающую среду и людей, занимающихся учебным и воспитательным процессом, — мы принимаем во внимание

следующие факторы:

- родители и общественность удовлетворены традиционным образованием и не требуют никаких нововведений, с одной стороны,
- руководство школы, учителя не делают никаких попыток для того, чтобы как-то изменить тип школы, с другой стороны.

Вообще, мы назвали эти два фактора основными только потому, что имеем своей целью сконцентрировать ваше внимание на взаимодействии этих трех факторов (образовательный процесс, с одной стороны, и организационные элементы, с другой) в той или иной модели школы.

2.1.2. Профессиональная организация

Сущность каждой организационной модели школы заложена в ее названии.

I. Сегментная (секторная) организация.

II. Модель линейной организации персонала с горизонтальной структурой советников.

III. Коллегиальная организация.

IV. Матричная организация.

V. Модульная организация.

Для большей ясности модели будут обозначаться только цифрами. Все эти пять моделей могут быть найдены в профессиональных организациях.

Мы называем организацию профессиональной, если она состоит из индивидуумов, чья деятельность рассматривается как принадлежность к той или иной профессии. Часто можно встретить следующие определения профессий:

- деятельность базируется (по крайней мере частично) на научной основе; для того, чтобы практиковать в этом направлении необходим длительный тренинг;
- деятельность представляет некоторую важность для клиентов;
- взаимоотношения между работником и клиентом сильно влияют на эффективность выполняемой работы;
- работник чувствует, что принадлежит к более или менее институционализированной группе профессионалов;
- происходит постоянная корректировка профессиональной пригодности (сфера деятельности и этические нормы), которая ведет к более или менее выраженному кодексу работников этой области.

Профессиональные качества учителей не настолько явно выражены по сравнению с традиционными профессиями (врача, адвоката и т. д.). Но такие важные характеристики, как профессиональная пригодность и мастерство, полученное постоянным тренингом, без сомнения, должны быть. Эти характеристики и тип деятельности предполагает, что обычные способы контроля и оценки деятельности профессионалов в общем-то неприемлемы. А отсутствие исследования и оценки его деятельности ведет к тому, что за время постоянного тренинга профессионал учится быть самостоятельным (независимым) и относительно автономным в своей деятельности. Со временем это может привести к сильному сопротивлению контролю и оценке его деятельности со стороны окружающих.

Профессионально устроенная организация должна создать условия для разделения труда специалистов, с одной стороны, а с другой стороны, создать соответствующее взаимодействие между ними. Вследствие перечисленных выше проблем каждая организация имеет присущие только ей недостатки в устройстве. Мы можем заметить следующие недостатки в организации школы:

- 1) Контроль качества работы практически невозможен, а неудача может быть отнесена на счет клиента («ученик не способен учиться»);
- 2) Все, чтобы ни делалось, должно быть предметом тщательного обсуждения и консультаций. Это занимает очень много времени и ведет к тому, что для внедрения инноваций требуются огромные усилия («идея, конечно, хорошая, но,

прежде всего мы должны обсудить все проблемы и последствия, связанные с ней»);

3) Трудности в проведении контроля ведут к увеличению «организационной анархии». Выполнив свои образовательные обязанности, учитель может уклониться от дальнейшей деятельности («теперь я должен идти»);

4) Так как мнение каждого считается ценным, не принимая во внимание образовательную деятельность, то потребность в консенсусе отпадает. Мнение каждого — законно, правильно и т. п. Нет необходимости в соотнесении своей деятельности с деятельностью других;

5) Конвергентность мышления ведет в своего рода скрытому приспособленчеству.

Новые члены коллектива должны приспосабливаться к существующим устоям.

Если перед школой встала необходимость в организационных изменениях и совершенствовании, то пять организационных моделей, о которых пойдет речь, могут рассматриваться и как модели для анализа и диагностики недостатков.

2.1.3. Компоненты

Каждая из моделей построена на 16-ти компонентах. Некоторые компоненты состоят из подкомпонентов. Модели отличаются друг от друга лишь потому, что компоненты и их составляющие различны по своей значимости. Компоненты могут быть классифицированы следующим образом:

1. Компоненты, относящиеся к организационным единицам;
2. Компоненты, относящиеся к координационному механизму;
3. Компоненты, относящиеся к управлению школой;
4. Компоненты, относящиеся к уровню организации.

I. Организационные единицы состоят из следующих компонентов и подкомпонентов:

1. Образовательные подразделения:
 - 1.1. сущность,
 - 1.2. размер,
 - 1.3. автономность.
2. Отделы:
 - 2.1. обязанности,
 - 2.2. статус,
 - 2.3. влияние.
3. Финансово-секретарские единицы:
 - 3.1. центральная функция,
 - 3.2. компетенция.
4. Органы управления учащимися:
 - 4.1. центральная функция, исполнительный комитет.
5. Органы по совершенствованию образовательного процесса:
 - 5.1. центральная функция,
 - 5.2. кто является инициатором.
6. Учителя:
 - 6.1. автономность.
 - 6.2. группа, управляющая учениками.

II. Координационные механизмы состоят из:

7. Инструкции:
 - 7.1. внешние,
 - 7.2. внутренние.

8. *Профессионального мастерства.*
9. Иерархического контроля.
10. Консультационных структур:
 - 10.1. принятие решений,
 - 10.2. основная группа.
11. Культуры.
- III. Администрация и менеджмент школы состоят из:
 12. Основной задачи администрации школы
 13. Менеджмента:
 - 13.1. центральная функция,
 - 13.2. положение руководителя,
 - 13.3. задачи заместителей директора,
 - 13.4. кто подчиняется администрации.
 14. Срединные элементы менеджмента (средний менеджмент).
- IV. Степень организации:
 15. Структурный уровень.
 16. Самоосознание организации.

Далее мы дадим краткое описание некоторых компонентов. Содержание каждого компонента или подкомпонента будет раскрыто в описании организационных моделей.

I. Организационные единицы:

Школа, как и любая другая организация, предполагает разделение труда или его дифференциацию, с одной стороны, и взаимодействие, с другой стороны. И если существует разделение труда, то организационные единицы должны быть устроены таким образом, чтобы взаимодействовать друг с другом. Поэтому первый класс компонентов имеет дело с организационными единицами, а второй — с координационным механизмом.

Каждая организационная единица может быть описана на двух уровнях:

— как группа людей, выполняющих определенные функции, такие как инструктаж и управление. Это представлено 5 компонентами на групповом уровне.

— как индивидуумов, которые тоже выполняют определенные функции. Только один компонент представляет этот вид: учителя.

Другие подразделения мы относим к элементам групповых организационных единиц (наставник) и к элементам компонента менеджмента (руководитель и его заместители).

Характеризуя в основном школу в терминах группового уровня, мы представляем школу с помощью сравнительно простых моделей. То, что школа — это организация профессионалов, заставляет нас рассматривать учителей как «индивидуальные организационные единицы». Конечно, это абсолютно не исключает того, что их деятельность можно рассматривать и на групповом уровне: многие групповые подразделения в школе в большинстве своем или вообще состоят из учителей либо только выполняющих свою учительскую функцию (образовательные подразделения, методические объединения), либо выполняющих функцию помимо образовательной (единицы управления, развития), т. е. выступающих в других «ролях».

Единственная организационная единица, в которой нет ни одного учителя: — финансово-секретарский отдел. Все организационные единицы на групповом уровне могут быть охарактеризованы некоторыми подкомпонентами: их центральная функция имеет еще один или два подкомпонента, которые способны постоянно поддерживать взаимодействие между организационной и образовательной системами школы.

Первый подкомпонент — учебные подразделения (или секции) школы (первый компонент организационных моделей) — мы рассматриваем в виде структуры кооперации между учителями по отношению к образовательной программе. Учебные

подразделения могут быть построены вертикально: секция объединяет всех учителей в одном из «ответвлений» учебного потока. Более общая формулировка: вертикальная секция объединяет менеджеров и учителей двух или более годовых групп в соответствии с построением учебного курса.

Учебные подразделения могут быть горизонтальными. Это подразумевает, что учителя и менеджеры работают в более или менее дифференцированных (параллельных) классах одного года обучения. Это может быть несколько годовых групп, но тогда они рассматриваются как единое целое (как, например, по критерию расширенного оценочного периода в 2—3 года).

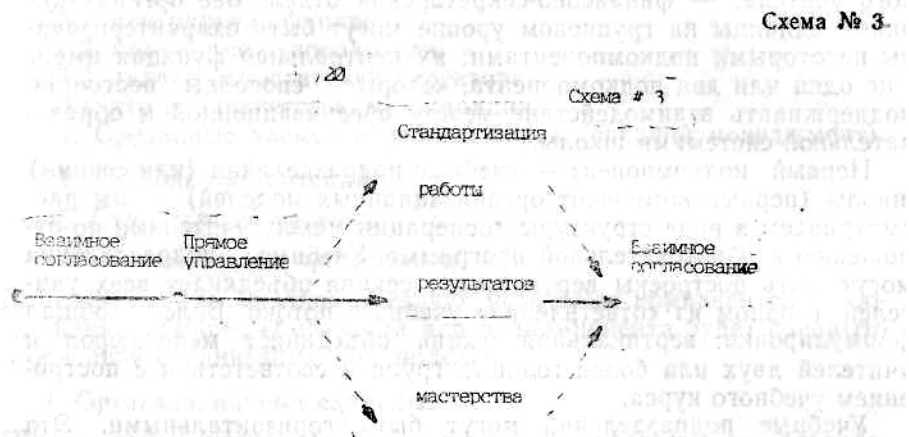
Учебные подразделения могут иметь и комбинированный характер: включать в себя характеристики как вертикальных, так и горизонтальных секций. Очень часто такого рода учебные подразделения имеют какое-то временное назначение, как и в случае с организационной структурой, при реализации какого-то определенного проекта.

Конгломерат организационных единиц — учебные секции и единицы, например, мы называем подразделением, по крайней мере, если в наличии есть менеджерские структуры. Такие подразделения вы обнаружите в модели 4.

Модульная единица — это особый вид образовательной секции. Такая единица состоит, обычно, из относительно маленькой группы учителей, которые, работая в «команде» занимают довольно автономную позицию. Функционируют они как «маленькая школа» в школе. Обычно эта модульная «команда» учителей работает со своими учениками на протяжении нескольких лет.

II. Координирующие механизмы

Координация, на наш взгляд, является важной частью в организации школы. Но очень часто в школах координация либо слабо развита, либо совсем отсутствует. Для обозначения (расширения) координационных механизмов, как компонентов моделей, мы использовали научные разработки Минтцберга* (G. Mintzberg, 1979). Он сформулировал континуум усложнений, в котором можно увидеть пять координационных механизмов:



Яркой особенностью схемы Минтцберга является позиция «взаимного согласования». Первоначальная позиция обозначает неформальную, «лицом к лицу» коммуникацию между коллегами; вторая позиция представляет собой усложненную процедуру для консультаций, с тем, чтобы справиться со сложными задачами. В заключении своей книги Минтцберг представил шестой координационный механизм — «социализация в направлении общей идеологии».

* Минтцберг Генри — известный американский специалист в области управ, ленческого консультирования и автор многих работ по теории менеджмента и организаций, профессор Университета МакГилла (США), президент Общества; Стратегического Менеджмента (прим. пер.).

Мы формулируем сущность координационного механизма немного по-другому нежели это было с компонентами:

7. Регулирование (внешнее, внутреннее), состоящее из стандартизации деятельностного процесса и стандартизации результатов этого процесса;

7. Профессиональное мастерство;

9. Иерархическое управление (контроль), более структурированное понятие, нежели прямое управление;

10. Консультационные структуры: более структурированное понятие, нежели взаимное согласование;

11. Культура, понятие с более широким смысловым полем, чем понятие «идеология».

Стандартизация образовательной деятельности более или менее подчиняется внутренним или внешним инструкциям или правилам. Контроль за стандартизацией результатов осуществляется требованиями, выдвигаемыми на экзаменах. Оба эти механизма стандартизации только частично раскрывают как работает школа, тогда как механизм стандартизации профессионализма указывает на это более ярко. Все учителя должны получить определенную квалификацию для работы в школе («инструктаж», как это назвал Минтцберг) и уметь применять свои знания на практике в соответствии с профессиональными стандартами.

Прямое управление приемлемо только для маленьких школ. Мы употребляем термин «иерархическое управление» для индикации типа управления, когда регуляция производится с использованием определенных правил и стандартов. Это очень важно как для больших, так и для маленьких школ. Структура консультаций — это организационный аспект взаимного согласования. Структура консультаций как координационный механизм может быть более или менее формальной. Когда учителя занимают крайне автономную позицию, консультации (в целях достижения взаимного согласования) являют собой важный элемент координационного механизма; тем не менее, в школах с «иерархической» структурой они могут быть не менее важны.

Понятию «идеологии» Минтцберга мы предпочитаем понятие «культура», в которое включаются (внутри школы) все виды положений и убеждений, касающихся мира, жизни, общества, школы, человека, наиболее предпочтительные условия для образования и самосовершенствования. Культура работающих в школе людей проявляется во всех видах поведенческих моделей и тенденциях. Также как и профессиональное мастерство, культура включает внутренние стандарты. Во многих школах учителя часто сильно расходятся во мнениях, ценностях и т. д., но несмотря на эти разногласия, они все убеждены в одном — необходимости совместной работы.

В развитии школы в направлении больших организационных способностей и более индивидуализированного образования культура может иметь решающее значение.

III. Менеджмент и управляющий орган

Менеджмент и управляющие органы тоже могут рассматриваться как организационные единицы (первого класса). Мы решили обсудить эту проблему отдельно, т. к. их основная функция — координация с использованием различных механизмов.

В терминах значимости они занимают срединную позицию, но принимая во внимание их влияние на функционирование школы, мы должны их выделить особо.

Здесь мы выделяем три компонента:

— задачи управляющего органа;

— менеджмент;

— позицию среднего менеджмента.

12. Задачи управляющего органа.

Правомочная власть в школе принадлежит управляющему органу (в России такой орган называется попечительским советом), представляющему собой общественную власть, общественность или какой-либо частный институт.

Управляющий орган может рассматривать свои задачи как лимитированные: простой контроль за материальными, психологическими или социальными условиями в школе. Он санкционирует предложения, выдвигаемые школой в зависимости от того, насколько финансы позволяют эти предложения реализовать.

Управляющий орган может рассматривать свои задачи и более широко, включая в них решения по поводу образовательной доли т.к. и/или планы совершенствования школы.

13. Менеджмент

В школе также есть другой уровень менеджмента, который выполняет самые важные задачи управления школой: директор и его заместители. Здесь мы выделяем четыре важных подкомпонента:

- основные функции: в зависимости от модели школы они сильно различаются;

- взаимоотношения внутри управленческой группы: вертикальные или коллегиальные;

- задачи заместителей директора;

- степень ответственности перед управляющим органом.

14. Позиция среднего менеджмента

Функции средних менеджеров в школе выполняют различные учителя — методисты, возглавляющие методические объединения и ответственные за работу годовых потоков. Действуют они в течении ограниченного промежутка времени. Этот вид менеджмента также весьма различен в разных моделях.

IV. Уровень организации

Школы, как и модели, сильно различаются в том, что касается важности организационного сознания для функционирования школы. Это проявляется в том наборе структур, которые можно увидеть в школе (15) а также в степени осознания структуры работающими в школе людьми (16).

Это осознание является элементом культуры. В определенном смысле организационные структуры могут быть заменены более высоким организационным осознанием: если учителя понимают, что организационные механизмы нужны, уменьшается потребность в использовании детальных правил и процедур.

2.1.4. *Связь с организационными моделями Минтцберга*

Как мы уже указывали ранее, наши концепции организационных моделей для единых школ связаны (но не полностью идентичны) с концепциями, которые Минтцберг использовал при создании своих пяти хорошо известных моделей организаций (модели применимы не только для школ). Для читателя, который знаком с типологией Минтцберга (1979), полезно сравнить модели школьной организации с разработанными им моделями:

- простая структура;
- машинная бюрократия;
- профессиональная бюрократия;
- форма подразделений;
- адхократия;
- миссионерская организация.

Из этих шести моделей, профессиональная бюрократия и адхократия в обязательном порядке являются профессиональными организациями, в которых в качестве базового координационного механизма используется профессиональное мастерство. Внутри профессиональной бюрократии профессионалы работают автономно, координация в основном базируется на общем профессиональном мастерстве — общем стиле мышления и решения проблем. Внутри адхократии существует еще один, более важный координационный механизм — взаимное согласование.

Характеристикой координационного механизма, используемого в простой структуре является прямое управление, а затем и минимум (формальных) координационных структур. Простая структура может быть и профессиональной организацией (если операциональный состав работающих состоит из профессионалов), но это совсем не обязательно. Настоящая машинная организация не может быть профессиональной организацией, так как основным координационным механизмом в данном случае являются формально стандартизированный контроль за процедурами работы и правила, устанавливаемые иерархическим менеджментом. Доминирующим координационным механизмом в «форме подразделений» являются «стандарты результатов». Такой тип организации не является обязательно профессиональной организацией, тем не менее, одно или более подразделений могут быть организациями профессионалов. В качестве основного координационного механизма в миссионерской организации выступает общая идеология, которая достигается путем сильных социализирующих процессов внутри организации. Как и в случае с профессиональным мастерством, координационный механизм настолько хорошо осознан, что координация в организации достигается при минимуме формальных структур. Вместо понятия «идеологии» мы предпочитаем (как уже было сказано выше) использовать понятие «культуры».

Все пять организационных моделей школ являются моделями профессиональной организации.

Три из них можно рассматривать как различные варианты профессиональной бюрократии (где в качестве основного координационного механизма используется профессиональное мастерство):

- сегментная организация — это профессиональная бюрократия с некоторыми характеристиками простой структуры, особенно в терминах неформальности взаимоотношений. Школы с сегментной организацией не могут быть большими (до 800 учеников); если существует доминирующий школьный лидер, в терминах Минтцберга такая организация является простой профессиональной бюрократией;

- линейная модель с горизонтальной консультативной структурой является профессиональной бюрократией, где присутствуют некоторые характеристики формальной бюрократии (правила и контроль определяются и осуществляются менеджментом);

- коллегальную организацию можно рассматривать как профессиональную бюрократию с некоторыми характеристиками адхократии: координация в основном осуществляется с помощью взаимного согласования (консультаций). Минтцберг (1983) называет такую организацию профессиональной бюро-адхократией.

Матричную организацию школы можно рассматривать как адхократию с элементами машинной бюрократии и миссионерской организации. В этой модели помимо такого важного координационного механизма как профессиональное мастерство существует еще один механизм — стратегия школы. Стратегия является результатом консультаций (взаимного согласования) и состоит из «общих правил». Модульная организация иногда может рассматриваться как форма подразделений: каждая модульная единица (команда учителей) внутри школы рассматривается как довольно автономное подразделение. Основными координационными механизмами внутри

команд и между командами (или модульными единицами) являются: общая культура и профессиональное мастерство. Поэтому можно сказать, что модульная организация также обладает некоторыми характеристиками миссионерской организации.

2.1.5. Конфигурация моделей

Как уже было отмечено, модели представляют крайние позиции. В действительности школы могут находиться в более или менее продвинутом состоянии по отношению к «идеально-типичным ситуациям» по многим аспектам. Многие школы могут оказаться между двумя и большим количеством моделей. Мы попытались представить это наглядно, изобразив «бумажного змея», который показывает крайние позиции пяти моделей в конфигурации.

Более того, мы хотим продемонстрировать, что существует по меньшей мере два континуума, которые могут рассматриваться как линия развития: от I к V в горизонтальном направлении; от II к III в вертикальном направлении.

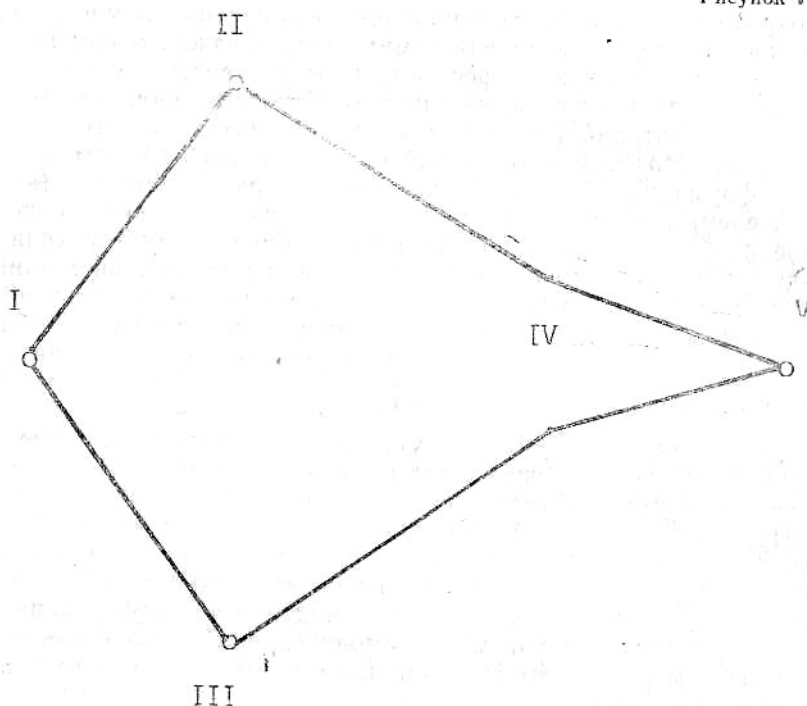
Континуум I—V может быть найден в литературе по теории организации в терминах дифференциации и интеграции. Континуум II—III представляет взаимодействие механико-органических структур, или другими словами формально-иерархических — неформально-горизонтальных. Теория дифференциации и интеграции (1969, Лоуренс-Лорх) дает базу для понимания развития моделей.

В теории декларируется, что организация, увеличиваясь, становится более специализированной (дифференцированной), что, в свою очередь, вызывает необходимость в координирующих и интегрирующих механизмах.

В наших моделях сегментная модель представляет довольно свободный тип организации: простая структура внутри сферы профессиональной бюрократии, где каждый учитель выполняет различные задачи, в основном зависящие от его собственных идей и способностей.

Таким образом, кроме профессионального мастерства и неформального кодекса, никакие другие координационные механизмы,

Рисунок № 1



исключая слабое персональное управление или харизматическое влияние не позволяют директору осуществлять влияние на учителей.

В более крупных школах и школах с более разработанными образовательными процессами эта модель неприемлема: следующим шагом будет более дифференцированная модель, такая как II—III в которой образовательные задачи, обучение и управление разделены более конкретно. Дифференциация создает проблемы которые можно разрешить по-разному: иерархическим управлением как в линейной модели с горизонтальной структурой советников или действием на равных, т. е. путем взаимных консультаций как в коллегиальной модели.

После нескольких лет функционирования дифференциация может породить тенденцию к интеграции. Существует много уровней интеграции, в конце концов приводящий (через матричную организацию, в которой дифференцированные сферы задач согласованы так максимально, как это возможно) к модульной модели. В этом типе организации одно лицо реализует и задачи обучения и задачи управления. Координация в более интегрированных моделях (матричной и модульной) качественно другого уровня по сравнению с типом координации, присущим более дифференцированным моделям (2 и 3). Механически-органический континуум особенно относится к тем сферам конфигурации, которые ограничиваются: моделями II и III. Механическая организация часто идентифицируется с иерархической бюрократией. Такая «бюрократичность» проявляется в четком определении задач, процедур работы и стандартизации результатов. Все это устанавливается иерархическим менеджментом через вертикальные линии управления. Такая «машиноподобность» организации создает риск возникновения хорошо известных дисфункциональностей: искажения коммуникации, отсутствия ответственности у работающих на более низких уровнях организации, возникновения неформальных структур, обладающих определенной силой, конфликтов. Попытки избежать таких дисфункциональностей могут вести к различного рода адаптациям, позволяющим более полно удовлетворить потребности организации и личности в ней.

В органической организации более последовательно уделяется внимание человеческому фактору на нескольких уровнях. Такая организация признает преимущество расширения поля ответственности каждого (члена организации), межличностной коммуникации и более «гуманных» методов контроля.

Профессионалам присуще тяготение к горизонтальной или равноправной коммуникации. Причина такой тенденции — признание, «равноправия» всех членов организации в знаниях и мастерстве.

Несмотря на то, что существуют концептуальные различия между подходами «человеческим» и профессиональным, они могут сходно выражаться в органической структуре. В крайних же позициях различия между механической и органической организациями просто разительны. Поэтому развитие школы может проходить в двух определенных направлениях:

- 1) к механическому типу организации, в которой существует четкая иерархическая координация;
- 2) к органической модели, в которой координация ближе к профессиональным и равноправным консультациям.

Между двумя этими крайностями может располагаться менее спорная модель, в которой противоположные черты находятся во временно сбалансированной позиции.

Описывая следующую стадию развития — интеграцию мы исходим из того, что существование крайних, экстремальных позиций уже невозможно. В моделях 4 и 5 существует сбалансированная связь между иерархическим управлением и горизонтальной, четко определенной профессиональной структурой. В сложной образовательной ситуации уже нельзя допускать как слишком большого давления иерархии, так и потери времени на длительные «профессиональные» дискуссии.

2.2. Пять организационных моделей

2.2.1. Введение

Пять организационных моделей представлены в таком виде, что первая модель описывается наиболее обобщенно; каждая последующая модель описывается через специфические черты, отличающие данную модель от предыдущей.

Представляя модель таким способом, мы избегаем слишком частых повторов. Более того, мы подчеркиваем развивающуюся согласованность конфигураций моделей.

В описание каждой модели включена схема, позволяющая читателю понять, как может работать в школе «идеально-типичная» модель. Кроме того, мы подчеркиваем восприимчивость каждой модели (в дополнении к основным на стр...), В конце описания читатель найдет диаграмму с характеристиками компонентов каждой модели.

Диаграмма демонстрирует различие между согласованными моделями. Большинство элементов моделей уточняется в описаниях, приведенных ниже. Некоторые очевидные элементы дополнительно не упоминаются.

2.2.2. Модель I. Сегментная организация

Центральная организационная характеристика сегментной модели — это автономная позиция учителей-предметников. Каждый учитель может руководствоваться в работе собственным стилем в рамках преподаваемого предмета. Это проявляется в его манере подготовки к уроку, в стиле работы (содержание, форма, отобранный материал), в его оценке учеников, а также в способе руководства учениками. Учитель может и не выполнять обязанности, не связанные с преподаванием в своих классах.

Организационные объединения школы являются образовательными секциями (вертикальными) в соответствии с образовательными группами или потоками.

Эта изолированная позиция учителей усугубляется еще и тем фактом, что среди учителей в этих единицах, нет значительных группировок: большинство учителей входят в две или более неорганизованные группы, созданные для различных целей.

По терминологии Минтцберга наиболее значительный координационный механизм состоит из профессиональных навыков (мастерства) учителя-предметника. Эти навыки доминируют в поведении учителя: существует общепринятая норма, которой учитель должен придерживаться — «вмешивайся в работу другого учителя настолько минимально, насколько это возможно при выполнении: твоих задач».

Кроме внутренних законов, профессиональных норм существуют, конечно, внешние законы, которые лимитируют самостоятельность учителей и влияют на координационный механизм. Мы разделяем:

- внешние законы (стандарты): государственные предписания по поводу учебных программ, аттестационных и экзаменационных требований;

- внутренние законы, (стандарты), связанные с возможностями и рамками работы, устанавливаемые органом школьного управления, и менеджментом.

Координирующая сила культуры в этой модели не велика. Тем не менее, модель определяет одну общепринятую и устойчивую норму: у каждого учителя есть свои собственные взгляды на человека, общество и преподавание; никто не в праве, используя давление «открыть» эти взгляды. Управляющий орган совместно с директором школы при поддержке (малочисленного) финансово-секретарского отдела, исполняют административные функции. Основное поле их деятельности — обеспечение школы всем необходимым (оборудованием и т. д.) для нормальной работы, обеспечение финансами, найм персонала, надзор за состоянием школьных зданий, соблюдение законодательства и т. д.

Директор школы занимает комплексную срединную позицию: с одной стороны он связан с преподавателем, с другой — с администрированием.

Если брать во внимание финансы и другое материальное обеспечение, то директор является ключевой исполнительной фигурой в администрации. В силу его

позиции, он влияет на решение всех вопросов, касающихся материального обеспечения. Он ответственен перед инспекцией, властью придержащими и родителями за все, что происходит в школе. В отношении учителей-предметников «власть» его невелика. Формально, он может вмешаться лишь в том случае, если халатное отношение учителя к своим обязанностям становится очевидным. В этом случае он опосредованно проявляет власть как человек, отвечающий за использование ресурсов (оборудования, обеспечения образовательного процесса). Он может стимулировать некоторые образовательные процессы, а может и прервать их, ограничения в ресурсах. В силу этого, стиль его управления можно назвать дистрибутивным стилем управления. Директор может также влиять на образовательный процесс, используя свой личный престиж. В сегментной организации присутствуют и позиции заместителей директора. Они являются ассистентами директора. В организационном смысле у них нет большой значимости. Учителя напрямую обращаются к директору, т. к. заместители не являются представителями какого-то независимого уровня менеджмента. В случае расширения школы, заместители становятся ответственными за работу секций. В этом случае заместитель директора может стать вполне независимым руководителем «подшколы».

Расширение школы может иметь и другой эффект — это может привести к ситуации, когда замов наделяют властью над «подшколой» и они исполняют свои управленческие обязанности, следуя инструкциям, установленным директором. Таким образом начинают проглядывать контуры модели линейной организации персонала с горизонтальной структурой советников.

Сегментная модель состоит из определенного количества секторов, слабо связанных друг с другом: структура эта не очень важна для коммуникации, и еще меньше — для консультаций. Прежде всего она применяется для разделения между администрацией и педагогами. Изменение или развитие является результатом консультаций между управляющим органом и директором. В дальнейшем, с директором общаются только те учителя, которым в работе необходимо какое-либо оборудование или средства, а также учителя, которые проявляют инициативу для получения определенных ресурсов.

Как следствие этой индивидуализированной модели поведения, возникает определенный феномен: использование ресурсов и оборудования принимает специфический характер, т. е. нет четкой стратегии пользования ресурсами, выработанной совместно управляющим органом, директором и учителями, т. е. нет базы для наиболее рационального использования имеющихся ресурсов. Сегментный характер отражается также на деятельности учителей. Каждый учитель может работать по собственной программе в рамках определенных предписаний и полученных ресурсов. Только сам учитель может оценить своих учащихся и то, как он выполняет свои обязанности. Учителя не слишком осведомлены о профессиональном мастерстве друг друга; они только знают, что для преподавания нужно пройти обязательное обучение. Формально учителя не обязаны сотрудничать внутри своего методического объединения. Используя неформальную коммуникацию они пытаются решить проблемы распределения классов, совместного использования учебников в параллельных классах, «утрясти» вопросы с расписанием. На общем собрании учителей решается вопрос о критериях, приема новых учащихся, оценке и переводе учащихся в следующий класс.

Для того, чтобы такая школа могла адекватно функционировать, необходим отбор учащихся в соответствии с их способностями, правильное размещение их в различные потоки и группы. Школа оказывает большое внимание процессу продвижения и профессионального консультирования, когда учащимся помогают в выборе предметов, подходящего класса, лучшей предметной группы или другого класса, в который он может перейти. Исходя из этого, школа нуждается в специалистах, обладающих знаниями и мастерством в данном виде управления учащимися.

В принципе, учителя обязаны быть классными руководителями. Однако формального описания данной роли и обязанностей лица, их исполняющего, нет. Часто эти обязанности выполняются на минимальном уровне. Одним из последствий данного феномена является тот факт, что школа имеет ограниченные возможности для коррективного управления (например, тренинг учащихся с неадекватным поведением).

Для коррективного управления необходима широкая коммуникация и кооперация (обращение классного руководителя к консультанту за информацией, обмен информацией об учениках между консультантом, классным руководителем и заинтересованными учителями). Такие контакты мало согласуются с минимальной консультативной структурой сегментной организации; наличие этих контактов внутри организации зависит от добровольного желания учителей.

Сегментный характер организации проявляется и в отношениях с окружающей средой — организация носит преимущественно закрытый характер.

Контакты школы с родителями осуществляются только по поводу их собственных детей. Они не имеют ничего общего с определением школьной стратегии в более широком смысле. В других отношениях школа не слишком приспособлена к стимулированию пополнения ее извне и осуществлению контактов с окружающей средой.

Своеобразная логичность сегментной организации состоит прежде всего в ее неспособности достичь стратегических решений, которые отражали бы всю школьную систему. Различные субъекты — будь то личности (учителя, директор) или группы (управляющий орган, педсовет), имеют более или менее автономные обязанности, они могут выполнять эти обязанности, минимально используя коммуникацию и консультации. Иногда этот тип организации соотносят с «системой свободного соединения» (Вейк, (Weick) 1976).

Наиболее важное совещание — большой педсовет, который часто демонстрирует модель принятия решений, называемую «мусорной корзиной» (т. е. никто друг друга не слушает, начинается «базар» и решение вопроса откладывается на неопределенное время) (Олсен, Марч, (Olsen, March) 1976).

2.2.2.1. Слабости, присущие сегментной организации:

а) Одним из результатов отсутствия коллективной выработки стратегии является минимальная возможность для планирования изменений, и, следовательно, для развития. Изменения, связанные с обучением, возможны внутри каждого отдельного класса, где преподает тот или иной учитель. Учитель может улучшать процесс преподавания в рамках собственных уроков, при условии, что это не доставляет «неудобства» его коллегам. Более глубокие изменения в школьном образовательном обеспечении не могут быть достигнуты спланированным совместно подходом (если только нет специальной договоренности между определенным числом учителей). Поэтому развитие системы становится возможным только тогда, когда директор школы, управляющий орган и/или определенное число учителей намерено не начнут работать в стиле, несоответствующем сегментной модели. Они могут нарушить границы (сегментной организации) и установить более тесное сотрудничество. Поступая таким образом, они нарушают (культурные) нормы сегментной организации и могут столкнуться с серьезной, оппозицией.

б) По тем же причинам отношения в организации (о которых, мы уже говорили), определяют тот факт, что внешние ресурсы и возможности вряд ли могут быть продуктивными. Чтобы попытаться начать системно ориентированные консультации, необходимо, чтобы директор и/или одна или более группы внутри школы (например, проектная группа) была подготовлена к кооперации больше, чем этого требуют нормы существующей модели.

Для адекватного функционирования сегментной модели (также, впрочем, как и для других моделей), необходимо, чтобы учителя полностью были способны

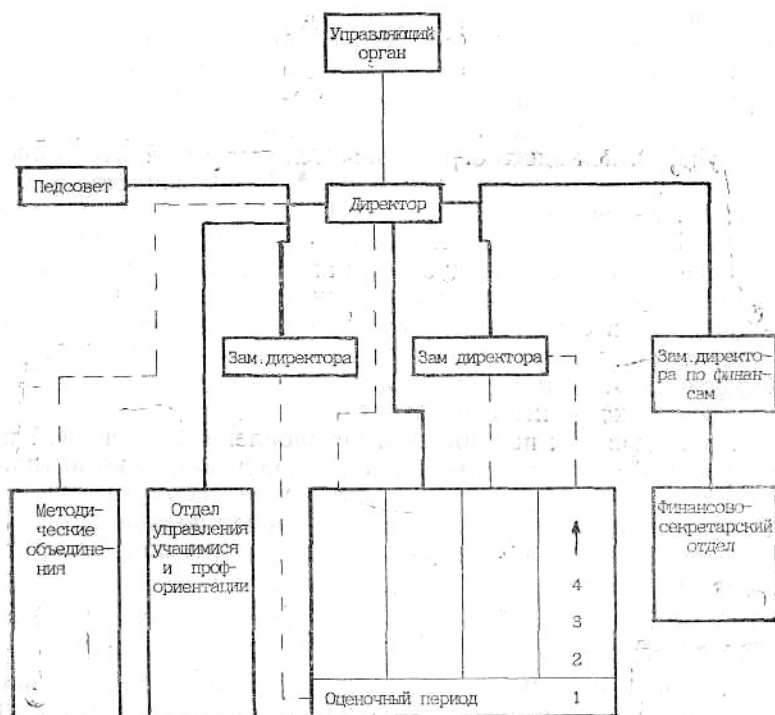
выполнять свою задачу (т. е. имели необходимые знания, навыки, умения, квалификацию, способности и т. д.). Как и в других моделях, в сегментной модели это условие не всегда бывает удовлетворительным. Типичным для сегментной модели является то, что неудовлетворительная работа части учителей может в большей мере быть скрыта: учителя ответственны за предметное преподавание и соответствующую оценку учащихся; они мало делятся с другими коллегами или директором проблемами, возникающими в процессе преподавания. Аксиомой является то, что плохие успехи учащихся могут быть отнесены за счет их недостаточных способностей или неправильного отбора. Модель предполагает, что учитель САМ осознает недостатки в том или ином аспекте своей работы и способен их самостоятельно устранить. Если тем не менее ему не удастся это сделать, директору, его коллегам и/или инспектору увидеть их очень трудно, а тем более вмешаться в работу преподавателя. Этот недостаток будет пропорционально уменьшаться с развитием профессионализма учителя.

2.2.2.2. Схема сегментной организации

Естественно, существует много способов наглядного изображения организационных структур. В этой главе мы используем схемы, чтобы показать наиболее важные организационные единицы каждой модели (в виде прямоугольников) и охарактеризовать их организационные отношения (через расположение прямоугольников и тип соединяющих линий).

Схема № 4

Схема сегментной организации



Предполагается, что все образовательные модели включают, по крайней мере, обучение на протяжении четырех лет (если возможно обучение более четырех лет, на схеме это изображается стрелкой). Внутри схемы моделей организационные единицы образовательные секции соответствующие данной образовательной структуре, занимают центральную позицию; другие единицы группируются вокруг этого центра.

На этой схеме непрерывные линии отображают тесные связи; прерывистые линии — слабые или более свободные отношения.

На схеме мы видим образовательную секцию с одногодичным оценочным периодом и четыре вертикальные секции, включающие три и более лет обучения. Директор и два его заместителя ответственны за работу одной или двух секций.

Директор формально ответственен за работу заместителей (в том числе и

заместителя по финансам) и подчиняется руководящему органу. Его ответственность за образовательный процесс весьма поверхностна и ограничивается общим руководством. Заместители директора выполняют некоторые функции координаторов и поддерживают дисциплину. Формальный авторитет у них очень невелик.

Связь «педсовет — директор» очень важна, так как от нее зависит большинство принимаемых решений.

Так как позиция учителей очень автономна, методические объединения представляют во всех аспектах систему «свободного соединения». Предметное преподавание и весьма ограниченная «отеческая забота» об учащихся — основные задачи педагогов. Управление учащимися здесь ограничивается тем, что учитель просто дает совет в каждом конкретном случае. В большинстве случаев, это происходит «при закрытых дверях».

Резюме. Основные положения сегментной организации:

1. Высоко развита индивидуальная автономность; учитель предметник может работать свободно; директор и другие учителя редко вмешиваются в его работу. Это отражается в духе терпимости: и/или творчества, который царит в школе.

2. Эффективность: в рамках формальных внешних регуляций отношения учеников/учителей велика.

3. Ученики должны подчиняться установленной учебной программе, учебный курс основывается на получении когнитивных знаний.

4. Равноправие: все учителя равны и имеют полное право на участие в процессе выработки решений по любым вопросам, касающимся жизни школы,

2.2.3. *Модель 2: Линейная организация с горизонтальной консультативной структурой.*

По сравнению с сегментной организацией, линейная организация с горизонтальной структурой консультантов более структурирована. Прежде всего рассмотрим структуры, являющиеся результатом, разделения труда — организационные единицы.

Выделим следующие характеристики, присущие линейной организации и отличающие ее от сегментной:

1. Кроме вертикальных образовательных секций существуют и: горизонтальные секции, действующие в основном в «поле» оценочного периода (один, два, иногда даже три года);

2. Предметные методические объединения выполняют обязательные консультативные функции: учителя должны принимать участие в работе методических объединений;

3. Образовательные единицы берут на себя также выполнение функций управления. Реализуют эти функции учителя, прошедшие специальный тренинг, а также, не только профориентаторы (как в сегментной модели), но и учителя-корректоры, а иногда и консультанты (один или более одного);

4. Формально учителя помимо своих основных обязанностей должны выполнять и другие функции: быть классными руководителями, проводить внеклассную работу, принимать участие в работе методических объединений.

Основные различия между линейной организацией и сегментной организацией заключаются в типе координационного механизма: в линейной организации выделяется роль менеджмента и иерархических связей. Развитие менеджмента (берущее начало в сегментной организации), может быть обусловлено увеличением, количества учеников и учителей, т. е. «расширением» школы.

В то же время, это значит, что происходят и качественные изменения, которые способствуют более гибкому, комплексному и адаптивному функционированию.

Повышение роли менеджмента предполагает, что в школе существует такая культура, которая принимает это как должное: учителя видят полезность менеджмента,

введенных им координирующих правил и стандартов. Определенная часть учителей должна быть готова к выполнению функций средних менеджеров. Иерархическая структура требует также более четкого определения роли заместителей директора. В данном случае эта позиция определяется как позиция «первого руководителя» в образовательной иерархии. Помимо выполнения заместителями директора¹, общей координации работы образовательных секций, они несут: специальную нагрузку, связанную с координацией функций управления. Согласно своему месту в школьной структуре, заместитель должен координировать и поддерживать наставническую и: консультативную деятельность в находящейся в его подчинении секции. В данном случае секретарский отдел также оказывает поддержку в этом виде деятельности, беря на себя обязанности по регистрации учащихся.

Заместитель директора может также отвечать за качество предметного преподавания. Часто заместитель директора является председательствующим на заседаниях методических объединений.

Менеджмент нуждается в информации обо всем, что происходит в школе; заместители директора очень осторожно используют свой авторитет координаторов в отношении выбора обучающих методов, учебного материала, диагностических тестов и т. д. (такая деятельность находится в соответствии с требованиями постановочной модели) (смотри главу 3).

Однако автономность учителя продолжает оставаться нормой, поэтому заместители директора не практикуют жесткого контроля за деятельностью учителя в классе. Они лишь дают рекомендации и стремятся обеспечить учителей теми средствами и инструментарием, который присущ данной организации. Например, они заботятся о том, чтобы молодым учителям была своевременно предложена поддержка и содействие со стороны старших учителей.

Заместители обязаны отчитываться о проделанной работе перед директором.

Таким образом, иерархия, устанавливаемая в школьной организации, представляет собой так называемую «линию». Директор остается лицом, ответственным за развитие стратегии, которая тем не менее, должна быть одобрена управляющим органом.

Стратегия (проистекающая из различных стратегических решений), касается не только материальных и других возможностей школы (как в сегментной организации), но и общих вопросов образования, которые также обсуждаются. На первой стадии выработки стратегии директор ищет совета у других членов команды менеджеров (заместителей), а также у других консультационных структур и прежде всего у методических объединений. Консультативные функции часто называются «функциями персонала в линейной организации».

Внутри школы координация в основном имеет место в (ограниченном числе) горизонтально-структурированных образовательных секций (оценочный период). Достигается это путем концентрации в этих секциях тех учителей, которые стремятся к сотрудничеству внутри команды, которое позволяет применение более дифференцированного преподавания и интенсивного управления. Если мы сравним 1 и 2 модели, то увидим, что вторая модель подходит к более индивидуализированному образованию в том смысле, что ученики получают большую поддержку при их переходе из начальной в среднюю школу; ученикам можно дать более квалифицированный совет по выбору той или иной школы, ориентируясь на их поведение в оценочный период.

Способность школы к изменению увеличивается, так как в определенной степени школьный менеджмент может развивать образовательную стратегию, консультируясь с персоналом. Мы уже упоминали работу учителей в методических объединениях и их деятельность по управлению учащимися.

Что касается потенциала к изменению, школа с линейной «структурой» больше подходит для использования внешней поддержки (внешнего консультанта) для

решения проблем, возникающих в ходе изменения. Внешний агент может оказать действенную помощь, т. к. действует «через» менеджмент.

Но способности этой модели к изменению все еще не могут быть названы значительными; влияние директора на учителей (в том, что касается предметного преподавания), продолжают оставаться минимальными.

2.2.3.1. Слабости, присущие линейной организации

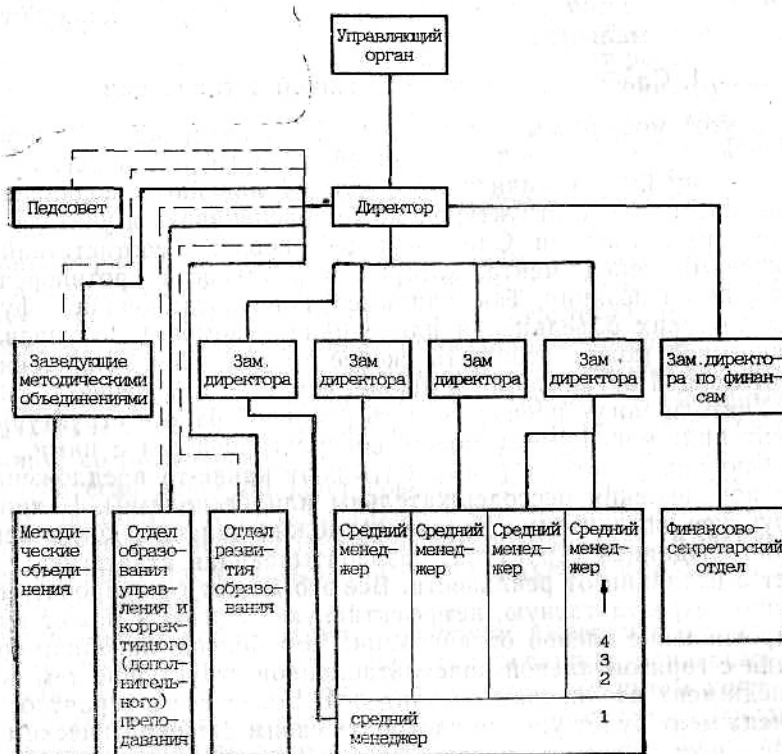
В этой модели мы видим хрупкий баланс между регулированием и профессиональной автономией, который очень легко нарушить. Линейная организация с четким линейным подчинением *и* консультационной структурой может расцениваться учителями как угроза их автономии. Они могут действовать в соответствии с директивами менеджмента, которые в реальности противоречат их: автономной позиции. Так, например, консультационная функция: методических объединений или единиц («домов») по управлению учащимися может отражать скорее тенденцию к сохранению существующей организации в школе, чем к ее изменению.

Учителя могут препятствовать реальной работе структуры консультаций: менеджмент может консультироваться с ними, формально они работают и вырабатывают какие-то предложения, но» эти предложения бессодержательны или бесполезны. В линейной структуре организации вполне возможно явление, когда искусственно созданная структура, разрабатывающая стратегию, действует в изоляции от реальности. Все это может генерировать совершенно безрезультатную, неэффективную энергию и может вызвать сопротивление членов организации. Чем больше линейная организация с горизонтальной консультационной структурой, тем больше менеджмент изолирован от учителей. Более всего вероятно, что менеджмент будет упорно следовать своим бюрократическим принципам и стараться разрешать проблемы, совершенствуя существующую структуру (даже если проблемы появляются именно из-за, недостатков этой структуры). Придумываются новые правила и процедуры, перераспределяются обязанности и сферы ответственности, ужесточается контроль, т. е. принимаются те меры, который: согласовываются с данной моделью, однако это «бег все по тому? же кругу, слегка видоизмененному».

Иерархическая структура начинается с управляющего органа, далее стоит директор, затем его заместители, средние менеджеры. Низшую ступень в иерархической структуре занимают учителя.

Директор ответственен за внешние связи, финансы и образовательную политику в школе. В соответствии с данной схемой, директор также ответственен за развитие отдела по управлению и профориентации учащихся и отдела по развитию образования (эти функции могут быть делегированы одному из заместителей в соответствии с распределением должностных обязанностей и личными способностями).

2.2.3.2. Схема линейной организации с горизонтальной консультативной структурой



На этой схеме мы попытались изобразить более жесткую, устойчивую структуру этой модели: некоторые пунктирные линии становятся прямыми, что является показателем определенного усложнения структуры.

Каждый заместитель координирует работу внутри своей секции с помощью средних менеджеров, число которых зависит от размера школы, числа секций и рабочей нагрузки.

Также как и в сегментной организации, все образовательные секции — вертикальные, за исключением оценочного периода (в данном примере, одногодичного).

Принимают решения в основном директор и его заместители; педсовет в данном случае обладает меньшей властью.

Структура методических объединений такова, что они способны выполнять требования постановочной модели. Заседания методистов также превращаются в консультационную структуру: они консультируют директора по вопросам образования, и дают информацию о работе методических объединений.

Работу каждого методического объединения координирует один из его членов — заведующий методобъединением (методист).

Некоторые учителя проходят специальный тренинг, после которого они способны заниматься коррективным преподаванием и: профориентацией.

Резюме. Основные положения линейной модели с горизонтальной консультационной структурой:

1. Превалируют ценности бюрократической организации: авторитарность узаконена и формализация обеспечивает ясность, которая идет на пользу всем членам системы;
2. Роли и задачи четко определены. Это обеспечивает стабильность

организации, сокращая число ошибок в работе и не допуская непонимания;

3. В организации превалируют дух или чувство справедливости: «что посеешь, то и пожнешь».

2.2.4. Модель 3: Коллегиальная организация.

Также как и в модели линейной организации, модель коллегиальной организации содержит больше организационных элементов, чем модуль 1. По характеру, тем не менее, эти элементы сильно) отличаются от аналогичных в модели 2.

Мы начнем с характеристики некоторых организационных единиц:

1. Все, или почти все образовательные секции, построены горизонтально. В единицу включены учителя всех параллельных классов одного года обучения; возглавляет работу единицы директор; заместитель, ответственный за данный годовой поток. Внутри каждой единицы учитель занимает довольно автономную позицию: в своих подходах к преподаванию (внутренней дифференциации) в классах смешанных способностей он не обязан строго придерживаться правил, регулирующих работу секции. В данном случае эти: правила не являются столь необходимыми, как при постановочной: или 2, поточной модели.

2. Предметные методические объединения выполняют функцию органа, вырабатывающего стратегию во всем, что касается преподавания предмета: учебной программы, методов преподавания материала, норм оценки, обучения такой технике преподавания, которая позволяет привить детям навыки более-менее самостоятельной работы в группах. Следующей задачей методических объединений является адаптивное учебной программы под требования возможного горизонтального перехода из одного класса в другой или из одной годовой группы в другую.

Предметные методические объединения довольно автономны. Когда члены объединения достигают согласия по какому-либо вопросу, для них является нормой, что директор школы соглашается с выработанными ими стратегическими решениями. Директор может вмешаться только в том случае, если решения, принятые различными методическими объединениями несовместимы друг с другом или с общей стратегией школы. В этом случае необходимы дальнейшие консультации между методическими объединениями и директором. Учителя обязаны следовать стратегии, выработанной их методическими объединениями. В определенной мере степень автономности изменяется по сравнению с моделью 1: на смену индивидуальной автономности приходит автономность на уровне методического объединения.

Внутри методических объединений существует хорошо развитая система профессиональных консультаций. Предметом консультаций между учителями внутри одного методического объединения является улучшение и развитие методов и техники работы с группами смешанных способностей. Одним из важных аспектов деятельности методических объединений являются встречи, на которых оцениваются и обсуждаются преподавание как таковое и сотрудничество между учителями.

3. Один из учителей, преподающих в классе, выполняет роль Наставника. В связи с этим, к нему предъявляются определенные требования: наставник не только «присматривает за классом и проявляет отеческую заботу», но и осуществляет связь с другими учителями по поводу успехов класса и проблем, которые возникают у отдельных учащихся. Наставник общается и с иными специалистами, выполняющими другие «управленческие» роли в классе — профориентаторами, учителями-корректораами, консультантами. Обычно эти частые контакты не слишком формализованы,

Помимо профессионального мастерства — характеристики, которую мы можем найти во всех пяти моделях школьной организации — самым важным координационным механизмом коллегиальной. модели является сильная консультационная структура, охватывающая всю школу. Особенно сильно развита она

внутри предметных методических объединений.

Особая структура школьного менеджмента также является одной из характеристик коллегиальной модели. В линейной организации с горизонтальной консультационной структурой подчеркивается особая индивидуальная ответственность директора и его заместителей; в коллегиальной модели ответственность лежит на: всех, кто в той или иной степени выполняет менеджерские функции, т. е. является коллективной.

Это не значит, что ответственность директора перед руководящим органом или внешней инспекцией уменьшается. Это также не значит, что уменьшается его авторитет, когда выработанное коллективно решение ведет к стагнации. Тем не менее, он не слишком; часто пользуется авторитарными методами. Чаще директор чувствует себя просто «первым среди равных» и не склонен к «иерархическому» поведению.

Заместители директора ответственны за работу отдельных секций, находящихся в их подчинении. Кроме того, что он возглавляет работу секции, заместитель директора может быть также ответственен за стимулирование образовательно-инновационных процессов: внутри школы. В коллегиальной организации может возникнуть, широкий набор различных консультационных структур. Тем; не менее, они имеют определенные общие черты:

1. Характеристикой механизма связи является взаимное согласование, которое обеспечивает поток неформальной информации а позволяет принимать соответствующие решения;

2. Принцип выработки решений — консенсус, гарантирующий, что каждый учитель в целом согласен с принимаемым решением и готов отвечать за его последствия;

3. В данном типе организации высшим органом, вырабатывающим стратегию, является собрание, в котором принимают участие председатели методических объединений, директор и его заместители.

Эти черты в совокупности характеризуют такой тип организации, в котором очень внимательно выполняются все процедуры; принятия решений. Механизм «дверной скобы» или «цепочки», который состоит из личностной связи между различными частями в школе (вертикальными или горизонтальными) в комбинации с; принципами консенсуса — это ядро данной модели. Каждый член; организации информирован о всех важнейших делах в школе.

Культура, существующая в такой школе, отдает приоритет профессиональным ценностям и методам органической кооперации.

Коллегиальная модель радикально отличается от сегментной, исключая одну черту — центральную позицию предметного преподавания. Эта черта даже усугубляется, т. к. менеджмент вовлечен в выработку стратегии и принимает участие в консультациях по поводу предметного преподавания.

Совсем не трудно понять, что коллегиальная организация обладает большей способностью (в терминах развивающегося функционирования), чем модель I и 2.

В контрасте с двумя последующими моделями, деятельность методических объединений в модели 3 больше направлена на решение проблем и осуществление тех изменений, которые напрямую связаны с предметным преподаванием.

Подобная деятельность способствует выработке четко просчитанных механизмов обучения по различным предметам. Это помогает реализовать внутреннюю дифференциацию в классах, где существует длительный оценочный период.

Способности школы к развитию зависят не только от внутренних ресурсов, но и от ее возможности воспользоваться внешними благоприятными условиями. По отношению к предметному преподаванию школа может воспользоваться услугами (сотрудничать) с внешними экспертами в терминах пользы, которую они могут принести в решении различных проблем.

2.2.4.1. Слабости, присущие коллегиальной организации.

Коллегиальная модель — это в некотором смысле преувеличенно предметно-ориентированная организационная структура. Ошибки могут происходить из структурного образа поведения организации: достижение согласия может занять слишком много времени, особенно если решения не касаются напрямую предметного преподавания. «Коллегиальная» атмосфера базируется на том положении, что каждый должен внести свою лепту в выработку решения, даже по непрофессиональным вопросам.

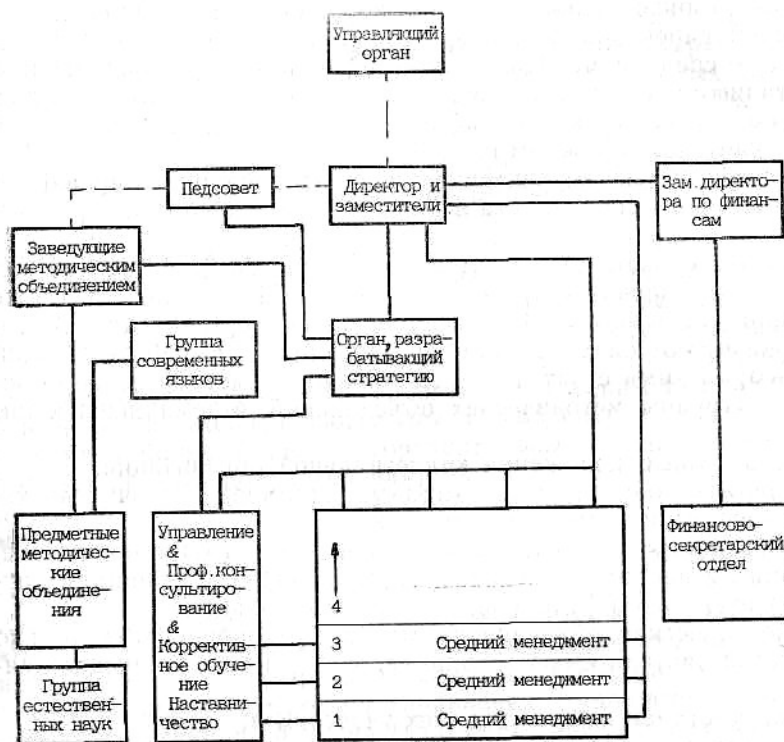
Это может создать ситуацию, когда ни один член организации не может самоопределиваться, и когда иррациональные процессы начинают занимать все большее время. Совершенствование предметного преподавания, его методов, различных тестов становится первостепенным.

Учителя слишком фокусируют внимание на результатах (больше, чем на самих учениках) и концентрируются на предметном преподавании (больше, чем на диагностике потребностей учеников). Консультационная деятельность и деятельность по управлению учащимися, рассматривается в коллегиальной организации как деятельность второго порядка и направлена на улучшение или поддержку предметного обучения. Чем больше модель «извращена», тем меньше внимания уделяется другим аспектам потребностей детей. Возникает определенная степень стереотипного мышления, которая поддерживается менеджментом. Многие директора школ чувствуют себя больше коллегами учителей, чем руководителями, а отсюда страх прослыть среди коллег «заправилой» или «шишкой». Они так же не хотят, чтобы их коллеги думали, что они уделяют каким-то другим аспектам больше времени, чем предметному преподаванию.

Поэтому многие инновационные проекты внимательно оцениваются с точки зрения их пригодности (в терминах связи с предметным преподаванием). Проекты часто отвергаются, т. к. их реализация может вести к конфликтам (т. к. они не совместимы с философией школы).

Схема № 6

2.2.4.2. Схема коллегиальной организации



Мы видим три образовательных горизонтальных секции. Секции для 4-го года и возможных более поздних лет имеют более или менее вертикальную структуру. На этой

схеме мы акцентируем внимание на важности органа, вырабатывающего стратегию. В собрании этого органа принимают участие представители всех организационных единиц. Дискуссии по поводу школьной стратегии заканчиваются принятием решения (после очень внимательных консультаций в школе).

Тем не менее, директор несет формальную ответственность и при необходимости может ограничить компетенцию органа, вырабатывающего стратегию. Директор и заместитель директора кооперируются в «менеджерскую команду»: директор ответственен за формальные и внешние отношения, взаимоотношения с педсоветом и управляющим органом.

Работа горизонтальных секций координируется одним из заместителей директора; в каждом годовом потоке у него есть помощник — средний менеджер, который занимается каждодневными, рутинными делами, включая управление и коррективное преподавание, осуществляемое наставниками (так называемым «ведущим» учителем в каждом классе).

Большой частью коррективное преподавание интегрировано в предметное; роль специалиста в данном случае довольно ограничена и сводится к решению отдельных проблем.

Образовательная модель смешанных способностей требует жесткой структурированности методических объединений, а также жесткой структурированности всей школьной организации. Методисты оказывают сильное влияние на орган, вырабатывающий стратегию; за ними стоят и поддерживают их методические объединения и группы методических объединений, стремящихся к интеграции.

Резюме: основные положения коллегиальной организации.

1. Владение обучающими методами занимает значительную часть в профессии учителя-предметника;
2. «Органистические» ценности, такие как взаимопонимание, кооперация и неприменение силы по отношению к учащимся играют важную роль в функционировании организации;
3. Методические объединения могут функционировать только тогда, когда учителя имеют общие человеческие и обучающие ценности;
4. Консультации важны для всех участников;
5. Руководство базируется на принятии и одобрении: директор — «первый среди равных», ориентируется на процесс и не связан иерархической структурой.

2.2.5. Модель 4. Матричная организация

Используя матричную структуру, школа избегает выбора одного базиса для построения структуры (группирования), вместо этого она выбирает два. В этом сущность 4 модели, довольно сложного типа организации.

Главная черта этой модели — дальнейшее совершенствование функций управления учащимися, реализуемое в специальных подразделениях управления. В линейной модели с горизонтальной, консультационной структурой, учителя выполняют некоторые-функции управления (особенно классные руководители — например, консультации по выбору профессии и карьеры, забота) под руководством заместителя директора, курирующего образовательную секцию (отдел); в коллегиальной модели учителя выполняют более широкий набор функций управления (наставничество, коррективное преподавание, консультирование), частично с помощью специалистов.

В матричной модели организация развивается так, что в одном подразделении сосредоточены все виды управления и делаются систематические попытки интегрировать функции управления учащимися с обучением. От некоторых форм, характерных для 1, 2, 3 моделей (например, факультетов и методических объединений) матричная организация отказывается. Эта организация конструируется прежде всего путем дифференциации между двумя отделами, которые мы будем называть подразделениями:

— преподавательское подразделение: создается для удовлетворения различных потребностей и интересов учащихся, и/или для того, чтобы предложить более социально сбалансированную учебную программу. Если границы между предметами размываются, необходима соответствующая координация между учителями.

Проблемный подход к преподаванию требует смешанных групп учителей-предметников. Эти группы ответственны за планирование и выполнение учебной программы. Преподавание может находиться внутри, большей частью, горизонтальных групп (как части преподавательского подразделения), но, также возможно, множество других типов группировок (на более короткое или длительное время).

— подразделение управления, включающее учителей, прошедших тренинг в различных ролях управления и нескольких специалистов, работающих в школе по совместительству. Они группируются в параллельные «дома» (горизонтальные отделы управления). Перед этим подразделением поставлена задача реализовывать и развивать стратегию управления учащимися, исходя не только из функции обучения (как в трех предыдущих моделях), но и личностного развития и социального функционирования учащихся.

Перед общим подразделением «поддержки» стоит задача обеспечить все уровни двух других подразделений необходимыми средствами: давая информацию и документацию (библиотека), распределяя бюджетные средства, ведя учет и регистрацию учащихся, снабжая методической литературой и т. д. Требуется также более высоко оснащенный, чем в предыдущих моделях, секретарский отдел.

Тесная кооперация преподавательского подразделения и подразделения управления может привести к более или менее интегрированному подходу к преподаванию и управлению. Цель дайнрой интеграции — как можно более полно удовлетворить потребности учащихся в терминах личностного роста. В некоторых случаях интеграция может быть маргинальной — один интегративный проект может длиться одну неделю в году; проекту может отводиться один — два дня в неделю, или на протяжении всего года может выполняться полностью интегрированная учебная программа.

Даже в ситуации, когда учебная программа интегрирована максимально, существует информационный поток и общее самоосознание, отсутствующие в предыдущих моделях. Типичная матричная модель возникает, когда пересекаются «вертикальное» предметное преподавание и «горизонтальное» управление.

Менеджмент в матричной организации уделяет много времени облегчению и продвижению кооперации обоих подразделений. Много внимания уделяется, также, выработке стратегии, являющейся самым важным звеном в механизме координации в матричной модели.

Позиция менеджмента включает определенный уровень среднего менеджмента: в зависимости от размера школы и сложности организации.

Так как учителя принимают определенное участие в работе менеджмента, у них возникает и определенная ответственность, поэтому они воспринимают как обязанность «обслуживание» учащихся. Попытки менеджмента не отделять себя от учителей проявляются в действиях, направленных на достижение высокой степени консенсуса в принятии решений. По этой причине просто необходимо, чтобы внешнее регулирование было ограничено и школа обладала бы большей внутренней автономностью.

Положение в команде менеджеров может отражать дифференциацию в школьной организации; некоторые заместители хотят быть ближе к предметному преподаванию, другие — к управлению или социальным вопросам. В этом отношении в матричной организации внутри менеджмента присутствует некоторое напряжение, которое оказывает влияние на консультации (иногда переговоры) внутри подразделений и между группами.

Связующий фактор и потребность в консенсусе еще проявляется в этой

модели, но несколько «затеняется» стилем менеджмента: менеджмент берет инициативу на себя, формирует образовательную философию, стимулирует интенсивный внутренний тренинг, и если нужно, оказывает силовое давление при принятии решений.

Двойное основание матричной организации не слишком явно, но находит выражение в идеях, касающихся образования, т. е. в установлении баланса между преподаванием и управлением. Чем: больше согласованность на уровне стратегии, тем меньше проявление дуальности. Большинство школ с матричной организацией вынуждены постоянно действовать на «острие ножа», т. е. в постоянном напряжении по поводу установления баланса.

У матричной организации больше возможностей справиться с высокой степенью проявления трех организационных функций, о которых уже упоминалось:

- управлением гибкими комбинациями образовательных процессов;
- управлением комплексными образовательными процессами;
- развитием процессов организационных изменений.

Во многих школах задачи, связанные с организационными изменениями, сосредотачиваются внутри постоянных организационных отделов; этот случай аналогичен подобным в трех предыдущих моделях, где образовательные отделы или методические объединения развивают некоторые инновационные функции, более или менее поддерживаемые так называемыми «группами задач».

При матричной организации менеджмент должен обладать мастерством в управлении проектами изменения организации, в которых вовлечены все ее уровни.

2.2.5.1. Слабости, присущие матричной организации

Матричная организация нарушает классические принципы «целой власти». Это трудно заметить в терминах школьной организации, т. к. слабость власти внутри школы традиционна.

У учителей (и окружающих) может создаться впечатление, что в действительности ничего не меняется, «такой же хаос, как всегда». Это может послужить причиной для возникновения проблем с внешними группами, заинтересованными в работе школы — родителями, инспекторами, обществом. Происходит это потому, что школа не осуществляет адекватную коммуникацию со всеми этими субъектами по поводу процессов изменения. Инспектора могут протестовать, а родители перевести детей в другую школу, где все «ясно и понятно». Таким образом, сложная школьная система (такая как матричная) с нетрадиционными целями обучения, может быть изолирована или даже отвергнута окружающей средой.

Дуальность матричной организации может усугубить эту проблему. Даже в благополучное время перед школой могут возникнуть проблемы: должно ли следовать ориентации на требования учебной программы или следует ориентироваться на нужды учеников. В конце концов установится баланс, ситуация «ты мне — я тебе», которая может быть просто не понята. К сожалению, это ведет к двум результатам: уменьшению числа учащихся и уходу учителей. Такая напряженность ведет также к личностным конфликтам: организационные единицы, обычно играющие роль «защитных стен» («моя классная комната» или «мое методическое объединение») ослабляются матричной организацией.

Матричная организация становится стрессовым местом работы не только для менеджеров, но и для учителей. Ролевые конфликты неизбежны (Я учитель или наставник?). Перегрузка проявляется в слишком большом количестве требований, предъявляемых к индивидууму (например, участие в различных собраниях и дискуссиях). Когда же родители и/или учащиеся приглашаются для участия в выработке стратегии, перегрузка часто становится очевидной.

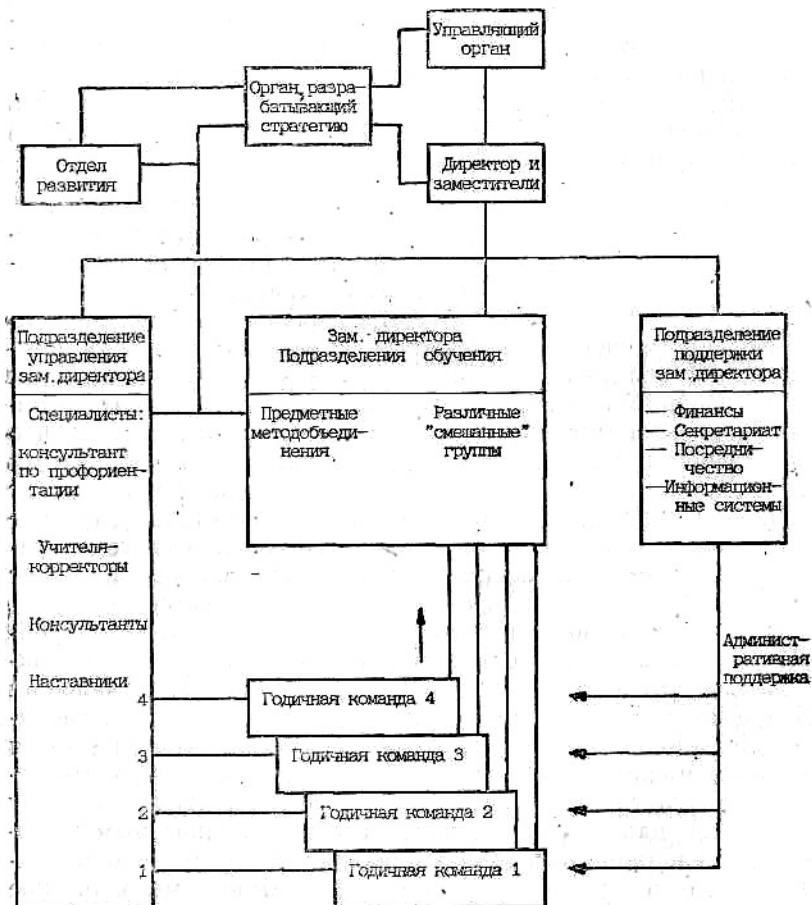
На этой схеме мы попытались отобразить матричную структуру: пересечение предметного преподавания и управления, которое играет главную роль в «годовых

командах». Матричная организация имеет три подразделения:

- подразделение управления учащимися;
- подразделение преподавания;
- подразделение поддержки.

Схема 7

2.2.5.2. Схема матричной организации



За работу каждого подразделения ответственен один из членов менеджерской команды (директор и заместители директора). Орган по разработке стратегии включает команду менеджеров, представителей управляющего органа и представителей от подразделений. Вырабатываемая стратегия является направляющей в деятельности школы и служит средством координации действий всех подразделений.

Инициатором новой стратегии могут стать различные отделы и/или индивидуумы. Новая стратегия подробно обсуждается (иногда создаются временные рабочие группы, выполняющие исследовательские функции).

Директор школы возглавляет менеджерскую команду. Он обеспечивает внутреннюю и внешнюю поддержку. У него две главные задачи: обеспечение информационного потока и реализации стратегии. Заместители директора несут ответственность за правильную реализацию стратегии, стимулируют дискуссию и развитие.

В подразделении управления работает несколько специалистов в различных областях — консультировании, профориентации, коррективном преподавании. Все они работают со сложными, проблематичными ситуациями.

Наставники годового потока имеют дело с общими, традиционными детскими проблемами. При необходимости они прибегают к помощи коллеги—специалиста. Преподавательское подразделение имеет сложную структуру: оно состоит из методического объединения, включая методистов и временные проектные группы. Эти группы работают над подготовкой новых видов учебных программ; лично

ориентированных, или, например, программ, предусматривающих группирование некоторых предметов и т. д. Годичная команда состоит из наставников всех классов (учебных групп) и учителей—предметников, ответственных за преподавание в этом году. Годичная команда принимает решения по поводу учебных программ, а именно: связи требований к обучению и управлению. Годичная команда может сама сконструировать программу деятельности или адаптировать проекты, предложенные преподавательским подразделением. Она ответственна за выполнение программы в рамках школьной стратегии. Возглавляет команду учитель — наставник — средний менеджер, работает она под руководством заместителя директора.

Резюме. Основные положения матричной организации:

1. Организация неизбежно отражает сложность, комплексность общества.
2. Человеческие ценности и оценки сильно различаются, поэтому менеджмент должен хорошо организовать информационный поток и консультации при выработке стратегии.
3. Учитывая индивидуальные ценности и оценки, должен существовать и ОБЩИЙ уровень целей и практики, принимаемый членами организации.
4. Желательный имидж школы и ее развитие интересуют каждого; каждый член организации старается достичь личного оптимума внутри предложенного организационного содержания.

2.2.6. Модель 5. Модульная организация

В модульной организации преподавание и управление полностью интегрированы. Дуальность матричной организации разрешается путем введения структуры маленьких по размеру команд (6—10 участников), которые автономны в своей работе (не полностью, но в значительной мере). В каждой модульной «команде» ее участники в высокой степени разделяют взгляды друг на друга на образование и на два его аспекта — преподавание и управление.

Каждая «команда» работает с постоянным составом учеников на протяжении нескольких лет. Каждая команда ведет все предметы, часто один учитель преподает несколько предметов. В лучшем случае, учитель — член только одной команды. Внутри существующих официальных предписаний в западных странах это практически невозможно. Соответственно некоторые учителя должны работать в двух—трех командах. Это может (хотя и не обязательно) привести к столкновению культур различных «команд». Каждый учитель выполняет две функции: преподавательскую и функцию управления учащимися; учителя проходят более широкий тренинг, чем обычный предметно-ориентированный.

Некоторые негативные проявления данного феномена: учитель должен забывать свой предыдущий опыт, т. е. как он преподавал раньше; стать «специалистом во всем», научиться «подлаживаться» под учащихся. Интенсивный внутренний тренинг является необходимым условием для функционирования модульной команды. Так как команды работают автономно, их учебные программы могут быть гибкими. Учебная программа выбирается той или иной командой, исходя из следующих положений:

- что по мнению учителей дети должны выучить, чтобы сдать экзамены;
- исходя из социальных и личных потребностей учащихся;
- исходя из тенденций в локальном сообществе.

«Командная» организация и перманентные группы учащихся позволяют реализовать различные цели обучения — когнитивные, личные, а также социальные. Модульная организация может справиться только с ограниченным набором правил (стандартов), принимаемых в качестве координационного механизма. Каждая команда достаточно мала, чтобы координацию можно было осуществлять с помощью неформальных личных контактов, при том, что (естественно) один из членов «команды» формально выполняет обязанности менеджера. Отношения между «командами»

свободные, поэтому потребность в многочисленных координирующих процедурах невелика. Задачей школьного менеджмента (предельно расширенного) является содействие в развитии такой культуры, которая подводит общий базис под функционирование модульных единиц и включает: общие взгляды на образование, на роль учителя в классе, на важность обратной связи, на собственно профессиональное развитие учителей. Это общая платформа включает стратегию и другие основные условия, касающиеся всех модульных единиц. Как бы то ни было, у каждой «команды» остается обширная возможность для развития собственной культуры, рождающейся и в 3 взаимодействия учителей и группы их учеников (60— 100 человек) в рамках собственной стратегии «команды».

Руководящий менеджмент стимулирует индивидуальность каждой модульной единицы, а также содействует необходимому взаимному приспособлению и регулированию между ними. Последнее обеспечивается:

1. Информацией (через хорошо оснащенный секретарский отдел).
2. Поощрением заключения контрактов между модульными единицами.

Модульная организация работает не столько на принципах «булавочной» организации (как в моделях 3 и 4), но 4 на принципах контрактного менеджмента. Это значит, что модульные единицы ведут переговоры друг с другом, а также с руководящим менеджментом.

Важным аспектом деятельности модульной организации является связь с родителями. С самого начала родители должны быть проинформированы об идеях и ценностях той модульной единицы, к которой будет принадлежать их ребенок. Родители должны также принимать участие в выработке стратегии модульной единицы и, если возможно, оказывать ей практическую поддержку. Каждая модульная «команда» вынуждена оказывать особое внимание родителям не только потому, что они играют важную роль в процессе управления учащимися, но и потому, что они — часть социальной среды, окружающей школу.

«Обобщенные и разделенные» способности учителей внутри модульной команды позволяют интегрировать образовательные процессы, не прибегая к сложной организации со множеством координационных механизмов. Модульная единица демонстрирует высокую степень гибкости, т. к. каждая «команда» может приспособить стратегию к потребностям учеников своей группы. В работе команды, естественно, будут определенные ограничения, возникающие потому, что ресурсы команды не беспредельны. И даже заключение контракта о сотрудничестве с другой единицей не снимает этих ограничений. Возможность для развития и изменения тоже ограничена, но теперь уже культурой команды. Как бы то ни было, каждый год одна команда заканчивает свое существование и на смену ей должна прийти другая. С каждой новой командой в жизнь школы вливается свежая струя.

2.2.6.1. Слабости, присущие модульной организации Школьная организация очень редко построена по типу модульной организации. Требования со стороны окружающей среды, являющейся важным определяющим фактором, могут быть слишком высоки. Как и в случае с матричной организацией, окружающая среда или общество незнакомы с этим типом школы. Особенно может смутить родителей вариативность обучающих целей. Однако модульная организация может искусно решить эту проблему: ввести родителей в свою организацию. Но их проникновение в функционирование школы может сослужить плохую службу: родители могут отвергнуть все, что им по какой-то причине не нравится. Таким образом у модульной организации может возникнуть проблема в отношениях с окружающей средой и решение этой проблемы потребует больших затрат энергии. Модульная организация функционирует хорошо только при соблюдении нескольких важных условий, в том числе, если никто не оспаривает основные положения и ценности. Каждая модульная «команда» строится на том принципе, что ее участники находятся в согласии друг с

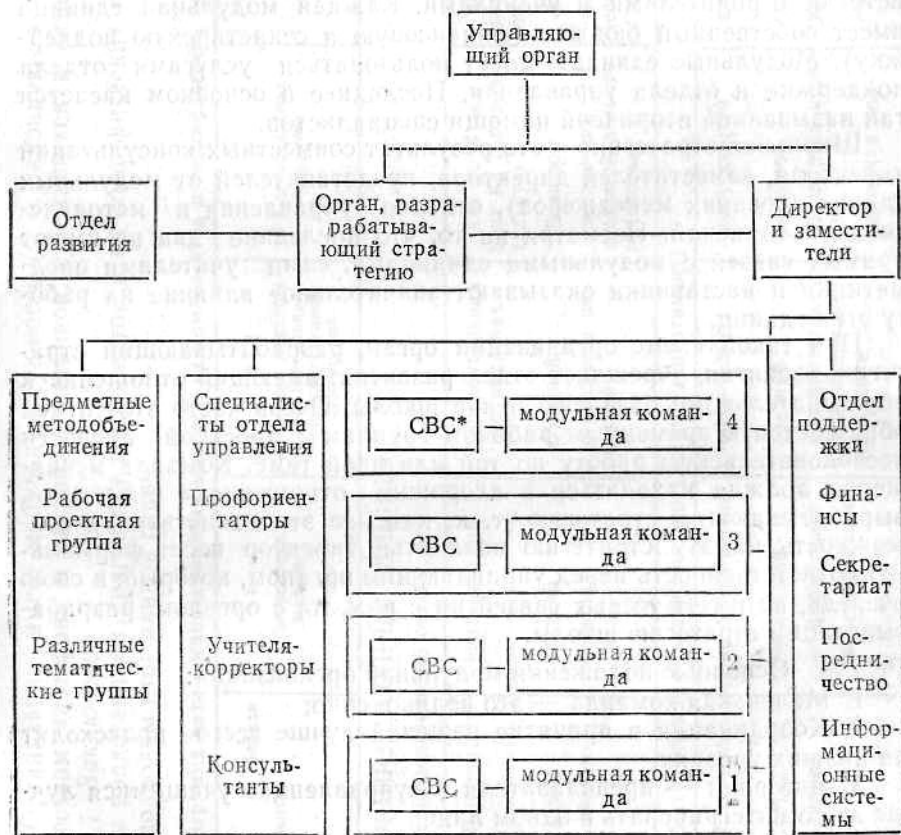
другом и воспроизводят одинаковую культуру. Несмотря на то, что это ведет к высокой эффективности работы, могут создаваться и некоторые конфликтные ситуации:

- развитие «групповой индивидуальности» может генерировать чувство превосходства по отношению к другим группам. Результатом этого будет конвергентное поведение внутри собственной группы*;
- могут развиваться конфликты между «командами»;
- могут возникнуть попытки оспорить мнения менеджмента, и/или внешнего управленческого органа или родителей, только для того, чтобы доказать свою правоту.

Эти тенденции могут привести к конфликтам, обедненной коммуникации или созданию ситуации «школы внутри школы». В принципе школьный менеджмент не может вмешиваться (в процесс) т. к. это угрожает автономности «команд». Однако многое зависит от желания всех работающих в школе вместе достигать результатов и поддерживать определенный моральный климат в школе. Но даже если они хотят сотрудничать, существует опасность постоянной перегрузки каждого учителя и менеджера; слишком большое количество структурных недостатков не позволяют предотвратить развитие этого феномена.

Схема 8

2.2.6.2. Схема модульной организации



Школа состоит из определенного количества довольно автономных единиц, каждая из которых имеет в своем составе «команду» учителей, которые реализуют преподавательскую функцию и функцию управления учащимися в интегрированном виде.

В такой школе каждый годичный поток трехлетнего оценочного периода имеет собственную «команду» — 1, 2, 3. Модульная: «команда» 4 имеет дело с четвертым годом обучения (технический поток).

Модульная «команда» ответственна за программирование и реализацию учебного

* Т. е. нарастание группового эгоизма (примечание научного редактора).

*СВС — собрание по выработке стратегии совместно с родителями и учениками.

курса. При желании она может переформировать некоторые его части, или реализовать новые виды активности в довольно широком поле школьной стратегии. В работе каждой модульной команде помогают частные консультативные встречи с родителями и учениками. Каждая модульная единица, имеет собственный бюджет (финансовую и секретарскую поддержку). Модульные единицы могут пользоваться услугами отдела поддержки и отдела управления. Последнее в основном касается: так называемой вторичной помощи специалистов.

Школьная стратегия — это результат совместных консультаций: директора, заместителей директора, представителей от модульных единиц (средних менеджеров), отделов управления и методических объединений. Несмотря на то, что последние два не имеют прямых связей с модульными единицами, сами учителя предметники и наставники оказывают значительное влияние на работу этих единиц.

При такой схеме организации орган, разрабатывающий стратегию развития, учреждает отдел развития, имеющий отношение к образовательному развитию и вне школы. Очень часто этот отдел обращается к временным рабочим группам с просьбой провести исследовательскую работу по той или иной теме. Команда менеджеров должна находиться в «хороших отношениях» с органом, вырабатывающим стратегию, т. к. для нее это единственная возможность на эту стратегию повлиять. Директор несет формальную ответственность перед управляющим органом, который, в свою очередь, не имеет тесных связей ни с ним, ни с органом, разрабатывающим стратегию школы.

Резюме. Основные положения модульной организации:

1. Маленькая команда — это великолепно;
2. Координация и принятие решений лучше всего происходят на низших уровнях.
3. Две роли — преподавателя и «управленца» учащимися лучше всего интегрировать в одном лице;
4. Люди в организации рассматриваются как команда актеров, «творящих» собственную учебную программу в соответствии со своими целями и потребностями своих учеников;
5. Организация имеет мобильную сущность (т.е. склонную к изменениям), обусловленную творчеством «актеров» и «игрой» участников, стремящихся к самосовершенствованию.

2.2.7. Заключение

Мы представляем диаграмму компонентов и их специфических черт для каждой модели, и этим подводим итог данной главе.

Диаграмма №1

2.3. Диаграмма пяти организационных моделей, их компонентов и специфических особенностей

Модели Компоненты	1 Сегментарная модель	2 Линейная модель с горизонтальной консультативной структурой	3 Коллегиальная модель	4 Матричная модель	5 Модульная модель
I. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ЕДИНИЦЫ					
1. Образовательные секции					
1.1 природа	Вертикальная	Горизонтальная и вертикальная	Как во 2 акцент на горизонтальную	Как в 3 (внутри подразделений)	«командная»
1.2 размер	Средний	Большой	Большой	Большой	Маленький

1.3 автономность	Большая	Ограничена иерархией	Ограничена взаимной договоренностью	Ограничена процессом выработки стратегии	Большая
2. Методические объединения (предметный департамент)					
2.1 обязательность (участия)	Не обязательны	Обязательны	Допускают	Как в 3	Как в 3
2.2 статус	Небольшой	Средний	Большой	Средний	Как в 4
2.3 влияние	Не формальное информативное	Консультативная форма менеджмента	Выработка стратегии Взаимная поддержка	Как в 3	Консультация «команд» и менеджмента
3. Финансово-секретарский отдел					
3.1 Основная функция	управление бюджетом, контроль за бюджетом	как в 1+регистрация, учет учащихся	как во 2+внимание к образованию	как в 3	как в 3
3.2 Кто использует бюджет?	менеджмент	как в 1	как в 1+департаменты	как в 3+органы, вырабатывающие стратегию +годовые команды	«команды», менеджмент
4. Управление учащимися					
4.1 Основная функция	информативное относительно выбора предметов и профессии	как в 1+ помощь учащимся в выполнении требований по предметам	как во 2+акцент на поддержку индивидуального и группового функционирования учащихся	ученики ориентируются в их деятельности на самосовершенствование, в совместном регулировании с учителями	как в 4+обслуживающий тренинг наставников / учителей
4.2 Кто реализует эти функции?	классный руководитель, он же помогает в профориентации	как в 1 + учитель-корректор	наставник/классный руководитель профориентатор учителя-корректоры консультант	наставник «домашних» групп профориентаторы учителя-корректоры консультанты	наставник профориентатор учителя-корректоры консультант
5. Отделы по развитию образования					
5.1 Существует ли формальная, основная функция	существует не формально	умеренное принуждение	как 2+дидактическое улучшение	как в 3+интеграция обучения и управления	как в 4+актуализация образования
5.2 Кто является инициатором изменений?	индивиды	менеджмент	департаменты (отделы)	менеджмент группы по задачам домашние группы	«команды»; менеджмент; орган, вырабатывающий стратегию
5. Отделы по развитию образования					
6.1 Автоном-	личная	как в 1,	как в 1, лимит-	как в 1, лимит-	как в 1, лимит-

ность	(индивидуальная)	лимитируется иерархией	тируется департаментами	тируется школьной стратегией	тируется «командой»
6.2 Управление учащимися	слабое	ограничено отделами (единицами управления)	как во 2+коммуникация с наставниками/классными руководителями	прямое и интенсивное	интегрировано в «команде»

II. КООРДИНАЦИОННЫЙ МЕХАНИЗМ

7. Регулирование (деятельности школы)

7.1 Внешнее	много специальных обязательных правил	меньше специальных и больше общих правил	как во 2	весьма обобщенные правила	как в 4
7.2 Внутреннее	напрямую исходит из правил, установленных внешним регулированием	«внешние» правила трансформируются менеджментом	внешние правила полностью преобразуются менеджментом и департаментами для обеспечения собственной деятельности школы	много правил, исходят из собственной стратегии	более общие правила «команда» формулирует собственные правила «удобства и благоприятствования» деятельности
8. Профессиональное мастерство	внешние пути фиксированные в тренинге по предметам	как в 1+саморазвитие (дополнительные курсы самокоррекции)	как в 1+углубляемое знание дидактики	развивается внутри школы	как в 4
9. Иерархия управления	строгая	средняя+требуемая постановочной моделью	ориентирована на процесс	средняя, заботится о стратегии школы	сигнализирующая, оценивающая и защищающая школьную стратегию

10. Консультационные структуры

10.1 Количество	малое	среднее количество	множественность	множественность	среднее количество
10.2 Как принимаются решения (характеристика)	хаотично, никто никого не слушает, в результате принятия решений откладывается на потом	в соответствии с «пирамидой»	в соответствии с принципом «дверной скобы»	значительную роль играет средний менеджмент	небольшая внутригрупповая динамика

10.3 Основная группа, которая принимает решения	собрание работников (без участия родителей и учеников)	методическое объединение	методическое объединение	наставники, учителя «годовой команды»	«команда»
11. Культура	малая	малая/средняя	основана на профессиональной работе	развивающаяся внутри	большая сильная
III. УПРАВЛЯЮЩИ ОРГАН И МЕНЕДЖМЕНТ					
12. Задачи управляющего органа	контроль	как в 1+прямое управление	как в 1+выработка стратегии	как в III	как в III+ ориентация на будущее
13. Менеджмент					
13.1 Главные функции	администрирование бюджета контроль	дизайн структуры и правил координирующий контроль	ориентация на процесс	как в 3+выработка стратегии	как в 3+развитие
13.2 позиция руководителя	Индивидуальная	Формально иерархическая	«первый среди равных»	Как в 3+сосредоточенность на существующем содержании	Член «команды» сосредотачивается на будущем
13.3 задачи заместителей	Ассистирование директору	Ответственность за образовательный отдел	Как в 2+ответственность за отдел управления	Как в 3+ответственность за отдел развития	Члены «команды» руководителя
14. позиция среднего менеджмента	Не существует	Помощь заместителям директора	Собственная позиция между менеджментом и учителями	Как в 3	Как в 3
IV. УРОВЕНЬ ОРГАНИЗАЦИИ					
15. число структур	Малое	Среднее количество	Значительное количество	Многочисленные	Значительное количество
16. организационное самосознание	Небольшое	Среднее	Существенное	Высокое	высокое

Глава 3

ПЯТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ

3.1. Введение

На протяжении многих лет, и особенно в недавнем прошлом много размышлений было посвящено тому, как спроектировать «единую» или точнее «всестороннюю» модель среднего образования, суть проблемы заключалась не только в том, как улучшить образование (проблема дифференциации), но и в установлении некоторого консенсуса между различными мнениями, точками зрения и концепциями развития образования.

Сейчас существует широкий спектр положений на основе которых планируется дифференциация в образовании. Часто дифференциация основывается на принципах и ценностных ориентациях которые идут от различных концептуальных взглядов на человека и его место в обществе, различных жизненных философий, различных взглядов на связь школы и общества и собственно различных концепций образования.

Именно поэтому, в разных национальных и даже местных УСЛОВИЯХ наверняка существует жесткая связь между жизненной философией, образовательными целями и превалирующими моделями образовательной дифференциации.

Часто дифференциация находит явное выражение только в распределении учеников по различным группам. Однако существует другой взгляд на дифференциацию, более широкий. В этом случае сюда включается содержание курса обучения, организация учебного процесса, различные модели группирования учащихся и учителей, вопросы, связанные с управлением учащимися формы тестирования и информирования, оценка процесса обучения

Образовательная модель — термин, включающий в себя весь спектр этих подтерминов. Термин «дифференциация» - это более «узкий» термин и относится он в основном к распределению учащихся с различными способностями по различным «категориям» для достижения определенных образовательных целей. Образовательная модель дает более «всестороннее» понимание образования, которое, конечно, включает и дифференциацию, но лишь как один из элементов. В этих терминах, образовательная модель — это согласованная модель (образец) или группа взаимосвязанных, согласующихся элементов, таких как структура образовательных целей (в широком смысле), содержание учебного курса, построение учебного курса, конкретные цели управления учащимися, модели группирования учащихся, методы тестирования и оценки, а также оценка процесса обучения (о которой уже упоминалось выше). В общем, модель включает множество процессов или способов, средств, позволяющих учитывать различия между учащимися,

3.2. Пять образовательных моделей

Образовательные модели носят следующие названия:

1. Отборочно-поточная модель;
2. Постановочная модель;
3. Модель «смешанных способностей»;
4. Интегративная модель;
5. Инновационная модель.

Это как бы «идеальные» модели, на практике же существует множество вариантов и комбинаций этих моделей.

Модели эти создавались как на базе изученной литературы по образованию, так и на непосредственном практическом опыте постановки школьного дела в различных странах. Некоторые такие примеры из практики будут приведены в этой главе. Тем не менее, каждая модель может быть совершенно четко выделена. Это становится явным

при попытке применить ту или иную модель в конкретной ситуации и в конкретной школе. Характерная черта моделей — это согласованность их структуры. Их подсистемы или составляющие элементы имеют взаимодополняющие, «поддерживающие» функции для реализации соответствующих целей и концепций каждой модели. Более детально с этим вопросом можно ознакомиться в работах Маркса (1975, 1981), Де Калувэ (1980), Де Калувэ и Петри (1981, 1982).

Пять моделей демонстрируют качественное приращение и развитие от модели 1 к модели 5. Эту прогрессию можно обозначить в терминах трех величин, к которым они приспособлены:

а) способность к индивидуализации, то есть способность согласовать потребности учеников, их возможности, конкретные обстоятельства, с одной стороны, и соответствующее образовательное обеспечение, с другой;

б) способность предложить не только когнитивные, специфически предметные программы, но и включить в курс обучения более широкий спектр образовательных элементов, таких как социальные и развивающие индивидуума программы;

в) способность развивать образовательное обеспечение единой школы (инновационная способность).

3.3. Философская основа

Каждая из пяти моделей базируется на различных образовательных теориях или философиях. Существует множество различных взглядов на образование, которые могут иметь определяющее влияние на систему конкретной школы. С помощью этих моделей мы пытаемся описать, что можно понимать под целями образования в различных образовательных теориях и философиях. Каждая конкретная теория определяет подсистемы и компоненты каждой конкретной модели.

Например, если страна видит главную задачу образования в производстве интеллектуальной элиты, ранний отбор «многообещающих» студентов можно рассматривать как норму. Жесткий отбор и точно определенный учебный курс очевидно имеют связанные характеристики. Установлены определенные нормы в терминах достижения определенных результатов, и учащиеся должны успешно их выполнить.

Если они не достигают поставленной цели, их переводят в альтернативный, более низкий поток, нормы которого рассматривают как более соответствующие их способностям. Главный критерий этой системы — ранний отбор подходящих кандидатов и установление для них определенных путей обучения (в основном когнитивных), которые, как предполагается, соответствуют их когнитивным или так называемым интеллектуальным способностям.

Основным положением или гипотезой данной концепции является утверждение, что интеллектуальные способности являются врожденными (т. е. они фиксированы) и могут быть совершенно четко продиагностированы у детей начиная с 11 — 12-ти летнего возраста. Другое положение заключается в том, что интеллектуальные способности носят общий характер, то есть возможно, достигнуть одинаковых результатов в различных областях знаний — в математике и языке, науке и искусстве. Такой взгляд на интеллектуальные способности обучающихся находит выражение в следующем:

— в поточной модели формирования учебных групп, при которой главной целью становится тщательный отбор и размещение учащихся в соответствующие потоки;

— в высоких когнитивных требованиях к учебному курсу с четко определенными задачами;

— в четко определенных нормах результативности;

— в вере в однородность интеллектуальных способностей;

— в неспособности к распознаванию других способностей, кроме интеллектуальных или когнитивных;

— в сосредоточение лучших, наиболее высококвалифицированных учителей в классах с наивысшим интеллектуальным потенциалом.

Существуют и другие образовательные теории, другие взгляды на интеллектуальные способности. Сущность одной из таких теорий состоит в том, что интеллектуальные способности к различным предметам можно развивать и совершенствовать.

Другая теория утверждает, что когнитивные способности могут быть различными. Дифференциацию можно, например, провести между математическими способностями и способностями к языкам. Такие мнения находят отражение в различных подходах к образованию и различных типах школ. (Такой точки зрения придерживались Мастман (Mastmann, 1973), Флешнер (Floszner, 1975), Эспозито (Esposito, 1973).

При таком подходе устанавливаются определенные категория и развитие способностей получает определенную направленность, например, в области математических или гуманитарных наук. Важность диагностики индивидуальных способностей сочетается с ранее полученными результатами. На первый план выдвигается индивидуализация, поэтому возникает необходимость в коррективном обучении и управлении учащимися.

Если придерживаться более гибкого взгляда на интеллектуальный рост и развитие, можно попытаться создать группу «смешанных способностей», где будут собраны дети с различными интеллектуальными способностями. Такая модель позволяет детям обучаться на различном уровне и в темпе, соответствующем уровню развития их способностей в данный момент времени. Такую модель обучения можно применять в обучении различным предметам и даже их частям, (см. Эдельхоф (Edelhof, 1983), Блок (Block, 1976), Блум (Bloom, 1976), Фланеган (Flanegan, 1971)). Учителя должны хорошо знать индивидуальные способности каждого ребенка, стадию развития, на которой он сейчас находится для того, чтобы планировать наиболее оптимальные для каждого ребенка пути обучения. Учитель должен уметь справляться с ситуацией, когда в классе собраны ученики с различным уровнем развития и способностями. Он должен также уметь правильно диагностировать достижения учащихся. С другой стороны, ситуация может потребовать самостоятельной индивидуальной или групповой работы. Хороший рабочий климат в группе — необходимое условие для качественного обучения.

Данный подход позволяет дать всем учащимся то, в чем они нуждаются, время обучиться тому, на что они способны и дает возможность для их индивидуального развития. Хотя и этот подход нацелен на развитие когнитивных способностей, он не является отборочным, так как все учащиеся получают образование в соответствии с их развивающимися способностями. Пути обучения менее фиксированы и учебное расписание может быть изменено в соответствии с их развивающимися способностями.

Существует более общая точка зрения на развитие способностей учащихся, при которой внимание уделяется не только развитию когнитивных или интеллектуальных способностей, но и аффективному, нормативному, социальному и эмоциональному развитию (Пиаже (Piaget, 1966), Петерсон (Petersen, 1961), Фельтман (Veltman, 1974), фон Фентиг (von Hentig, 1974)). При таком более холистичном понимании развития личности, между собой увязываются различные виды обучающего опыта для того, чтобы обеспечить наиболее эффективное индивидуальное развитие ребенка. Много времени уделяется реализации целей, отличающихся от когнитивных. За учениками внимательно наблюдают, обсуждается их личностный рост и развитие, много внимания уделяется управлению учащимися, их индивидуальным интересам и проблемам, которые могут у них возникнуть. Тесты и оценки позволяют осуществлять обратную

связь (ученик—учитель) и служат для того, чтобы помочь детям достигнуть большего прогресса. Преподаватели затрачивают много усилий на отбор методов и постановку целей, которые они стараются приспособить к индивидуальному развитию каждого ученика. Много времени уделяется сравнительному анализу успехов ребенка в свете его предыдущих достижений. Обучение, таким образом, обретает более широкое основание.

И, наконец, последняя концепция, которой мы хотели бы уделить внимание в этой главе. Здесь ученик рассматривается как личность, которая сама может влиять на содержание учебного курса и выбирать такой путь обучения, который поможет лично ей достичь наилучших результатов. Он (ученик) сам ставит перед собой цели и принимает решения (Брандт (Brandt, 1978), Винкель (Wincel, 1978)). Потребности и желания обучающихся, личные обстоятельства их жизни, события, которые происходят в классе, в школе или в окружающем мире, считаются важными аспектами учебной программы. В данном случае очень важны цели социализации, поэтому ученики учатся и друг у друга. Преподаватели стараются связать учебный материал с реальностью, познавать мир вместе с учениками и, таким образом, учащиеся более полно контролируют свои собственные судьбы.

Из приведенных примеров мы видим, как различные, взгляды на образование совпадают с различными взглядами на учеников, их развитие, типом учебной программы, основной формой группирования учащихся, подходами к управлению учащимися, методами и формами тестирования и оценки, которые используются для различных образовательных целей.

Логика ведет нас к тому, что нужно, наконец, выделить элементы или компоненты и подкомпоненты, которые формируют согласованные образовательные модели. В следующем параграфе мы увидим, что пять образовательных моделей различаются именно различными компонентами и подкомпонентами.

Образовательные модели имеют семь главных компонентов, каждый из которых содержит ряд подкомпонентов.

Мы выделяем следующие основные компоненты:

- А. Основную структуру образовательной модели;
- Б. Содержание курса обучения;
- В. Организацию курса обучения;
- Г. Модели групповой организации учащихся;
- Д. Управление учащимися;
- Е. Тесты и проверки;
- Ж. Оценка процесса обучения.

Наше обсуждение начнется с основных компонентов. Подкомпоненты каждого компонента мы рассмотрим подробнее, когда будем описывать пять образовательных моделей. Для понимания особо важных мы дадим некоторые пояснения. Если какой-либо подкомпонент очевиден, упоминать его мы не будем.

Компонент А (Основная структура образовательной модели) Дает общее описание групповой организации и критерии группировки учащихся. Он служит жестким индикатором модели.

Компонент Б (Содержание курса обучения)

Связан с предыдущим. Если, например, мы имеем дело с отбором учащихся по интеллектуальным способностям, то концентрация внимания, скорее всего, произойдет на содержательных аспектах изучения ряда различных предметов. Если задачи другие, курс обучения будет другой.

Компонент В (Организация курса обучения)

Зависит от предыдущего. При селективном взгляде на образование не будет уделяться много внимания интересам учащихся или адаптации учебного курса под их

потребности или особенности. Есть фиксированные нормы и дети должны к ним приспособиться»

Компонент Г (Модель групповой организации учащихся)

Согласуется с предыдущими компонентами. Индикаторами? каждой модели в данном случае служат способы и принципы формирования детей в группы, процедуры перегруппировки, критерии, по которым ученики и учителя «распределяются» по классам.

Компонент Д (Управление учащимися)

Тесно связан с другими компонентами. В отборочной модели большой роли не играет. Если приоритетом становится всестороннее развитие личности, то управлению учащимися уделяется больше внимания и времени.

Компонент Е (Тесты и проверки)

Согласуется с другими компонентами. Тесты могут быть прогностическими (цель — отбор учащихся для потока), диагностическими (цель — получить информацию для составления учебного курса) или ориентированными на обратную связь (цель — проинформировать ученика, каких успехов он достиг в свете поставленных им самим целей).

Компонент Ж (Оценка процесса обучения)

Зависит от того, на что нацелена оценка — на улучшение отбора или оптимальное приспособление учебного курса к потребностям учащихся. Субъект оценки и критерии для оценки меняются соответственно.

В диаграмме мы выделили несколько подкомпонентов, каждый из которых является четким индикатором главных компонентов. Они (подкомпоненты) помогают понять главные компоненты и дают более детальную информацию о них.

3.4. Пять образовательных моделей

В этой главе мы детально описываем пять образовательных моделей и выделяем для каждой модели связанные между собой компоненты и подкомпоненты.

3.4.1. Отборочная модель (1)

Эта модель примечательна тем, что в одном здании существует как бы несколько школ. Как правило, в рамках этой модели в начале обучения существует некий «оценочный» период (от нескольких недель до одного года). Однако, в настоящее время оценочный период в большей степени заменяется предварительным отбором учащихся в школу и формированием классов, где учатся: дети с одинаковыми способностями, которые соответствуют, например, трем четким уровням обучения (или потокам) после «оценочного» периода.

Графически ситуацию можно отобразить следующим образом: Пример взят из голландского опыта, но и в практике других стран можно найти подобные модели.

Схема 9

Возраст	Класс	Гимназия	Athenium		
17	6			HAVO	
16	5				Mavo
15	4				
14	3				
13	2				
12	1				

Немецкая «Единая школа» и английская «многосторонняя» школа — примеры этой же модели.

В нашем примере названия потоков следующие;

— гимназия, 6-ти летний предуниверситетский курс, который включает изучение латыни и иногда древнегреческого;

— VWO—также 6-ти летний предуниверситетский курс. И в гимназии, и в VWO существуют государственные экзамены по 7 предметам. Если учащиеся успешно сдают экзамены, они автоматически поступают в университет (без сдачи вступительных экзаменов);

— HAVO—5-ти летний курс. После его окончания учащиеся сдают госэкзамены по 6 предметам. Затем они могут получить высшее образование (но не университетское);

— MAVO — 4-х летний курс. Существуют 6 госэкзаменов на 2-х уровнях. Более высокий уровень открывает доступ к среднему профессиональному образованию (но не к высшему профессиональному или университетскому) или позволяет продолжить образование в HAVO. Учащиеся, которые сдают экзамены на более низком уровне, в основном пополняют «рынок труда» или систему «подмастерьев».

Обычно организация учащихся в тот или иной поток происходит вскоре после поступления в школу.

Основная особенность данной модели в том, что в одном здании существует набор определенных, жестко поточно организованных классов. Учащиеся локализуются в тот или иной поток в соответствии с их интеллектуальными способностями. Потоки построены вертикально. Регулирующие нормы (отбора и распределения по потокам) в организации такой модели жестко определены. Переход учащихся из одного потока в другой ограничен и крайне труден. Переход из более высокого потока в более низкий осуществить легче, обратный процесс — практически невозможен.

Во всех потоках основное внимание уделяется когнитивным или специфически образовательным целям. Перед теми учениками, которые обучаются на более высоком уровне, ставятся и более сложные и жесткие цели, чем перед теми, кто обучается на низком уровне. Учебная программа в разных потоках разная. Некоторые предметы изучают на всех потоках, но существуют и такие, которые преподаются только в более высоком или низком потоке. Образование, полученное на высоком потоке позволяет выпускникам поступить в университет, образование, полученное в низком потоке, такой возможности не дает.

Содержание учебного курса традиционно основывается на общей системе знаний. Различные предметы (по содержанию) мало» связаны друг с другом (см. компонент Б).

Считаем нужным выделять некоторые другие характерные черты данной отборочно-поточной модели:

— малая продолжительность каждого предмета в учебном курсе внутри каждого потока, нет долговременного планирования подачи учебного материала; минимальное согласование между учебными планами по годам обучения;

— выбор путей и методов обучения делается учителями по поступлении учеников в школу;

— нормы регулирования учебных потоков (отбор и объединение в потоки) преследуют цель собрать вместе учащихся, максимально подходящих друг другу по интеллектуальным способностям;

— горизонтальные перемещения после «оценочного» периода осуществляются чаще всего как коррективная мера при ошибочном отборе или объединении в потоки. Почти всегда осуществляются исключительно в более низкий поток.

Ученики объединены в группы (классы), в которых они будут коллективно обучаться всем предметам в течение учебного года. Ожидается, что все ученики должны на каждой определенной! стадии обучения достигнуть приблизительно одинаковых успехов. Для ученика, обучающегося в том или ином потоке, существует только один путь обучения. Нормы и требования к достижению результатов фиксированы. Ученик либо выполняет поставленные; требования, либо нет. В последнем случае он может пройти повторное обучение на этой же ступени (т. е. остаться на «второй; год»), если он «проваливается» снова, его переводят в более низкий поток. Чтобы его достижения можно было расценивать как успешные, он должен иметь оценку выше среднего по всем вместе взятым предметам (см. компоненты В и Г).

Классное руководство служит, в основном, для обеспечения поддержки поточным процессам. Эта функция очень слаба и заключается, в основном, в коррекции поведения учеников и поддержании дисциплины (см. компонент Д).

Тесты и проверки используются для оценки когнитивных достижений. Их функция — содействовать адекватному отбору учащихся в тот или иной поток, а также принятию решения о переводе на повторное обучение (сдача/несдача экзамена) (см. компонент Е).

Предметом оценки образовательного процесса становится выполнение учащимися предъявляемых им требований в свете процедур отбора и распределения по потокам (см. компонент Ж).

Различные части модели согласуются друг с другом, и проявляется это в том, что они взаимодополняют друг друга в следующих аспектах:

1. Внимание сосредоточено на предметах, имеющих когнитивный характер, которые изучают (оценивают) на различных уровнях;
2. Пути обучения унифицированы (минимальная индивидуализация);
3. Усилия направлены на то, чтобы именно учащиеся как можно раньше и как можно больше приспособились к существующей учебной ситуации, а не наоборот.

3.4.2. Постановочная модель (2)

Данная модель предполагает объединение учеников в группы «смешанных способностей». В этих группах они изучают определенный набор предметов — общественные науки, родной язык, некоторые точные науки и занимаются физической культурой. В группах «равных способностей» они изучают несколько других предметов — математику, английский и французский языки. Часто детей объединяют в «смешанные» группы случайным методом или так, чтобы было соблюдено определенное пропорциональное распределение по социальному положению, полу, интеллектуальным способностям.

В группы «равных способностей» учеников объединяют по результатам тестов по определенным предметам. Затем они формируются в группу, в которой предметы преподаются на одном, определенном уровне. Обычно существуют три уровня изучения одного предмета. Ученик может выбрать для себя уровень изучения по каждому отдельному предмету. В зависимости от достигнутых им успехов, он может сменить уровень. Как правило, для этого существует три возможности в фиксированное время в течение учебного года. Если ребенок с трудом справляется с учебной программой по какому-либо предмету, его могут перевести на более низкий уровень, если он показывает хорошие результаты — на более высокий. Это означает, что определенное число учебных часов (циклов) в неделю ученик обучается в перманентной «смешанной» группе (группа остается целостной на протяжении нескольких лет), и определенное число часов — в группе «равных способностей», где состав группы регулярно изменяется. В «смешанных группах» практикуется консультационная деятельность и учебно-репетиционные сессии.

Примечание. Мы понимаем, что «постановочная модель» не слишком четкое

понятие, мы вкладываем в него свой, особый смысл, и постараемся дать некоторое пояснение в следующем параграфе.

Постановочная модель отражает когнитивно-обучающую концепцию единого среднего образования. Особо здесь следует выделить:

- достижение хороших результатов в терминах когнитивного обучения;
- более «долговременные» предметы, такие как математика и языки, которые изучаются в группах «равных способностей»;
- сохраняются когнитивные цели обучения;
- содержание традиционного образования остается неизменным;
- существуют четкие границы между различными предметами и типами преподавания;
- по-прежнему существует «вертикальное» изучение предметов, ориентированное на заключительный экзамен (см. компонент Б).

Если у учащихся есть желание и достигнутые ранее результаты позволяют это сделать, они могут перейти на более высокий уровень. Для этого дается, как правило, три возможности в год (см. компонент В).

Требования к преподаванию каждого отдельного предмета и нормы преподавания на каждом уровне фиксированы.

Прогностическое тестирование определяет локализацию учащихся по определенным уровням. Если ученик не справился с тестом, он будет учиться на более низком уровне (см. компонент Г).

Управление деятельностью учащихся (см. компонент Д) скорее выполняет функции «поддержки» предметного преподавания и обучения, а также помогает в выборе правильного уровня. В управление учащимися включается коррективное преподавание и обучение «как нужно учиться». Управление учащимися играет важную роль в распределении учащихся по уровням, которые максимально соответствуют их способностям.

В «смешанных группах» функции управления реализует куратор (или консультант), который следит за успехами учеников и дает им определенные рекомендации. В «смешанных группах» практикуется тренинг, который можно назвать следующим образом: «Как нужно учиться».

Если ученик нуждается в определенной помощи (которая, например, позволит ему перейти на более высокий уровень или заполнить пробел в знаниях) куратор извещает об этом учителя — предметника.

Основные используемые здесь тесты — прогностические (см. компонент Д). Главная их цель — найти тот уровень обучения, который максимально адекватен способностям ученика.

Главной целью оценки процесса обучения (см. компонент Е) становится оценка достижений ученика, с целью коррекции уровня изучения того или иного предмета и возможностью (для него) перехода на другой уровень.

В реальности существует много школ, в которых функционирует постановочная модель (или модель, незначительно отличающаяся от постановочной). Мы хотим привести только один пример.

3.4.2.1. Пример постановочной модели — Берлинская FEGA

Эта модель используется на средней ступени обучения (7—10 классы), что соответствует первым четырем годам обучения в голландской средней школе. Цель этой модели — наиболее оптимально приспособить учебный курс, темп и методы преподавания к индивидуальным особенностям учащихся.

FEGA имеет четыре курса или потока:

F-курс — продвинутый поток;

E-курс — обогащенный поток;

G-курс — базовый поток;
 А-курс — связующий поток.

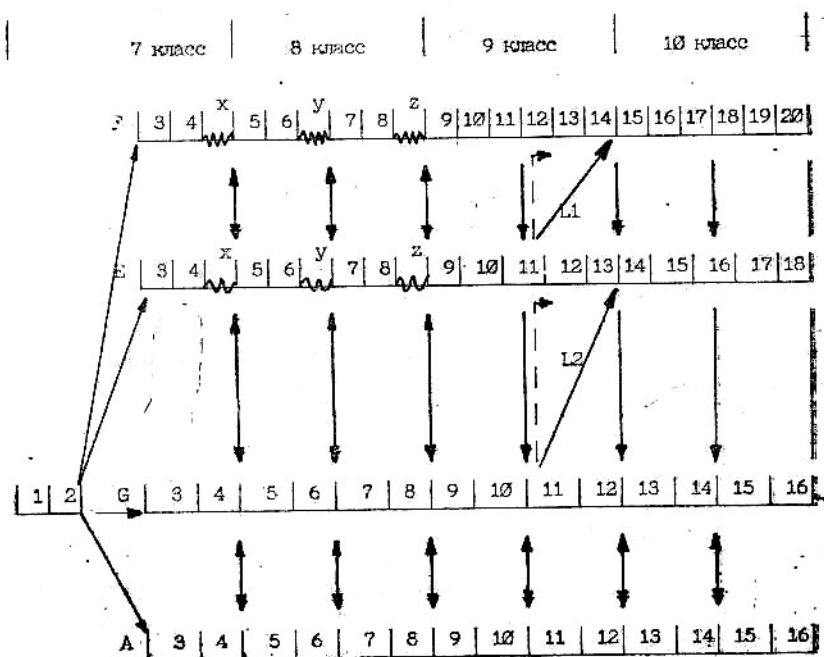
Для изучения каждого отдельного предмета собирается группа, где ученики имеют сходные способности. Первые полгода в 7 классе работа проходит в группах «смешанных способностей». Далее учащиеся распределяются по различным потокам (соответствующим группам «равных способностей») на базе темпа, при котором они могут хорошо учиться, и их достижений. Базовая, законченная единица учебной программы называется «фундаментом». В 7 и 8 классе все потоки имеют дело с равным количеством идентичных «фундаментов». В G-курсе число изучаемых «фундаментов» ограничено для каждого предмета определенным количеством времени в неделю. В Е-курсе программа более расширенная, ученики получают дополнительные знания и опыт. В F-курсе темп обучения ускоряется и в учебный курс вносятся обогащающие и дополняющие единицы. А-курс представляет собой ступень, где в классах с небольшим количеством учеников делается попытка обучить отстающих детей с той целью, чтобы они могли присоединиться к обучающимся на G-курсе.

Принцип разных потоков, где обучение строится на изучении фундаментальных единиц, заканчивается в 9 классе. Темп преподавания на Е и F потоках значительно ускоряется, а это значит, что здесь усваивают большее количество «фундаментов», чем на G-курсе. Переход из одного потока в другой возможен с интервалом) в полгода. В 7 и 8 классе это происходит без особых трудностей, так как все учащиеся усваивают, одинаковое количество «фундаментов». В 8 и 10 классах дело обстоит не так просто. В этих классах количество усваиваемых «фундаментов» весьма различно. Если ученики проявят активность и в свободное время будут заниматься по так называемой программе «догони», то, при наличии определенного прогресса, они смогут перейти из G-потока в Е-поток, или из Е-потока в F-поток.

Переход в более продвинутый поток происходит на базе тестов (по итогам усвоенных единиц), других успехов ученика, оценок учителем его работы, его собственного желания и желания его родителей. Все это диагностируется прежде, чем ученик начинает заниматься по программе «догони».

Все это можно представить в виде схемы.

Схема 10



В этой диаграмме секции с 1 по 20 представляют «фундаменты». После окончания изучения второго «фундамента» учащиеся делятся на четыре потока. В Е- и F-потоках появляется дополнительный (учебный) материал: х, у и z. Во втором полугодии о 9-го класса появляются программы «догони». Каждые полгода ученики могут менять поток. Однако, начиная с 9 класса учащиеся могут переходить только в более продвинутый поток (в этом им помогают курсы «догони»).

3.4.3. Модель «смешанных способностей» (3)

В такой модели изучение всех предметов проходит в группах «смешанных способностей». Учебный материал по некоторым предметам (математике, современным иностранным языкам, естественным наукам) делится на несколько периодов изучения (например, пятинедельных). В это время работа всех учащихся проходит на основе базового учебного курса. Когда эта работа закончена, с помощью диагностических тестов выявляется, насколько успешно учащиеся усвоили базовый учебный материал. Основываясь на результатах этих тестов, ученикам, которые успешно усвоили базовую программу, предлагается для изучения дополнительный, «обогащенный» (но определенным образом дозированный) материал. Тем детям, которые не смогли усвоить базовый курс, предлагается для повторного изучения несколько откорректированный материал или задание.

После короткого периода усвоения откорректированного или нового материала, все ученики коллективно начинают работать над базовым материалом следующего раздела учебного курса.

В принципе, учащиеся начинают изучать следующий раздел или единицу какого-либо предмета тогда, когда все или почти все из них овладели базовой программой. В «коррективный» или «дополнительный» период дети работают по различным заданиям, индивидуально или в группе.

Деление на «коррективные» или «дополнительные» группы происходит внутри класса. Конечно, в классе довольно часто происходят перегруппировки, но в отличие от постановочной модели, класс здесь рассматривается как единое целое (см. компоненты В и Г).

Модель «смешанных способностей» отражает (так же, как и постановочная) когнитивную концепцию среднего образования. Особо здесь следует выделить:

- когнитивные цели образования;
- воспроизведение традиционного содержания образования;
- четкие границы между различными предметами и содержанием конкретных единиц учебного курса;
- вертикальное построение учебного курса, ориентированное на заключительные экзамены (см. компонент Б).

С другой стороны, между ними существуют и определенные различия.

В модели «смешанных способностей» большее внимание уделяется функционированию учеников в классе и функционированию класса как социальной группы. Хорошее социальное функционирование группы расценивается как необходимое условие для нормального обучения и обучаемости.

В этой модели особое внимание уделяется работе с небольшой группой, детей и индивидуальной дифференциации. Существует множество путей и методов обучения, которые в этой модели менее фиксированы, чем в предыдущих. При необходимости, больше времени, чем было запланировано ранее, может быть потрачено на усвоение базовой или «коррекционной» единицы учебного курса.

Как мы уже упоминали, изучение новой базовой единицы начинается тогда, когда все учащиеся достигли целей, которые перед ними были поставлены. Эту новую учебную единицу все учащиеся начинают изучать одновременно. У учителей—предметников разные временные планы, ограничений (в терминах времени) не очень много.

Нормы и требования, предъявляемые к знаниям учеников, фиксированы, но время, отведенное на изучение той или иной базовой единицы не ограничивается.

Обычно учителя—предметники используют одни и те же тесты и руководствуются одними нормами для всех классов, где они преподают. Таким образом, они устанавливают для всех учащихся одни нормы, используя разные пути обучения, применяя разные методы и временной распорядок.

Учащиеся обучаются в «смешанных группах». На короткий период («коррективный» или «дополнительный») внутри таких групп образуются небольшие однородные группы.

Одним из важнейших принципов данной модели является принцип диагностического тестирования. Этот тест показывает пробелы в знаниях ученика по данной базовой единице, и если это необходимо, он получает дополнительное коррективное задание (см. компонент Е).

Управление учащимися в данной модели рассматривается как важный аспект деятельности (см. компонент Д). Работа в группе нацелена на групповое функционирование и в то же время самостоятельную работу. Управление учащимися в данном случае носит менее «коррективный» характер. Наставник пытается протранслировать ученикам свой социальный и индивидуальный опыт, научить их работать в коллективе. Такое хорошее функционирование группы расценивается как необходимое условие для обучения.

Эта модель хорошо функционирует только тогда, когда должное внимание уделяется процессу управления. Учащиеся должны получить необходимые навыки самостоятельной работы и деятельности в группе. Так как внутри класса постоянно происходят перегруппировки, хорошие отношения между учениками и рабочий-, климат становятся необходимыми условиями эффективного обучения. Учителя передают детям навык коллективной (групповой) работы, поэтому они сами должны обладать в этом смысле высокой квалификацией.

Тесты и проверки служат для оценки когнитивных достижений учащихся. Однако, в данном случае, тесты являются не прогностическими, а диагностическими. Проверки дают информацию о том, достаточно ли отработаны базовые единицы. Нормы не являются полностью фиксированными. Если вся группа не усвоила какую-либо единицу, то выделяется дополнительное время на ее усвоение (т. е. времени на усвоение данной единицы уходит больше, чем планировалось первоначально). Если эта мера недостаточна, то нормы, могут меняться. Как мы видим, нормы здесь более гибкие, что позволяет сравнить индивидуальные успехи каждого ученика и группы в целом (см. компонент Д).

В этой модели основными объектами оценки образовательного процесса становятся: деятельность учащихся, адаптация базовых единиц и тестов (к способностям и потребностям учащихся) (см. компонент Ж).

3.4.4. Когнитивная концепция постановочной модели и модели «смешанных способностей»

Постановочная модель, также как модель «смешанных возможностей» базируется на когнитивной концепции обучения. Несмотря на то, что между ними существует много различий, о которых мы уже упоминали, некоторые основные положения верны как для той, так и для другой модели.

Основные цели когнитивной концепции обучения имеют три составляющие:

а) Отсрочка выбора так называемой «специализации» (гуманитарной или технической), а так же отсрочка выбора (учиться—работать). Реализация этого положения осуществляется путем «сохранения» учащихся (частично) в группах «смешанных способностей» и посредством создания сравнительно частой возможности для ребенка перейти в другую группу или на другой уровень (обучения);

б) Более полная реализация возможностей. Эта концепция, предоставляет равные возможности для развития равноодаренным детям, независимо от их социального положения. При традиционной системе образования выходцы из более низких социальных слоев часто вынуждены были учиться в классах с более низким уровнем преподавания. Естественно, что они достигали меньших успехов, чем можно было ожидать от их интеллекта, так как возможность для развития их скрытых способностей была минимальной. Постановочная модель и модель «смешанных возможностей» пытаются изменить положение следующими способами:

- облегчением перехода и совершенствованием мобильности между, различными уровнями обучения;
- попыткой не разбивать учеников по перманентным потокам (согласно определенным типам школ);
- отказом от феномена «клеяния»;
- отказом от ситуации, когда дети из более низких социальных слоев попадают в невыгодное для их развития положение;
- большим вниманием индивидуальным способностям учащихся.

В этом аспекте (и более глубокое исследование это доказывает), эти модели более продвинуты, чем традиционная (поточно-отборочная) школьная модель и представляют качественный прогресс.

с) Достижение социальных целей происходит следующими способами:

- упразднением традиционно четкого разделения на типы школы в системе среднего образования;
- обучением детей из всех социальных страт в группах «смешанных возможностей», в дополнение к имеющимся группам «равных возможностей»;
- обучением всех детей в одном здании.

Если все эти положения будут выполнены, появится надежда на то, что ученики смогут лучше узнать и понимать друг друга, научиться сотрудничать друг с другом, понимать точку зрения другого человека и так далее. Эти социальные процессы внутри школы рассматриваются как очень важный феномен. Однако, в этом отношении, модели не совсем оправдывают те ожидания, которые на них возлагают.

3.4.5. Другая концепция обучения

Модели 1, 2, 3, описанные выше, отражают когнитивную концепцию обучения, и различаются только наличием некоторых специфических компонентов.

Модели 4 и 5 отражают другую концепцию образования, однако и между ними, как мы позже увидим, есть много различий.

Наиболее важные положения этой концепции могут быть сформулированы следующим образом

- главная цель — личностное развитие ребенка в когнитивном, экспрессивном, нормативном и аффективном плане;
- существуют альтернативные учебные ситуации, пути и методы обучения, которые используются для максимально эффективного личностного развития ребенка;
- управление учащимися — очень важный аспект деятельности, основные принципы — наблюдение за учащимися, адаптация учебного курса к потребностям учеников и конкретной ситуации;
- отсрочивается выбор для ученика какой-либо специализации (гуманитарной или технической), выбор между работой и учебой, пока он сам не поймет, что его привлекает больше;

— учебный материал планируется и преподносится таким образом, чтобы помочь ребенку как можно эффективнее взаимодействовать с реальным окружающим его миром,

существующим за стенами школы. Сами реалии этого мира становятся как бы частью учебного материала;

— управление учащимися — такой же важный процесс, как и преподавание;

— большая часть учителей принимает активное участие в управлении, поэтому здесь их роль в большой мере отлична от той, которая им отводилась в предыдущих моделях.

Как мы видим, положения и цели этих двух моделей значительно отличаются от целей и положений первых трех. Можно сказать, что дистанция между 3 и 4 моделью больше, чем между любыми двумя другими в общем ряду.

3,4.6. Интегративная модель (4)

В этой модели особое внимание уделяется индивидуализации, индивидуальному развитию и самостоятельности. И еще несколько-отличительных черт:

1. Курс обучения и учебный материал во многом отличаются от традиционного, и содержание организовано иначе, чем в предыдущих моделях.

2. У учителя появляется еще одно поле деятельности. Он адаптирует учебный курс к потребностям каждого отдельного ученика.

В терминах образовательного обеспечения более или менее равное внимание уделяется развитию когнитивного, аффективного, нормативного и экспрессивного опыта, т. е. основное внимание уделяется всестороннему развитию личности. Предметы, относящиеся к одной области знаний и развивающие элементы образуют разные группы (например, искусство выражения мыслей и языки). Это может эффективно влиять на индивидуальный и социальный рост.

Внутри таких групп существует множество возможностей для выбора путей обучения каждого ученика, максимально способствующих прогрессу индивидуума. Результаты, которых достиг ребенок на определенном этапе своего развития — важный критерий прогресса. Поэтому управление учащимися расценивается как очень важный аспект (деятельности) и оно четко направлено на личностное развитие ребенка. Учащиеся объединяются в перманентные «домашние» группы (перегруппировки происходят крайне редко). Сфера деятельности учителя значительно расширяется — это и управление учащимися, и консультирование и овладение мастерством работы с группой. Обычно существуют четко сформулированные педагогические цели и воззрения. Содержание учебного курса и его композиция зависят от того, на какой стадии развития находится ребенок в определенный момент. Ученик (в свете данных педагогических воззрений) рассматривается как целостная личность со всеми присущими ему талантами — в когнитивной, аффективной, нормативной и экспрессивной сферах. Учитывается также его социальное окружение и ситуация в семье.

Все вышесказанное позволяет выделить основные черты и положения интегративной модели:

— высшие приоритеты — индивидуальное развитие, осознание своей позиции в обществе, самостоятельность;

— наличие альтернативных путей обучения и учебных ситуаций расценивается как необходимое условие для индивидуального развития;

— процесс управления учащимися играет важную роль, имеет собственные цели базирующиеся на личных и социальных ценностях;

— выбранный путь обучения должен максимально сочетаться с потребностями индивидуума;

— отсрочивается выбор для ученика какой-либо специализации (гуманитарной или технической), выбор между работой и учебой, пока он сам не поймет, что его привлекает больше;

— обычно присутствует четкое осознание преследуемых педагогических целей.

Когнитивное развитие — только один из аспектов развития личности.

Внимание уделяется и другим сторонам личности.

Очень важны нон-когнитивные цели.

Предметы, входящие в одну группу, как только возможно более тесно связаны по содержанию.

Очень важно, чтобы содержание обучения было мотивировано, для учащихся, стимулировало их любопытство и интерес.

Ученики в основном обучаются в перманентных «домашних» группах. Перегруппировки случаются крайне редко, обычно для. Реализации какого-либо проекта.

Эта модель требует тесной связи между преподаванием и управлением.

Управление направлено на:

— социальную функцию группы;

— более полное включение ученика в группу;

— собственно индивидуальное развитие ученика в соответствии с обстоятельствами.

Управление может обеспечивать решение проблем учеников или предотвратить их возникновение. Процесс управления ни в коем случае не изолирован от процесса обучения, так же и последний — от реальной жизни ребенка.

Собственно говоря, управление учащимися задает и определяет сущность учебного курса, который максимально адаптируется под индивидуальные характеристики учеников. Становится он таким благодаря максимально эффективному использованию следующих методов: наблюдения за учащимися, тестирования, взаимных консультаций между учителями. Кроме того, управленческий процесс, имеет свои собственные цели, направлен на благополучие ученика, его максимальное индивидуальное развитие, развитие самостоятельности, способности выбрать собственную позицию и отстаивать ее.

Так как позиция управления очень важна и оно имеет свои собственные цели и не «исходит» из предметного преподавания, существует возможность возникновения некоторого напряжения и даже конфликта между управленческой системой и системой обучения. Несогласие возникает обычно по поводу объема каждого направления в планируемом учебном курсе. Отсюда необходимость еще более тесного взаимодействия и взаимосогласования этих двух систем.

Концепция интегративной модели не имеет четкого определения. Многое зависит от взглядов и идей самих учителей, их взаимного влияния, результатов наблюдений за учениками и их развитием. Концепция или модель просто показывает отправные точки формирования учебного курса, принципы управленческой деятельности, основные процедуры организации учебного процесса. Учителя сами определяют темы обучения, которые по их мнению наиболее отвечают потребностям учащихся в данный момент, интересны и полезны им.

В процессе адаптации (учебной программы) управление учащимися занимает важное место, поэтому учителя должны также обладать и определенным мастерством в управлении, знать уровень развития учащихся в настоящий момент и их возможности.

Управление учащимися тесно интегрировано с учебным курсом. Здесь мы наблюдаем феномен взаимного влияния: если мы рассматриваем ученика как личность, имеющую множество характеристик, то появляется необходимость в более открытом и гибком учебном курсе, и, наоборот, более гибкий учебный курс требует от учащихся вобрать свой путь обучения и поставить перед собой определенные цели.

Требования и нормы достижения определенных результатов строго не фиксированы. Индивидуальные потребности и разные пути обучения могут вести к

различным результатам. Не удивительно, что часто существует некоторое напряжение (рассогласование) между образовательными целями школы и требованиями итоговых экзаменов, которые определяют вышестоящие органы по управлению образованием. Всем этим разнообразным процессам должно уделяться самое пристальное внимание. Тогда школа будет хорошо функционировать, не только в терминах успехов ученика, но и в терминах взаимного согласования учебного курса, управления, планирования и деятельности учителей и консультантов.

Тесты и проверки служат для оценки успехов ребенка в различных аспектах по сравнению с его прошлыми успехами. В данном случае, применяются диагностические тесты, которые позволяют ученикам самим понять, каких успехов они достигли на определенном отрезке, а также обеспечивают обратную связь между учениками и учителями (т. е. дают учителям аналогичную информацию). Эти тесты помогают ребенку понять самого себя и выразить мнение о самом себе. Он должен чувствовать себя достаточно свободно, чтобы отразить помощь, которую она-зывает ему учитель. Последнее, собственно, и есть оценка процесса: обучения как такового.

В этой модели оценке подвергаются: адаптация образовательного и управленческого процессов, деятельность учителей как в той, так и в другой сфере.

3.4.6.1. *Пример интегративной модели: трудовая школа фон Хентига (Von Hentig's Laborschule)*

Школ, где присутствуют все черты интегративной модели, существует немного. Некоторые характеристики можно обнаружить в средних школах разных стран и специализированных школах. Фон Хентинг основал в Западной Германии школу, где попытался реализовать свою идею «трудовой школы». В нашей книге мы приводим пример этой школы, как пример интегративной модели.

Фон Хентинг развернул новую образовательную концепцию, исходя из проблем и возможностей современного общества.

На базе анализа состояния современного общества он сформулировал тринадцать общих положений, которыми должна руководствоваться новая школа. Некоторые-из этих положений:

- выживание в быстроменяющемся мире;
- выживание в мире, характеризующимся разделением труда и специализацией;
- выживание в рациональном мире науки и техники;
- выживание в обществе потребления.

Эти общие образовательные положения или цели реализуются в различных сферах учебного курса: общественные науки, естественные науки, языки, математика, восприятие, дизайн (конструирование).

Обучение концентрируется вокруг так называемых «опытных единиц». Это образовательные темы, ситуации, взятые из общественной жизни, которые формируют отправные точки изменений в существующей реальной жизни.

Фон Хентинг получил возможность протранслировать свои теоретические выкладки при создании «Трудовой школы». Создана эта школа была для детей в возрасте от 5 до 16 лет. В «Трудовом колледже», логическом продолжении «Трудовой школы» обучаются подростки 16—20 лет.

В возрасте от 5 до 11 лет ученики локализируются в сравнительно перманентные группы и занимаются в практически одинаковых классных комнатах. По завершении второго блока обучения (8—11 лет), обучение проводится в дополнительных (факультативных) группах, в специально оборудованных классах, которые приспособлены для преподавания какой-либо определенной группы или отдельных предметов. Эта тенденция сохраняется и в третьем блоке обучения (12—16 лет). Делается попытка сбалансировать коллективное обучение детей и стремление

удовлетворять любые неординарные потребности, возникающие у ребенка в процессе обучения. Осуществляется это путем создания дополнительного образовательного обеспечения. Очень важна мотивация ученика и его собственный выбор.

Речь совсем не идет о выборе между латынью и вышиванием, математикой и мотомеханикой (это предрассудок, существующий в обществе). В данном случае, имеется в виду выбор между биологией, химией или другими естественными науками; между поварским, портновским искусством или искусством стенографии; между английским, русским или французским языками. Другими словами, ученики делают выбор внутри определенной группы предметов, а не между группами.

Критерии объединения учеников в группу могут быть следующими:

- дружеские или неприязненные отношения между ними;
- «любовь» или «нелюбовь» к определенным учителям;
- интерес, мотивация;
- дидактические соображения.

3.4.7. *Инновационная модель (5)*

3.4.7.1. *Несколько исторических примечаний*

В начале 70-х годов в одном из новых пригородов Геттингена (Западная Германия) группа ученых и исследователей, занимающихся образовательной тематикой, получила возможность создать школу совершенно нового типа. Благодаря многочисленным посещениям различных школ, как у себя в стране, так и за рубежом, они смогли выработать критические тезисы, касающиеся существующих моделей школ.

Формулировка этих тезисов следующая (см. Брандт, 1978):

- очень мала степень кооперации учителей как по поводу содержания учебного курса, так и в методике преподавания;
- учителя работают в изолированных классных комнатах;
- из-за существующей организационной системы слаба связь между учителями, затруднен процесс обмена опытом;
- управленческий процесс отделен от предметного преподавания;
- слаба связь между различными предметами, а иногда существует и соперничество;
- повышение квалификации (внутренний тренинг) учителей внутри школы крайне недостаточен и плохо организован;
- самое важное — научить какому-либо предмету; нет общей для школы педагогической концепции;
- учителя получают «предметное образование», т. е. они могут преподавать предмет, но не имеют навыков управления учащимися;
- учителя не обладают достаточными знаниями диагностики и достаточным мастерством, чтобы осуществлять корректное наблюдение и делать правильные выводы о поведении учащихся;
- в больших школах ученики дезориентированы, очень мала возможность сотрудничества и установления стабильных социальных отношений между учащимися.

На базе этих критических замечаний группа исследователей сконструировала принципиально новую модель. Они назвали ее «командно-малогрупповая» модель.

Это модель — один из примеров инновационной модели. Конкретный случай — Геттингенская школа — будет проанализирован в главе 5.

3.4.7.2. *Инновационная модель*

В этой модели особое внимание уделяется индивидуальным и социальным целям — «внедрению» в социальные процессы и структуры, а также групповым и интеракционным процессам. Все предметы учебного курса преподают команда учителей, которая обеспечивает образовательные процессы в перманентной группе учащихся. Это позволяет ослабить барьеры между различными предметами, содержание

образования приобретает реальный смысл как для учащихся, так и для учителей.

Основной организационный принцип этой модели - «педагогическая единица», то есть команда учителей из 5—8 человек, которая полностью обеспечивает образовательный процесс, и группа, детей-одногодков в 60—100 человек.

Ученики помещаются в небольшие перманентные группы (4—6 человек) в которых и происходит изучение всех предметов.. Группа имеет постоянный состав на протяжении нескольких лет обучения Команда учителей обеспечивает весь образовательный процесс применяя такие методы как проективная работа, консультирование, коррективное преподавание.

В принципе, каждая команда формирует собственное учебное расписание (внутри официальной организационной рамки), ставит приоритетные цели и вырабатывает собственные педагогические подходы. Таким образом, команда в высокой степени является автономной.

Объем и содержание предметного материала строго не определено и не ограничено. На формирование содержания, и объем преподавания того или иного курса могут влиять как учителя, так и ученики. Ограничения в выборе путей обучения устанавливаются самой командой на основе диагностики положения дел в маленьких группах учащихся.

Управление учащимися тесно связано с учебным курсом. Здесь каждый учитель является одновременно и наставником. Цель управления - поддержка функционирования малых групп и их ориентация на социальный процесс.

Дети обучаются в маленьких перманентных группах «смешанных способностей» После 6-9 месяцев обучения перегруппировка происходит крайне редко. Такая группа очень трудно поддается реформированию.

Некоторые другие черты данной модели:

- граница между содержанием различных предметов очень нечеткая, размытая. Сделана попытка связать различные области знания и реальную практику. Результат этой попытки – проективное обучение, тематическое обучение, обучение по интересам;

- учащиеся объединяются в маленькие перманентные («домашние») группы. Социальные процессы, протекающие в таких группах, становятся частью учебного курса;

- управленческие и преподавательские процессы тесно связаны. Выражается это в том, что не выделяется специального времени на консультирование, так же как нет специальных консультантов;

- курс обучения - сравнительно открытый, часто перестраивается по предложениям учителей и учащихся;

- соблюдаются базовые организационные принципы: автономность команды и соответственно отличающиеся подходы разных команд к обучению;

- сделана попытка логически связать содержание предметов (по крайней мере, организационно);

- перманентная команда учителей тесно связана с соответствующей перманентной группой учащихся.

3.5. Диаграмма главных компонентов и подкомпонентов пяти образовательных моделей

В этом параграфе мы представляем полную диаграмму пяти образовательных моделей. Здесь перечисляются все специфические черты и элементы каждой модели (с первой по пятую). Для более подробного понимания необходимо обращаться к предыдущим параграфам.

Диаграмма №2

Диаграмма пяти образовательных моделей, их компонентов и подкомпонентов

Модели	1	2	3	4	5
	Отборочно-	Постановочная	Модель	Интегративн	Инновационна

Компоненты	поточная модель	модель	«смешанных способностей»	ая модель	я модель
А. основная структура образовательной модели	Поточная	Постановочная	Группы «смешанных способностей» (в основном когнитивных)	Группы «смешанных способностей» (не только когнитивных)	Такая же как в 4
Б. содержание курса обучения					
Б.1 типы содержания	Разнообразное содержание, в основном когнитивное	Когнитивное содержание различных предметов	Такое же как в 2+некоторое внимание к функционированию группы, как условию для нормального обучения	Когнитивные, аффективные, нормативные и экспрессивные знания и умения	Такое же как в 4+актуальность содержания внутри социальных групповых процессов
Б.2 Связь между содержаниями (т. е. различными предметами)	Строгие границы между предметами. Внутри предмета слабая связь между темами. Фрагментарность	Строгие границы между предметами. Более тесные связи между содержаниями	Такая же как и в 2+более тесная лонгитюдная связь внутри предметов	Родственные предметы объединены в группы. Строгая лонгитюдность. Проекты, темы, предметные поля	Такая же как в м. 4+более размытые границы между всеми предметами
Б.3 Временное распределение содержания	В соответствии с местными или определенными и «сверху» нормами	Особо выделяются важные предметы	Такой же как во 2	Много времени выделяется на изучение не только когнитивных предметов	Много времени выделяется на актуальную тематику и обучению коллективной работе
Б.4 Предлагаемый курс обучения	Зависит от состава работающих учителей и их квалификации	Сущность курса обучения—когнитивная. Возможен выбор предметов	Такой же как во 2	Все «группы» предметов обязательны (это его сущность). Так же содержит и не когнитивные предметы. Возможен выбор внутри группы»	Все содержание в принципе обязательно для изучения. На содержание учебного курса могут влиять «команды» и сами ученики
Б.5 Чем определяется объем необходимых знаний по тому или иному предмету	Требованиями финальных экзаменов, необходимых для получения сертификата	1+возможность выбора предметов	2	Также как в 3+всестороннее развитие личности	Так же как в м. IV+необходимость социализации
В. Организация учебного курса					

В.1 Основные структурные единицы	Предметно-классное преподавание	Предметно-классное преподавание	Предметно-групповое преподавание (в малых группах)	Проективное обучение. Тематичность.	Так же как в 4+актуальые темы
В.2 Дифференциация В.2.1 Дидактическая дифференциация	Очень незначительна	Очень незначительна	Значительна	Значительна	Значительна
В.2.2 Дифференциация в соответствии с интересами обучающихся	Очень незначительна	Очень незначительна	Очень незначительна	Значительна	Значительна
В.3 Пути обучения В.3.1 Возможные пути обучения в предлагаемом учебном курсе	Каждый поток имеет только один, свой путь обучения	Для каждого предмета возможен свой уровень изучения	В каждой базовой единице и внутри группы существует возможность для коррекции и «до-полнительного» обучения	Путь обучения адаптируется под возможности, потребности, желания учащихся. В принципе существует много путей обучения.	События, происходящие как внутри, так и вне школы, сами учащиеся могут влиять на пути обучения
В.3.2 В какой степени пути обучения фиксированы	Фиксированы. Каждый поток имеет свой путь обучения	Фиксированы на разных, четко разграниченных уровнях	Менее фиксированы. Если необходимо, их можно пересмотреть, откорректировать	Адаптируются «под» учащихся	Учащиеся могут на них влиять
В.3.3 Каковы возможности учащихся в процессе обучения? Как они «проходят» через обучение?	Один путь. Все предметы должны быть достаточно удовлетворительно усвоены. Если этого не произошло—переход в более низкий поток	Тестирование 3 раза в год. Ученики рассредотачиваются по определенным уровням, Имеют возможность перейти на другой уровень 3 раза в год.	Усвоен ли основной материал данной базовой единицы? Тогда принимаются за изучение следующей, для каждого предмета отдельной. Деятельность учащихся корректируется в зависимости от их успехов в усвоении каждой конкретной единицы	Зависит от индивидуальных способностей учащихся. Готов ли он (она) продолжать движение вперед? В центре внимания—индивидуальность. Множество возможностей для самореализации.	Множество возможностей для самореализации и развития. Непрерывный прогресс. Влияние «команды» и отдельного ученика на образовательные процессы

В.4 Требования и нормы. Фиксированы они или нет?	Требования фиксированы для каждого потока	Требования фиксированы для каждого предмета и уровня изучения. Прогностические тесты определяют локализацию по уровням	Требования фиксированы. Нормы времени более свободные. Если достижения ученика не соответствуют предъявляемым требованиям, ему выделяют дополнительное время на достижение нужного результата	Индивидуальные требования. Важны интересы личности, а не единообразие	Такие же как в 4
Г. Групповая организация учащихся					
Г.1 Доминирующая модель групповой организации	Классы однородны по составу для каждого потока	Классы. Комбинация однородных и разнородных групп.	Классы. Разнородные группы. На короткий период—однородное группирование внутри класса.	Базовая группа с многочисленными возможностями для индивидуальной работы.	Базовая группа. Внутри этой группы—несколько более мелких
Г.2 Существуют ли постоянные группы?	Постоянные группы для каждого потока	Смешанные группы. Частые изменения внутри однородных групп	Фиксированная группа. Внутри этой группы—частые изменения	Стабильная «домашняя» группа	Стабильная «домашняя» группа
Г.3 Практикуется ли перегруппировка? В какой степени и на каких принципах	Очень незначительная перегруппировка. Строгий предварительный отбор. Если ученик не показывает нужных результатов, он переводится на более низкий уровень.	Существует. Основа перегруппировки—результаты прогностических тестов. Тестируются знания по предметам, которые изучаются на каждом конкретном уровне (тестирование проходит три раза в год)	Существует. Основа перегруппировки—результаты диагностических тестов. Тестируются знания по каждой базовой единице (приблизительно раз в шесть недель). Перегруппировка проходит внутри класса	Очень незначительная перегруппировка. Производится только в случае изменения интересов и возникновения у ученика новых потребностей.	Очень незначительная перегруппировка. Как правило группа стабильна по составу
Г.4 Каков принцип подбора педагогических кадров для той или иной	Учителя меняются каждый год. Какого-либо целенаправленного отбора	Такой же как в м. Неопределенную роль играет уровень. Консультант	Такой же как во 2.	Команда учителей остается постоянной несколько лет.	Команда учителей остается постоянной несколько лет.

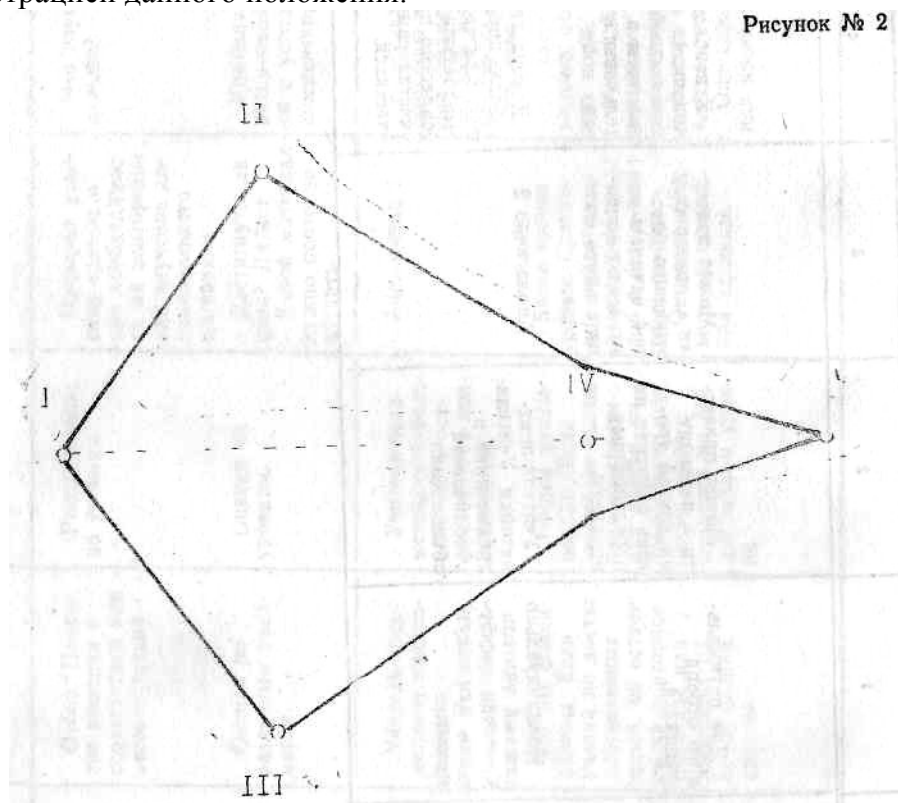
группы учащихся?	кадров не происходит Определенную роль играет квалификация.	(классный руководитель— более или менее постоянный).			
Д. Управление учащимися					
Д.1 Функции управления	Крайне бедны. Коррективные или дисциплинарные, а так же индивидуальное консультирование по серьезным проблемам.	Помощь в изучении предметов, выборе соответствующего уровня. Управленческая деятельность протекает в разнородных группах (коррективная деятельность).	Такие же как во 2+самостоятельная и групповая работа: Хорошее функционирование группы расценивается как необходимое условие для хорошего обучения. Принцип— меньше «поправлять», больше «обучать как (действовать)».	Управление имеет собственные цели. Главные— благополучие ученика, помощь в решении всех проблем, предупреждение их возникновения.	Такие же как в 4+большее внимание процессу социализации.
Д.2 Сколько времени выделяется на непосредственную реализацию задач управления?	Немного.	Немного.	Немного/среднее количество	Много.	Много.
Д.3 Связь между управлением учащимися и предметным преподаванием	Строгое разделение.	Строгое разделение+поддержка предметного преподавания	Такая же как в 2+внимание к групповому функционированию как необходимому условию успешного обучения.	Интегративные связи.	Интеграция.
Д.4 Кто занимается управлением учащимися?	Классный руководитель.	Консультант с ограниченным набором задач. Учитель «корректор».	Консультант. Учителя-предметники	Консультант с расширенным набором задач. Учителя-предметники.	Все учителя
Е. Тесты и проверки					
Е.1 Какова цель тестирования и проверок?	Проверка когнитивных достижений.	Такая же как в 1+прогностическая.	Такая же как в 1+диагностическая	Проверка не только когнитивных достижений. Индивидуальная диагностика	Такая же как в 4+социализированное развитие

Е.2 Функция проверки	Отбор. Принятие решения о соответствии или несоответствии	Распределение по уровням	Проверка усвоения единиц и при необходимости их повторение или изучение дополнительного материала	Что изучать дальше?	Такая же как в м. IV+обеспечение обратной связи с «командой»
Е.3 Как «выглядят» результаты проверки?	Оценки по различным предметам	Оценки по уровням	Достигнуты ли цели? Да/нет Какой материал нужно повторно изучить	Комбинация письменной оценки и устного комментария	Такая же как в 4
Е.4 Кто осуществляет проверку?	Учителя-предметники индивидуально	Учителя-предметники+небольшая часть осуществляется консультантом	Аналогично 2	Консультант с помощью учителей-предметников при активном участии самого ученика	Как в 4+«команда»
Е.5 Стандартизация тестов и проверок	Нормы фиксированы. Если ученик не достиг поставленных целей, он остается на повторное обучение или переходит на более низкий уровень	Нормы фиксированы. Если ученик не выполняет поставленные задачи, он продолжает изучение данного предмета на более низком уровне	Более гибкие нормы. Сравнение индивидуальных результатов с результатами группы. Описание базового материала или единицы	На базе нескольких основных норм. Ученики сами оценивают свои достижения во временной перспективе. Описание темы или проекта	Аналогично 4+социальное функционирование.
Ж. Оценка процесса обучения					
Ж.1 Для чего проводится?	Для оптимального отбора учащихся	Может привести к переходу на другой уровень обучения по определенному предмету.	Может привести к повторному изучению базовой единицы или изучению дополнительного материала	К необходимой коррекции образовательной программы и деятельности учителей	Аналогично 4+адаптация «команды» к потребностям учеников
Ж.2 Кто дает оценку? Кто устанавливает критерии?	Индивидуально каждый учитель. Критерии диффузивны или отсутствуют	Учителя-предметники. Учителя-предметники в методическом объединении	Аналогично 2	Консультант и учитель-предметник. Критерии вырабатываются совместно при участии самих учащихся	«Команда» и учащиеся

3.6. Согласованность образовательных моделей

В заключении этой главы мы можем наконец описать наиболее яркие процессы развития связанные с той или иной моделью.

Направление процесса изменений в образовании не представляет из себя прямую линию. Как мы уже отмечали в главе 2 (и далее будем более подробно обсуждать в главе 4), выделяется так называемое поле развития. Модели являются разграничителями этого поля. Нижеследующий рисунок является наглядной иллюстрацией данного положения.



Пять моделей показывают определенный прогресс (качественный рост) от первой к пятой. Прогресс определяется (см. параграф 3.3) тремя основными параметрами (составными):

- а) Способностью к индивидуализации обучения, т. е. гармонизации потребностей и возможностей, социальных обстоятельств жизни ребенка и образования, которое он получает;
- б) Способностью предоставить не только специфически когнитивную, предметную учебную программу, но так же и другую, более всестороннюю, включающую иные цели — социальные и индивидуальные;
- в) Способностью к изменениям или инновациям.

Теперь мы постараемся соотнести наши модели с этими параметрами и определить (с помощью определенных индикаторов), степень способности каждой модели реализовать эти составные.

А. Возможность индивидуализации обучения

Модель 1 (поточно-отборочная)

Эта модель не слишком подходит для индивидуализации. Она исходит из того положения, что интеллектуальные способности являются фиксированными и носят общий характер. Ученики размещаются в определенные образовательные потоки (в основном 3, 4 или 5). Потоки значительно отличаются друг от друга. Для каждого потока существуют свои фиксированные образовательные цели и учебная

программа.

Другие способности и потребности (не когнитивного характера) во внимание не принимаются. Ученики должны приспособиться к условиям и требованиям того потока, в который они попали. Если они не могут достичь результатов, определенных для данного потока, они должны перейти в более низкий поток. Принимаются во внимание только когнитивные характеристики. Нет дифференциации в уровне обучения разным предметам. В изучении всех предметов нужно показать одинаково высокие результаты. Количество потоков — максимально возможное, при условии, что количество учеников в них позволяет сформировать класс. Внутри потока существенной дифференциации нет.

Модель 2 (постановочная)

Эта модель имеет большой потенциал для индивидуализации. Интеллектуальные способности не рассматриваются как строго фиксированные. Существует понимание того, что у ученика разные способности к изучению разных предметов.

Изучая каждый конкретный предмет, ребенок три раза в год имеет возможность поменять «уровень» его изучения. Способы и пути обучения так же различны для разных учащихся. Образовательные цели и учебный курс, когнитивные по своей природе, фиксированы. Несмотря на это положение, учащиеся могут часто переходить на более высокий или более низкий уровень изучения каждого отдельного предмета. Если они не достигли нужных результатов на первоначальном уровне, они могут пройти повторное тестирование. Один и тот же ученик может успешно изучать математику на самом высоком уровне и в то же время быть очень «слабеньким» в языках.

Тем не менее, только когнитивные потребности и способности учащихся принимаются во внимание. Управление учащимися в данном случае призвано помочь ученикам достичь наилучших результатов. Другим, не когнитивным потребностям, внимания не уделяется.

Модель 3 (смешанных способностей)

Эта модель обладает еще большими возможностями для индивидуализации. Учащиеся могут чаще менять уровни изучения: (в терминах модели они могут пройти «коррективный», повторный курс или получить дополнительный материал для изучения). В принципе, все учащиеся начинают изучать новую базовую единицу одновременно, следовательно все они имеют равные (стартовые) возможности.

Способы обучения разные для разных учащихся. Учителя, как правило, обладают большим опытом в терминах дидактического, методологического и процедурного подходов. Темп изучения свободный; время, отведенное на выполнение того или иного задания, может при необходимости меняться.

Способы обучения менее ригидные, возможен выбор альтернативных способов, наиболее удовлетворяющих потребности учащихся. Диагностическое тестирование позволяет выявлять провалы в знаниях учеников и сформулировать альтернативные или дополнительные задания. Социальное мастерство (индивидуальная и групповая работа), хороший психологический климат в группе — все это очень важно и означает, что в данном случае больше внимания уделяется личностным и социально-психологическим аспектам развития индивидуума и группы.

Модель 4 (интегративная)

В этой модели можно четко проследить ориентацию на индивидуализацию. Широкий набор характеристик учащегося рассматривается в связи с образованием. Личность ребенка, обстоятельства его жизни и социальное окружение в значительной мере влияют на формирование учебного курса. Принимаются во внимание не только когнитивные потребности и способности учеников. Ученик рассматривается как целостная личность, поэтому при формировании учебного курса родственные по природе (т. е. по области знаний) предметы группируются вместе.

Существует строгая лонгитюдная структура учебного курса, включающая работу над проектами, темами, и предметными полями, помогающая индивидуальному развитию ребенка. Способы обучения также адаптируются к потребностям, желаниям, возможностям индивидуума.

В принципе, в данном случае существует много способов обучения. Требования не унифицированы, важны интересы обучающихся. Преподавание, управление учащимися и консультирование тесно связаны.

Оценка развития ученика соотносится с его способностями, осуществляется активная связь между учениками и учителями. Учебный курс адаптируется под способности и потребности ребенка.

Модель 5 (инновационная)

Эта модель обладает! наибольшими возможностями для индивидуализации. Ученики могут непосредственно влиять на цели, способы обучения, содержание учебного курса и все, что связано с учебной программой.

Обучающий опыт внутри школы или вне ее может быть легко интегрирован в учебный курс. Возможно полностью стереть границы между содержаниями различных предметов и в комплексе предложить учащимся реальные жизненные проблемы. В обучении существует постоянный прогресс и учебный курс постоянно меняется. «Команда» хорошо знает потребности и способности каждого ребенка и адаптирует курс по мере их изменения и развития.

Б. Возможность предложить расширенный курс обучения

Модель 1 (поточно-отборочная)

Модель ориентирована только на когнитивное, предметное преподавание. Существуют четкие границы между содержаниями различных предметов. Объем изучаемого материала определяется требованиями финальных экзаменов.

Модель 2 (постановочная)

Несмотря на то, что четкие границы между предметами сохраняются, они все же больше связаны, чем в предыдущей модели. Возможен некоторый выбор между предметами. Учащиеся могут (в усеченном виде, не полностью) выбрать для изучения предметы из той области знания, которые их интересуют.

Присутствуют некоторые виды деятельности, протекающие в смешанных группах (коррективное обучение, «умение учиться»). Эти виды активности относятся к целям, которые отличают данную модель от предыдущих.

Модель 3 (смешанных способностей)

В этой модели дополнительной целью становится функционирование учебной группы. Социальные и психологические процессы, протекающие в группе, самостоятельная и групповая работа, становятся частью учебного курса. Более значимым, чем во второй модели, становится управление учащимися. Учителя не озабочены размещением учеников по различным уровням и потокам т. е. не «классифицируют» их на талантливых или не талантливых, а принимают детей такими, какие они есть. Они готовы оказать ребенку помощь и содействие в решении проблем, предоставить некоторую свободу выбора пути обучения.

Модель 4 (интегративная)

В этой модели значительное внимание уделяется реализации целей, отличных от когнитивных. Экспрессивные, эффективные и социальные цели влияют на формирование учебного курса так же, как предметное преподавание, методика, изучаемый материал. Управление имеет свои собственные цели — предотвращать возникновение проблем в самом широком смысле.

Большинство учителей является одновременно и консультантами, и их работа

ориентирована на помощь каждому ребенку в индивидуальном развитии.

Модель 5 (инновационная)

Все положения четвертой модели верны и для этой модели.

Характерным отличием является то, что сами ученики могут влиять на выработку целей обучения и формирование учебного курса. Все актуальные события, происходящие в школе и за ее стенами, могут интегрироваться в учебный курс.

В. Способность к изменению

То, что мы под этим подразумеваем — это возможность модели к самоулучшению. Это не означает изменение от одной модели к другой (такой вид трансформации мы будем обсуждать в главе 4)

Модель 1 (поточно-отборочная)

Эта модель не обладает большой возможностью для дальнейшего развития или изменения. Все основные положения — содержание учебного курса, организация, способы обучения и требования, модели групповой организации и формы тестирования являются фиксированными. Как таковая, оценка процесса обучения отсутствует. Если возникнет дискуссия по поводу изменений, вероятней всего главным ее предметом будет процедура отбора и характеристики учащихся.

Модель 2 (постановочная)

Эта модель имеет немного большую возможность для изменения. Уровни обучения могут адаптироваться под изменяющиеся обстоятельства, существует возможность перехода (на другой уровень). Но тем не менее, нормы в принципе остаются фиксированными.

Сам факт, что появляются новые фигуры — консультант, имеющий дело с подбором уровня обучения, и учитель — «корректор», является индикатором того, что система нуждается в изменении и регулировании. Это может вести к возникновению новых процедур или, как уже упоминалось, к определенной регулировке уровней и возможностей перехода на другой уровень обучения.

Модель 3 (смешанных способностей)

Эта модель обладает большим потенциалом для изменения и развития. Учителя в состоянии регулировать пути обучения, методы работы и время в соответствии с потребностями учащихся. Возможно наличие большего количества альтернативных процедур. Диагностическое тестирование позволяет создать альтернативные процедуры и программы. Нормы более гибкие, базовые единицы и дополнительный или коррективный материал могут быть изменены, если учитель чувствует в этом необходимость. Учителя лучше осознают возможности и потребности учащихся. Это значит, что специфические характеристики учащихся или группы могут стать причиной изменений в учебном курсе и подходе учителей к обучению.

Модель 4 (интегративная)

Эта модель обладает еще более широкими возможностями для изменения.

Сильная система управления и значительное влияние, оказываемое характеристиками учащихся на содержание учебного курса и на работу учителей, способствует необходимым изменениям. Требования не унифицированы и не фиксированы, важны интересы обучающихся.

Учителя хорошо осознают потребности учащихся и постоянно вовлечены в процесс изменения учебного курса. Они вынуждены так же регулярно пересматривать собственные подходы к обучению. Постоянно происходит оценка функционирования учебного курса и деятельности учителей.

Модель 5 (инновационная)

Эта модель обладает максимальной возможностью для изменений.

Непосредственное влияние самих учащихся и окружающей среды на учебный курс и процедуры ведет к постоянному их изменению и регулированию. Наибольшее количество времени посвящено изучению актуальных тем. Учебный курс в данной модели является наиболее открытым для изменений и является объектом изменения.

Упомянутые ранее основные параметры (составные) и степень способности каждой модели реализовать эти составные являются наиболее важными (положениями). В добавлении мы предлагаем вниманию читателя некоторые дополнительные различительные детали, дающие более четкую картину процесса изменений, протекающего от модели к модели. В данном случае они рассматриваются как полюса в континууме пяти моделей.

Схема №11

МОДЕЛИ		1	2	3	4	5
Осознание необходимости выработки стратегии слабое	-----					Осознание необходимости выработки стратегии значительное
Низкие требования к способностям учителей и менеджеров	-----					Высокие требования к способностям учителей и менеджеров
Сложность образовательного процесса для учителя невелика	-----					Сложность образовательного процесса для учителя очень велика
Разные культурные нормы во взглядах на образование	-----					Одни культурные нормы во взглядах на образование
Учащиеся адаптируются к концепции образования данной школы При поступлении в школу осуществляется отбор учеников на базе фиксированных норм	-----					Концепция образования адаптируется к потребностям и личностным характеристикам детей. В соответствии с потребностями предлагаются новые методы, способы работы, содержание и т. д.
Управление учащимися связано с желанием и возможностями каждого отдельного учителя	-----					Интеграция процессов преподавания и управления учащимися

Процессы можно определить как линию развития от первой модели к последующим. Мы рассматриваем эти процессы как решающие в том, что касается развития образования в школе. Мы уже объединили некоторые организационные компоненты. В следующей главе мы уделим особое внимание связи между образовательными и организационными моделями. Мы также выделим индикаторы процессов развития от первой к пятой модели и основные стадии этого развития.

Если мы захотим проследить процесс развития от первой и третьей модели, то увидим, что в начале главное внимание уделяется развитию учебного материала, затем центр внимания перемещается на развитие управления учащимися. В четвертой и пятой моделях доминирует интеграция обучения и управления.

В отношении развития учителей как профессионалов наблюдаем следующую цепочку: развитие преподавательского мастерства, затем управленческого мастерства, и наконец полное развитие способностей, включающее

образовательно/организационное самоосознание на системном уровне.

Происходит развитие как имиджа учителя, так и имиджа профессии. В начале это просто преподаватель, ведущий свой предмет. Затем он все больше и больше становится педагогом. В пятой модели это — личность, мотивированная на овладение новыми знаниями, постоянное повышение уровня своего развития.

Обучающие методы (и способы овладения ими) различны в разных моделях. В первой модели важно возобновление методов обучения и «классного» подхода к преподаванию. В дальнейшем все большую и большую роль начинают играть такие методы, как наблюдение, обратная связь, социальная интеракция, то есть возрастает осознание роли поведенческого компонента в обучении.

В 4 и 5 моделях обучение профессионалов идет в поле концептуального уяснения опыта и взаимовлияния каждодневной работы и школьной стратегии.

Этими примечаниями мы хотели бы закончить главу, посвященную образовательным моделям. Как мог заметить читатель, здесь описаны и некоторые связи с организационными моделями и компонентами. Согласованность и соответствие между образовательными и организационными моделями будет детально описана в следующей главе.

Мы также уделим внимание описанию процессов, которые могут возникать при переходе от одной модели к другой. В следующей главе мы также постараемся связать образовательные процессы (о которых говорилось в настоящей главе) и организационные процессы.