**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОСТАВЛЕНИЮ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ТИПА**

**(Часть II)**

Тимофеев А.Н., Бакалова Т.В., Жердев В.Н.

Воронежский государственный педагогический университет

**2. Концепция развития школы инновационного типа**

**2.1. Обоснование необходимости и актуальности программы**

Программа ориентирована на формирование личностных моделей поведения и культуры как ценности самосознания. Это и формирование толерантности и историко-патриотического мировоззрения, правосознания и проявления продуктивных лидерских качеств, имеющих общественно-полезную направленность.

**Самосознание**

**Правовая, гражданская,**

**духовно-нравственная,**

**эстетическая и др. культура**

**Личностная компетентность**

**Образование**

**Жизненный опыт**

На наш взгляд, развитие личности с такими качествами возможно, если будет создана система инновационного образования детей (на примере гимназии), функционирующая на основе комплементарного взаимодействия с общеобразовательными школами, другими образовательными учреждениями и организациями по развитию интеллектуальных, творческих способностей детей, а также по воспитанию активной гражданской позиции у подрастающего поколения.

**Миссия гимназии** – создание условий для самореализации и осознанного личностного самоопределения учеников в соответствии с их склонностями и интересами и подготовка на этой основе выпускников, готовых к жизни в открытом и меняющемся мире.

Для реализации миссии, необходимо решить следующие **задачи**:

1. Адаптация гимназии к изменениям, инициированным процессом модернизации образования.
2. Предоставление разностороннего, универсального, базового образования в сочетании с вариативными компонентами.
3. Усиление общекультурной направленности общего образования в целях повышения адаптивных возможностей гимназистов.
4. Демократизация процесса обучения через создание нормативной базы, регламентирующей взаимоотношения субъектов образовательного процесса (ученик, родитель, учитель)
5. Укрепление ресурсной базы гимназии с целью обеспечения её эффективного развития.
6. Создание партнерской сети для участников образовательного процесса, взаимодействующих по проблемам социализации детей, способствующей развитию их личностных компетенций.
7. Формирование «жизненного проекта» выпускника гимназии.
8. Организация системы деятельности по формированию устойчивой жизненной позиции учащихся.

*В качестве примера.* Взяв за основу акмеологические личностно-ориентированные технологии обучения и воспитания, педагогический коллектив гимназии ставит своей целью реализацию системного подхода к образовательно-воспитательной деятельности и ее переориентацию на развитие творческих способностей ребенка, формирование у него потребности в саморазвитии, освоение им практических навыков самосовершенствования в процессе собственной жизнедеятельности.

Учебно-воспитательный процесс строится в соответствии с нормативно-правовыми документами, учебным планом, программами.

Для детей, которые нуждаются в «домашнем» обучении разрабатываются и применяются индивидуальные планы и программы обучения. Качественно изменяется содержание образования:

- уделяется особое внимание в учебно-воспитательном процессе образовательным технологиям, направленным:

- на развитие творчества ребенка;

- на развитие компетенций учащихся;

- на доступность качественного обучения;

- на подготовку выпускников к жизни.

Сегодня для нас актуальными являются такие вопросы, как - формирование у учащихся всех видов мыслительной деятельности: анализа, синтеза, обобщения, заключения, генерализации понятий, аналогии и др.; по организации обучения, охватывающего максимально возможное количество направлений и развития учащихся, основанного на формировании культуры мышления, памяти, речи, физическом, нравственном развитии, эстетическом восприятии. Развитие творческих сил и способностей человека, которые определяют формы организации его жизнедеятельности, отношение к миру, к себе, обществу, социальную ориентацию поведения. Особое внимание педагогическим коллективом уделяется развитию личностных качеств в процессе обучения и воспитания в соответствии с социальным заказом общества. Следует отметить, что образование имеет целью не только подготовку к участию в жизни общества, но и активное воздействие на это общество по его совершенствованию. Все этоповышает требовательность не только к знаниям ученика, но и к его личностным качествам.

В основу образования заложены следующие принципы:

* Гуманизация всей жизнедеятельности субъектов.
* Личность ребенка, как необъемлемая ценность, уникальность.
* Природосообразность – основа образовательного процесса.
* Развитие профессионализма педагога – развитие способностей учащихся, их уникальности.
* Педагогика сотрудничества – успех обучающихся и самоактуализация личности педагога.
* Принцип системности и систематичности
* Принцип свободы, как познанной необходимости.
* Культурологичность – обучение, воспитание и развитие ребят на достижениях различных направлений культуры.
* Качественный научный уровень преподавания и учения.

Формируя образ выпускника, мы исходим из того, что нет и не может быть единых жестких требований к каждому выпускнику, так как нельзя оспаривать уникальную индивидуальность каждого человека. Тем не менее, основываясь на базовых ценностях и миссии нашего образовательного учреждения, мы попытались «нарисовать» примерный образ выпускника как единого сообщества с единой образовательной и воспитательной политикой. В нашем понимании выпускник - это личность, максимально адаптированная к современным социальным условиям и ориентированная на успех в жизни.

**2.1.1.Методологическое обоснование проектирования программы развития.**

Можно утверждать, что такая сложная динамическая процессуальная педагогическая система, какой является гимназия, должна изучаться с позиций системного (комплексного) подхода. В связи с этим, суть системного подхода как методологической основы в научном познании объективной реальности и практики управления сложными системами заключается в том, что каждый сложный объект рассматривается как система.

Методологическое значение системного подхода при разработке данной программы состоит в том, что он позволяет оценить особые целостные свойства теоретического базиса исследуемых процессов, раскрыть динамику их функционирования и развития.

Еще одним методологическим основанием для создания программы являются личностный и деятельностный подходы. Суть личностно ориентированного подхода формулируется нами следующим образом: ни одно психологическое явление, будь то процесс, состояние или свойство индивида, не может быть правильно понято без учета личностной его обусловленности. Также и деятельностный подход: сознание и деятельность не противоположны друг другу, но и не тождественны, а образуют единство; психика может быть правильно понята и объяснена, если она рассматривается как продукт развития и результат деятельности. Поэтому с точки зрения личностно-деятельностного подхода личность педагога и учащегося будет рассматриваться нами с учетом личностных позиций. Развитие же личности достигается в деятельности, следовательно учебно-воспитательный процесс будет также рассматриваться нами с учетом его личностной обусловленности, с учетом личностных позиций его участников, а также их творческих способностей и профессионализма учителей (педагогических способностей).

**2.1.2. Научное обоснование концепции развития**

**школы инновационного типа.**

***Комплексный анализ и проектирование основных подходов, определяющих возможную логику управления и организации образовательного процесса с позиции теории «моделей школы».***

Для комплексного анализа состояния организации и управления, а также проектирования дальнейшего развития школы инновационного типа в условиях рынка образовательных услуг целесообразно использовать профессиональную управленческую теорию «моделей школ» голландских авторов Э. Маркса, Л. де Калюве и М. Петри. Она описана в книге вышеназванных авторов «Развитие школы: модели и изменения»и с середины 1980-х годов популярна как в Европе, так и в Америке. На основе анализа европейского опыта, показывающего, что во всем многообразии школ, получивших распространение в условиях рынка, в настоящее время в соответствии с критериями – способность обеспечить дифференцированный подход к ребенку, широта образовательной базы и способность к саморазвитию, авторами теории выделены пять основных моделей массовой школы.

Первые три, наиболее распространенные, ориентированы, прежде всего, на то, чтобы дать знания учащимся в соответствии с государственными стандартами и с учетом уровня способностей учеников. Организация образовательного процесса здесь представляет собой своего рода «конвейер» по производству учащихся с заранее заданными госстандартами качествами. Основной принцип – ученик должен приспособиться к тем путям обучения, которые ему может предложить школа.

Школы первой модели характеризуется тем, что здесь детей в зависимости от уровня их способностей разделяют на учебные потоки. Принцип распределения – классно-уровневый. В высшем потоке все предметы даются на самом высоком уровне, здесь готовят «элиту». Кто «не тянет, того переводят на нижние потоки.

В школах второй ступени принцип группировки учащихся и учебного материала не поточный, а предметно-уровневый. Учащиеся имеют возможность изучать каждый предмет на доступном им уровне. Например, один осваивает математику на высшем, английский – на низшем, а другой – наоборот. Все учащиеся одной параллели постоянно переформировываются так, чтобы у учителя на уроке оказались дети примерно одинакового уровня способностей.

Таким образом, для школ первой и второй модели характерным является разделение сильных, средних и слабых учащихся в разноуровневые классы-потоки так, что в каждом классе у учителя оказываются дети с примерно одинаковым уровнем подготовки. В таких школах, если ученик «не тянет», его направляют в поток, где требования ниже

Организация таких школ объективно создает условия для формирования отношений терпимости, невмешательства в дела друг друга между учителем и директором, исключая крайние, скандальные случаи, когда директор, чтобы «сохранить лицо» школы, вынужден вмешаться и разбираться, что произошло между учителем и учеником или родителем. Обычно же ситуация будет разрешаться «тихо и мирно» - учитель наставит двоек ученику, и его (ученика) направят в поток, где требования ниже. У директора здесь не будет оснований предъявлять претензии, ссориться с учителем, требовать от него творческого подхода и т.п. – ведь для того и создавали разноуровневые потоки, чтобы в элитарных классах учились те, кто «хочет и может», а в остальных – остальные. А если у директора все же появились претензии, например, к квалификации учителя, то и его (теперь уже учителя) можно так же тихо направить в поток, где его квалификация будет терпима.

Таким образом, с раздельным разноуровневым обучением учащихся сама организация образовательного процесса создает условия для «гражданского мира» между дирекцией и учителями, правда, почти всегда за счет ученика.

Управление сводится к обеспечению дисциплины, направлению учащихся в доступный им поток обучения и формирование для учителей групп учащихся примерно одинаковых способностей, а также к профориентации.

Достоинства школ первой и второй моделей. Даже при не слишком сильных педагогах позволяют добиться высоких результатов в знаниях по предметам. Причина: наличие специально созданных для учителей «идеальных условий», так как в классах оказываются дети примерно одинакового уровня способностей и педагогу не надо тратить силы и время на то, чтобы «к каждому найти индивидуальный подход», подтянуть отстающих и т.п.

Недостатки школ первой и второй моделей с социальной точки зрения. Логика их организации и управления, начиная с процедуры разделения детей под разноуровневые программы и кончая необходимым в этих условиях стилем управления директора, такова, что, во-первых, они не могут не быть авторитарными, во-вторых, способствуют социальному расслоению общества. Если общество хочет развиваться в сторону демократизации, уменьшения социальной дифференциации, то эти школы становятся препятствием. Потенциал саморазвития таких школ достаточно низкий.

Характерная особенность школ третьей модели в том, что учебные классы формируются так, чтобы в них оказались дети разных уровней способностей и из разных слоев (школа «смешанных способностей»). Образовательные цели также сводятся к тому, чтобы дать знания в соответствии с образовательными стандартами. Но здесь высокий уровень результатов знаний по предметам можно достичь лишь при высокой квалификации учителей.

В школах этой модели организация образовательного процесса такова, что у учителя нет возможности «сплавить» слабого ученика в другой поток, и он оказывается в потенциально конфликтной ситуации: наставишь ему двоек – будешь иметь неприятный разговор с родителями и директором, а чтобы вытянуть ученика, потребуется масса дополнительных усилий, знаний и умений, творчества, в том числе (а может быть, и прежде всего) по преодолению нежелания самого ученика хорошо учиться.

Управление в школах третьей модели гораздо сложнее и сводится к обеспечению постоянного повышения квалификации педагогов и создание атмосферы коллективизма, взаимопомощи в среде самих учителей. Это одно из достоинств школ третьей модели. Второе связано с тем, что потенциал саморазвития в этих школах выше за счет того, что они просто не могут существовать без создания особой культуры сотрудничества учителей, как между собой, так и с администрацией, без выработки умений согласования различных мнений и интересов. В школах первой – второй моделей этого не требуется.

Но все же потенциал саморазвития не слишком высок и в школах третьей модели, ибо они ориентированы не на учащихся, а, прежде всего, на госстандарт. Родители, отдавая детей в такие школы, уверены, что их будут учить, «как всех», и не слишком озабочены тем, чем они там занимаются. Поэтому у администрации и коллектива нет причин задумываться о каких-либо особых путях развития. Стремление к саморазвитию школы остается невостребованным. Третье достоинство – успешное решение традиционных для школы задач: дать знания и умения в соответствии с требованиями госстандарта (программы).

Недостатки школ третьей модели:порождение напряжения и конфликтов между администрацией, учителями и учащимися; формирование личностно-нейтрального и даже отчужденного отношения к образовательным и воспитательным задачам, как у педагогов, так и у учащихся, что усугубляет конфликты. Причина этого в том, что учитель, работающий в классе, где одновременно имеются и сильные, и слабые учащиеся, находится в сложном положении. Он хорошо понимает, что практически весь груз ответственности лежит на нем, поэтому вполне объективно у него формируется ожидание от дирекции помощи и внимания к своим проблемам. Здесь не будет более или менее осознанной ориентации на «гражданский мир» между дирекцией и учителем, как в школах 1-й и 2-й модели. Там учитель понимает, что дирекция, организуя дифференциацию учащихся по разноуровневым потокам, значительно облегчает ему жизнь (создает условия, близкие к идеальным: классы учащихся примерно равных способностей и возможность освободиться от учеников, доставляющих слишком много хлопот), то есть берет на себя свою долю проблем и ответственности во взаимоотношениях с учащимися и родителями. За это учитель, пожалуй, готов стерпеть и авторитарные методы работы администрации.

В школах 3-й модели любая инновация или призыв к творчеству, идущие «сверху» и не облегчающие жизнь учителя, будут восприниматься как навязывание дополнительной работы (за ту же зарплату), любая настойчивость дирекции в реализации своих решений – как авторитарный нажим. С другой стороны, у дирекции в этих условиях (учитывая к тому же рутинный, демотивирующий характер работы «на госзаказ») на самом деле почти нет других рычагов реализации своих решений, кроме административного нажима, более или менее прикрытого фиговым листочком демократического стиля управления.

Поэтому защитная реакция учителей в таких школах, выражающаяся как раз в позиции «автономии», «урокодателя», в правилах «не высовываться» и «фиги в кармане» (когда внешне, например, на собрании все «за», но делать ничего не будут), имеет под собой организационные основания. Однако такая позиция педагогов нетерпима для развития школы и создания в ней творческого содружества педагогов и учащихся. Еще один недостаток школ третьей модели – это ограниченные возможности для работы на развитие личности,которая требует несколько иной организации образовательного процесса и управления школой в целом.

Это во многом связано с тем, что традиционное содержание, цели и сроки образования (госзаказ) и для учителя, и для ученика являются фактически навязанными извне. То есть учитель поставлен в позицию рабочего образовательного конвейера, который в заданные сроки должен подготовить продукт (ученика) заданного качества. Если не происходит целенаправленной, идущей от самих учителя и ученика, адаптации содержания и целей под лично их идеи, интересы и возможности, то, как показывает весь мировой опыт, ожидать должной мотивации, творчества, ориентации на личностное развитие от такого «конвейерного» учителя (равно и ученика) нет оснований. Здесь типичной будет мотивация скорее на избежание наказания, на стремление хорошо выглядеть, потому что не бывает мотивации на достижение чужих, навязанных тебе целей.

Школы четвертой и пятой моделей ориентированы, прежде всего, на индивидуальный подход и личностное развитие учащихся (школы индивидуального развития). Стандарты образования, конечно, принимаются во внимание, но главное в том, что в этих школах вопросы управления или сопровождения учащихся имеют равную, а иногда и доминирующую позицию по отношению к вопросам знаний по предметам в соответствии с госстандартами. Эти учебные заведения идут каким-либо своим путем в соответствии со стратегией, выработанной персоналом самой школы, учащимися и родителями, так как заказчиками на образование являются не столько государственные или муниципальные органы, сколько учащиеся и их родители, а также сами учителя, принявшие на себя выполнение какой-либо особой миссии. Основной принцип организации образовательного процесса в таких школах: обучение каждого ученика приспособлено к тем целям, которые сам школьник себе ставит (конечно, не без помощи учителя), к его реальным проблемам, особенностям, возможностям. Эти школы, учитывающие особенности контингента учащихся и ориентированные, как правило, на личностное развитие ребенка, которое здесь понимают, прежде всего, в социальном плане, стремясь помочь учащемуся увидеть свое место в социуме, научиться ставить перед собой цели, находить социально приемлемые средства для их достижения, действовать со всей мерой ответственности. Главная задача – научить действовать.

Особенности организации образовательного процесса и управления в таких школах в том, что учителя сами определяют стратегию преподавания тех или иных групп предметов, они же разрабатывают и преподают интегрированные курсы. На знания, связанные с социальными целями, отводится почти столько же времени, как на обычные предметы. С классами по несколько лет работают постоянные команды учителей. Постоянно отслеживаются достижения учеников в сравнении не с требованиями госстандарта, а с целями, которые ставили учащиеся и учителя. В школах постоянно действуют социальные процедуры и органы, посредством которых разрабатывается и корректируется стратегия развития. Среди достоинств школ четвертой и пятой моделей можно выделить наиболее высокий потенциал саморазвития среди всех моделей школ, благоприятные условия для творческого поиска учителей, возможность индивидуального подхода к каждому ученику, их личностное развитие, социализацию, целеполагание. Недостатками, очевидно, являются возможные несоответствия знаний выпускников госстандарту, что может затруднять дальнейшее поступление в вузы и сложности при массовом внедрении. Школы первых трех моделей наиболее распространены в мире. Большинство современных школ в странах Западной Европы – первой и второй модели, школ четвертой и пятой модели относительно мало – всего несколько процентов. При этом необходимо отметить, что во многих демократических странах принимаются долгосрочные государственные программы перехода к школам третьей модели. Определив методологическую основу, намечаются дальнейшие пути концептуальной работы.

Концепция (от лат. *сonceptiо* – восприятие) – система взглядов на какие-либо явления; способ рассмотрения каких-либо явлений, понимание чего-либо; общий замысел (художника, поэта, ученого и т.д.). Концепция развития образовательного учреждения рассматривается как совокупность мер по его обновлению в результате развития инновационных процессов. Разработка концепции будущего инновационной школы – это построение примерного образа того, какой она должна стать в результате осуществления программы ее развития. Если анализ состояния образовательного учреждения показывает, каково его состояние сегодня, то концепция развития призвана определить ее проектируемое будущее.

Образование в современных условиях – это образование повышенного типа с усложненной учебной программой, направленное на формирование творческого потенциала личности. Важный путь гуманизации педагогического процесса – это создание эмоционально-благоприятной обстановки для каждого ребенка, обеспечивающей его духовно-нравственное развитие. При этом необходимо большое внимание уделять формированию творческих способностей у учащихся. Формирование творческой, социально активной личности – одна важных задач педагогической теории и практики на современном этапе.

Миссия школы инновационного типа – создание условий для самореализации и осознанного личностного самоопределения учеников в соответствии с их склонностями и интересами, подготовка на этой основе выпускников, готовых к жизни в открытом и меняющемся мире. Целью инновационного образования является совершенствование интеллектуального творческого потенциала, общего культурного уровня, физическое развитие учащихся.

Задачи образования:

- формирование системы научных знаний о человеке и обществе, истории культуры и цивилизации;

- обучение методологии познания и творчества, практической деятельности и социальному поведению;

- создание предпосылок для включения молодого поколения в социально- экономические и общекультурные процессы развития страны и мировой цивилизации;

- совершенствование структуры и содержания образования;

- повышение качества образования в гимназии.

Учебно-воспитательный процесс строится в соответствии с нормативно-правовыми документами, учебным планом.

**2.2. Основные положения концепции школы инновационного типа**

**2.2.1.Логика организации образовательного процесса и управления с позиции теории «моделей школы»**

Исходя из понимания модели как совокупности специально выделенных элементов, при разработке концептуальных основ программы развития были проанализированы логика организации образовательного процесса и управления в школе инновационного типа.

Первый элемент образовательной модели образовательного учреждения **–** группировка учащихся в параллелях, классах и группах. Принцип группировки учащихся в параллелях авторы теории «моделей школ» считают главным, который должен определять содержание всех других.

*В качестве примера.* В гимназии на первой ступени обучения дети не разделяются в разные классы по уровню их способностей. Классы в начальной школе формируются из детей разных способностей, набор учащихся постоянный, перегруппировки не предполагаются (школа 3 модели).

На второй и третьей ступени обучения в большинстве классов введена профильная и уровневая дифференциация. Принцип группировки учащихся предметно-уровневый (школа 2 модели). Однако подходы к комплектованию учащихся в классы в 90-х годах прошлого века, когда с началом процесса демократизации общества в России гимназия возродилась как вид общеобразовательного учреждения, и в современных условиях существенно различаются. В первом случае гимназии опирались на дополнительные внешние ресурсы, в том числе на конкурсный отбор учеников, во втором – речь идет о формировании профильных классов не путем селекции (отбора), а при опоре на контингент обучающихся «своего» микрорайона.

Условия комплектования классов определяются Положением о порядке приема, перевода, отчисления и исключения обучающихся в гимназии, в соответствии с которым основанием для приема детей в гимназию на все ступени обучения является заявление их родителей (законных представителей). Преимущество при приеме получили дети, проживающие в микрорайоне, закрепленном за гимназией и имеющие обучающихся в ней старших братьев и сестер. Детям, не проживающим в данном микрорайоне, может быть отказано в приеме только по причине отсутствия свободных мест.

При приеме в V – XI классы профиль обучения избирается родителями (законными представителями) совместно с обучающимися. В X-е классы гимназии принимаются выпускники IX-х классов с учетом итогов экзаменационных испытаний за курс основной школы по выбранному профилю обучения.В соответствии с Временным положением о государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях гимназии, лицее, средней общеобразовательной школе с углубленным изучением отдельных предметов при зачислении в гимназию могут учитываться интеллектуальные возможности детей, а также рекомендации психологов, состояние здоровья и отсутствие медицинских противопоказаний к занятиям интенсивным трудом по программам повышенного уровня. За гимназистами, обучающимися по программам повышенного уровня сложности сохраняется право свободного перехода в соответствующий класс гимназии или другого образовательного учреждения, где обучение ведется по базовой программе.

Таким образом, повсеместное распространение профильных и профессионально-ориентированных учебных заведений привело к тому, что в большинстве современных гимназий предметно-уровневый принцип группировки учащихся на основе конкурсных испытаний сменился набором в классы детей с разным уровнем способностей и из разных слоев.

Несмотря на произошедшие изменения в технологии формирования профильных классов, в гимназии по-прежнему сохраняются возможности для формирования небольших групп ребят по их образовательным интересам или личностным предпочтениям. Индивидуальная и групповая работа реализуется на элективных курсах, занятиях кружков, во время внеклассной работы, а также через участие в научных обществах учащихся (школы 4-5 моделей).

Второй компонент образовательной модели гимназии - содержание курса обучения.Содержание общего образования в гимназии определяется образовательными программами различных уровней сложности, разрабатываемыми и реализуемыми учреждением самостоятельно на основе государственных образовательных стандартов, базисных учебных планов и примерных программ. Помимо учебных программ, обеспечивающих обязательный минимум содержания государственного образовательного стандарта в гимназии реализуются учебные программы, обеспечивающие дополнительную (углубленную) подготовку по предметам, учебные программы по специальным курсам, соответствующие профилю учреждения и направленности образовательной программы, учебные программы дополнительного образования , программы для индивидуальных и групповых занятий.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что большинство используемых образовательных программ ориентировано на госстандарт, на подготовку к поступлению в определенный вуз, о чем свидетельствует информационная карта образовательных программ гимназии. На I ступени обучения гимназия реализует базовые образовательные программы начального обучения по программе 1-4. В начальной школе основной акцент делается на формирование прочных умений учебной деятельности, на воспитание культуры речи и общения. Учителя начальных классов используют методики традиционного обучения, а также программы развивающего обучения по системе Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова.

Объективное усложнение учебного материала при переходе в основную школу, рост интеллектуальных нагрузок, постепенное формирование избирательных интересов учащихся, вариативная система образования требуют создания системы разноуровнего дифференцированного обучения в условиях гимназического образования.

Гимназический уровень образования реализуется через:

* учебные программы,
* элективные курсы, факультативы, спецкурсы,
* интеграцию курсов (внутрипредметная, внутрикурсовая, межпредметная),
* научно-исследовательскую деятельность учащихся,
* применение развивающих педагогических технологий,
* за счет расширения образовательного развивающего пространства (программы дополнительного образования, работа в лабораториях университета, участие в вузовских и российских олимпиадах, посещение музеев, театров, выставок, экскурсий, компьютерные программы).

Учебные программы, реализуемые в гимназии, соответствуют требованиям предметных образовательных стандартов. Преподавание учебных дисциплин осуществляется:

* по типовым учебным программам, утвержденным Министерством образования РФ,
* по скорректированным учебным программам, утвержденным научно-методическим советом гимназии, научными советами или кафедрами вузов.
* по программам института повышения квалификации работников образования.
* Основу базовой общеобразовательной программы 1-4 составляют, в основном типовые учебные программы, утверждённые Министерством образования Российской Федерации. Кроме того, учитывая интересы и запросы родителей, индивидуальные возможности ребёнка, учителями начальных классов осуществлена некоторая корректировка базовых учебных программ.

Учебные программы II ступени обучения (5-9кл.) направлены на освоение области предметного знания в соответствии со стандартами образования и включают в себя с 5-го класса расширенное изучение предметных областей. Гимназическая образовательная программа с 5-го класса реализуется по 7-ми профилям: историко-филологическому, естественно-математическому, филологическому, математическому, естественно-гуманитарному, социально-экономическому, информационно-технологическому.

Гимназическая программа III ступени (10-11кл.) ориентирована на достижение выпускниками стандарта образования на уровне методологической компетенции по направлениям профильного и углубленного обучения (юридическому, информационно-технологическому, биолого-медицинскому, естественно-гуманитарному направлениям) и общей компетенции по остальным предметам.

В основу учебного плана гимназии положены федеральный и региональный компоненты Базисного учебного плана. Общая недельная нагрузка обучающихся в учебном плане школы не превышает максимально допустимую для 5-дневной рабочей недели (в начальной школе) и для 6-дневной рабочей недели (в основной и средней школе).

Третий компонент образовательной модели гимназии – организация обучения. Гимназия – муниципальное общеобразовательное учреждение, осуществляющее образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ трех ступеней обучения: I ступень – начальное общее образование; II ступень – основное общее образование; III ступень – среднее (полное) общее образование.

*В качестве примера.* Общее количество обучающихся в гимназии на начало \_\_\_\_ учебного года – \_\_человек. Общее количество классов – \_\_.Гимназия работает в двусменном режиме: 1 смена – 1-е, 2-й, 5-е, 9 – 11-е классы; II смена – 6 – 8-е классы. В начальной школе – пятидневная учебная неделя, в V – XI классах – шестидневная. Для учащихся 1-х, 2-го классов функционируют две группы продленного дня. Общеобразовательные программы осваиваются по очной форме обучения. Однако при наличии потребностей обучающиеся могут получать образование и в форме семейного образования, самообразования, экстерната, в том числе с использованием дистанционных технологий. Прием и обучение детей на всех ступенях общего образования осуществляется бесплатно. Исходя из современных требований, предъявляемых к образованию социумом, самими учащимися, в гимназии внедряется в педагогическую деятельность Новый базисный учебный план в соответствии с региональными рекомендациями. Также в гимназии ведется экспериментальное обучение по авторским программам. Чтобы выпускник гимназии чувствовал себя уверенно в условиях высокой динамики социально-экономических, политических и прочих изменений, присущих современному обществу, он должен обладать универсальной образовательной подготовкой.

Это определяет необходимость развития филологического образования в гимназии как системообразующего, которое позволит обеспечить:

• повышение речевой культуры учащихся при многофункционалыном использовании ими русского языка;

• владение вторым (а для наиболее подготовленных учащихся— вторым и третьим) иностранным языком на уровне, достаточном для успешной речевой коммуникации всех видов.

Развитие у гимназистов установок на достижение успеха предусматривает приобретение ими в стенах гимназии опыта совместной деятельности по достижению различного рода образовательных целей. Этому должно способствовать расширение сферы применения проектного обучения, характерными чертами которого являются:

• вариативность, позволяющая учесть потребности, интересы, склонности, способности и возможности школьников;

• направленность на развитие творческих способностей и освоение приемов исследовательской работы учащимися;

• личностно-ориентированная технология способствует изменению системы взаимоотношений ученик- учитель.

В результате этого будут созданы условия для:

• обогащения жизненного опыта всех участников процесса обучения;

• самопознания учащихся, более четкого понимания ими своих достоинств и ограничений;

• овладения гимназистами опытом совместного решения проблем.

Развитие гимназии немыслимо, если сами педагоги не ориентируются на достижение высоких личных, профессиональных и иных достижений. Учитель, ориентированный на достижения, является примером для учеников и доказательством состоятельности методов его работы. Поэтому задачей гимназии является поддержание мотивационной среды, которая способствует укреплению позитивного настроя педагогов на работу, поддержанию у них желания вносить в свою деятельность необходимые для развития образовательного учреждения изменения, совершенствовать свою психолого-педагогическую и предметную компетентность. С этой целью необходимо поддерживать и развивать потребности учителей заниматься повышением своей профессиональной подготовки, совершенствованием своих авторских и модифицированных курсов, участвовать в управлении гимназией, информировать учащихся о достижениях их наставников.

Представления о выпускнике гимназии и основные положения ее концепции определяют следующие приоритетные направления развития нашего учреждения:

• дальнейшее развитие гуманитарного образования как системообразующего компонента образовательной системы гимназии;

• внедрение и совершенствование методов обучения и воспитания, способствующих развитию и поддержанию у школьников стремления к успеху;

• профессиональное развитие учителей и педагогического коллектива.

Сегодня для нас актуальными являются такие вопросы, как формирование у учащихся всех видов мыслительной деятельности: анализа, синтеза, обобщения, заключения, генерализации понятий, аналогии и др.; по организации обучения, охватывающего максимально возможное количество направлений и развития учащихся, основанного на формировании культуры мышления, памяти, речи, физическом, нравственном развитии, эстетическом восприятии. Для формирования определенного уровня культуры необходимо развитие творческих сил и способностей человека, которые определяют формы организации его жизнедеятельности, отношение к миру, к себе, обществу, социальную ориентацию поведения.

**2.2.2. Модель организации управления в гимназии**

*В качестве примера.* Управление в гимназии осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации, Уставом и строится на принципах единоначалия и самоуправления (Закон «Об образовании», ст. 35). Непосредственное управление осуществляет директор, назначенный учредителем. Основными формами самоуправления являются совет гимназии, общее собрание трудового коллектива, педагогический совет, методический совет и другие формы. В соответствии с комплексным проектом модернизации образования Воронежской области в гимназии продолжена работа по совершенствованию процедур выработки, принятия и реализации управленческих решений, основанных на принципах совместной работы государственных и общественных органов управления образованием для достижения общей цели повышения качества образовательных услуг. В качестве выборного представительного органа, осуществляющего общее руководство учреждением функционирует Совет гимназии. Самоуправление развивается не по пути увеличения количества и создания каких-либо новых органов управления, а по пути расширения их полномочий, повышения ответственности за результаты обучения и воспитания детей.

Несмотря на то, что управленческая система образовательных учреждений традиционно обладает огромной инерцией, демократизация управления в гимназии связывается с переходом от командного администрирования к горизонтальной системе профессионального сотрудничества. На смену двухуровневой (директор и его заместители) пришла пятиуровневая структура управления.

Первый уровень в организационной управленческой структуре занимает директор, который совместно с Советом определяет стратегию развития гимназии, представляет ее интересы в государственных и общественных инстанциях. По содержанию – это уровень стратегического управления. На втором уровне (по содержанию – это также уровень стратегического управления) функционируют как традиционные субъекты управления: собрание трудового коллектива, педагогический совет как орган управления учебно-воспитательным процессом и др. Третий уровень структуры управления по содержанию является уровнем тактического управления. Он представлен заместителями директора, главным бухгалтером, заведующей библиотекой и такими службами, как административный совет, методический совет, аттестационной комиссией, малым педсовет и пр. Четвертый уровень – это уровень руководителей методических объединений и временных творческих групп. По содержанию это уровень оперативного управления. Пятый уровень занимают ученический актив и подструктура гимназического самоуправления. По содержанию – это тоже уровень оперативного управления, но из-за особой специфичности субъектов, его скорее можно назвать уровнем соуправления. Иерархические связи по отношению к субъектам пятого уровня предполагают педагогическое руководство и помощь как создание условий для превращения ученика в субъект управления.

**2.2.3. Логика организации образовательного процесса и управления, обеспечивающая достижение декларируемых образовательных целей**

*В качестве примера.* В соответствии с вышеописанной теорией «моделей»организация образовательного процесса в гимназии находится между второй и третьей моделью. Учителя ориентированы прежде всего на выполнение государственных образовательных стандартов, в классах им приходится иметь дело одновременно с детьми разных уровней учащихся. способностей, при этом они обеспечивают достаточно высокий уровень качества знаний и уменийУправленческая модель представлена также компонентами из второй и третьей моделей.

Образовательные цели в гимназии как и в большинстве российских общеобразовательных учреждений достаточно долгое время декларировались самые светлые – не иначе как «развитие личности» в разных вариациях: «всестороннее», «на основе гуманного подхода» или «на основе индивидуального подхода» и т.д. Личностное развитие, индивидуальный подход – это цели, которые характерны для школ четвертой и пятой моделей. Проведенный анализ показал, что провозглашаемые образовательные цели оказались не совсем адекватны условиям и средствам, они направлены в одну сторону, а реальный образовательный процесс и управление – в другую. Эту несогласованность элементов в модели необходимо было учесть при проектировании основных направлений развития гимназии.

Радикальное решение выявленного противоречия в рамках традиционной философии и организации государственных общеобразовательных учреждений, которые должны в заданные сроки подготовить ученика в соответствии с заданными показателями, по-видимому, невозможно. Однако мировой опыт показывает, что секрет успешного функционирования и развития образовательных учреждений с такими «смешанными» классами заключается в создании особого организационно-управленческого климата, особой культуры взаимодействия учащихся, учителей и администрации. Логика развития любого образовательного учреждения, прежде всего, будет зависеть от ответа на вопрос: на что оно ориентировано – на результат или на процесс? Другими словами, что есть ребенок, приходящий в школу, – исходный материал, из которого нужно сделать продукт с заранее известными характеристиками «на выходе» (на выпускных экзаменах, например) или личность, субъект саморазвития в своей гимназической и будущей послегимназической деятельности?

В российских школах долгие годы была установка только на результат (например, в знаниях и умениях по предметам, количестве поступающих в вузы, количестве медалистов и т.п.), поэтому и целесообразной оказывалась жесткая организация образовательного процесса по типу «конвейера». Логика построения образовательного процесса состояла в том, чтобы весь процесс насыщения ученика знаниями и умениями в соответствии с заданной программой разбивался на мелкие операции (предмет, тема, время на ее освоение и т.п.). Каждое рабочее место учителя и соответственно сам учитель специализировался на выполнение довольно узкого круга определенных операций. Учитывая, что исходный материал оказывался разного качества (дети разного уровня способностей), предусматривалось дополнительное время, процедуры или операции, чтобы довести их до кондиции.

Логика управления персоналом состояла в том, чтобы для каждого рабочего места подобрать подходящего учителя, обучить его этим операциям (то есть самого учителя довести до нужной «кондиции») и обеспечить строгий контроль, чтобы он ни в коем случае не отступал от предписанных правил (программы, методов, сроков и т.п.). Таким образом, с точки зрения организации и управления целью являлись требования к выпускным экзаменам, а учащиеся – это средство для его достижения.

Демократизация общественного организма – по существу, новая ситуация в жизни всех россиян, заставила педагогический коллектив гимназии по-новому подойти к оценке сложившихся структур управления, а соответственно – к позиции людей, включающихся в эти структуры. На заседании педагогического совета была проанализирована образовательная ситуация в гимназии и принята установка на ученика не как на исходный материал, а как на субъект саморазвития.

В связи с этим, в соответствии с теорией «моделей школы» стало очевидным, что логика организации гимназии – конвейера, на котором, учителя формируют из учеников нечто по кем-то и когда-то заданному образцу, совершенно не подходит. Во-первых, здесь нет образца, под который нужно подгонять «личность», а, следовательно, и критерии оценки процесса обучения должны быть иными. Во-вторых, не логична сама установка на то, что из ребенка, приходящего в школу, нужно что-то формировать. Логична установка лишь на создание условий, в которых мог бы осуществляться процесс саморазвития, когда учащийся сам бы мог ставить перед собой цели и действовать, достигая их, и его действия определяло бы не «старание» выполнить (или не выполнить) чужие указания, а его собственный «интерес» достижения им же поставленных целей. При этом должны измениться роль и позиция учителя: он уже не столько образец для подражания, сколько участник диалога с учеником. Он, не столько транслятор и интерпретатор истин, записанных в учебниках, сколько наставник, который, постоянно находясь рядом с учащимся, наблюдает за ним, помогает ему понять смысл, значение и возможные последствия целей, которые он ставит, действий, которые предпринимает, результатов, которых достиг.

Очевидно, что логика управления персоналом тоже должна измениться. Главное в том, что роль и позиция администрации по отношению к учителю должны стать похожими на роль и позицию учителя по отношению к ученику. Стала очевидной недопустимость отношения к учителю как к работнику образовательного конвейера, которому кто-то «сверху» спускает программы и показатели оценки его работы, и дело администрации контролировать, что и как он делает. Логичной стала другая позиция администрации – организатора процесса саморазвития своих учителей, условий для особой культуры диалога педагогов между собой, а также с администрацией и родителями учащихся, их творческого поиска, самостоятельной выработки стратегии развития образования в гимназии и т.п.

Таким образом, в качестве основной приоритетной задачей в гимназии становится создание условий для саморазвития учащихся и учителей. А госстандарт, его программы, требования, показатели – лишь одно из средств и условий, которые принимаются администрацией и педагогами во внимание. Компоненты организации образовательного процесса в обоих случаях одни и те же, вот только содержание и логика их построения стали разными. Изменение позиции администрации, прежде всего, было связано с признанием того факта, что в отношениях с учеником в самом сложном положении из всех работников образовательного учреждения находится именно учитель. Практически все, что может быть сделано по отношению к ученику в гимназии, будет сделано – учителем. Учителя как профессионала, занимающегося сложным трудом, результаты которого зависят от множества факторов, далеко не всегда и сразу очевидны, бесполезно заставлять что-либо делать более того, что он сам захочет сделать (кроме чисто формальных действий, конечно). На любой административный нажим он может ответить «фигой в кармане», а потом кучей аргументов, почему он не мог сделать то, что от него требовали.

То, что учитель захочет сделать по отношению к ученику, почти однозначно определяется отношением к учителю в гимназии со стороны администрации, коллег и, конечно, знаниями, полученными в ВУЗе. Однако российские педагогические высшие учебные заведения в основном готовят урокодателей, а все, что сверх этого хочет видеть директор, приходится наживать непосредственно в образовательном учреждении. Поэтому учитель зачастую попросту и не может сделать по отношению к ученику более того, что делают по отношению к нему самому в учительской, на педсовете, в кабинете директора и т.д. Нельзя научить детей тому, чего сам не знаешь! Отсюда единственно верная позиция администрации по отношению к учителю – внимание к его действительным нуждам и проблемам, организация повышения его квалификации, защита от инициатив и инноваций, идущих «сверху» и не всегда отвечающих интересам педагога. В связи с этим в позиции администрации должна превалировать, прежде всего, ее роль решателя проблем учителей. Смысл нахождения в гимназии всех остальных работников, которые «над» учителем, заключается в работе на него. Все они являются сервисными, обслуживающими учителя службами и должностными лицами.

В соответствии с теорией «моделей школ» в гимназии, которая обладала методическими объединениями и другими консультационными структурами, призванными помощь учителю, не потребовалось создания каких-либо специальных дополнительных органов и подразделений. Необходимо было изменить позицию администрации по отношению к учителю, перенести акценты в работе методических объединений и творческих групп, изменить процедуры разработки, принятия и реализации решений. Привычные процедуры единоличного принятия решений уже не годились, к тому же важным стало не столько то, как они принимаются, а какова степень осознания и принятия каждым своей доли ответственности. Основными методами управления, точнее соуправления, становятся взаимное согласование и коллективное обсуждение принципиально важных решений, а также делегирование полномочий и ответственности.

В результате проведенного в гимназии исследования была изучена одна из современных управленческих теорий – теория «моделей школы» голландских авторов – Э. Маркса, Л. де Калюве и М. Петри, позволяющая комплексно анализировать состояние организации и управления образовательных учреждений, а также проектировать их дальнейшее развитие.Оноубеждает в возможности использования выявленных вышеназванными авторами закономерностей управленческой деятельности для повышения ее эффективности. Однако, мы стараемся избегать категоричных суждений, понимая, что ни одна модель не может учесть всех особенностей реальной ситуации и используем анализ гимназии, с точки зрения рассматриваемой теории, лишь как дополнительный управленческий инструмент.

**2.3. Современная российская гимназия**

**в системе полного среднего образования**

Разрабатывая образ желаемого будущего состояния гимназии, нельзя не учитывать концептуальные теоретические трактовки гимназического образования, характерные для разных исторических периодов в России. Несмотря на некоторые различия в подходах к образованию, за триста лет своего существования российские гимназии практически всегда представляли собой элитарные образовательные учреждения, проповедующие принципы академической свободы и дифференцированного подхода к обучению. Они давали высокий образовательный статус: за девять лет готовили к обучению в университете или за шесть лет – к поступлению в лицей. Среди отличительных черт гимназий прошлого выделяются: фундаментальность образования, дисциплина, духовность, законопослушание в сочетании со свободомыслием, привычкой трудиться.

С началом процесса демократизации общества в России возродилась гимназия как вид общеобразовательного учреждения. Развитие современного гимназического образования в России определяется принципами развития национальной системы образования в целом, а в качестве ведущих можно выделить следующие:

* универсальность;
* профильность;
* фундаментальность;
* элитарность.

Причем именно принцип универсальности гимназического образования является тем стержнем, на который «опираются» другие – элитарность, фундаментальность и профильность.

Под гимназией стало принятым понимать вид общеобразовательного учреждения, ориентированного на обучение и воспитание детей, способных к активному интеллектуальному труду, формирование широко образованной интеллигентной личности, готовой к творческой и исследовательской деятельности в различных областях фундаментальных наук.

Из этого достаточно условного определения нетрудно выделить три понятия, составляющие общую характеристику личности выпускника гимназии: это интеллектуал, интеллигент, исследователь. Воспитание интеллектуальной элиты обусловлено в первую очередь социальным заказом, предъявляемым личностью, обществом и государством к образовательным учреждениям гимназического типа. Российские гимназии всегда рассматривались как учреждения, рассчитанные на обучение и подготовку будущей интеллектуальной элиты общества. Однако, если в дореволюционной гимназии под термином «элита» чаще всего понималась принадлежность к определенному господствующему классу или сословию, то в современном понимании элитарность рассматривается не в смысле обучения «не всех», то есть избранных, а в смысле концептуально выстроенной системы, способной дифференцированно обучать каждого гимназиста, выявляя и развивая его интеллектуальные возможности. Таким образом, гимназии призваны воспитывать элиту по способностям, то есть готовить людей, обладающих выдающимися интеллектуальными качествами.

Элитарность гимназического образования заключается в:

* конкурсном отборе наиболее подготовленных учащихся (это перестало быть актуальным для большинства современных гимназий);
* повышенном уровне мотивации учащихся к получению образования;
* обеспечении гимназии кадрами, имеющими высокую квалификационную категорию;
* индивидуализации образовательного процесса;
* гарантиях высокого качества обучения, которое необходимо для успешного продолжения профессионального образования.

Поэтому и сами гимназические педагогические коллективы представлялись как элитарные образовательные сообщества, способные «взращивать» яркие незаурядные личности, интеллектуалов.

Это устраняет определенное противоречие между элитарностью гимназического образования и представлениями об образовательном учреждении как о месте, где осуществляется массовое «производство» грамотных людей.

В соответствии с толковым словарем русского языка под интеллегенцией мы понимаем людей умственного труда, обладающих образованием и специальными знаниями в различных областях науки, техники и культуры.

**2.4. Системообразующая идея.**

Системообразующая педагогическая идея – это совокупность суждений, лежащая в основе деятельности педагогического коллектива. В педагогическом коллективе гимназии сформирована системообразующая идея: развитие инновационных процессов, обеспечивающих развитие системы образования. В гимназии должны создаваться условия для развития способностей учащихся, их саморазвития и самоопределения. В основе систем преподавания и учения – педагогика сотрудничества, комплементарность, направленные на организацию жизнедеятельности, адекватную природе ребенка.

Профессионализм учителя понимается нами как сформированность педагогических способностей на оптимальном уровне, творчество педагога рассматривается как индивидуальные педагогические способности. В основу преподавания нами заложен личностноориентированный подход – создание условий для развития способностей учащихся, их возможностей, ибо разные учащиеся не могут продвигаться в обучении и развитии с одинаковой скоростью. Темпы обучения у всех детей различны, как различны их склонности и способности. Чтобы учащиеся школы были успешны в обучении, мы моделируем образовательный процесс с использованием новейших компьютерных и развивающих программ**.**

**©** А.Н. Тимофеев

**©** Т.В. Бакалова

© В.Н. Жердев