

И.К.Шалаев

Цикловая модель научно-методической работы как носитель нормативной методологии

Широко используемое понятие «научно-методическая работа» часто представляется исчерпывающе ясным, а сущность и процесс этой работы настолько очевидным, что размышления об актуальности цикловой модели научно-методической работы могут априори признаваться надуманными.

Однако, даже профессионалы науки и методики вкладывают в научно-методическую работу далеко не одинаковое содержание.

Одни из них считают, что, как правило, учёный производит новое знание, а методист разрабатывает способы использования нового знания в практике. Например, Пифагор, доказывая знаменитую теорему о соотношении квадрата гипотенузы и суммы квадратов катетов, вероятно, не думал о том, как сделать доступным это доказательство для школьников, в какой учебный курс и для какого класса включить эту теорему. Это делают методисты.

Другие считают, что каждый учёный, добывая новое знание, заботится о его применении в практике, а это означает, что он вынужден быть методистом, т.е. **в целом** выполнять научно-методическую работу. Например, А.С. Макаренко производил новое знание по «педагогике параллельного действия», разрабатывая методику воспитательного воздействия на личность воспитанника через коллектив и непосредственно педагогом.

Третьи считают, что всякая методическая работа, так или иначе обращенная к научному знанию, есть научно-методическая работа. Так, даже элементарная разработка рабочей программы по какому-то учебному курсу есть не просто **методическая работа, а научно-методическая работа.**

И т.д. и т.п.

Такое разнообразие представлений о сущности и процессе научно-методической работы свидетельствует об отсутствии специфической нормативной методологии, которая бы предписывала последовательность определенных видов деятельности, обеспечивая тем самым эффективность этой работы. Предлагаемая модель может послужить некоторым шагом в этом направлении.

Осознавая науку сферой производства нового знания, а методику сферой производства способов использования нового знания в практике, мы под научно-методической работой понимаем интегративный процесс производства нового знания и способов использования его в практике.

Именно такой процесс имел место в нашем опыте научно-методической работы на ФПК и ППРО:

- при производстве нового знания **создание программно-целевой психологии управления** (см. статью «Программно-целевая психология управления: генезис и структура»¹);

- при производстве способов использования этого знания **разработка учебной дисциплины для слушателей ФПК и ППРО** (см. статью «Программно-целевая психология управления как учебный предмет в педагогическом вузе»²). Многолетний опыт научно-методической работы в условиях факультета повышения квалификации работников образования позволил выделить подпроцессы этой работы с их конкретным содержанием в соответствии с задачами вузовской кафедры. При этом каждый подпроцесс нами сопровождается соответствующей иллюстрацией из материалов программно-целевой психологии как науки и как учебного предмета.

1. Производство нового знания (подпроцесс ПНЗ)

Главной задачей кафедры психологии управления в системе образования является повышение эффективности управления образованием. Производство нового знания для решения этой задачи привело нас к **мотивационному программно-целевому управлению (МПЦУ)**³, как результату интеграции основных достижений различных направлений управленческой науки: в рационалистическом управлении – программно-целевой подход, в поведенческом управлении – мотивационный подход.

В свою очередь инновационный потенциал МПЦУ послужил основой образования нового направления психологоуправленческой науки – **программно-целевой психологии управления**⁴. Её рабочее определение: **программно-целевая психология управления – это направление психологоуправленческой науки и практики, в котором традиционные задачи психологии управления решаются с использованием инновационного потенциала МПЦУ, а эффективность управления определяется на основе программно-целевой экспертизы.** Спецификой предмета программно-целевой психологии управления являются причинно-следственные связи между факторами эффективности управления, детерминирующие сущностные составляющие предмета традиционной психологии управления и сохраняющие таким образом единое предметное поле психологоуправленческой науки. Практическую значимость установленных причинно-следственных связей между факторами эффективности управления образованием можно выразить следующим образом:

- уровень развития профессионально-личностных качеств субъекта управления (7 основных) обуславливает уровень овладения наукоёмкой технологией МПЦУ, описанной 7-ю измеряемыми параметрами;

- уровень владения технологией МПЦУ обуславливает уровень функционально-ресурсного обеспечения управления учреждением образования, описанного нами 10-ю измеряемыми параметрами;

- уровень функционально-ресурсного обеспечения управления учреждением образования обуславливает качество образования как процесса и результата труда педагогов и учащихся, описанного нами 16-ю измеряемыми параметрами.

Мера реализации факторов эффективности управления образованием численно определяется результатами измерения установленных сорока параметров (см. критериальные характеристики эффективности управления образованием [4; 277-301]).

2. Отбор учебного материала из содержания нового знания и формирование учебных курсов к решению главной задачи кафедры (подпроцесс ОУМ)

По рабочему определению программно-целевой психологии управления традиционные задачи психологии управления решаются с использованием инновационного потенциала МПЦУ. Поэтому для первого цикла обучения слушателей ФПК и ППРО мы отбираем из содержания нового знания **теоретические основы МПЦУ**: генезис и понятийный аппарат МПЦУ, модели субъекта и объекта управления образованием, законы МПЦУ, методы и механизмы МПЦУ. Так был сформирован первый спецкурс «Теоретические основы МПЦУ».

Так как эффективность управления определяется на основе программно-целевой экспертизы, то для слушателей ФПК и ППРО второго цикла обучения мы отбираем из содержания нового знания **вопросы методологии, теории и технологии программно-целевой экспертизы эффективности управления образованием, а также предлагаем методические рекомендации по использованию картограммы эффективности управления образованием в управленческой практике**:

- картограмма в принятии управленческих решений;
- картограмма в планировании работы образовательных учреждений и органов образования;
- картограмма в аттестации управленческих и педагогических кадров образования;
- картограмма в отборе образовательных учреждений, руководителей и педагогов на государственное поощрение;
- картограмма в отчётах образовательных учреждений и органов образования;
- экстраполяция идеи картограммирования на всё поле использования технологии МПЦУ: от управления образованием и бизнес-процессами до управления государством.

Так был сформирован второй спецкурс «Программно-целевая экспертиза эффективности управления образованием».

Эти два спецкурса содержательно составляют две части учебного пособия «Программно-целевая психология управления».

3. Разработка методики вооружения специалистов новым знанием и реализации его в педагогическом процессе (подпроцесс РМВ)

Разумеется, прежде всего необходимо обеспечить мотивационную готовность слушателей ФПК и ППРО к овладению новыми знаниями.

Поэтому каждый спецкурс начинается с раскрытия его актуальности, целей и задач; при этом сообщается: что в результате изучения спецкурса слушатель ФПК будет знать и уметь.

По каждой теме предусматриваются опорные конспекты для самоконтроля уровня полученных знаний. Широко используются структурно-логические схемы, таблицы, графики. В конце курса предлагаются вопросы для самоконтроля готовности к экзамену или дифференцированному зачёту.

В учебном пособии предлагается электронная версия материалов (компакт-диск) для углубленной индивидуальной работы слушателей ФПК и ППРО, закрепления и самоконтроля знаний курса в двух частях:

- 1) Фрагменты учебных занятий по интегративным вопросам курса:
 - а) Комментарий к опорному конспекту «Структура инновационного потенциала МПЦУ».
 - б) Перевод образовательного учреждения в режим развития по технологии МПЦУ (на примере школы № 72 г. Барнаула).
 - в) Круглый стол по проблемам сельской школы (начало ОДС).
 - г) Квалиметрия эффективности управления образованием с методикой определения аттестационного рейтинга субъекта управления.
- 2) Оценочно-диагностические и контрольно-измерительные материалы, критерии и квалиметрические правила.

4. Вооружение специалистов новым знанием и способами применения его в педагогическом процессе (подпроцесс ВСН)

По каждому из спецкурсов читается 12 лекционных часов и в объёме 6 часов проводятся лабораторно-практические занятия.

В первом спецкурсе предусматривается конструирование стимульных ситуаций: СКС – ситуация критической самооценки, СДИ – ситуация делегированной инициативы, СУ – ситуация установки, ОДС – организационно-деятельностная ситуация. Рекомендуются использование методов МПЦУ в выпускных работах слушателей.

При посещении базовых школ слушатели ФПК и ППРО знакомятся с использованием МПЦУ в практике руководителей этих школ, а в межкурсовой период времени самостоятельно решают свои управленческие проблемы на основе знания МПЦУ.

Во втором спецкурсе на базе приобретённых знаний и умений в первом цикле обучения и в межкурсовой период времени слушатели ФПК познают программно-целевую экспертизу эффективности управления образованием, выступают компетентными экспертами при оценке эффективности

управления в своём образовательном учреждении, устанавливают «западающие» параметры в своей реальной управленческой деятельности, намечают мероприятия по устранению вскрытых недостатков в развитии своих профессионально-личностных качеств, в реализации технологии МПЦУ, в осуществлении своих функциональных обязанностей и обеспечении качества образования как процесса и результата труда педагогов и учащихся.

Таким образом по окончании курсовой подготовки слушатели ФПК и ППРО становятся уже включёнными в практическую деятельность на новой основе.

5. Апробация нового знания в практике (подпроцесс ОНЗ)

В этом подпроцессе на первый план выступает деятельность председателей городских и районных комитетов по образованию. Вооружённые на специальном научно-методическом семинаре методикой оценки эффективности управления образовательным учреждением⁵, председатели комитетов обеспечивают контроль за использованием руководителями образовательных учреждений полученных ими знаний на ФПК и ППРО. За каждый учебный год руководители образовательных учреждений сдают отчёты на базе картограммы эффективности управления образованием, в которых «высвечиваются» показатели по всем 40 измеряемым параметрам их деятельности. Аттестация руководителей образовательных учреждений осуществляется на основании этих же картограмм. Председатели комитетов отчитываются перед краевым управлением по образованию на основе картограммы эффективности управления образованием в своём городе или районе.

6. Оценка эффективности нового знания в практике его использования (подпроцесс ОЭН)

Созданный в результате научно-методической работы измерительный аппарат (критериальные характеристики по всем измеряемым параметрам и квалиметрическое правило определения интегративного показателя) позволяет замерить уровень эффективности управления образованием до использования нового знания в практике и после. У каждого слушателя ФПК и ППРО своя эффективность использования нового знания. Она зависит от многих факторов: уровень развития профессионально-личностных качеств, уровень деятельности вышестоящих органов управления и т.д. Однако, в целом овладение новым знанием по спецкурсам «Теоретические основы МПЦУ» и «Программно-целевая экспертиза эффективности управления образованием» повышает эффективность деятельности руководителей образовательных учреждений:

- опытных до 15-20%,
- начинающих до 40-60%.

Эти обобщённые показатели получены на основе самооценок слушателей ФПК и ППРО многих потоков и могут быть всегда уточнены компетентными экспертами с помощью критериальных характеристик [1; 277-297] и квалиметрического правила:

$$РПЭУ = А + И + Э + О + Ч + С + Р + 4ас + 4Пдц + 4Рип + 4сп + 12со + 8ск + 3ср + 2(\Phi_1 + \Phi_2 + \dots + \Phi_{10}) + \frac{34}{50}(A_1 +$$

$$A_2 + \Pi_1 + 6\Pi_4 + 5\Pi_5 + 4\Pi_6 + 3\Pi_7 + 2\Pi_8 + X + 2M + 3D_1 + 3D_2 + 3D_3 + 5K_1 + 5K_2 + 5K_3) [1; 218-223].$$

Описанная последовательность подпроцессов научно-методической работы от производства нового знания до оценки его эффективности в практике составляет полный цикл этой работы.

И хотя в практике чаще науку «делают» одни люди, а методику – другие, это не должно ставить под сомнение правомерность цикловой модели научно-методической работы:

$$НМР = \overrightarrow{ПНЗ + ОУМ + РМВ + ВСН + ОНЗ + ОЭН}, \text{ где}$$

НМР – процесс и результат научно-методической работы,

ПНЗ – производство нового знания,

ОУМ – отбор учебного материала из содержания нового знания и формирование учебных курсов,

РМВ – разработка методики вооружения специалистов новым знанием и использования его в практике,

ВСН – вооружение специалистов новым знанием и способами применения его в практике,

ОНЗ – апробация нового знания в практике,

ОЭН – оценка эффективности нового знания в практике его использования,

→ - указание последовательности подпроцессов научно-методической работы.

Такова номенклатура и порядок протекания подпроцессов НМР независимо от авторства: является автором содержания всех подпроцессов один учёный или в разных подпроцессах авторами содержания являются разные учёные.

К сожалению, довольно часто бывают случаи деформации процесса НМР. Приведём хотя бы один пример из нашей печальной практики, связанной с внедрением достижений педагогической науки в практику без должного методического сопровождения.

В начале 60-х годов прошлого столетия на всю страну (СССР) «прогремел» липецкий опыт, в основе которого было новое педагогическое знание об активизации познавательной деятельности учащихся с помощью поурочного балла. Это знание произвели мудрые учёные педагоги.

Однако очень многие педагоги-практики, поверхностно узнав о липецком опыте из периодической печати и по сути оказавшись жертвой деформации процесса НМР (упущены подпроцессы ОУМ, РМВ, ВСН), стали в своей практике поурочный балл реализовывать «по своему»: в погоне за многократным опросом каждого учащегося ставили учащимся мелкие вопросы в большом количестве, над которыми не надо было задумываться. В

результате внешне создавалось впечатление активности учащихся («лес рук!») при фактической пассивности мысли. Начались издёвки над липецким опытом на уровне анекдотов:

Учитель: «А сейчас, ребята, повторим стихотворение А.С.Пушкина построчно». Ваня: «Буря мглою». Учитель: «Правильно». Таня: «Небо кроет». Учитель: «Правильно». И т.д.

Исказив таким образом идею нового знания, эти учителя стали критиковать липецкий опыт (а по сути продукт своего «творчества») за то, что он ведёт к разучиванию учащихся говорить связным текстом и стали совершенно несправедливо называть истинный опыт липецких учителей «липцовым».

Это бы не произошло, если бы с учителями других областей (не только липецкой) была проведена соответствующая методическая работа, близкая по содержанию предлагаемой цикловой модели НМР.

Подводя итог вышеизложенному, подчеркнём, что включённая в реализацию методологической функции цикловая модель НМР:

- позволяет унифицировать представление о сущности и процессе НМР;

- указывает целесообразную последовательность характерных видов деятельности (подпроцессов НМР) – перестановка мест слагаемых в модели или игнорирование их номенклатуры может деформировать процесс НМР и потому менять результат работы в худшую сторону;

- служит познанию и практическому преобразованию НМР;

- рационализирует труд субъектов НМР;

- повышает эффективность научно-методической работы в целом.

Разумеется, конечным результатом научно-методической работы является успех решения той или иной актуальной социально значимой задачи. В данном случае цикловая модель НМР как общий носитель нормативной методологии использовалась при решении конкретной задачи повышения эффективности управления образованием, а само решение послужило иллюстрацией заявленного автором предназначения модели.

О региональном успехе решения задачи повышения эффективности управления образованием на основе реализации полного цикла НМР убедительно свидетельствуют:

- отчёты председателей городских и районных комитетов по образованию в Алтайском крае;

- многочисленные отзывы слушателей ФПК и ППРО о значимости для них спецкурсов «Теоретические основы МПЦУ» и «Программно-целевая экспертиза эффективности управления образованием»;

- публикации учёных и практиков управления образованием в периодической печати и в сборниках статей по материалам научно-практических конференций: «Школа МПЦУ в развитии управленческой теории и практики»⁶, «Инновационный потенциал МПЦУ в решении психолого-педагогических задач»⁷ и др.

Литература:

1. Шалаев И. К. Программно-целевая психология управления: генезис и структура // Педагог: наука, технология, практика.- 1996.- №1.- С.60-70.
2. Шалаев И. К. Программно-целевая психология управления как учебный предмет в педагогическом вузе // Вестник Алтайского научного центра Сибирского отделения академии наук высшей школы – научный и общественно-информационный журнал.- 1999.- №2.- С.83-93.
3. Шалаев И. К. Концептуальные основания мотивационного программно-целевого обеспечения управления образованием // Вестник алтайской науки, 2000.- №1.-С.151-158.
4. Шалаев И. К. Программно-целевая психология управления: учебное пособие. –Изд-е 4-е, доп., перераб.- Барнаул: Изд-во Барн. гос. пед. ун-та, 2006.- 341с.
5. Шалаев И. К. Методика оценки эффективности управления образованием: программно-целевой подход. Пособие для целевых курсов.- Барнаул: АК ИПКРО, 2005.- 52с.
6. Школа МПЦУ в развитии управленческой теории и практики.- Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003.- 120с. Под ред. проф. Г.А. Калачёва.
7. Инновационный потенциал МПЦУ в решении психолого-педагогических задач: Межвузовский сборник научных статей.- Барнаул: Изд-во БГПУ, 2006.- 277с. Под ред. проф. Л.А. Церникель