

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье цель рассматривается как педагогический идеал, как модель выпускника школы. Предлагаются и аргументируются этапы целеполагания (анализ внешней и внутренней среды, определение миссии организации образования, выработка цели, иерархизация цели). Устанавливаются требования к целеполаганию. Обосновываются процедуры и правила моделирования цели как составляющей проекта развития школы*

Проблема целеполагания в педагогике в связи с необходимостью обеспечения качественного образования «для всех» и определения самого понятия «качества» в образовании приобрела в настоящее время особую актуальность. Вместе с тем здесь нет единого подхода как в научно-теоретических исследованиях, так и практическом опыте школ.

П. Ф. Каптерев под целью понимал педагогический идеал. Он указывал на то, что «идеалосообразное» усовершенствование личности составляет самую сущность педагогического процесса.

Ряд ученых ставят под сомнение правомерность и достижимость цели-идеала в воспитании и образовании. Однако В. И. Загвязинский, Ш. А. Амонашвили, А. Ф. Закиров считают, что это «не только правомерно, но и совершенно необходимо. Речь идет о целях-идеалах, о целях-ориентирах, об идеалах-ценностях, которые определяют направление совершенствования образования, его содержание, перспективы на последующих этапах... развития» [1].

Мы разделяем эту позицию и полагаем обоснованным подход к формулированию цели педагогической деятельности через идеальный образ ученика – выпускника школы. Вместе с тем отмечаем, что современное общество (более прагматичное, технологичное) требует регламентации системы ценностей в образовании

Анализ различных подходов к определению цели-идеала показывает общность позиций относительно ее структуры и ос-

новных составляющих. Ключевые ожидаемые характеристики личности выпускника можно классифицировать по признакам: нравственность, духовность, гражданственность; знания, умения, навыки и кругозор; высокий уровень развития, готовность к саморазвитию; активная позиция, способность к действиям, социализация.

Изучение научной литературы по менеджменту, собственный опыт управления школой, научное руководство опытно-экспериментальной и исследовательской деятельностью организации образования (ОО) г. Алматы позволяют определить **основные этапы целеполагания:**

1. Этап осмысления результатов анализа внешней и внутренней среды. Цели зависят от состояния среды, поэтому руководитель должен это учитывать при целеполагании.

2. Этап определения миссии. Согласно закону Республики Казахстан «Об образовании» главной задачей системы образования является создание необходимых условий для получения образования, направленных на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики. Любая школа независимо от статуса и профиля должна строить свою работу так, чтобы реализовать эти приоритетные задачи системы образования – в этом заключается ее миссия. Вместе с тем педагогический коллектив вправе определить собственную, индивидуальную цель педагогической

деятельности (ПД), которая напрямую зависит от региональных, профильных особенностей школы.

3. Этап выработки цели организации. Устанавливая цели важно определить, какие результаты следует взять в качестве целей, а затем предусмотреть критериальную систему оценки степени их достижения. Цель школы формулируется на основе миссии, результатов анализа внешней среды, тенденций развития системы образования района, города, страны, положения данной школы в среде и ресурсов, которыми она обладает. При определении целей необходимо учитывать цели предыдущего этапа и степень их достижения (результативность).

4. Этап установления иерархии целей – определение целей для всех уровней педагогической системы школы, достижение которых направлено на реализацию цели образовательной деятельности. При этом устанавливаются как долгосрочные, так и краткосрочные цели. Целеполагание в зависимости от установленной субординации предполагает построение «дерева целей», в котором фиксируется четкая зависимость «цель – средство». Эта зависимость определяет, какие цели на практике выступают средствами для достижения других целей.

Так, для того чтобы обеспечить эффективность процессов развития и функционирования школы, необходимо, чтобы при формулировании целей, как стратегических, так и тактических, были реализованы следующие **требования к целеполаганию**:

- достижимость, планируемые результаты должны быть выше уже достигнутых, но они должны быть реалистичными, определяться возможностями педагогического коллектива;

- гибкость цели оставляет возможность для корректировки в соответствии с изменениями во внешней и внутренней среде (принятие новых ГОСО, введение 12-летнего образования и пр.);

- совместимость предполагает, что долгосрочные цели соответствуют миссии, а краткосрочные цели – долгосрочным;

- приемлемость для исполнителей;

- операциональность, *то есть конкретность и диагностируемость*. Формулировка цели не должна быть общей и раз-

мытой. Цель должна иметь определенные характеристики, чтобы можно было определить, в каком направлении развивать педагогическую систему школы.

Измеримость достижения цели позволит оценить успешность педагогической деятельности коллектива. Разработка механизмов измерения степени реализации цели – достаточно сложная проблема в образовании. Исследователи лишь провозглашают определенную систему ценностей, ранжируя их на основе собственных приоритетов, что само по себе не плохо, но не достаточно, поскольку, социальный заказ школе изменился. Мы разделяем позицию И. Б. Сенновского, указывающего на то, что вместо работы по достижению декларативной цели формирования гармонически развитого человека школа должна формировать выпускника с диагностично определенными параметрами подготовленности личности. Ученый-практик подчеркивает, что из-за отсутствия разработанной педагогической и управленческой науки модели выпускника школе предстоит самостоятельно создать модель выпускника с обоснованными понятиями личности [2].

Анализ работ М. В. Кларина, М. М. Поташника и др. и результаты собственных исследований приводит к выводу о невозможности обеспечения квалитетности каждого критерия. К примеру, как измерить степень достижения таких установок, как «стремление жить честно» или «активное неприятие зла»?

Это доказывает сложность процесса моделирования цели. Вместе с тем проблема моделирования занимает сегодня широкие круги научно-педагогической общественности и практиков, поскольку без ее решения невозможно определить качество образования, а значит, и управлять качеством.

Однако не все исследователи считают операциональное целеполагание при моделировании оправданным. В этом контексте представляет интерес деление моделирования на «жесткое» и «мягкое». Впервые эти понятия ввел в 1997 году академик РАН В. И. Арнольд, который доказывает преимущество «мягких» экономических, экологических и социальных моделей, поскольку в них присутствует неопределенность, мно-

жественность путей развития. Исследователь считает, что «жесткие» модели – это путь к ошибочным предсказаниям. В. А. Тестов к «жестким» моделям относит те, в которых «цели ставятся весьма конкретно и должны обязательно достигаться заданным путем». В «мягких» же моделях цели носят «более общий характер, к ним можно стремиться, причем разными возможными путями, порой не достигая их полностью». «Мягкие» модели ученый называет мудростью гибкого управления учебным процессом через советы и рекомендации [3].

Мы считаем, что правомерными являются обе системы моделей. Поскольку педагогический процесс состоит из трех взаимопроницающих сопроцессов – обучения, воспитания и развития, то цель, определенная в виде модели выпускника школы или конкретной ступени обучения, будет включать критерии, характеризующие уровни обученности, воспитанности и развития. Здесь мы выходим на иерархизацию целей по назначению деятельности. Безусловно, возможность и необходимость операциональности целеполагания будут меняться. Наиболее однозначные планируемые результаты могут быть получены при обучении основам наук. Результаты воспитания и развития носят общий характер, то есть соответствуют «целям-векторам».

Мы предлагаем некоторые обоснования, механизмы, процедуры и правила моделирования цели как составляющей целостного проекта развития школы.

Под целью школы, целью деятельности педагогического коллектива мы понимаем идеальный образ выпускника, который прописываем в виде модели из ожидаемых, прогнозируемых качеств личности.

Модель должна быть достаточно общей (без излишней детализации) и давать ориентиры основным образовательным программам. Все уточнения (детали) производятся при иерархизации цели (модели).

Иерархию цели образования определяют следующие элементы:

1. Структура социальной системы: мировое образовательное пространство; система образования страны; региональная образовательная система; педагогическая система школы.

Содержание целей как и система ценностей на разных ступенях иерархии различны. К примеру, чем выше уровень иерархии, тем большую обобщенность (и даже абстрактность) они имеют. Цели и ценности региональной системы и организаций образования происходят из миссии, то есть целей самого высокого уровня, однако должны способствовать идентификации, отражать специфику педагогических систем. Если общие цели указаны в республиканских законодательных актах, то частные должны быть прописаны для каждой организации образования, тогда по мере реализации достижения изначально определенных показателей можно будет объективно судить об эффективности ее деятельности.

Конечно же, целью деятельности учителя является ученик, наделенный необходимыми знаниями, воспитанный в соответствии с требованиями общества и времени, получивший необходимое развитие и готовый к самостоятельной жизни и деятельности. Следовательно, модели разных организаций образования будут чем-то похожи, но обязательно иметь отличия, характеризующие их особенности.

2. Возраст учащихся. К примеру, можно прописать модели для выпускника первой, второй и третьей ступени школы. Моделировать цель для каждой параллели классов нам представляется не целесообразным и не реальным, потому что основные образовательные программы разрабатываются для начальной, основной и средней школы. Кроме того, ежегодная динамика изменений личности ребенка, которую можно измерить, относится в основном к результатам обучения.

3. Особенности коллектива учащихся (группы, класса). Ориентируясь на модель школы (модель выпускника определенной ступени обучения), классный руководитель определяет задачи на год (иерархизирует цель).

4. Учебные курсы. Учителя-предметники на основе ГОСО и модели школы определяют микроцели, а также уровни усвоения учебного материала, степень сформированности компетенций.

5. Структура школы, уровни управления. Каждый участник педагогического

процесса должен знать и понимать степень своего участия в достижении цели.

6. Направления и особенности состояния среды, характер и содержание миссии (показатели успешности, эффективности основной деятельности, работа с учащимися и родителями, потребности и благосостояние сотрудников, социальная ответственность).

7. Временные периоды, необходимые для достижения цели (цели долгосрочные, среднесрочные и краткосрочные).

Структура, содержание модели определяются спецификой процесса ее реализации. Поскольку педагогический процесс состоит из сопроцессов обучения, воспитания и развития, то цель школы мы представляем как систему, включающую в себя рациональные составляющие – ожидаемые результаты обучения и некоторые ожидаемые результаты воспитания и развития – и иррациональные составляющие – большинство ожидаемых результатов воспитания и развития.

И. Б. Сенновский отмечает, что вся работа школы строится на основе и в соответствии с иерархией целей, которую он определяет по ступеням: высший уровень – главная цель работы школы; средний уровень – цели развития, воспитания и обучения по параллелям классов и по учебным предметам; низший уровень – включает цели учебных тем, коллективных дел и отдельных уроков.

Между целями действуют горизонтальные и вертикальные связи. Совокупность целей работы школы группируют по ступеням обучения: цели: развития – формирование представлений о мире и человеке, научного мировоззрения и нравственно духовной культуры; цели воспитания – мотивация к интенсивной учебе и ориентации на гуманитарные ценности, формирование мотивации к самообразованию и организации деятельности по освоению гуманитарных ценностей, мотивация к профессиональному образованию, целостности и гуманитарной выраженности менталитета личности; цели обучения – формирование общеучебных навыков, компьютерной и языковой подготовки, формирование системы общеучебных умений и навыков, системная подготовка по иностранным язы-

кам, экономике и компьютеру, формирование функциональной грамотности, системы специальных знаний, умений и навыков на творческом уровне профильного и углубленного характера, системы навыков самообразования и функциональной грамотности [2].

Отмечая рациональность и иррациональность составляющих, мы имеем в виду возможность диагностики результатов. Однозначно поддаются измерению результаты обучения, существуют методики для оценки некоторых результатов воспитания и развития. Эта часть модели является рациональной. Например, говоря о результатах обученности, в модели можно указать, что выпускник школы владеет учебным материалом по основам наук, предусмотренным ГОСО, не ниже второго (знания-умения) уровня. Степень достижения этой задачи можно определить по каждому предмету и всей школы в целом. Однако выявляется проблема системности, объективности и однозначности оценки ЗУН, что возможно решить при технологическом подходе. Технологическое проектирование предполагает перевод языка ГОСО на язык микроцелей, то есть целеполагание по каждому учебному курсу, каждой теме и на разных уровнях обучения, что обеспечивает конкретизацию целей обучения и создает реальные условия определения результатов обучения. Технологизацию процесса обучения следует отнести к «жестким» моделям.

Характеристики уровней воспитанности и развития ученика, выпускника диагностируются значительно сложнее, хотя некоторые результаты можно определить квалитетически, то есть качественно, описательно или в виде балльной шкалы, где любому баллу соответствует определенный уровень проявления качества, причем этот уровень должен быть настолько подробно описан, что им можно было корректно пользоваться» [4]. Эту часть модели нельзя отнести однозначно к «жестким» или «мягким», по степени регламентации она будет занимать промежуточное положение.

Многие результаты образования (например, воспитание патриотизма, гуманизма и пр.) невозможно измерить, поскольку они являются внутренними, глубинными

переживаниями личности школьника. Установить степень их достижения в школе практически невозможно по трем причинам, рассуждает Д. Г. Левитес: во-первых, они пролонгированы во времени; во-вторых, их достижение зависит от очень многих посторонних факторов; в-третьих, отсутствуют методики критериального контроля и оценки достижения этих целей [5: 12–17]. Вместе с тем такие результаты образования очень важны для развития и воспитания личности, и потому необходимо создавать ситуации, условия для формирования таких качеств. Исследователи называют их по-разному: «цели-намерения», «цели-векторы». Если качество образования и эффективность деятельности образовательного учреждения оцениваются по тем параметрам, которые можно выразить

количественно, то очевидно, что эта деятельность ориентируется в основном именно на цели, то есть планируемые результаты (обученность), а не на цели-векторы (ценности образования).

Такие ожидаемые результаты составляют иррациональную часть модели, которую следует считать как «мягкую».

Итак, цель как системообразующий компонент в педагогической системе определяет специфику содержательных и процессуальных ее составляющих. Поэтому моделирование цели – процесс основополагающий, опережающий проектирование содержательных и процессуальных компонентов педагогической системы школы. От успешности процедуры моделирования цели зависит эффективность управления организацией образования.

#### Л и т е р а т у р а

1. Загвязинский В. И., Амонашвили Ш. А., Закиров А. Ф. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания // Педагогика. – 2002. . – № 9. – С.4–7.
2. Проектирование систем внутришкольного управления // Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под ред. А. М. Моисеева. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – С.67–270.
3. Тестов В. А. «Жесткие» и «мягкие» модели обучения // Педагогика. – 2004. – № 8. . – С.35–39.
4. Управление качеством образования / Под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – С.58.
5. Левитес Д. Г. Российская школа: цели и ценности // Педагогика. – 2004. – № 7. – С.12–17.

