

БИБЛИОТЕКА ЖУРНАЛА ДИРЕКТОР ШКОЛЫ

управление

№ 1, 2016



В.А. Ясвин

Краповый берет для учителя

(научно-методическое сопровождение)



БИБЛИОТЕКА ЖУРНАЛА ДИРЕКТОР ШКОЛЫ

управление

№ 1, 2016

В.А. Ясвин

Краповый берет для учителя
(научно-методическое сопровождение
горизонтальной педагогической карьеры)

Ответственный редактор —
кандидат педагогических наук М.А. Ушакова

УДК 371.12-051
ББК 74.204.21
Я80

Библиотека журнала «Директор школы» основана в 1995 году.
Выходит 8 раз в год.

Я80 В.А. Ясвин
Краповый берет для учителя (научно-методическое сопровождение горизонтальной педагогической карьеры) — М.: Сентябрь, 2016. — 192 с.
ISBN 978-5-88753-166-3

В книге представлен комплекс авторских взаимодополняющих моделей, проектов и программ, направленных на повышение психолого-педагогической квалификации специалистов сферы образования.

Администрация школ, директора могут принять на вооружение и внедрить в практику работы модель горизонтальной педагогической карьеры, проект организации проектно-стажировочной площадки для педагогов, программу дополнительного педагогического образования с использованием кейса для работы с учителями. Методические рекомендации помогут школам в проведении социально-педагогического тренинга для учителей и подготовке ведущих такого тренинга.

Книга предназначена для руководителей сферы образования и в первую очередь директоров школ и их заместителей.

УДК 371.12-051

В.А. Ясвин
© Издательская фирма «Сентябрь», 2016

Москва, 2016

Содержание

От автора	4
Концепция горизонтальной педагогической карьеры	6
Педагогические функции в современных образовательных системах	6
Профессионально-психологические барьеры педагогов	10
Регламент горизонтальной педагогической карьеры	21
Педагогическое портфолио.....	26
Организация проектно-стажировочной площадки для научно-методического сопровождения горизонтальной карьеры педагогов	33
Цели и задачи проектно-стажировочной площадки	33
Научные основы деятельности площадки	36
Этапы образовательного процесса	40
Предварительный уровень образовательного процесса	40
Начальный уровень образовательного процесса	41
Первый уровень образовательного процесса	41
Второй уровень образовательного процесса	44
Третий уровень образовательного процесса	47
Содержание образовательной программы.....	51
Принципы организации образовательного процесса и механизмы их реализации	58
Образовательная среда проектно-стажировочной площадки	65
Средовая типология педагогических позиций.....	69
Проектирование среды проектно-стажировочной площадки	76
Организационная культура образовательного сообщества площадки	89
Структурно-функциональная организация площадки.....	98
Мониторинг развития проектно-стажировочной площадки.....	104
Заключение.....	111
Приложения	114
I. Пример разработки проблемного кейса для педагогов.....	114
II. Педагогические грабли: ударная тройка общения с родителями, или Снова о коммуникативной компетентности учителя	161
III. Ответы на вопросы участников Всероссийского интернет-педсовета — 2007 по теме «Учитель и его профессиональное самоопределение»	171
IV. Типология педагогических позиций на основе векторного моделирования.....	176
Список использованной и рекомендуемой литературы	189



*Посвящается памяти заслуженного учителя Российской Федерации, лауреата премии Правительства РФ в области образования, кандидата педагогических наук **Виктории Петровны Лебедевой**, прошедшей путь от учителя физики и директора школы в Забайкалье до генерального директора Центра комплексного формирования личности Российской академии образования.*

От автора

В фильме режиссера Бориса Фрумина «Дневник директора школы» есть замечательный эпизод «тестирования» директором претенденток на должность учительниц начальных классов невинным вопросом: «Вы к нам в школу приехали на чем?». Те, кто приехал в школу «на трамвае», вызывают у директора глубокое разочарование, и для них не находится вакансии... И только та учительница, которая приехала «на трамвае», с радостью принимается на работу...

Я преподаю студентам педагогических вузов психологические и педагогические дисциплины более 25 лет. В частности, рассказываю им о педагогике Януша Корчака, о его гражданском подвиге, о жизни еврейских детей в варшавском гетто. При этом в магистерских группах всегда находится кто-то, восклицающий: «Да-да, это как в фильме „Пианист“»... И я понимаю, что аудитория в теме... Но бывает и по-другому. Вспоминается случай, когда несколько лет назад на семинаре, посвященном Корчаку, я вдруг, уловив замешательство в глазах сту-

денток, неожиданно для себя самого вдруг задал аудитории вопрос: «А что такое „Варшава“?» Пауза... Долгая пауза... Потом нерешительная реплика одной студентки: «Это типа... Прага»... Теперь пауза уже с моей стороны... И моя растерянная реплика: «Ну... В общем, „типа“... Да!»...

Моей дочке Маше исполняется шесть лет. Конечно, мы много думаем о школе. После упомянутого выше семинара (а он так и не забывается...) мои мысли о школе становятся все тревожнее и тревожнее. «Неладно что-то в Датском королевстве»...

Как и многие коллеги, я понимаю, что в нашем педагогическом образовании остается немало проблем. Вообще, работая и со студентами, и с магистрантами, и со школьными учителями и воспитателями, я пришел к выводу, что наибольший эффект дают программы дополнительного профессионального образования и социально-психологические тренинги, в которых принимают участие педагоги, уже обладающие соответствующим профессиональным опытом. Однако программы программам тоже разнь.

Представляемая читателю книга посвящена проблеме повышения педагогической культуры и развития профессионализма современных педагогов.

Толчком к ее написанию стало предложение профессора Марии Николаевны Лазутовой, в то время директора Московского института развития образования, подумать о создании научно-исследовательской стажировочной площадки для молодых учителей. В итоге вместо служебной записки с моими предложениями получилась, как мне представляется, целостная модель инновационной организации дополнительного педагогического образования.

А вообще, я убежден, что профессиональная квалификация наших учителей и их моральный дух — это вопрос **национальной безопасности нашей страны!** Возможно, пафосно, но абсолютно искренне и ответственно.

Концепция горизонтальной педагогической карьеры

Качество преподавания определяется в большей степени непрерывной профессиональной подготовкой педагогов, чем их начальной подготовкой.

Исследование Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века

Педагогические функции в современных образовательных системах

К наиболее эффективным современным образовательным системам могут быть отнесены их интегративно-матричная и инновационно-модульная модели*.

Для интегративно-матричной модели характерна широкая направленность содержания образовательного процесса: наряду с традиционным когнитивным содер-

* Де Калувэ Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения / пер. с англ.; под ред. А.К. Зайцева. – Калуга. Калужский институт социологии, 1993.

жанием образование направлено на эмоциональное, нормативно-поведенческое, социальное и экспрессивное (умение выражать себя) развитие личности. Сильна межпредметная *интеграция*, наряду с традиционными школьными дисциплинами вводятся курсы, в которых границы между отдельными предметами стираются. На занятиях часто обсуждаются актуальные социальные проблемы, развиты индивидуальные формы образования, например проектные. Школьники, согласно своим интересам, имеют возможность выбирать индивидуальные образовательные траектории: набор учебных дисциплин, глубину освоения отдельных курсов и тем.

Все это обуславливает необходимость создания структурной сети (*матрицы*), обеспечивающей кооперацию между всеми педагогами: учителями-предметниками и их методическими объединениями, наставниками-воспитателями, руководителями кружков и клубов (педагогами дополнительного образования).

Воспитательная работа и психолого-педагогическое сопровождение школьников строится на базе учета их собственных интересов и проблем. Акцент делается на самореализацию школьников, их личностный рост, индивидуальную ответственность за собственный выбор. На основе консультаций наставников (классных руководителей) и учителей-предметников в образовательные курсы вносятся изменения в соответствии с потребностями и интересами, возникающими у учащихся того или иного возраста.

В этой модели функционал педагога включает преподавание одного или нескольких предметов, руководство проектной деятельностью, индивидуальную и групповую воспитательную работу, а также ведение внеурочных занятий и консультирование школьников. Таким образом, каждый педагог *в равной мере* выступает в роли учителя-предметника и наставника-воспитателя.

Очевидно, что для методических объединений учителей такие задачи представляются слишком масштабными. Поэтому с целью решения различных школьных проблем создаются соответствующие временные проблемные советы, комитеты, творческие группы и т.п., функции которых могут заключаться в выработке стратегии школы и отдельных ее подразделений, планировании образовательной деятельности, организации повышения квалификации коллег, поддержке молодых специалистов и т.д. Участие в работе таких

подразделений требует от педагогов высокого уровня социального и профессионального мастерства, знания философии образования и образовательной политики. Концепция школы должна быть принята всеми сотрудниками, чтобы стать руководством к действию. В то же время она должна быть достаточно гибкой, четкой, обеспечивающей свободу индивидуального профессионального развития педагогов.

Цели и содержание образования в инновационно-модульной модели во многом совпадают с предыдущей, отличаясь большим *акцентом на социализацию* школьников. Это отличие связано также со структурной организацией школы, единицами которой являются *модули* — первичные детско-взрослые образовательные сообщества («команды»).

В такой модели педагоги выполняют очень сложные профессиональные функции: индивидуальное и групповое воспитание и консультирование школьников, составление учебных планов и программ по отдельным дисциплинам и интегративным курсам, преподавание предметов с использованием интерактивных технологий и т.п. Квалификация педагогов предполагает умение преподавать несколько предметов, сочетать их в образовательном процессе и интегрировать в проблемных и проектных образовательных технологиях, а также мастерство в экспрессивной и социализирующей деятельности (актерское мастерство, ораторское искусство, политическая активность и т.д.).

Педагоги одного модуля проводят ежедневные консультации, на которых суммируются и обсуждаются наблюдения за каждым школьником и всей группой. Команда педагогов функционирует как единое целое, преподавание предметов ведется в контексте наставничества, является средством личностного развития и социализации каждого школьника. Все педагоги команды внимательны к обстоятельствам жизни и состоянию каждого школьника и друг друга; взаимодействия с детьми направлены на актуализацию их личностного роста и социального становления.

Педагоги одного модуля должны быть солидарны в своих взглядах на смысл и цели образования. Такое философское единение достигается в процессе дискуссий на этапе формирования команд, когда педагоги с различными позициями (естественно, не противоречащими общей концепции школы) могут объединиться в разные модули.

Таким образом, культура различных модулей может значительно различаться, в то время как внутри модуля всегда должно царить принципиальное согласие по ключевым философским вопросам образования.

В этой модели команды обладают высокой степенью автономности: вырабатывают собственную образовательную стратегию в рамках школьной концепции; адаптируют содержание образования в зависимости от специфических потребностей и интересов детей и родителей своей группы (основной критерий — высокая мотивация школьников к саморазвитию).

Образовательный процесс, удовлетворяющий *требованиям интегративной образовательной модели*, проектируется на основе глубокой интеграции четырех основных категорий ресурсов школьной образовательной системы.

1. Общее образование. В рамках этого ресурса определяются стратегические задачи для каждого класса по каждой образовательной дисциплине, подбираются учителя-предметники. Планируется общее количество часов, в том числе на групповые, индивидуальные и факультативные занятия в классе, вне школы (экскурсии, практики в различных учреждениях), подготовку проектов по предметам, самостоятельную работу учащихся и т.п.

2. Дополнительное образование. Определяется структура кружковых, клубных, секционных и т.п. занятий, а также подбирается соответствующий педагогический персонал. Формулируются стратегические задачи по всем направлениям дополнительного образования. Планируется количество часов на разные формы образовательного процесса.

3. Консультации наставника и специалистов, в рамках которых определяется профиль и персональный состав специалистов (психолог, логопед, социальный работник и т.п.), формулируются основные проблемы и соответствующие задачи, планируется необходимое количество часов для консультаций.

4. Участие в культурной и общественной жизни предполагает виды деятельности учащихся в различных сферах жизни школы (общества) с учетом их интересов, образовательных потребностей, персональных социально-профессиональных перспектив. Подбираются ответственные педагоги, определяются ключевые педагогические

задачи, планируются необходимые часы занятий (для репетиций, заседаний, выступлений и т.п.).

Проведенный нами опрос руководителей образовательных учреждений и педагогов в различных российских регионах показал, что если ставить вопрос не только об обучении, но и о личностном развитии учащихся, как этого требуют современные федеральные государственные образовательные стандарты, то необходимо радикальное усиление роли дополнительного образования и социально-культурной жизни школы в структуре образовательного процесса. А это в свою очередь требует нового профессионализма педагогических коллективов.

Профессионально-психологические барьеры педагогов

Многолетний опыт консультирования школьных организаций позволяет выделить ряд типичных для педагогов профессионально-психологических барьеров, существенно снижающих их профессиональную эффективность и качество педагогической работы в целом.

Использование словосочетания «профессионально-психологические барьеры» предполагает понимание неких субъективных препятствий в профессиональной деятельности учителей, обусловленных психологическими причинами, в частности педагогическими смыслами, ценностями и приоритетами, а также стереотипами и страхами, которые влияют на принятие профессиональных решений, часто недостаточно продуманных и осознаваемых.

Барьер педагогической безответственности обуславливается недостаточным уровнем *педагогической культуры* многих учителей. В процессе своей профессиональной деятельности учителя далеко не всегда учитывают риски того или иного воздействия, оказываемого ими на процесс личностного развития конкретных школьников. Это относится к взаимодействию как с учащимися, так и с их родителями. Характерно, что, как правило, педагоги обладают определенным представлением о негативном влиянии на формирование личности ребенка тех или иных своих действий, но это вовсе не является для них серьезным сдерживающим фактором.

Не секрет, что учителями нередко нарушается психолого-педаго-

гический принцип, согласно которому педагог **может оценить поступок ребенка, но никогда не должен оценивать его личностные качества**. Учителя порой называют своих учеников «ленивыми», «бессовестными», «безответственными», не говоря уже о таких характеристиках, как «тупые дебилы» и т.п.

В педагогической психологии считается хрестоматийным следующий эксперимент. Группа психологов проводила тестирование интеллектуальных способностей учащихся одной из школ. Получив результаты, психологи **наугад** выбрали троих учащихся со средним и низким уровнем интеллектуальных показателей, а учителям сообщили о том, что именно у этих детей обнаружен самый высокий уровень интеллекта в школе. Учителя, конечно, были удивлены таким выводом, но поверили. При этом психологи настойчиво просили педагогов «никак особо не выделять этих детей, чтобы не мешать их дальнейшему интеллектуальному развитию». Учителя обещали...

Через год было проведено повторное тестирование интеллектуальных способностей учащихся. Выяснилось, что именно у этих троих детей, об «особых интеллектуальных способностях» которых было сообщено учителям, прирост уровня интеллектуальных показателей за год оказался самым высоким среди всех учащихся!

Анализ психологических механизмов такого развивающего эффекта показал, что в их основе заложен известный всем со студенческой скамьи феномен «установки». От «особо одаренных» детей учителя **подсознательно ждали** высоких результатов, и... эти результаты не замедлили сказаться! На событийном уровне это проявляется в том, что когда «тупой дебил» вдруг пишет контрольную работу на высший балл, то у учителя невольно возникает мысль, что он, вероятно, списал. А вот если отличник написал контрольную работу неудачно, то, «скорее всего, он себя плохо чувствовал в этот день» и т.п. Другими словами, подсознательные ожидания учителей, обусловленные стереотипными «ярлыками», навешанными на личность того или иного учащегося, являются **реальными влияниями** на характер личностного развития школьников. Как гласит известная народная поговорка, тот, кого постоянно называют свиньей, рано или поздно захрюкает.

Профессионализм учителя предполагает не только понимание влияния различных своих оценочных высказываний и педагогических

действий на процесс личностного развития учащихся, но и соответствующий постоянный самоконтроль своего поведения. Как писал еще в самом начале XIX века выдающийся швейцарский педагог И.Г. Песталоцци: «Мое внимание, доведенное до осторожности и тщательности, есть основа моей добродетели».

Барьер узко предметной профессиональной установки предполагает, что многие учителя в процессе своей педагогической деятельности сформировались как узкие предметники, нацеленные в основном на качественное преподавание своей учебной дисциплины. Для этой категории учителей характерна недооценка воспитательной и развивающей функций школьного образования. Критерием успешности образовательного процесса для них выступает исключительно соответствующая обученность учащихся.

Еще на заре нашей научной карьеры мы с моим однокурсником Михаилом Пупиным, ставшим впоследствии в Латвии доктором психологии и доктором педагогики, провели исследование школьных учителей биологии, химии и географии. В частности, оказалось, что только 15% из них считали формирование экологической культуры учащихся своей профессиональной задачей, а 60% четко заявили, что смысл их работы заключается только в подготовке учащихся к успешному прохождению итоговых аттестаций. Можно предполагать, что в условиях культа ЕГЭ эта тенденция может только усилиться. Это, кстати, полностью противоречит приоритетам образовательной политики Российской Федерации, сформулированным в современных ФГОС общего образования, в которых достижение личностных образовательных результатов обучающихся (в нашем случае экологической культуры) ставится выше достижения ими предметных образовательных результатов (баллов по биологии, географии, химии).

Барьер недостаточной технологической подготовленности учителя к реализации функции воспитателя, проектировщика и организатора образовательной среды заключается в том, что многие из педагогов, которые хорошо понимают новые приоритеты образовательного процесса, оказываются технологически не подготовленными к их эффективной реализации. Эта проблема обусловлена преимущественной профессиональной подготовленностью учителей в области дидактики и методики преподавания, в то время как современные психолого-педагогические технологии межличностного

взаимодействия, проектирования образовательной среды, разрешения конфликтных ситуаций, индивидуального консультирования и т.п. остаются для многих учителей попросту неизвестными.

Очевидно, что освоение учителем коммуникативных технологий должно являться одним из краеугольных камней его профессиональной подготовки. Однако на практике социально-психологический тренинг, направленный на формирование коммуникативной компетентности, хотя бы раз в жизни проходили только единицы из опрошенных нами нескольких тысяч педагогов.

Современный тренинг общения направлен на решение трех категорий психологических задач*: мировоззренческих, развивающих и технологических. К мировоззренческим задачам относятся: 1) коррекция и формирование ценностных ориентаций, жизненных смыслов и социальных установок учителей, целесообразных для повышения *эффективности их педагогического общения*; 2) коррекция субъективных отношений педагогов к себе и учащимся; 3) формирование персональных поведенческих стратегий партнерского взаимодействия с учащимися и коллегами. К развивающим задачам относятся: 1) развитие способности познавать и понимать себя и других людей; 2) развитие способностей к *эмпатии, идентификации и рефлексии*; 3) развитие способности оценивать и выстраивать процесс общения, учитывая точки зрения всех его участников, и т.п. К технологическим задачам относятся: 1) освоение техник и приемов слушания собеседников; 2) освоение способов адекватной передачи собственных сообщений; 3) освоение средств *невербальной коммуникации* и т.п. В тренингах общения широко используются интерактивные методы, такие как имитационные и ролевые игры, групповые дискуссии, групповая рефлексия и т.п. Эффективность социально-психологического тренинга в процессе профессиональной подготовки учителей по сравнению с другими формами обучения и развития их коммуникативных навыков убедительно доказана практикой, к сожалению, пока эпизодической.

Барьер педагогической пассивности. Приходится констатировать, что долгие годы функционирования школы в условиях тоталитарного строя обуславливают значительную степень социальной,

* Ясвин В.А. Тренинг общения // Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2015. – С. 317–318.

в том числе и профессиональной, апатии педагогов, которая проявляется, в частности, в их низкой сверхнормативной активности. Учителя далеко не всегда стремятся к повышению своей профессиональной квалификации, мало читают профессиональную периодику, уделяют недостаточно внимания освоению новейших педагогических технологий. Для многих педагогов характерно неверие в свою возможность повлиять на какие-либо решения школьной администрации, они замыкаются в рамках преподавания предмета, считают, что проблемы личностного развития учащихся вне урока их не касаются и т.п.

Можно с удовлетворением отметить, что в последнее время данная проблема начинает осознаваться руководителями сферы образования. Об этом, в частности, свидетельствует ряд выпускных проектов слушателей Президентской программы подготовки управленческих кадров для сферы образования, осуществляемой Центром развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. В этих проектах предлагаются, например, формы организации коллективной проектной деятельности педагогов, стимулирующие их социальную активность, укрепляющие их лидерские позиции, обеспечивающие участие педагогического коллектива в управлении развитием школы и т.д. Предусматривается также зависимость стимулирующих выплат учителей от их стремления к повышению своей профессиональной компетентности и активности в социально-образовательной деятельности за пределами школы.

Барьер субъект-объектного отношения к учащимся заключается в том, что деятельность учителя направляется не на собственно личность учащегося, а лишь на его познавательные способности как на субстрат для формирования знаний. Формирование личности на практике часто отождествляется лишь с интеллектуальным развитием. При этом воспитательная активность учителя направлена на то, чтобы ребенок стал удобным учеником (этот феномен отмечался еще Янушем Корчаком).

Значительная часть учителей реализует стратегию **воздействия на учащихся**, а не на организацию **межличностного взаимодействия** с ними. Такая стратегия обуславливает **ролевую позицию учителя** по отношению к учащимся, в то время как современная

психолого-педагогическая наука убедительно доказала эффективность **личностной позиции** учителя в воспитательном процессе: «личность может быть сформирована только при взаимодействии с другой личностью».

Показательные результаты были получены нами при исследовании взаимной толерантности членов школьных образовательных сообществ*. В некоторых школах была отмечена ситуация, когда учителя в основном **терпят** старшеклассников (пассивное неприятие) и проявляют к ним значительную степень **агрессии** (активное неприятие), в то время как старшеклассники в основном относятся к учителям с **симпатией** (пассивное принятие) и в определенной степени готовы к **сотрудничеству** с ними (активное принятие). Характерно, что в этих школах не было отмечено ни одной позиции учителей в секторе «принятие» по отношению к старшеклассникам. Очевидно, что в такой социальной среде идет «холодная война» между педагогами и учащимися, их взаимоотношения носят напряженный, исключительно ролевой характер, ограничиваются минимумом контактов, необходимых лишь для осуществления учебного процесса.

В другом нашем исследовании** было отмечено, что учащиеся в незначительной степени интересуются своими учителями, т.е. учитель воспринимается детьми как некая «функция в учебном процессе», но не как личность, не как наставник. Дальнейшее исследование показало, что такое положение обусловлено именно формально-ролевой позицией, которую занимают учителя по отношению к учащимся, не допуская межличностного взаимодействия в этих отношениях.

Барьер сокрытия педагогических трудностей состоит в том, что учитель не стремится обсуждать с коллегами возникающие трудности, старается скрыть какой-либо свой профессиональный неуспех. Из-за этого теряется мощный ресурс коллективного анализа педагогических ситуаций и их преодоления на основе партнерского взаимодействия между педагогами.

В последние годы многие школы утратили традиции коллективного обсуждения педагогических проблем. На смену «семейной (клановой)»

* Ясвин В.А. Отношение педагогов к учащимся как фактор качества образовательной среды // Социальная психология и общество. Международный научный журнал. – 2013. – № 3. – С. 143-152.

** Ясвин В.А. Субъективное отношение к школе: методика психологической диагностики и анализ эмпирических данных // Школьный психолог. – 2009. – № 12. – С. 17-32.

организационной культуре, предполагающей тесные межличностные и профессиональные взаимодействия между педагогами, приходят «результативная» и «инновационная» организационные культуры, ориентированные на профессиональный индивидуализм и конкурентные отношения между учителями*.

Находясь в конкурентной профессиональной среде, учитель стремится **выглядеть успешным** и скрывает свои педагогические трудности, не делится ими с коллегами и руководством. Такая тенденция не только снижает педагогический потенциал самих учителей, но и разрушает сам феномен педагогического коллектива, сила которого отмечалась всеми выдающимися педагогами и особенно убедительно показана в работах А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского. Педагогические консилиумы если и проводятся, то часто сосредотачиваются на обвинении учащихся в неспособности учиться и педагогов в неумении учить, а не на поисках возможностей помощи учителю-предметнику или классному руководителю в преодолении возникающих проблем.

Барьер педагогического блефа обусловлен равнодушным отношением учителей к своему предмету, когда его преподавание становится рутинной повседневной обязанностью, лишенной эмоционально положительных импульсов и познавательного интереса к его содержанию. При этом учитель в силу своей профессиональной функции формально выполняет в классе роль руководителя, организующего и направляющего деятельность учащихся по освоению учебного предмета. Руководителя, но не лидера! Сверхнормативная активность многих учителей связана с формальным соблюдением ими правил игры согласно своей социальной роли, а не с личностными потребностями в профессиональной самореализации, что, безусловно, существенно снижает доверие к ним учащихся и, соответственно, воспитательную эффективность всего педагогического процесса.

В уже упоминавшемся ранее нашем исследовании учителей естественно-научных предметов было установлено, что только 15% учителей биологии считали эту науку любимым предметом в свои

* Гамова Е.М. Анализ организационной культуры педагогического коллектива как инструмент стратегического управления образовательной организацией: дис. магистр. по напр. «Государственное и муниципальное управление», М.: ВШЭ, 2015.

школьные годы. Более того, 11% из них относили биологию к своим нелюбимым предметам! Характерно также, что 90% учителей биологии **никогда** не используют в образовательном процессе живых животных и живые растения.

Психологическая наука утверждает, что процесс развития отношения человека к тем или иным объектам и явлениям окружающего мира связан с изменениями, которые затрагивают его эмоциональную и познавательную сферы, касаются осуществляемой им практической деятельности и, самое главное, совершаемых поступков. Соответственно, выделяются четыре компонента отношения: эмоциональный, познавательный, практический и поступочный.

Эмоциональный компонент отношения характеризует это отношение прежде всего по шкале «нравится — не нравится». Эмоциональный компонент связан с оценочными суждениями, предпочтениями и чувствами человека. Этот компонент характеризует, в частности, степень устойчивости человека к влиянию различных негативных стереотипов, слухов и мифов об объекте отношения.

Познавательный компонент отношения характеризует изменения в мотивации и направленности познавательной активности. Уровень развития познавательного компонента отношения отражает степень интереса к объекту отношения. Эти изменения выражаются в готовности (более низкий уровень) и стремлении (более высокий) получать, искать и перерабатывать соответствующую информацию.

При низком уровне познавательного компонента отношения к учебному предмету человек игнорирует и даже отвергает поступающую к нему информацию, связанную с данной научной сферой. При среднем уровне — он готов лишь перерабатывать поступающую информацию, его активность не выходит за рамки, задаваемые ситуацией, хотя он является восприимчивым к этой информации. При высоком уровне — человек сам стремится искать информацию, связанную с данной проблематикой, осознанно организует свою соответствующую познавательную деятельность.

Практический компонент отношения характеризует готовность и стремление к практической деятельности, связанной с объектом отношения.

Если учитель в своей практической деятельности лишь формально связан со своей наукой, при этом психологически не включаясь

в нее, то можно констатировать низкий уровень практического компонента отношения. При среднем уровне — учитель взаимодействует со своей наукой лишь пассивно, включается в научную жизнь только по необходимости, не проявляя собственной инициативы. Наконец, высокий уровень развития практического компонента отношения характеризуется сверхнормативной активностью учителя в общении и деятельности, связанной с преподаваемой научной дисциплиной.

Поступочный компонент характеризует активность личности, направленную на изменение окружения в соответствии со своим отношением к объекту отношения. Эта активность всегда носит сверхнормативный характер и может быть направлена как на собственно научную деятельность учителя, так и на формирование у других людей соответствующего отношения к науке. Поступок — это всегда единица социального поведения, «демонстрация» личностью своего отношения. Именно поступочный компонент является концентрированным выражением отношения, в нем в наибольшей степени оно проявляется.

Совокупность показателей эмоционального, познавательного, практического и поступочного компонентов характеризует интенсивность отношения человека, т.е. «силу» этого отношения. Интенсивность показывает, в каких сферах и в какой степени проявляется отношение.

Можно выделить три категории людей по отношению к какой-либо науке*: 1) люди, увлеченные этой наукой; 2) люди, равнодушные к данной науке и... 3) школьные учителя.

У увлеченных людей все компоненты отношения имеют высокие показатели, причем практический компонент занимает первое место, а поступочный, как самый «трудный», характеризуется более низким уровнем.

У людей, равнодушных к данному объекту, естественно, все компоненты имеют низкие значения, причем доминирует эмоциональный компонент, а поступочный выражен минимально.

А вот для учителей оказалось типично рассогласование между относительно низкими уровнями показателей эмоционального,

* Ясвин В.А. Исследование структурных характеристик личностного отношения к природе // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — № 3. — С. 70–73.

познавательного и практического компонентов, с одной стороны, и высоким показателем поступочного — с другой. Это явление, связанное с низкой внутренней согласованностью профессионально значимых отношений учителей, и было названо «эффектом педагогического блефа».

Можно рассматривать совокупность таких компонентов отношения, как эмоциональный, познавательный и практический, в качестве своего рода «внутреннего плана» отношения, поскольку эти компоненты отражают активность, направленную «на самого себя», а поступочный компонент — в качестве «внешнего плана», поскольку заложенная в его основе активность направлена на изменение внешнего окружения. Согласованность между этими двумя «планами» служит критерием «гармоничности» поступков, связанных с объектом отношения. Другими словами, это соотношение позволяет судить о том, насколько педагогическая деятельность учителя обусловлена «внутренними составляющими» его профессионально значимых отношений к изучаемым объектам: стремлением к их эстетическому освоению, познавательным интересом, заботой об их благополучии и т.п. Как писал великий американский писатель Ралф Эмерсон: *«Любит тот, чьи обращенные вовне и внутрь чувства подлинно ответственствуют друг другу».*

Закономерность развития профессионально значимых отношений педагогов заключается в снижении их интенсивности от студенческих лет к педагогической зрелости. Показатели уровней всех «внутренних» компонентов этих отношений у учителей ниже, чем у студентов соответствующих педагогических специальностей. При этом характерно, что у студентов очень низок уровень поступочного компонента профессионально значимых отношений, поскольку их деятельность, связанная с объектами этих отношений, направлена прежде всего «вовнутрь», на собственное развитие, на удовлетворение своих интересов.

Как показали наши специальные беседы с педагогами, это можно объяснить следующим образом. Учителя, избрав когда-то в соответствии со своими интересами и склонностями соответствующий факультет вуза, получив там определенные возможности для развития и реализации значимых для себя отношений, в дальнейшем в школе оказываются **вынужденными** постоянно заниматься деятельностью,

так или иначе связанной с объектом данного отношения, часто вопреки своему желанию делать это «в данное время в данном месте», что в итоге вызывает протест и снижает интенсивность их отношения.

Как уже было сказано, учитель объективно выступает организатором деятельности школьников по изучению своей предметной области. При этом школьники всегда чувствуют, занимается ли он этим «от души» или по обязанности, когда активность учителя воспринимается как «показуха» и не стимулирует соответствующего подражания. Принципиально важно, насколько организаторская, руководящая, направляющая, т.е. «поступочная» деятельность учителя согласуется с его собственным отношением к изучаемым объектам и явлениям. Например, возникает вопрос: природоохранная активность учителя обусловлена высоким уровнем эстетического освоения им мира природы, его высоким познавательным интересом к природе, его натуралистическими увлечениями или же это просто формальное исполнение соответствующих педагогических обязанностей.

«Эффект педагогического блефа» был также отмечен у учителей истории и учителей музыки. Есть все основания полагать, что данный эффект может быть характерен для школьных учителей самых различных специальностей.

Безусловно, наиболее радикальным способом преодоления упомянутых выше, а также многих других психологических проблем и противоречий является реализация директором школы последовательной кадровой политики, направленной на формирование педагогического коллектива из социально активных, личностно зрелых, по-настоящему увлеченных своим предметом учителей. Однако на практике это, увы, далеко не всегда оказывается возможным. Школа, нацеленная на инновации в русле гуманизации образовательного процесса, должна организовать соответствующее **воспитание учителей**, повышение их психологической компетентности, общей и педагогической культуры. Процесс этот тонкий и долговременный, который может осуществляться в том числе и с помощью системы горизонтальной педагогической карьеры.

Регламент горизонтальной педагогической карьеры

Горизонтальная педагогическая карьера является социальным инструментом повышения качества образования на основе стимулирования стремления учителей, воспитателей и педагогов дополнительного образования к повышению уровня своей профессиональной компетентности и общественной активности.

Горизонтальная педагогическая карьера представляет собой специфический механизм обеспечения социальных лифтов для работников сферы образования в рамках их педагогической деятельности. При этом система горизонтальной педагогической карьеры не дублирует систему квалификационных требований к педагогической деятельности, предусмотренных соответствующими стандартами и положениями, а также систему научных степеней и академических званий.

Горизонтальная педагогическая карьера основывается на иерархической структуре педагогических званий: «педагог-мастер», «педагог-консультант», «педагог-исследователь» и «педагог-эксперт». Для присвоения каждого педагогического звания соискатель должен соответствовать определенным требованиям в рамках единых критериев педагогического опыта, профессиональной компетентности и эффективности персональной деятельности в сфере образования (табл. 1). Присвоение каждого последующего педагогического звания предполагает наличие у соискателя всех предшествующих званий, за исключением особых случаев, когда внеочередное высокое педагогическое звание может быть присвоено общепризнанным выдающимся деятелям системы образования с учетом их особых профессиональных и общественных заслуг.

Для общественного управления системой горизонтальной педагогической карьеры создается общественная Академия педагогического мастерства, действительными членами и членами-корреспондентами которой становятся обладатели высшего педагогического звания — «педагог-эксперт».

Система горизонтальной педагогической карьеры является социальным механизмом гражданского общества, укрепления и развития государственно-общественного характера управления системой

образования, поскольку все педагогические звания присваиваются общественным экспертным советом Академии педагогического мастерства.

Звание «Педагог-мастер» может быть присвоено общественным экспертным советом Академии на основании представления (ходатайства) общественного совета образовательного учреждения, в состав которого обязательно должны входить представители его педагогической и родительской общественности, а также члены администрации.

Звания «педагог-консультант» и «педагог-исследователь» могут присваиваться общественным экспертным советом Академии на основе представлений муниципальных или региональных органов управления образованием, методических центров, профессиональных обществ.

Высшее педагогическое звание «педагог-эксперт» может быть присвоено соискателю общественным экспертным советом Академии педагогического мастерства на основе представления региональных или федеральных органов управления образованием; региональных или федеральных общественных организаций; региональных или федеральных профессиональных сообществ.

Присвоение званий членов-корреспондентов или действительных членов общественной Академии педагогического мастерства осуществляется на основе устава данной организации.

О присвоении соискателям определенного педагогического звания сообщается в Бюллетене Академии и других корпоративных средствах массовой информации («Учительской газете» и т.п.), им вручается соответствующее удостоверение и нагрудный знак (значок) с соответствующей символикой.

Педагогические звания предполагают определенные преференции для их обладателей, в частности при распределении премиальных средств образовательных организаций.

Таблица 1. Индикаторы, критерии и требования к присвоению педагогических званий в рамках горизонтальной педагогической карьеры

Индикаторы	Критерии	Требования к присвоению педагогических званий				«Эксперт»
		«Мастер»		«Консультант»	«Исследователь»	
		Учитель	Воспитатель, педагог дополнительного образования			
Общая профессиональная компетентность	Основное профессиональное образование	Высшее педагогическое или психолого-педагогическое образование, в том числе второе высшее по педагогическим или психолого-педагогическим специальностям				
	Стаж пед. деятельности (включая работу по совместительству)	Не менее 5 лет		Не менее 8 лет		Не менее 12 лет
	Дополнительное профессиональное образование	Повышение квалификации по преподаваемому предмету или общей дидактической направленности не менее 72 часов за последние три года	Повышение психолого-педагогической квалификации, участие в тренингах не менее 72 часов за последние три года	Повышение методической квалификации не менее 36 часов за последние два года	Повышение исследовательской квалификации не менее 36 часов за последние два года	Дополнительно не требуется
	Ученые степени	Не требуется				Магистр или кандидат наук
	Квалификационные категории, почетные звания, государственные и общественные награды	Высшая квалификационная категория, наличие благодарностей от руководства образовательных учреждений	Наличие почетных дипломов и благодарностей муниципальных органов управления образованием	Наличие почетных дипломов за экспериментально-исследовательскую и инновационную деятельность	Наличие почетных дипломов и благодарностей региональных или федеральных органов управления образованием	Наличие почетных дипломов и благодарностей региональных или федеральных органов управления образованием
Участие в профессиональных конкурсах и грантах	Участие в конкурсах профессионального мастерства не ниже муниципального уровня	Наличие грантов регионального уровня или побед в профессиональных конкурсах муниципального уровня	Наличие грантов ниже регионального уровня в области исследований, проектной или инновационной деятельности	Наличие грантов не ниже регионального уровня в области исследований, проектной или инновационной деятельности	Участие в качестве члена жюри в профессиональных конкурсах или в качестве эксперта со-ответствующих фондов, грантов, советов и т.п.	

Опыт и результативность педагогической деятельности						
Специфика опыта педагогической работы	Преподавание не менее двух учебных предметов или преподавание не менее чем в трех возрастных параллелях	Наличие опыта работы с учащимися разного возраста или работа с особыми категориями учащихся	Опыт преподавания предметов на углубленном уровне или коррекционно-педагогической работы с особыми категориями учащихся	Наличие опыта работы с учащимися разного возраста или работа с особыми категориями учащихся	Наличие опыта работы с учащимися разного возраста или работа с особыми категориями учащихся	Опыт работы учителем и (или) воспитателем, педагогом дополнительного образования, руководителем образовательного учреждения; наличие авторских методических разработок; опыт подготовки или повышения квалификации педагогических кадров
Общие показатели эффективности педагогической деятельности	Наличие стабильно высоких учебных результатов учащихся или стабильная положительная динамика их результатов в течение трех лет	Наличие высоких результатов личностного развития учащихся и их социализации	Подтвержденные данные об успешном социально-профессиональном самоределении выпускников	Подтвержденные данные об успешном социально-профессиональном самоределении выпускников	Подтвержденная эффективность персональной экспериментально-инновационной педагогической деятельности	Известность в профессиональном сообществе, в том числе руководство экспертно-ментальными и инновационными площадками
Освоение и использование эффективных педагогических и информационных технологий	Использование в учебном процессе интерактивных и информационных педагогических технологий	Использование методик мониторинга личностного развития, владение коммуникативными технологиями и т.п.	Информированность о новейших разработках в области образовательных (педагогических) технологий	Информированность о новейших разработках в области образовательных (педагогических) технологий	Разработка собственных технологий или методик в сфере образования	Широкое профессиональное признание педагогической или научно-педагогической деятельности
Достижения в исключительной подготовке отдельных обучающихся	Подготовка не менее пяти призеров олимпиад (курсов исследований, вательских и проектных работ) муниципального уровня, или одного призера регионального уровня, или пяти победителей и призеров школьных олимпиад (конкурсов) для образовательных учреждений с особым контингентом учащихся	Подготовка участников творческих конкурсов, смотров, фестивалей и т.п. муниципального уровня в течение трех лет или подтвержденное профессиональное самоопределение ряда выпускников (воспитанников) и их профессиональные достижения	Подготовка не менее 10 педагогов, ставших «мастерами», или не менее двух победителей (призеров) профессиональных конкурсов муниципального уровня, или трех педагогов, ставших «консултантами»	Подготовка не менее 10 педагогов, ставших «мастерами», или не менее двух победителей (призеров) профессиональных конкурсов муниципального уровня, или трех педагогов, ставших «консултантами»	Подготовка не менее двух педагогов, ставших «исследователями» или руководителями инновационных площадок, или консультантами трех педагогов по подготовке магистерских (кандидатских) диссертаций или выпускных (дипломных) работ	Постоянное консультирование педагогов, методистов, руководителей, научных сотрудников

Опыт и результативность педагогической деятельности		Опыт и результативность экспериментально-инновационной и методической деятельности	
Педагогическое сотрудничество	Участие в методических объединениях и научных сообществах, организация работы с родителями	Участие в методических объединениях и научных сообществах, организация работы с родителями	Участие в методических объединениях и научных сообществах, организация работы с родителями
Участие в социально-культурной жизни образовательных учреждений	Руководство школьными клубами, театрами; организация детских и молодежных лагерей, фестивалей, праздников, акций, экскурсий, шефской работы и т.п.	Руководство школьными клубами, театрами; организация детских и молодежных лагерей, фестивалей, праздников, акций, экскурсий, шефской работы и т.п.	Руководство школьными клубами, театрами; организация детских и молодежных лагерей, фестивалей, праздников, акций, экскурсий, шефской работы и т.п.
Лично полученные экспертные результаты, разработанные методические и учебные материалы	Участие в апробации новых учебных программ, дидактических технологий и т.п.	Участие в апробации новых учебных программ, дидактических технологий и т.п.	Участие в апробации новых учебных программ, дидактических технологий и т.п.
Участие в жизни научно-методического сообщества	Выступления не менее чем на двух конференциях не ниже муниципального уровня за последние два года	Выступления не менее чем на двух конференциях не ниже муниципального уровня за последние три года, работа в методических советах муниципального уровня	Выступления не менее чем на двух конференциях не менее чем на региональном уровне за последние три года, работа в методических советах муниципального уровня
Преподавательская, экспертная и консультативная деятельность	Наставническая работа с молодыми педагогами в рамках образовательного учреждения, руководство студенческой практикой и т.п.	Наставническая работа с молодыми педагогами в рамках образовательного учреждения, руководство студенческой практикой и т.п.	Наставническая работа с молодыми педагогами в рамках образовательного учреждения, руководство студенческой практикой и т.п.
Руководство методическими объединениями или научно-педагогическими сообществами	Подготовка или консультирование педагогов по организации социальной жизни образовательных учреждений	Подготовка методических пособий для педагогов, а также пособий и дидактических материалов для учащихся и т.п.	Подготовка методических пособий для педагогов, а также пособий и дидактических материалов для учащихся и т.п.
Руководство региональными методическими объединениями и консультирование педагогических сообществ	Разработка методических материалов по организации социально-культурной жизни образовательных учреждений	Разработка авторских курсов, программ, учебников, учебных пособий и методических пособий и т.п.	Разработка авторских курсов, программ, учебников, учебных пособий и методических пособий и т.п.
Работа в научно-методических, редакционных, экспертных советах регионального и федерального уровней	Членство в научных обществах	Членство в научных обществах	Членство в научных обществах
Экспертные выступления на советах, коллегиях, в СМИ регионального и федерального уровней	Экспертные выступления на советах, коллегиях, в СМИ регионального и федерального уровней	Экспертные выступления на советах, коллегиях, в СМИ регионального и федерального уровней	Экспертные выступления на советах, коллегиях, в СМИ регионального и федерального уровней

Педагогическое портфолио

Соискатель на определенное звание горизонтальной педагогической карьеры подает в соответствующий орган, рекомендующий его общественному экспертному совету Академии педагогического мастерства, личное портфолио, на основании которого происходит рассмотрение его кандидатуры.

В основе структуры портфолио (табл. 2) лежит представление о содержании профессиональной компетентности педагога как совокупности общих педагогических и управленческих способностей, основанных на знаниях, опыте, ценностях и склонностях. Педагогическая компетентность рассматривается как совокупность индивидуальных навыков в образовательной сфере в сочетании с инициативностью, адекватным социальным поведением, эффективной коммуникацией, способностью к сотрудничеству и преодолению конфликтов в групповой деятельности. Педагогическая компетентность включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, систему ценностных ориентаций и т.д.

Таблица 2. Содержание портфолио для педагогического персонала образовательных учреждений

№ п/п	Подразделы	Содержание	Иллюстративные материалы
Титульный лист			
1	Имя, отчество, фамилия. Должность и название образовательного учреждения по основному месту работы		Портретная фотография
2	Общая профессиональная компетентность		
2.1	Основное профессиональное образование	Наименования оконченных средних и высших профессиональных учебных заведений, факультетов (отделений), полученных специальностей и присвоенных квалификаций, даты получения соответствующих свидетельств и дипломов	Ксерокопии полученных документов, грамот, благодарностей и т.п.
2.2	Дополнительное профессиональное образование	Наименования образовательных учреждений и программ (курсов) повышения квалификации, полученных специальностей и присвоенных квалификаций, даты получения соответствующих свидетельств и дипломов	
2.3	Ученые степени и академические звания	Наименования научных степеней, научных специальностей и научных (научно-образовательных) учреждений, в которых проходила подготовка и защита диссертаций. Даты присвоения научных степеней и академических званий	
2.4	Квалификационные категории, почетные звания, государственные и общественные награды	Наименования присвоенных квалификационных категорий, званий и наград. Наименования учреждений, присвоивших данные категории, звания и награды. Даты их присвоения	
2.5	Стаж и опыт педагогической деятельности, включая работу по совместительству	Наименования образовательных (научно-образовательных, научно-методических) учреждений и занимаемых в них должностей. Даты начала и окончания работы	
2.6	Результаты участия в профессиональных конкурсах и грантах	Наименования и даты конкурсов, а также учреждений, под эгидой которых проводились данные конкурсы (гранты)	

3	Компетентность в сфере обучения		
3.1	Специфика опыта учебной деятельности (учительской, кружковой, тренерской и т.п.)	Наименования преподаваемых учебных дисциплин (в том числе элективных курсов, программ дополнительного образования и т.п.). Опыт работы с учащимися различных образовательных ступеней. Наименование образовательных учреждений и сроки преподавания	Фотографии и другие материалы из личного архива
3.2	Общие показатели эффективности учебной деятельности	Динамика результатов итоговых аттестаций учащихся, выпускных экзаменов, ЕГЭ, вступительных экзаменов в высшие и средние учебные заведения и т.п. Данные о профессиональном самоопределении и поступлении выпускников в специальные профессиональные заведения по профилю преподаваемых учебных дисциплин. Данные о преподавании предметов на углубленном уровне	Сводные статистические таблицы и графики. Грамоты, благодарности и т.п.
3.3	Освоение и использование эффективных образовательных и информационных технологий	Использование подходов и методов развивающего образования (компетентностного, деятельностного, мыслительностного, интегративного и т.п. подходов; интерактивных, творческих, исследовательских, проектных и т.п. методов). Организация внеурочной и внешкольной деятельности учащихся, направленной на повышение их компетентности в преподаваемых дисциплинах (экспедиции, музейная педагогика и т.п.). Использование информационных технологий и современных технических средств в процессе преподавания	Краткий аналитический отчет. Примеры планов, сценариев, эскизов дизайна соответствующих занятий. Отзывы и заключения экспертов. Фото-видеоматериалы и т.п.
3.4	Экспериментально-педагогическая деятельность	Сотрудничество с научно-методическими учреждениями и специалистами в области разработки, апробации и внедрения инновационных образовательных технологий. Разработка дидактической проблематики в рамках экспериментальных площадок, инновационных проектов, временных научно-исследовательских коллективов и т.п.	Названия проектов, сведения об их научном руководстве, формулировки проблематики и персональных функций в их реализации. Примеры лично полученных исследовательских результатов. Отзывы руководителей проектов

3.5	Достижения в эксклюзивной подготовке отдельных учащихся	Количество учащихся (команд), подготовленных к предметным олимпиадам, конкурсам, фестивалям, соревнованиям и т.п., и показанные ими результаты. Динамика данного показателя. Результаты работы с отдельными учащимися, требующими особого педагогического подхода (учащиеся с медико-психологическими проблемами, «педагогической запущенностью», девиантным поведением и т.п.). Разработка индивидуальных образовательных траекторий по преподаваемому предмету	Статистические таблицы. Ксерокопии соответствующих грамот, дипломов, сертификатов учащихся. Краткие отчеты о динамике учебных успехов «проблемных» учащихся. Примеры индивидуальных образовательных программ. Отзывы. Благодарности. Экспертные заключения
3.6	Педагогическое сотрудничество с коллегами и родителями	Участие в методических объединениях. Подготовка аналитических материалов и участие в педагогических консилиумах. Проведение интегрированных (уроков) занятий с преподавателями других дисциплин. Проведение совместных уроков (занятий) с преподавателями «своего» предмета. Проведение открытых уроков. Взаимодействие с родителями и их педагогическое консультирование (участие в родительских собраниях, индивидуальные собеседования и т.п.)	Аналитическая справка о проведенных интегрированных или совместных уроках (занятиях), их планы (сценарии, эскизы). Сводные таблицы участия в педагогических консилиумах и родительских собраниях и проблематика выступлений на них. Отзывы учителей-партнеров и экспертов. Отзывы и благодарности родителей. Фотоматериалы и т.п.
3.7	Экспертное заключение об учебной деятельности педагога	Краткое заключение завуча (директора) об учебной деятельности педагога	Отзывы коллег (как из данного, так и из других образовательных учреждений) о посещенных уроках (занятиях) данного педагога. Грамоты, благодарности и т.п.

4	Компетентность в сфере воспитания и личностного развития учащихся		
4.1	Специфика опыта воспитательной деятельности	Характер и опыт работы с учащимися разного возраста. Наименования образовательных учреждений и сроки работы в них	Фотографии и другие материалы из личного архива
4.2	Владение методологией воспитания и личностного развития учащихся	Знание важнейших психолого-педагогических теорий и подходов формирования личности. Использование в работе методик психолого-педагогической диагностики личностного развития. Участие в семинарах и тренингах, посвященных проблемам воспитания и развития	Библиографический список любимых прочитанных книг по теории воспитания и личностного развития. Примеры педагогического анализа результатов диагностики личностного развития учащихся
4.3	Участие в социально-культурной жизни образовательного учреждения	Руководство школьными клубами. Организация школьных лагерей, фестивалей, праздников, акций, экскурсий, шефской работы и т.п. Участие в подготовке школьных газет, альманахов, радиопередач и т.п.	Благодарности, отзывы. Фотографии и другие материалы из личного архива
4.4	Экспериментально-педагогическая деятельность	Сотрудничество с научно-методическими учреждениями и ведущими специалистами в области разработки методики воспитательной работы. Разработка данной проблематики в рамках экспериментальных площадок, инновационных проектов, временных научно-исследовательских коллективов и т.п.	Названия соответствующих проектов, сведения об их научном руководстве, формулировки проблематики и персональных функций в их реализации. Примеры лично полученных исследовательских и проектных результатов. Отзывы руководителей проектов
4.5	Педагогическое сотрудничество с коллегами и родителями	Участие в методических объединениях классных руководителей, наставников, воспитателей и т.п. Подготовка диагностических и аналитических материалов и участие в педагогических консилиумах. Взаимодействие с родителями и их психолого-педагогическое консультирование (участие в родительских собраниях, индивидуальные собеседования и т.п.)	Сводные таблицы участия в педагогических консилиумах и родительских собраниях и проблематика выступлений на них. Отзывы и благодарности родителей. Фото-видео материалы и т.п.

4.6	Экспертное заключение о воспитательной деятельности педагога	Краткое заключение директора (заместителя директора) о воспитательной и лично развивающей деятельности педагога	Грамоты, благодарности и т.п.
5	Компетентность в сфере научно-методической и учебно-методической деятельности		
5.1	Лично полученные научные результаты, разработанные методические и учебные материалы	Проведение собственных научных исследований (как в области педагогики, так и других наук). Научно-методические разработки. Изобретения. Разработка авторских учебных курсов и программ. Подготовка методических пособий для учителей, а также учебных пособий, учебников, дидактических материалов, хрестоматий для учащихся и т.п.	Списки научных и научно-методических публикаций. Разработанные учебные программы. Учебники, учебные и методические пособия и т.п. Отзывы и рецензии специалистов. Ксерокопии дипломов, сертификатов и т.п.
5.2	Участие в жизни научно-методического сообщества	Участие в конференциях и семинарах. Работа в научно-методических советах. Членство в научных организациях (академиях, ассоциациях, союзах и т.п.). Работа в редакционных советах научно-методических изданий (в том числе электронных) и т.п.	Списки участия и выступлений на конференциях и семинарах. Ксерокопии членских удостоверений и т.п.
5.3	Преподавательская, экспертная и консультативная деятельность	Преподавательская работа в высшей школе, в программах повышения квалификации. Проведение семинаров и мастер-классов для педагогов. Консультирование педагогов. Членство в экспертных советах, жюри педагогических конкурсов и т.п. Выступления в передачах в качестве эксперта	Программы преподаваемых курсов, проведенных семинаров и т.п. Записи теле- и радиопередач
6	Лидерский и управленческий потенциал		
6.1	Лидерские качества и социальная активность	Опыт организационной деятельности. Участие в работе выборных органов и общественных организаций. Волонтерская деятельность. Публикации и выступления в СМИ социально-политического характера	Публикации, записи выступлений. Фотографии и другие материалы из личного архива
6.2	Образование в области управления	Наименование программ (курсов) и образовательных учреждений. Основные положения выполненных выпускных работ	Ксерокопии полученных документов. Рефераты выполненных работ

6.3	Опыт руководящей работы	Наименования учреждений и занимаемых в них должностей. Даты начала и окончания работы	Выписки из трудовой книжки. Ксерокопии грамот, благодарностей и т.п.
7	Личностно-педагогический потенциал		
7.1	Психологический портрет и самоанализ личностных особенностей	Избранные по усмотрению сотрудника результаты психологического самоанализа (в том числе и на основе различных тестирований). Персональные ценности и жизненные приоритеты. Особенности взаимоотношений с окружающими. Осознание своих особых способностей и талантов	Краткое эссе. Избранные данные психологических тестов и мнения референтных людей
7.2	Увлечения и творчество	Характер интересов и увлечений (хобби). Творческая деятельность. Личные достижения в избранной области. Возможности интеграции увлечений и творчества в образовательный процесс	Фотографии, рисунки, стихи и т.д. Дипломы, награды
8	Персональное педагогическое кредо		
	Цели, ценности, смыслы и приоритеты персональной профессиональной деятельности		Краткое эссе
9	Осмысление профессиональных неудач		
	Рефлексивный анализ своей педагогической деятельности. Анализ своих педагогических ошибок и неудач. Формулирование перспектив профессионального совершенствования и саморазвития		Краткое эссе

Организация проектно-стажировочной площадки для научно-методического сопровождения горизонтальной карьеры педагогов

Сегодня нам необходима организация, которая станет не только новатором, но и настоящим лидером в глубочайших изменениях всей системы образования.

Питер Ф. Друкер

Цели и задачи проектно-стажировочной площадки

По мнению аналитиков, традиционные для индустриальной эпохи XX века источники высокой конкурентоспособности организаций, такие как техническая оснащённость производства, надёжный доступ на рынок и профессиональная подготовка персонала, сегодня,

в условиях развития постиндустриальной цивилизации, теряют свое решающее значение. Вышеперечисленные проблемы уже в основном решены всеми ведущими компаниями, и критерии успеха организаций стремительно смещаются в область человеческого фактора.

На лидирующие позиции сейчас выходят организации, которые ориентируются на современные способы управления, основанные не на формуле «приказ — контроль», а на **сознательном сотрудничестве** организации с каждым своим членом. Основным условием такого подхода выступает высокий уровень общей культуры сотрудников. Таким образом, в XXI веке конкурентоспособность организаций (и целых государств!) определяется уровнем образования.

В то же время во всем мире система профессионального образования, в том числе и педагогического, безнадежно отстает от требований общества. Главная причина этого заключается в традиционной ориентированности профессионального образования на передачу готовых знаний, а не на достижение высокого культурного уровня, личностное развитие специалистов и формирование их компетентностей в различных сферах жизнедеятельности.

Современное **образование расширяет свои социальные функции до формирования нового образа цивилизованного человечества** на основе философии всемирного обучающегося общества, базирующегося на самообразовании, информационных и интерактивных технологиях. Образование рассматривается не просто как подготовка к жизни или освоение основ профессии, а как, собственно, основа жизни — непрерывный процесс саморазвития, самосовершенствования, увлекательного и радостного потребления интеллектуальных ресурсов, предоставляемых Природой и Человечеством. Такое образование основывается на свободе мысли и действия, творчестве, партнерстве, уважении достоинства каждой личности.

Проектно-стажировочная площадка для педагогов создается именно в духе обучающегося сообщества и представляет собой уникальную, не имеющую аналогов образовательную систему, направленную на **комплексное личностно-профессиональное развитие учителей, воспитателей, педагогов дополнительного образования и т.д.** В условиях проектно-стажировочной площадки педагоги учатся мечтать, проектировать, планировать, преобразовы-

вать свою профессиональную действительность, стремясь во всех своих делах к совершенству и гармонии.

Образовательный процесс в условиях проектно-стажировочной площадки направлен на:

- развитие педагогов в интеллектуальной, нравственной и коммуникативной сферах;
- формирование гармоничной, самостоятельной, культурной, инициативной, социально активной и нравственно зрелой личности педагога, ориентированной на творческую созидательную образовательную деятельность и позитивное восприятие образовательного сообщества;
- развитие лидерского потенциала каждого педагога;
- становление партнерских взаимоотношений с окружающими;
- овладение необходимыми компетентностями, обеспечивающими способность к эффективной профессиональной самореализации в сфере образования.

Проектно-стажировочная площадка призвана **обеспечить решение следующих стратегических задач.**

1. Создание возможностей эффективного **личностного совершенствования** каждого члена образовательного сообщества. Приоритетом является обеспечение индивидуальных условий и возможностей для развития личностной зрелости каждого члена сообщества: *осмысления им своего места в обществе, в профессии и своего жизненного пути, самостоятельности и ответственности, стремления к раскрытию своих способностей, постоянному самосовершенствованию* и т.д.

2. Обеспечение **социальной успешности** каждого члена образовательного сообщества, то есть подготовка его не только к эффективному функционированию в профессиональной среде, но и к активному формированию этой среды в соответствии со своими жизненными целями.

Организация индивидуальных условий и возможностей для формирования **компетентностей** через развитие функциональной грамотности: *культуры интеллектуального и физического труда, информационной* (умения эффективно использовать мировые информационные системы и анализировать полученную информацию), *коммуникативной* (умения общаться с различными людьми

и оказывать на них влияние) и *лингвистической* грамотности (умения грамотно пользоваться языком). А также *психологической* (умения контролировать свои состояния и понимать состояния других людей), *правовой, компьютерной, валеологической* (стремления вести здоровый образ жизни), *политической* и *экономической* грамотности и т.д.

Организация индивидуальных условий и возможностей для совершенствования в ***различных сферах профессиональной деятельности***: педагогической, *научно-исследовательской, экспертно-консультативной* и т.д.

3. Формирование у членов образовательного сообщества социальнозначимых ценностей и приоритетов.

4. Эффективное использование всего образовательного потенциала проектно-стажировочной площадки.

5. Возможность эффективного мониторинга развития площадки и каждого члена образовательного сообщества.

Таким образом, проектно-стажировочная площадка представляет собой открытую образовательную систему, которая широко использует *возможности и ресурсы профессионального социума* для ***всестороннего развития*** каждого члена образовательного сообщества. В свою очередь *творческая деятельность* его членов ориентирована на насущные социальные потребности и направлена на совершенствование профессионального социума, результаты этой деятельности становятся общественным достоянием. Таким образом, проектно-стажировочная площадка ***интегрирует социальные ресурсы и создает собственные возможности для саморазвития и самореализации*** членов образовательного сообщества.

Научные основы деятельности площадки

Выбор философско-педагогической модели построения образовательной системы — это важнейший стратегический выбор пути развития проектно-стажировочной площадки. Это выбор идеологии образовательного процесса, определяющий его «дух» в соответствии с избранными целями и ценностями, систему взаимодействий между субъектами образовательного процесса, возможность формирования предпочитаемого типа личности членов сообщества и т.д.

Классическая модель образования, основанная на идеях Песталлоцци, Коменского, Гербарта и др., в течение двух столетий обеспечивала успехи европейской культуры и цивилизации, оставаясь практически неизменной (отношение целей и содержания образования, форм и методов преподавания, способов организации педагогического процесса и т.п.). Однако сегодня становится все более очевидным, что эта модель практически исчерпала себя: она уже не отвечает требованиям, предъявляемым современным обществом к образованию.

Философско-педагогическое осмысление современного состояния образования во всем мире констатирует глубокий кризис традиционной образовательной системы, обусловленный исчерпанностью классической педагогической парадигмы. Традиционное образование предельно рационализировано и вербализировано, из него выхолощены эмоциональный и нравственный компоненты, что приводит к формированию профессионально грамотных, но бездуховных людей. Формы, методы, содержание образования, сохраняя традиционные цели, способы и средства, противоречат новым тенденциям общественного развития, ориентированного на гуманистические ценности и приоритеты.

Историко-философский анализ образовательных концепций позволил выделить ряд **философско-педагогических оснований**, позволяющих при организации образовательной площадки избежать отмеченных выше кризисных тенденций и успешно достигать образовательных целей.*

В педагогической концепции **идеализма** (Платон, Гегель и др.) основные цели образования можно определить как укрепление физического и психологического здоровья, получение профессиональной подготовки, развитие эстетических и творческих способностей, познание любви и умение создавать семейный очаг, формирование характера, получение знаний о вечных истинах, развитие мыслительных способностей и сферы чувств. Задача педагога — стимулировать «начало движения разума по пути благотворной деятельности» и сопровождать воспитанника, активизируя поиск собственного предназначения, помогать разрешать проблемы, определять собственные идеалы. Основа образования — интерес, благодаря ко-

* В данном разделе использованы материалы доктора философских наук В.А. Карпова.

тому образование приобретает черты процесса саморазвития, самовыражения.

Педагогическая концепция **прагматизма** (Дьюи, Джемс и др.) утверждает необходимость направленности образовательного процесса на развитие личности в целом. Образование понимается не как передача информации, а как развитие умений экспериментального исследования жизни. Ключевое понятие — «опыт», обеспечивающий формирование собственного взгляда на мир. Образование является дорогой к свободе. Человек свободен в той степени, в какой он разумно участвует в жизни общества и мыслит независимо. Педагоги должны стремиться установить атмосферу постоянного размышления, в которой воспитанники размышляют над важными именно для них проблемами, учатся со всей серьезностью относиться к демократии, друг к другу, сообществу. Создаются условия, которые благоприятствуют выявлению внутреннего «Я». Личность постоянно должен сопровождать успех. Для этого нужно хорошо знать свои возможности и ставить перед собой достижимые цели, что создает основу для успешного опыта и хорошего морального самочувствия. Необходимо помочь каждому ставить свою индивидуальную цель, самостоятельно определять содержание образовательного материала. Основой содержания образовательных программ должны быть отношения людей, проблемы организации мира.

В рамках **рационалистического** подхода (Спиноза, Кант, Башлар и др.) образование опирается на следующие методологические положения: человек — создание природы; традиции должны быть чтимы ровно настолько, насколько они способны ознакомить с культурным наследием; истины — универсальны; развитие человека есть цель жизни и образования; человеческое бытие достигает совершенства в познании ценностей и добродетелей; истина должна быть добыта для того, чтобы стать основой правильной жизни; развитие человека не тождественно его профессиональной выучке.

Педагогика **экзистенциализма** (Кьеркегор, Бердяев, Сартр и др.) считает целью образования — научить человека творить себя как личность. Педагог должен организовать разнообразные ситуации, а также создавать свободную обстановку и широкие возможности для исследования вещей и явлений, для постановки экспериментов, поиска, выработки гипотез, их проверки. Особое внимание уделя-

ется совершенствованию коммуникаций, чтобы другая личность воспринималась как потенциальный партнер, признавалась ее свобода и исключительность. Свободная атмосфера, возможность экспериментировать, делать выбор, освобождение от давления группы — основной путь нравственного развития в педагогической системе экзистенциализма.

Философско-педагогический анализ также показал, что в наибольшей степени целям и приоритетам деятельности площадки соответствуют педагогические системы Джона Локка и Януша Корчака.

Джона Локка рассматривают в качестве идеолога образования для тех, *«кто желает играть какую-либо роль в мире»*, то есть для формирования лидеров, ориентированных на социальные достижения. Такой общественный заказ потребовал от педагогики Локка воспитания волевой, социально активной личности, стремящейся к успеху и признанию, готовой к упорной борьбе, способной принимать решения и брать на себя ответственность. В философии Локка интересы личности приоритетны, однако при этом важнейшая педагогическая задача — сформировать у такой личности потребность соотносить свои интересы с интересами общества.

В свою очередь **Януш Корчак** считается выдающимся методологом гуманистической педагогики. Его система разрабатывалась с целью *«обеспечить свободу гармонического развития всех духовных сил, высвободить всю полноту скрытых возможностей, формировать уважение к добру, к красоте, к свободе»*. В основе педагогических взглядов Корчака лежит система, в которой обучающийся *«имеет право желать, домогаться, требовать, имеет право расти и созревать, а достигнув зрелости, приносить плоды»*. Педагогика Корчака предусматривает партнерское взаимодействие обучающего с обучаемыми. Личность обучаемого ставится в центр педагогического процесса. Обучаемым предоставляется право на ошибки, свободный творческий поиск, который стимулируется заинтересованной поддержкой. Гуманистическая педагогика ориентируется на слияние эмоциональных и познавательных аспектов обучения; помощь в осознании особенностей собственной личности, своего отношения к окружающему миру; создание благоприятного психологического климата в группе; раскрытие творческого потенциала каждого человека.

Синтез положений представленных педагогических теорий стал

основой для разработки философско-педагогической модели образовательной проектно-стажировочной площадки.

Такая модель направлена на реализацию **миссии проектно-стажировочной площадки: формирование современного квалифицированного педагога как лидера-гуманиста — волевой, социально активной личности, умеющей ценить свою и чужую свободу и пользоваться этой свободой для достижения целей, ориентируясь на групповые и общественные ценности и интересы.**

Важнейшими **критериями педагогического качества** площадки выступают:

- способность стимулировать высокую социальную активность членов сообщества;
- мотивация сознательной деятельности, направленной на собственное профессионально-личностное совершенствование;
- развитие лидерских и прежде всего волевых качеств;
- формирование нацеленности на позитивное преобразование профессионального сообщества и овладение необходимыми для этого компетентностями;
- эффективное развитие членов образовательного сообщества в интеллектуальной, нравственной и коммуникативной сферах.

Этапы образовательного процесса

Предварительный уровень образовательного процесса

С каждым **потенциальным членом** образовательного сообщества руководитель площадки и **эксперты** проводят **индивидуальное собеседование**, на котором устанавливают психологический контакт, информируют о смыслах и целях площадки, формируют личное впечатление о человеке, определяют возможность дальнейшего сотрудничества с ним. В случае положительного решения о дальнейшем сотрудничестве **эксперты** проводят ряд тестовых процедур, направленных на **диагностику** особенностей познавательной (мышление, внимание, память, воображение) и личностной (темперамент, характер, ценности, приоритеты, поведенческие стратегии и т.п.) сфер потенциального члена образовательного сообщества.

Результаты собеседования и психологической диагностики открывают индивидуальное **портфолио**, для которого потенциальный член сообщества предоставляет также материалы, свидетельствующие о его достижениях в различных сферах (свидетельства, дипломы, награды, продукты творческой деятельности и т.д.). Материалы портфолио анализируются *экспертами* в процессе мониторинга личностного развития и консультирования членов сообщества.

На основе итогов собеседования и психологической диагностики *экспертами* проводится *консультирование* потенциального члена образовательного сообщества, в ходе которого определяются проблемы и перспективы его саморазвития, даются необходимые рекомендации и т.п.

Начальный уровень образовательного процесса

На начальном уровне образовательного процесса члены сообщества проходят **образовательный курс «Философские основы педагогики и современного образования»**. В рамках этого курса формируется профессиональная картина мира, соответствующая идеологии деятельности площадки. Курс завершается *экзаменом* в форме круглого стола, на котором каждый слушатель зачитывает свое *философское эссе* на заданную тему. Эссе хранятся в индивидуальных портфолио, а лучшие из них публикуются в ежегодном альманахе *площадки* и размещаются на ее сайте.

Слушатели, успешно завершившие образовательный курс «Философские основы педагогики и современного образования», получают право считать себя **членами сообщества площадки**, получают соответствующий сертификат, им присваивается первое корпоративное звание **«стажер»**, и они зачисляются на первый уровень образовательного процесса.

Первый уровень образовательного процесса

На первом персональном уровне образовательного процесса *стажеры* проходят *пять образовательных модулей (блоков дисциплин)*, направленных на формирование *всех ключевых компетентностей* современного педагога, а также на развитие их функциональной

грамотности в различных сферах профессиональной культуры: профильно-научный, гуманитарно-педагогический, социально-педагогический, методическо-технологический и психолого-педагогический блоки дисциплин.

В качестве методологической основы организации образовательного процесса на первом уровне используются **проблемные образовательные технологии**.

Проблемное обучение (Дьюи, Махмутов, Лернер и др.) предполагает систематическое создание *проблемных ситуаций* и организацию деятельности по их разрешению. При этом обеспечивается оптимальное сочетание *самостоятельной* поисковой деятельности с усвоением «готовых» положений. Таким образом, проблемное обучение обеспечивает *освоение самого пути познания*, то есть формирует познавательную компетентность.

В основе данного подхода заложен **лично-деятельностный принцип** организации образовательного процесса, приоритет поисковой познавательной деятельности: самостоятельного «открытия» фактов под руководством консультанта, формулирования выводов, освоения способов действий, «изобретения» новых предметов, а также приложения научных знаний к педагогической практике. В рамках проблемного подхода широко используются интерактивные методы, образовательные игры, моделирование, программирование, компьютерная обработка данных и т.д.

Потенциал этого метода позволяет использовать его и для формирования навыков взаимодействия в группе при решении общей проблемы; повышения компетентности в сфере предотвращения и преодоления различных конфликтов путем игровой имитации соответствующих проблемных ситуаций и т.п.

Таким образом, образовательные курсы строятся преимущественно на основе *исследовательских, семинарских, практических, тренинговых, игровых и экскурсионных форм* образовательной деятельности, с минимальным использованием лекций. Организуются встречи с интересными людьми, реализовавшими себя в сфере образования. Во всех образовательных курсах широко используются *задания для самостоятельной творческой работы и группового обсуждения ее результатов*.

Программы образовательных курсов разрабатываются привле-

ченными преподавателями, тренерами и экспертами по заказу руководителя площадки на конкурсной основе. Специалисты для разработки и реализации этих программ утверждаются экспертным советом *площадки* по представлению ее руководителя. Первый образовательный уровень разносторонней индивидуальной подготовки завершается **экзаменами**, на которых выпускники публично защищают свои *теоретические и практические работы* по различным образовательным курсам, *отвечают на вопросы и выполняют задания преподавателей и экспертов*. Творческие работы *слушателей* по различным образовательным курсам хранятся в индивидуальных портфолио, а лучшие из них публикуются в ежегодном альманахе площадки и размещаются на ее сайте.

Образовательные системы *начального и первого уровней* образовательной площадки строятся на основе так называемой **интегративной модели**, которая характеризуется широкой направленностью содержания образовательного процесса. Наряду с традиционным когнитивным содержанием образование направлено на эмоциональное, нормативно-поведенческое, социальное и экспрессивное (умение выражать себя) развитие личности. Сильна **интеграция** образовательного процесса, при которой размываются границы между отдельными темами, модулями и курсами. На занятиях часто обсуждаются актуальные социальные и профессиональные проблемы, развитие индивидуальных форм организации образовательной деятельности.

«Обучение включает вещи, на первый взгляд имеющие мало общего: игры, шутки и забавы, физические упражнения, позитивное мышление, эмоциональное здоровье. Но все это вместе как раз и создает то, что мы называем опытом эффективного обучения» (Бобби де Портер).

Слушатели, согласно своим интересам, имеют **возможность выбирать индивидуальные образовательные траектории**: набор образовательных курсов, глубину освоения отдельных модулей и тем.

Все это обуславливает необходимость *кооперации* между всеми преподавателями, тренерами и экспертами площадки.

Образовательная деятельность строится на основе учета интересов и проблем слушателей. Акцент делается на их самореализацию, личностный рост, индивидуальную ответственность за собственный

выбор. На основе консультаций в образовательные курсы вносятся изменения в соответствии с потребностями и интересами, возникающими у слушателей.

В этой модели функционал преподавателей и консультантов площадки включает преподавание одного или нескольких образовательных курсов или проблемно-содержательных модулей, руководство исследовательской и творческой деятельностью, индивидуальную и групповую работу со слушателями, а также их консультирование. Таким образом, каждый педагог *в равной мере* выступает в роли учителя-предметника и наставника-консультанта. Такой функционал требует от специалистов высокого уровня социального и профессионального мастерства, знания философии образования и образовательной политики, психологии и педагогики. Вместе с тем интегративная модель образовательной системы обеспечивает свободу профессионального творчества преподавателей.

Слушатели, успешно завершившие первый образовательный уровень, зачисляются на второй образовательный уровень, им присваивается корпоративное звание «**мастер**» и вручается соответствующий сертификат.

Кроме того, они получают **удостоверение о прохождении 114-часовой программы повышения квалификации** «Профессиональная культура и компетентность педагога в условиях современных образовательных систем».

Второй уровень образовательного процесса

Этот уровень предполагает участие *мастеров* в разработке и реализации **групповых психолого-педагогических исследований и образовательных проектов**.

В качестве методологической основы организации образовательного процесса на втором уровне используются **технологии как проблемного, так и проектно-программного образования**.

Проектно-программный подход (Дьюи, Килпатрик и др.) направлен на включение обучающихся в существующие структуры общественной жизни с их реальными социокультурными проблемами, противоречиями и сложностями. Образовательный процесс актуализирует типы мыследеятельности, связанные с преобразованием действи-

тельности: конструированием, проектированием, программированием, прогнозированием, разработкой алгоритмов и сценариев и т.п.

Исследования и проектирование осуществляется в условиях небольших коллективов, с разделением персональных функций. К работе привлекаются специалисты-консультанты, которые демонстрируют способы организации мыследеятельности и возможности разнообразных технологических решений поставленной проблемы. В группах создается творческая среда на основе партнерских межличностных отношений.

Практическое внедрение проектов актуализирует широкие социальные и профессиональные взаимодействия, в том числе и с государственными учреждениями. Формируется социальная активность, приобретается опыт функционирования в условиях гражданского общества.

Руководителями проектных групп становятся обучающиеся третьего уровня, *лидеры*, которые формируют проектные группы для выполнения исследований и проектов.

Выбор тематики исследований и проектов, а также исследовательско-проектных групп осуществляется на основе *консультаций с экспертами* с учетом индивидуальных целей слушателей, их способностей и возможностей. Участие в групповых проектах — это стажировка перед реализацией собственного проекта на третьем образовательном уровне. Каждый мастер может принимать участие в нескольких групповых исследованиях и проектах, *практикуясь в выполнении различных ролей, функций и деятельности*.

Опыт деятельности в групповых исследованиях и проектах обеспечивает развитие у *мастеров* качеств и умений, необходимых в дальнейшем для реализации собственных лидерских исследований и проектов: разработка и оформление исследовательской или проектной идеи; выбор партнеров и их убеждение; управление исполнителями; взаимодействие с отдельными личностями, группами и организациями; преодоление противоречий и разногласий в команде; подготовка и проведение презентаций и т.д. В процессе работы участники команд получают также опыт критического анализа, рефлексии, дискуссии, публичного отстаивания позиций, эмоционального переживания успехов и неудач, кооперативных и конкурентных отношений и т.д. Такой разнообразный социальный

опыт становится основой формирования ключевых и специальных компетентностей.

Исследовательско-проектными группами готовятся *отчеты* о проведенных исследованиях и реализованных проектах, которые публикуются в альманахе и размещаются на сайте. Каждая групповая работа завершается *презентацией*, в которой должны принимать участие все члены рабочей группы. Презентации носят публичный характер, на них выступают внешние рецензенты с оценкой успешности исследований и проектов, а также *эксперты* и *преподаватели площадки* с анализом деятельности каждого *мастера* в ходе реализации проектов.

Образовательные системы *второго и третьего уровней* площадки строятся на основе так называемой **инновационной модели**.

Цели и содержание образования в ней во многом совпадают с представленной выше интегративной моделью, отличаясь большим акцентом на **развитие социальной активности** слушателей. Это отличие связано также со структурной организацией второго и третьего уровней площадки, единицами которой являются *модули* — команды, осуществляющие групповые исследования и проекты.

В такой модели эксперты и консультанты выполняют очень сложные профессиональные функции: индивидуальное и групповое консультирование, а также экспертизу деятельности *мастеров и лидеров*, а также ее результатов на основе использования интерактивных технологий и т.п. Квалификация экспертов и консультантов предполагает умение проектировать и оптимально организовывать индивидуальное развитие слушателей на основе проблемных и проектных образовательных технологий, а также мастерство в экспрессивной и социализирующей деятельности (актерское мастерство, ораторское искусство, политическая активность и т.д.).

Эксперты и консультанты периодически проводят **консилиумы**, на которых суммируются и обсуждаются наблюдения за деятельностью каждого слушателя и исследовательско-проектных групп. Команда экспертов и консультантов функционирует как единое целое в логике наставничества, является средством личностного развития и социализации каждого слушателя. Эксперты и консультанты внимательны к обстоятельствам жизни и состоянию каждого члена образовательного сообщества. Взаимодействия направлены

на актуализацию их личностного роста и социально-профессионального совершенствования.

Эксперты и консультанты должны быть солидарны в своих взглядах на смыслы и цели профессионального образования. Такое философское единение достигается в процессе дискуссий в Академии площадки, когда преподаватели, тренеры, консультанты и эксперты с различными позициями (естественно, не противоречащими философии сообщества площадки) вырабатывают общие педагогические стратегии. Таким образом, внутри педагогического сообщества устанавливается принципиальное согласие по ключевым философским и методологическим вопросам.

В данной модели исследовательско-проектные команды обладают высокой степенью **автономности**: разрабатывают содержание исследовательской и проектной деятельности в зависимости от специфических потребностей и интересов членов своей группы (основной критерий — высокая мотивация к профессиональному саморазвитию), а также вырабатывают собственную стратегию проведения исследований и реализации проектов. Функции менеджеров площадки заключаются в координации взаимодействий исследовательско-проектных команд между собой и контроле соблюдения норм образовательного сообщества.

Положительное заключение экспертов и консультантов о деятельности *мастера* в групповых проектах означает успешное окончание им второго уровня образовательного процесса и зачисление на третий уровень. Ему присваивается корпоративное звание «*лидер*» и вручается соответствующий сертификат.

Выпускники второго образовательного уровня получают **удостоверение о прохождении стажировки «Методология исследовательско-проектной деятельности педагога»**.

Третий уровень образовательного процесса

Этот уровень предполагает **разработку лидерами собственных исследований и проектов и руководство их реализацией**.

Выбор лидерами исследований и проектов для реализации осуществляется путем *консультаций с экспертами* на основе индивидуальных целей и возможностей.

Перед началом реализации своего исследования или проекта каждый лидер оформляет его идею и проводит корпоративную презентацию идеи исследования или проекта. По итогам презентации проводится голосование присутствующих членов Академии площадки, положительный итог которого означает начало реализации лидерского проекта.

Для реализации собственных проектов лидеры формируют группы из трех-пяти мастеров, для которых участие в лидерском проекте является сутью прохождения соответствующего (второго) образовательного уровня.

Реализуя собственные проекты, лидеры интегрируют свои личные ресурсы, а также ресурсы сообщества площадки и профессионального сообщества. Результаты (продукты) лидерских исследований и проектов становятся в свою очередь общественным достоянием.

По завершении своих проектов лидерами готовятся отчеты, которые публикуются в альманахе и размещаются на сайте. Лидеры проводят публичные презентации завершенных исследований и проектов, где выступают внешние рецензенты с оценкой их успешности, а также эксперты и консультанты с анализом деятельности лидеров.

Положительное заключение о деятельности лидера означает успешное **окончание им образовательного процесса** площадки. Ему присваивается высокое корпоративное звание «консультант» и вручается соответствующий сертификат.

Выпускники третьего образовательного уровня получают **удостоверение о прохождении стажировки «Руководство исследовательско-проектной деятельностью в сфере образования»**.

Консультанты **становятся академиками площадки** наряду с преподавателями, экспертами и почетными ее партнерами.

Члены Академии площадки в индивидуальном порядке получают **удостоверение о прохождении стажировки «Консультирование исследований и проектов в сфере образования»**.

Таблица 3. Методологические характеристики этапов образовательного процесса

Образовательный уровень	Главная образовательная задача	Организационные формы	Образовательная модель	Основные образовательные технологии	Достижимый корпоративный статус
Предварительный уровень	Первичная диагностика и решение о сотрудничестве	Индивидуальное собеседование. Психологическая диагностика. Портфолио. Консультации	Отборочная модель	Экспертно-консультативные технологии	
Начальный уровень	Формирование профессионального мировоззрения	Образовательный курс «Философские основы педагогики и современного образования». Эссе. Круглый стол («экзамен»)	Интегративная модель Наряду с когнитивным содержанием образование направлено на эмоциональное, нормативно-поведенческое, социальное и экспрессивное (умение выражать себя) развитие личности. Размываются границы между отдельными темами, модулями и курсами.	Проблемные технологии Создание проблемных ситуаций и организация деятельности по их решению. Обеспечивается оптимальное сочетание самостоятельной поисковой деятельности с усвоением «готовых» положений. Приоритет поисковой познавательной деятельности. Формулирование выводов, освоение способов действий, приложимых к практической сфере. Интерактивные методы, образовательные игры, моделирование, программирование, компьютерная обработка данных и т.д.	Стажер
Первый уровень — персоналный	Формирование комплекса компетенций, необходимых для получения звания «Педагог-консультант»	Образовательные модули: профилльно-научный, гуманитарно-педагогический, социально-педагогический, методическо-технологический, психологический. Творческие работы и их защита («экзамены»)	На занятиях часто обсуждаются актуальные социальные проблемы, развитие индивидуаль-ных форм организации образовательной деятельности. Возможность выбирать образовательные курсы, глубину освоения отдельных модулей и тем		Мастер

<p>Второй уровень — групповой</p>	<p>Стажировка в проведении исследований и реализации проектов. Формирование компетентностей, необходимых для получения звания «педагог-исследователь»</p>	<p>Консультации. Участие в исследованиях и проектах. Отчеты. Участие в презентациях</p>	<p>Иновационная модель Развитие социальной и профессиональной активности. Наличие команд, осуществляющих групповые исследования и проекты. Квалификация преподавателей, экспертов и консультантов предполагает умение проектировать и оптимально организовывать индивидуальное развитие, а также развивать актерское мастерство, ораторское искусство, политическую активность и т.д.</p>	<p>Проектно-программные технологии Включение в профессиональные сообщества и структуры общественной жизни с их реальными проблемами, противоречиями и сложностями. Конструирование, проектирование, программирование, прогнозирование, разработка алгоритмов и сценариев. Творческая среда на основе партнерских отношений. Широкие социальные и профессиональные взаимодействия</p>	<p>Лидер</p>
<p>Третий уровень — лидерский</p>	<p>Самореализация в профессиональной деятельности на высоком уровне. Развитие компетентностей, необходимых для получения звания «педагог-исследователь», формирование навыков, необходимых для получения звания «педагог-эксперт»</p>	<p>Консультации. Разработка исследований и проектов. Презентация идеи исследования и проекта. Руководство групповыми исследованиями и проектами. Подготовка отчетов. Подготовка и проведение презентации</p>	<p>Квалификация преподавателей, экспертов и консультантов предполагает умение проектировать и оптимально организовывать индивидуальное развитие, а также развивать актерское мастерство, ораторское искусство, политическую активность и т.д.</p>	<p>Экспертно-консультативные технологии Подготовка отзывов, рецензий, разработка программ развития локальных и региональных образовательных систем. Работа в жюри и аналитических группах.</p>	<p>Консультант</p>
<p>Академический уровень</p>	<p>Социально-профессиональная самореализация. Формирование компетентностей, необходимых для получения звания «педагог-эксперт»</p>	<p>Экспертиза и консультирование исследований и проектов в сфере образования. Участие в дискуссиях. Разработка программ и предложений для органов управления образованием</p>	<p>Квалификация преподавателей, экспертов и консультантов предполагает умение проектировать и оптимально организовывать индивидуальное развитие, а также развивать актерское мастерство, ораторское искусство, политическую активность и т.д.</p>	<p>Технологии социальной коммуникации Публичные выступления. Взаимодействие со СМИ</p>	<p>Академик</p>

Содержание образовательной программы

Содержание образовательных курсов проектируется на основе **проблемно-компетентного подхода**. Его перспективность обуславливается рядом достоинств:

- в нем органично *соединяются интеллектуальная и навыковая составляющие* образования;
- его идеология предопределяет проектирование содержания образования по критерию *конкретной, четко просматриваемой результативности*;
- данный подход обладает ярко *выраженной интегративностью*, объединяя в единое целое ряд соответствующих умений и знаний из областей науки, искусства, философии и общественной практики, относящихся к самым широким сферам жизнедеятельности человека;
- этот подход обеспечивает *высокий уровень мотивации* обучающихся, поскольку он тесно связан с их практическими потребностями и жизненными устремлениями;
- наконец, данный подход предполагает преимущественное *использование форм и методов образовательного процесса, основанных на стимулировании активности* самих обучающихся, актуализации и осмыслении их жизненного опыта, широком взаимодействии между собой, а также с преподавателями, экспертами и социальным окружением.

Структурным ядром проблемно-компетентной системы содержания образования выступает совокупность ключевых компетенций. Педагогическое развитие их в той или иной степени возможно в рамках практически каждого структурного элемента системы. Вместе с тем формирование каждой из ключевых компетенций преимущественно связано с определенными видами жизнедеятельности человека, то есть с соответствующими сферами культуры.

Личностно организующая компетентность в первую очередь связана с формированием таких сфер культуры, как самопознание и саморазвитие, организация времени, персональный стиль и личная безопасность. Познавательная-информационная компетентность — с познавательной, интеллектуальной и философской сферами культуры. Гражданско-общественная — с политической, нравственной

и правовой культурами. Социально-трудовая — с трудовой, производственной, экономической и управленческой (педагогической) культурами. Бытовая — с культурой топоса (дома, жилища), экологической культурой, культурой отношения к своему телу (организму). Наконец, культурно-досуговая компетентность — с эстетической, художественной и физической культурами.

Уровень общей и профессиональной культуры педагогов определяется совокупностью освоенных ими компетенций и может служить интегративным критерием качества педагогического образования.

Анализ позволяет выделить следующие структурные элементы профессиональной культуры, обуславливающие выбор педагогами той или иной стратегии (совокупности конкретных действий и поступков):

- совокупность профессиональных представлений;
- мировоззренческие позиции педагога, его ценностные ориентации и профессионально значимые субъективные отношения;
- освоенные педагогом технологии (умения), связанные с профессиональной сферой.

Формирование тех или иных сфер профессиональной культуры педагогов преимущественно осуществляется в рамках определенных проблемно-ориентированных образовательных модулей в рамках программы дополнительного профессионального образования педагогов «Профессиональная культура и компетентность педагога в условиях современных образовательных систем» (табл. 4).

В рамках образовательного курса «Философские основы педагогики и современного образования» рассматриваются смыслы, ценности, цели, принципы, идеология и стратегия развития системы образования, формируется профессиональная картина мира, обсуждается «идеальный портрет» современного педагога и т.д.

В процессе разработки программ для каждого образовательного модуля акцент делается на формировании соответствующих умений: интеллектуальных, социальных, предметных. Этим достигается развитие функциональной грамотности (лингвистической, математической, психологической, экологической и т.д.) как функциональной основы ключевых и специальных компетенций.

Таблица 4. Методологическая характеристика образовательных курсов

№	Образовательный модуль	Основная цель	Основные задачи	Содержание модуля	Формы образовательного процесса	Формируемые сферы культуры педагога	Формируемые ключевые компетенции
1	Профильно-научный модуль	Формирование профессионального мировоззрения педагогов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ознакомление с философскими основами образования 2. Формирование значимых профессиональных целей 3. Формирование свободы активности в достижении профессиональных целей 	<p>Философия современной науки</p> <p>Новейшие исследования в профильных науках</p> <p>Методология организации современных научных исследований</p> <p>Организация научных исследований обучающихся</p> <p>Презентация научных исследований</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Семинары 2. Круглые столы 3. Тренинги 4. Написание эссе 5. Лекции 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самопознание 2. Саморазвитие 3. Организация времени 4. Познавательная 5. Информационная 6. Философская 7. Нравственная 8. Экологическая 9. Физическая 10. Эстетическая 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Личностно организующая 2. Познавательно-информационная 3. Гражданско-общественная 4. Культурно-досуговая
2	Гуманитарно-педагогический модуль	Формирование профессиональной культуры педагогов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Осмысление качества образования в гуманитарном измерении 2. Формирование образа «идеального учителя» 3. Обсуждение и принятие этического кодекса педагогической профессии 4. Формирование мышлеобразателя и учителя 	<p>Философские основы современного образования</p> <p>Личностно-профессиональное развитие педагога</p> <p>Общая и профессиональная культура педагога</p> <p>Педагогическая этика</p> <p>Осмысление школы в сфере искусства</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Семинары 2. Практикумы 3. Тренинги 4. Мастер-классы 5. Исследования 6. Дискуссии 7. Лекции 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самопознание 2. Саморазвитие 3. Эстетическая 4. Нравственная 5. Философская 6. Информационная 7. Познавательная 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Познавательно-информационная 2. Гражданско-общественная 3. Культурно-досуговая

3	Социально-педагогический модуль	Формирование гражданской позиции и коммуникативной компетентности педагогов	1. Формирование осознания социально-политического контекста деятельности 2. Развитие умения слушать и понимать людей 3. Формирование партнерской позиции в общении 4. Освоение техник и приемов эффективного взаимодействия 5. Развитие лидерских навыков	Национальная образовательная политика Правовые и экономические вопросы педагогической деятельности Социальная миссия и гражданская позиция педагога Педагогическое общение и профессиональное взаимодействие Педагогическая конфликтология	1. Семинары 2. Практикумы 3. Игры 4. Лекции 5. Мастер-классы 6. Рефераты 7. Дискуссии	1. Познавательная 2. Информационная 3. Общественная 4. Управленческая 5. Производственная 6. Экономическая 7. Правовая	1. Познавательно-информационная 2. Социально-трудовая 3. Гражданско-общественная
4	Методическо-технологический модуль	Формирование технологической вооруженности педагогов	1. Освоение технологий управления проектами 2. Формирование педагогического профессионализма в организации жизнедеятельности обучающихся 3. Формирование проектного мышления 4. Формирование способности к прогнозированию рисков 5. Формирование педагогической ответственности	Организация внеурочной деятельности обучающихся Обеспечение безопасности обучающихся Руководство проектной деятельностью обучающихся Психодидактика современного урока Проектирование и экспертиза инновационных образовательных программ	1. Тренинги 2. Мастер-классы 3. Игры 4. Семинары 5. Лекции 6. Практикумы 7. Имитационные игры	1. Общественная 2. Управленческая 3. Производственная 4. Семейная 5. Сексуальная 6. Саморазвитие 7. Организация времени 8. Безопасность 9. Познавательная 10. Информационная	1. Гражданско-общественная 2. Социально-трудовая 3. Бытовая 4. Личностно-организующая 5. Познавательно-информационная

5	Психолого-педагогический модуль	Формирование педагогической грамотности и ответственности	<p>1. Ознакомление с важнейшими психолого-педагогическими теориями</p> <p>2. Ознакомление с передовой образовательной практикой</p> <p>3. Формирование способности к научному осмыслению образовательной практики</p> <p>4. Формирование способности к эффективному управлению детско-взрослыми образовательными сообществами</p>	<p>Классическая и современная педагогическая мысль</p> <p>Эффективные образовательные системы</p> <p>Проектирование и педагогическая организация развивающих образовательных сред</p> <p>Управление развитием детско-взрослых образовательных сообществ</p> <p>Методология и организация психолого-педагогических исследований</p>	<p>1. Практикумы</p> <p>2. Семинары</p> <p>3. Мастер-классы</p> <p>4. Тренинги</p> <p>5. Игры</p> <p>6. Исследования</p> <p>7. Лекции</p>	<p>1. Управленческая</p> <p>2. Производственная</p> <p>3. Нравственная</p> <p>4. Общественная</p> <p>5. Информационная</p>	<p>1. Познавательная-информационная</p> <p>2. Социально-трудовая</p> <p>3. Личностно-организующая</p>
---	---------------------------------	---	---	--	---	--	---

Учебный план программы дополнительного профессионального образования педагогов «Профессиональная культура и компетентность педагога в условиях современных образовательных систем»

№ п/п	Наименование модулей	Трудо- емкость (в часах)	В том числе			Са- мост. рабо- та	Форма контроля
			Всего ауд. часов	Лекции	Практи- кумы		
1	Наука как методологическое основание современного образования	20	14	6	8	6	Эссе или статья
1.1	Философия современной науки	2	2	2			Зачет
1.2	Новейшие исследования в естественных и гуманитарных науках	4	2	2		2	Зачет
1.3	Методология организации современных научных исследований	2	2		2		Зачет
1.4	Организация научных исследований обучающихся	6	4	2	2	2	Доклад
1.5	Презентация научных исследований	6	4		4	2	Презентация
2	Гуманитарно-педагогические основы образования	18	16	6	10	2	Статья или доклад
2.1	Философские основы современного образования	2	2	2			Эссе
2.2	Личностно-профессиональное развитие педагога	4	2		2	2	Эссе
2.3	Общая и профессиональная культура педагога	4	4	2	2		Эссе
2.4	Педагогическая этика	4	4	2	2		Эссе
2.5	Осмысление школы и образования в сфере искусства	4	4		4		Эссе
3	Социально-педагогические основы образовательной деятельности	14	14	4	10		Эссе
3.1	Национальная образовательная политика	2	2	2			Аналитическая записка

3.2	Правовые и экономические вопросы педагогической деятельности	2	2	2			Зачет
3.3	Социальная миссия и гражданская позиция педагога	2	2		2		Эссе
3.4	Педагогическое общение и профессиональное взаимодействие	6	6		6		Зачет
3.5	Педагогическая конфликтология	2	2		2		Зачет
4	Методическо-технологические основы педагогической деятельности	38	20	2	18	18	Методическая разработка
4.1	Организация внеурочной деятельности обучающихся	8	4		4	4	Методическая разработка
4.2	Обеспечение безопасности обучающихся	4	2		2	2	Зачет
4.3	Руководство проектной деятельностью обучающихся	8	4		4	4	Презентация проекта
4.4	Психодидактика современного урока	10	6	2	4	4	Методическая разработка
4.5	Проектирование и экспертиза инновационных образовательных программ	8	4		4	4	Экспертное заключение
5	Психолого-педагогические основы современного образования	24	12	4	8	12	Статья
5.1	Классическая и современная педагогическая мысль	6	2	2		4	Эссе
5.2	Эффективные образовательные системы	4	2	2		2	Зачет
5.3	Проектирование и педагогическая организация развивающих образовательных сред	8	4		4	4	Экспертное заключение и проект
5.4	Управление развитием детско-взрослых образовательных сообществ	2	2		2		Зачет
5.5	Методология и организация психолого-педагогических исследований	4	2		2	2	Презентация программы исследования
Итого		114	76	22	54	38	

Принципы организации образовательного процесса и механизмы их реализации

1. Принцип развивающих возможностей

Проектно-стажировочная площадка предоставляет комплекс разнообразных развивающих возможностей для педагогов. Проектно-стажировочная площадка функционирует как **ресурсный центр**, обеспечивающий членам образовательного сообщества постоянный доступ к образовательным возможностям.

Развивающие возможности образовательной площадки включают:

- *личностный и профессиональный потенциал преподавателей, экспертов, лидеров*, которые выступают в роли педагогов, руководителей и консультантов для каждого члена образовательного сообщества;
- *образовательные курсы* начального и первого уровня образовательного процесса;
- *групповую и лидерскую проектную деятельность* на втором и третьем уровнях образовательного процесса;
- *информационные и методические ресурсы* (литература, аудио-, видео- и другие электронные материалы), собранные, разработанные и каталогизированные специалистами проектно-стажировочной площадки;
- *общение* с членами педагогического сообщества и приглашенными гостями.

Развивающие возможности образовательной площадки направлены на личностное и профессиональное развитие педагогов (формирование четкого профессионального целеполагания, развитие волевых и нравственных качеств, коммуникативных способностей и т.д.).

2. Принцип персональности

Проектно-стажировочная площадка обеспечивает каждому члену образовательного сообщества **организацию образовательного процесса, соответствующую его персональным жизненным и профессиональным проявлениям**, в соответствии с индивидуальными особенностями. Преподаватели, консультанты и эксперты чутко

реагируют и откликаются на вновь возникающие образовательные потребности.

Персональность (аутентичность) образовательного процесса (его содержания, форм, методов) создает возможность функционирования в наиболее благоприятном ритме и обеспечивает индивидуальное содержание дополнительного профессионального образования, а также тот его объем и темп усвоения, которые наиболее точно соответствуют индивидуальности и состоянию обучающегося.

Обеспечение аутентичности — это создание для каждого *естественной жизненной среды*, лишенной формализма, заорганизованности и других подобных характеристик (к сожалению, слишком хорошо знакомых по традиционным образовательным системам).

«Аутентичность — это приведение фальши к нулевому уровню. Аутентичность способствует формированию душевно здоровых, сильных и уверенных людей, которые хорошо знают, чего хотят в жизни, а что для них совершенно неприемлемо. Аутентичные личности способны полностью осознавать каждый момент своей жизни и на основе этого выбирать способ его проживания, принимая полноту ответственности за свой выбор. Аутентичные личности целенаправленно творят свою жизнь, понимая и принимая как свои возможности, так и ограничения» (Абрахам Маслоу).

3. Принцип свободной активности

Член образовательного сообщества, имея широкий доступ к ресурсам проектно-стажировочной площадки и партнерских организаций, ***сам решает, какие из них и в каком объеме необходимы ему*** для профессионального и личностного развития. Эксперты и консультанты могут аргументированно рекомендовать педагогам прохождение определенных образовательных курсов или образовательных программ в связи с их персональными целями и личностными особенностями. Однако решение во всех случаях остается непосредственно за самим обучающимся. Это, в частности, означает, что педагог может пройти как полное обучение и стажировку на всех трех уровнях образовательного процесса, так и воспользоваться лишь некоторыми из предлагаемых образовательных курсов и диагностическо-консультационных процедур. Он может проходить также лишь отдельные темы, тренинги, семинары и т.д.

в рамках предлагаемых курсов, а может и полностью отказаться от них, сразу приступая к реализации лидерского проекта.

4. Принцип экспертного допуска

Член образовательного сообщества, пропускающий по своему усмотрению образовательные курсы или целые образовательные уровни, может быть допущен на соответствующий уровень, только получив разрешение от членов сообщества более высокого корпоративного звания.

Для участия в групповом проекте необходимо получить разрешение *лидера*, руководящего проектом. Для того чтобы начать собственный лидерский проект, используя ресурсы проектно-стажировочной площадки и всего образовательного сообщества, необходимо провести защиту идеи проекта по соответствующей процедуре и получить положительное заключение экспертной комиссии из числа *экспертов-академиков*.

5. Принцип добровольного партнерства

Каждый член образовательного сообщества может формировать группы или вступать в них для реализации своих персональных целей только на основе взаимных договоренностей, совпадения интересов, взаимного дополнения различными ресурсами и т.д. Не допускаются включение кого-либо в группу без согласия всех ее членов или другие формы недобровольного объединения членов сообщества. В частности, никто не может быть включен в команду, реализующую групповой проект, без согласия руководителя и каждого члена команды.

В то же время толерантность и умение сотрудничать с самыми различными людьми являются одними из важнейших качеств современного педагога. Исходя из этого, члены сообщества стремятся проявлять лояльность друг к другу и оказывать взаимную поддержку.

Механизмом реализации организационных принципов является разработка **индивидуальных образовательных траекторий** членов образовательного сообщества площадки, которые позволяют выдвигать и обеспечивать необходимые приоритеты на различных этапах и уровнях образовательного процесса. Организация образовательного процесса на основе индивидуальных образовательных

траекторий требует как его вариативного содержания, так и вариативных методов, средств, форм. Индивидуальные образовательные траектории разрабатываются в соответствии с персональными жизненными целями и образовательными задачами педагогов.

Индивидуальные образовательные траектории включают четыре основных компонента.

- **Образовательные курсы.** Определяются индивидуальный набор курсов, а также персональные стратегические задачи в рамках каждого образовательного курса, выделяются особенно актуальные проблемно-содержательные модули, разделы и темы. Планируется количество часов по каждому курсу, в том числе часов на групповые и индивидуальные занятия, самостоятельную работу и т.п.

- **Групповые и персональные исследования и проекты.** Определяются профиль и тематика исследований и проектов, а также руководители и консультанты. Формулируются персональные задачи участия в проектно-исследовательской деятельности. Планируются индивидуальные функции в исследовательских и проектных группах и т.п.

- **Консультации специалистов.** Определяется профиль и персональный состав специалистов-консультантов, формулируются основные проблемы и соответствующие задачи, планируется необходимое количество консультаций.

- **Участие в культурной и общественной жизни сообщества проектно-стажировочной площадки.** Определяются виды деятельности в данных сферах жизни сообщества, решаемые развивающие задачи, необходимые репетиции, заседания, выступления и т.п.

Механизм организации индивидуальных образовательных траекторий на площадке может быть представлен в виде **планетарной модели**. *Меридианы* — это индивидуальные образовательные задачи, соединяющие *диагностический полюс* — психолого-педагогический портрет слушателя в начале образовательного процесса с *проектным полюсом* — его проектируемым портретом. *Параллели* — это развивающие ресурсы проектно-стажировочной площадки и профессионального сообщества. *Атмосфера* образовательной «планеты» обуславливается психологическим климатом и спецификой организационной культуры проектно-стажировочного сообщества.

Образовательная траектория слушателя — это педагогически проектируемый **оптимальный путь** решения его профессиональных задач с помощью ресурсов площадки и социума, путь, ведущий к достижению проектного полюса, символизирующего достижение образовательных целей. Точки пересечения задач (меридианов) и ресурсов и (параллелей), через которые лежит путь данного слушателя, — это **узловые точки** педагогического проектирования его образовательного процесса.

Разработка индивидуальных образовательных траекторий осуществляется самими слушателями на основе диагностических, консультационных, организационных и проектных процедур:

1. психолого-педагогической диагностики уровня подготовленности к соответствующему этапу образовательного процесса и консультации экспертов по полученным результатам;
2. обеспечения преподавателями индивидуального режима жизнедеятельности для каждого обучающегося;
3. разработки индивидуальных образовательных планов и программ.

Психолого-педагогическая диагностика уровня подготовленности к соответствующему уровню образовательного процесса выявляет готовность к деятельности на данном образовательном этапе. На основе постоянного мониторинга формируется банк данных, обеспечивающий эффективное психолого-педагогическое сопровождение каждого педагога на всех этапах образовательного процесса.

Индивидуальный режим жизнедеятельности обеспечивается организацией высокой *гибкости* образовательного процесса и образовательной среды. Слушателям предоставляется широкий спектр возможностей заниматься исследовательско-проектной деятельностью, связанной с удовлетворением их профессиональных потребностей и интересов. Проектирование индивидуальных режимов жизнедеятельности осуществляется на основе диагностических данных о психофизиологических особенностях, интересах, склонностях и жизненных планах.

Разработка индивидуальных образовательных планов и программ позволяет при необходимости гибко и оперативно вносить соответствующие изменения в содержание и организацию образо-

вательного процесса, ориентируясь на происходящие изменения, отмеченные в результате диагностических процедур.

Образовательная политика сообщества проектно-стажировочной площадки стимулирует наряду с использованием традиционных педагогических подходов также разработку новой педагогической методологии образовательного процесса, обеспечивающей достижение соответствующих образовательных целей.

Педагогическая реализация индивидуальных образовательных траекторий опирается на **три содержательных компонента образовательного процесса**:

- становление *профессиональных представлений*,
- формирование *профессионально значимых отношений*,
- развитие *стратегий и индивидуальных технологий профессиональной деятельности*.

В соответствии с этими тремя компонентами образовательного процесса выделяются три группы методов развития представлений, отношений и развития индивидуальных стратегий и технологий.

Конструирование и педагогическое использование методов каждой из этих групп регулируется соответствующим **методическим принципом**.

1. Принцип развития профессиональных мыслеобразов регулирует конструирование и использование методов развития *представлений* и предусматривает развитие профессиональных представлений как на основе научной информации, так и на основе произведений искусства, художественной литературы, различных философских и религиозных учений и т.д. Система профессиональных представлений не только строится на основе педагогической деятельности и ее логического осмысления, но и опирается на образы, возникающие вследствие чувственного, эмоционально-эстетического освоения мира образования.

К методам развития системы профессиональных представлений относятся:

- **лабилизация** (лат. *labilis* — неустойчивый) как целенаправленное педагогическое воздействие на взаимосвязи в профессиональной картине мира педагогов, в результате которого стабильность этих связей нарушается, — личность педагога становится более чувствительной к восприятию новой информации и построению на этой

основе новой системы взаимосвязей в профессиональной картине мира;

- развитие **ассоциаций** (лат. *associatio* — соединение), которое заключается в развитии мыслеобразов в результате педагогической актуализации ассоциативных связей между различными образами в контексте поставленной проблемы;

- **художественная репрезентация** образов (франц. *representation* — представительство), заключающаяся в развитии мыслеобразов в процессе творческой деятельности.

2. Принцип развития партнерских взаимодействий регулирует конструирование и использование методов развития *отношений* и предусматривает педагогическое стимулирование психологических механизмов, которые позволяют другим «открыться» для личности в качестве субъектов, способствуют формированию «субъектной установки» по отношению к другим, что кардинально меняет отношение к ним, а также сам характер взаимодействия.

К методам развития системы отношений причисляют:

- **идентификацию** (лат. *identificare* — отождествлять), которая заключается в педагогической актуализации постановки себя на место другого, погружения себя в его жизненную ситуацию;

- **эмпатию** (греч. *empathia* — сопереживание), которая сводится к педагогической актуализации сопереживания состояния другого, сочувствия ему;

- **рефлексию** (лат. *reflexio* — обращение назад) как педагогическую актуализацию самоанализа своего поведения по отношению к другим (совести).

3. Принцип развития коактивности (лат. *coactio* — содействие) регулирует конструирование и использование методов развития *стратегий* и *индивидуальных технологий деятельности*. Он предусматривает педагогическое стимулирование стратегии поведения, ориентированной на помощь другим, а также освоение соответствующих предметных и социальных технологий такой помощи.

К методам развития системы стратегий и индивидуальных технологий относятся:

- **экспектация** (англ. *expectation* — ожидание) — педагогическая актуализация заинтересованного активного ожидания планируемого

события, психологическая и технологическая подготовка к этому событию;

- **ритуализация деятельности, которая** заключается в педагогической организации различных традиций и ритуалов деятельности, направленной на помощь другим и их поддержку;

- **забота**, заключающаяся в усилении личностной активности педагогов, направленной на оказание помощи и содействия другим в трудных для них ситуациях.

Образовательная среда проектно-стажировочной площадки

Для человека среда — это не только окружающий его мир, но и тот мир, который существует в его общении, взаимодействиях, взаимосвязях, коммуникации и других процессах. Проектирование и организация развивающей среды проектно-стажировочной площадки является важнейшим фактором достижения поставленных образовательных целей.

Образовательная среда — система влияний и условий формирования личности, а также **возможностей для ее развития**, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. При этом **возможности** понимаются как особое **единство свойств среды и самой личности**; возможность является в равной мере как фактом образовательной среды, так и поведенческим фактом личности. Понятие возможности предполагает активную роль самой личности в освоении развивающих ресурсов среды.

Образовательная среда рассматривается как система **встроенных друг в друга и тесно связанных между собой сред различных уровней**:

1. уровня **персональной** среды для каждого слушателя, предполагающего оптимальный подбор путей и средств реализации индивидуальных образовательных траекторий;
2. уровня **микросреды** первичного образовательного сообщества, включающего учебные, а также исследовательские и проектные группы;
3. уровня **локальной** среды всей проектно-стажировочной площадки, на котором формируется **организационная культура**

образовательного сообщества: соответствующий корпоративный дух, позитивный психологический климат, способствующие развитию личностного потенциала всех членов образовательного сообщества;

4. уровня взаимодействия с профессиональной *макросредой*, включающего проектирование и организацию деятельности с использованием образовательного потенциала социума.

В качестве интегративного критерия качества образовательной среды площадки рассматривается способность обеспечить всем членам ее сообщества **систему возможностей для эффективного личностного развития и саморазвития**. Таким образом, организация комплекса возможностей для удовлетворения различных образовательных потребностей членов сообщества площадки является основным психолого-педагогическим механизмом актуализации их свободной активности. Проявляя соответствующую активность в использовании развивающих возможностей (ресурсов) образовательной среды, педагоги становятся реальными **субъектами собственного личностного и профессионального развития**, субъектами образовательного процесса. Такой подход стимулирует инициативность (сверхнормативную активность) всех субъектов образовательного процесса.

Наиболее важной характеристикой образовательной среды является ее тип. Качественный анализ ее может успешно проводиться с помощью метода векторного моделирования, в котором используются диагностические шкалы «Свобода — Зависимость» и «Активность — Пассивность»*. В рамках этого метода выделяется четыре основных типа образовательной среды: догматический («зависимость» и «пассивность»), карьерный («зависимость» и «активность»), творческий («свобода» и «активность») и безмятежный («свобода» и «пассивность»).

Догматическая среда характеризуется преобладанием авторитарных методов, жесткой дисциплиной, культом внешнего порядка, слепым преклонением перед устоявшимися традициями и ритуалами. Для такого типа среды характерны добросовестность, самоограничение, самопреодоление, «благоразумие, доходящее до пассивности», непоколебимая уверенность в собственной правоте.

* Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. М., 2001.

Личность, формирующаяся в догматической среде, характеризуется прежде всего высокой степенью *пассивности*, когда спокойствие трансформируется в отрешенность и апатию. Если же в такой среде оказывается сильная личность, то она, как правило, ожесточается в своем стремлении устоять против чужой воли. Догматическая среда способствует развитию пассивной и зависимой личности.

Таблица 5. Типология и характеристика образовательных сред

		АКТИВНОСТЬ					
		Творческая среда		Карьерная среда			
СВОБОДА		Высокая внутренняя мотивация деятельности, которая сопровождается эмоциональным подъемом, позитивным, оптимистическим настроением, терпимостью и уважением к человеческой мысли	Личности свойственна активность в освоении и преобразовании окружающего мира, высокая самооценка, открытость, а также свобода суждений и поступков	Более ориентирована на различные внешние проявления, а не на внутреннее содержание деятельности: декларативность, культ этикета, саморекламу, тщеславие, недовольство, зависть, высокомерие и раболепие, злобу, злорадство. Холодная расчетливость, упорство в достижении поставленных целей	Основной чертой личности, формирующейся в такой среде, является стремление к карьере, нередко сопровождающееся лицемерием	ЗАВИСИМОСТЬ	
		Покой и беззаботность, приветливость и доброта. Атмосфера внутреннего благополучия и лени, снисходительности и привлекательной простоты. Работа не служит идее, а лишь средство для обеспечения жизненных условий	Личность довольна тем, что есть. Основная черта — жизненная пассивность, неспособность к напряжению и борьбе	Преобладание авторитарных методов, жесткой дисциплины, культ внешнего порядка, слепое преклонение перед устоявшимися традициями и ритуалами. Характерны добросовестность, самоограничение, самопреодоление, «благоразумие, доходящее до пассивности», непоколебимая уверенность в собственной правоте	Личность, формирующаяся в догматической среде, характеризуется прежде всего высокой степенью пассивности, когда спокойствие трансформируется в отрешенность и апатию		
		Безмятежная среда		Догматическая среда			
		ПАССИВНОСТЬ					

В **безмятежной среде** царят покой и беззаботность, сопровождаемые приветливостью и добротой. Преобладает атмосфера внутреннего благополучия и лени, снисходительности и привлекательной простоты. В такой среде работа никогда не служит какой-либо идее, а становится лишь средством для обеспечения желательных жизненных условий.

В подобной среде формируется *личность*, всегда довольная тем, что у нее есть. Основная черта такой личности — *жизненная пассивность*, неспособность к напряжению и борьбе. Встречаясь с трудностями и препятствиями, такой человек предпочитает самоустраниться от их разрешения, продолжая скрываться в своем иллюзорном мире. Безмятежная среда формирует относительно независимую, но пассивную личность.

Карьерная среда более ориентирована на различные внешние проявления, нежели на внутреннее содержание деятельности: декларативность, культ этикета, саморекламу, тщеславие, недовольство, высокомерие и раболепие, зависть, злобу, злорадство. Однако холодная расчетливость может сопровождаться соответствующим упорством в достижении поставленных целей.

Основной чертой *личности*, формирующейся в такой среде, является стремление к карьере, нередко сопровождающееся лицемерием. В карьерной среде формируется хотя и активная, но зависимая личность.

Творческая среда отличается высокой внутренней мотивацией деятельности, которая сопровождается эмоциональным подъемом, позитивным, оптимистическим настроением, терпимостью и уважением к человеческой мысли.

В творческой среде формируется *личность*, которой свойственна *активность* в освоении и преобразовании окружающего мира, высокая самооценка, открытость, а также свобода суждений и поступков. В такой среде происходит саморазвитие свободной и активной личности.

Современная социально-культурная ситуация в России и в индустриально развитых странах требует организации **образовательной среды, ориентированной прежде всего на шкалу «Активность»**, при балансе «Свободы» и «Зависимости». Именно такая среда характерна для образовательных систем Януша Корчака и Джона Локка,

которые были определены в качестве философско-педагогических основ организации образовательного процесса.

Средовая типология педагогических позиций

Наш 25-летний опыт супервизорской работы, сформировавшийся в процессе руководства педагогической практикой студентов, проведения тренингов для учителей, консультирования участников конкурса «Учитель года», а также результаты наших исследований позволяют обосновать несколько исследовательских подходов и выявить определенную феноменологию, характеризующую педагогическую эффективность школьных учителей.

Методологической основой для разработки типологии педагогических позиций учителей стал метод векторного моделирования образовательных сред, разработанный нами на базе типологии воспитывающих сред Я. Корчака*, а также сопоставительный анализ с типологией учащихся П.Ф. Лесгафта**.

Методика векторного моделирования образовательной среды предполагает построение системы координат, состоящей из двух осей: «Свобода — Зависимость» и «Активность — Пассивность». Активность понимается в данном случае как наличие таких качеств, как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т.п. Свобода связывается с независимостью суждений и поступков, возможностью выбора, самостоятельностью и т.п. Зависимость понимается как приспособленчество, конформизм и т.п.

По итогам ответов на ряд диагностических вопросов в системе координат строится соответствующий вектор, позволяющий типологизировать и характеризовать образовательную среду. В каждом из типов образовательной среды преобладает определенная педагогическая позиция, которую, с той или иной степенью осознанности, занимает учитель. Согласно представленной модели в условиях догматической среды преимущественно проявляются педагогические

* Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. — М.: Педагогика, 1990. — С. 19–174.

** Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.

позиции «командир» и «дирижер»; в условиях карьерной — «босс» и «тренер»; в условиях безмятежной — «пастушок» и «официант»; в условиях творческой среды — «эксперт» и «консультант».

«Командир» — одна из наиболее распространенных на практике педагогических позиций, характеризуется прежде всего полной уверенностью педагога в своей правоте («Я знаю, как надо»). Учащиеся рассматриваются как подчиненные, воспринимаются скорее в качестве объектов, чем субъектов. Педагогическое общение строится в основном на основе приказов и распоряжений. Жесткая дисциплина и беспрекословное подчинение рассматриваются как необходимое условие и даже как смысл взаимодействия с учащимися. При этом педагог, несомненно, ориентирован на воспитание учащихся, формирование в них необходимых, с его точки зрения, личностных качеств, достижение поставленных целей и результатов. Педагог сам определяет, в чем нуждаются учащиеся в тот или иной момент, и обеспечивает соответствующие условия. Характерна также опора на инструкции, уставы, требования и пожелания органов управления образованием и т.п.

«Дирижер» — это педагогическая позиция, ориентированная на достижение внешней эффектности, четкости и слаженности групповой работы учащихся. Каждому отводится та или иная роль, определяющая функции в групповой деятельности, которая проектируется педагогом на основе соответствующих методических рекомендаций. Учащимся терпеливо разъясняется все необходимое, однако их активность строго дозируется в соответствии с разработанным педагогом сценарием, инициатива игнорируется или пресекается. Педагогическое общение характеризуется формальной дистанцией и холодной вежливостью.

«Босс» — педагогическая позиция, при которой собственно содержание образовательного процесса в принципе не особенно актуально для педагога. Для него гораздо важнее соблюдение учащимися внешних поведенческих правил, направленных на подчеркивание высокого статуса педагога, его превосходства и величия. В этом плане поощряется инициатива учащихся, особенно активно демонстрирующих восхищение педагогом и его идеями. Отношение к отдельным учащимся определяется степенью их преданности, а также достигнутыми победами и завоеванными званиями, приносящими

славу их педагогу. Для этой педагогической позиции также характерно высокомерие, самоуправство, импульсивная безответственность решений и поступков.

«Тренер» — это педагогическая позиция наставника, направляющего активность учащихся в контексте достижения ими амбициозных социальных целей. Эта позиция характеризуется большой заинтересованностью педагога в высоких образовательных результатах учащихся, в их победах на различных престижных конкурсах и олимпиадах, в их успешной социальной карьере. Педагогические задачи формулируются на основе рефлексивного анализа возможностей учащихся и их жизненных планов. Педагогическое общение отличается четкостью и конкретностью, порой может приобретать форму жестких требований. Стимулируется разнообразная активность учащихся, направленная на их всестороннее личностное развитие, преодоление отмеченных слабостей и недостатков, приобретение нового социального опыта и т.п.

«Пастушок» — также достаточно распространенная на практике педагогическая позиция. Для нее характерно равнодушное безразличие к организации образовательного процесса, к достижению образовательных результатов и даже к их имитации. Педагог не замечает проступков учащихся, в том числе их откровенного хамства, не реагирует на них, часто прикрываясь псевдогуманистической педагогической философией: «Это проявление личности ребенка, он так самовыражается...» и т.п. Общение с учащимися носит отстраненный, попустительский характер, возникающие проблемы игнорируются. Педагог «бережет свои нервы». Он ориентирован прежде всего на физическое благополучие учащихся, обеспечение их безопасности.

«Официант» — позиция педагога, который искренне старается организовать образовательный процесс на основе принципов гуманистической педагогики, уделяет большое внимание запросам обучающихся, проявляет готовность к помощи и поддержке, пытается увлечь их какой-либо полезной деятельностью. Однако из-за недостаточной четкости в постановке задач, общей низкой требовательности к уровню образовательных результатов и нерешительности в пресечении деструктивного поведения отдельных учащихся в итоге возникает потакание их прихотям, неспособность реально

организовать целеустремленную продуктивную образовательную деятельность. Педагог в большей степени «обслуживает» интересы учащихся, чем управляет образовательным процессом, создает условия и возможности для их личностного развития.

«Консультант» — позиция, в рамках которой педагог ориентирован на высокое качество образовательной деятельности каждого учащегося. В этом случае осуществляется совместное планирование такой деятельности с учетом персональных целей, интересов и приоритетов учащихся, а затем ее пошаговое сопровождение, направленное на тактичную коррекцию ошибок и недочетов, разъяснение возникающих непониманий, организацию самостоятельной работы учащихся с соответствующими информационными ресурсами и т.д. В основе педагогического общения лежит постановка педагогом проблемных вопросов, актуализирующих мыследеятельность учащихся и их исследовательскую активность. Взаимодействие с учащимися характеризуется уважительным отношением к ним, корректностью критических суждений, которые относятся к анализу деятельности и ее результатов, не затрагивая оценку личности учащихся.

«Эксперт» — педагогическая позиция, которая наиболее эффективна при работе с одаренными учащимися, обладающими высокой мотивацией к образовательной деятельности. Стимулируется самостоятельная исследовательская и проектная работа учащихся при минимальном или даже полном невмешательстве в ее процесс. Педагог сосредотачивается на содержательном анализе продуктов творческой деятельности учащихся. Подчеркнем, что речь здесь идет не столько о формальной оценке образовательных результатов, сколько о подробном разборе содержания и стиля созданного учащимися творческого продукта. Педагог фиксирует наличие фактических ошибок, выявляет причины их возникновения, а также выражает свое субъективное отношение к результатам работы учащихся, которое воспринимается ими как авторитетное профессиональное мнение. Педагогическое общение отличается высокой степенью заинтересованности, толерантности, доброжелательности.

Естественно, каждый педагог в своей профессиональной деятельности сочетает в различных соотношениях признаки ряда описанных позиций. Путем супервизорской оценки взаимодействия педагога с учащимися, а также на основе его рефлексивного самоанализа

может быть построен индивидуальный профиль характерных для него педагогических позиций (см. схему далее), который строится с помощью простейшей **шкалы**: полное *отсутствие признаков* определенной позиции — 0 баллов; наличие *отдельных признаков* данной позиции — 1 балл; наличие *целого ряда признаков* данной позиции — 2 балла; *четкая выраженность* позиции в работе педагога — 3 балла; *полное доминирование* педагогической позиции — 4 балла.

Индивидуальный профиль педагогических позиций зарекомендовал себя как эффективный инструмент в практике подготовки педагогов и повышения их профессионального мастерства.

Представляется также интересным соотнесение типологии педагогических позиций с типологией учащихся. Для такого анализа были использованы школьные типы П.Ф. Лесгафта, поскольку его типология учитывала влияние характеристик среды на формирование определенного типа учащихся. П.Ф. Лесгафтом было выделено шесть школьных типов: «лицемерный», «честолюбивый», «добродушный», «забитый-мягкий», «забитый-злостный», «угнетенный», а также рассматривался в качестве педагогически желательного «нормальный тип (представляемый в идеале)». На основе своих исследований П.Ф. Лесгафт приходит к выводу о том, что основополагающим системным фактором, регулирующим проявление генетически обусловленных особенностей ребенка, выступает среда, в которой происходит его личностное становление. Соотношение между типами воспитывающей среды Я. Корчака и школьными типами П.Ф. Лесгафта, а также типами педагогических позиций учителя представлено в таблице.

Таблица 6. Согласованность типологий воспитывающей среды, личностных типов учащихся и педагогических позиций учителей

Тип среды по Я. Корчаку	Подтип среды	Тип учащегося по П. Ф. Лесгафту	Тип педагогической позиции
Карьерная среда	<p>Среда зависимой активности:</p> <p>бездуховность, фетишизм, высокомерие, тщеславие, зависть, материальное поощрение</p> <p>Среда активной зависимости:</p> <p>ханжество, злорадство, ложь, иерархия, раболепие, формализм, развлечение</p>	<p>«Честолюбивый»:</p> <p>упорство, расчет, гордость, превосходство, самоуверенность, любовь к власти и успеху</p> <p>«Лицемерный»:</p> <p>хитрость, хвастовство, симулирование, заискивание, подхалимство, мелкое воровство</p>	<p>«Тренер»:</p> <p>целеустремленность, ориентация на конечный результат; конкретность и жесткость требований, акцент на самостоятельную подготовку</p> <p>«Босс»:</p> <p>высокомерие и самоуправство, требование поклонения, игнорирование истинных целей и смыслов образования, акцент на формальную успешность</p>
Догматическая среда	<p>Среда пассивной зависимости:</p> <p>запреты, наказания, контроль, несправедливые требования, дисциплина, оскорбления, строгий режим</p> <p>Среда зависимой пассивности:</p> <p>закрытое заведение, гиперопека, обряды, формализм, изнеживание</p>	<p>«Забитый злостный»:</p> <p>ожесточенность, самолюбие, подозрительность, злобность, безинициативность, резкость, замкнутость</p> <p>«Забитый мягкий»:</p> <p>равнодушие, беспомощность, холодность, капризность, трусость, неумеренность, ложная самонадеянность</p>	<p>«Командир»:</p> <p>полная уверенность в своих решениях и действиях, общение через приказы, забота о быте обучающихся, акцент на исполнение распоряжений</p> <p>«Дирижер»:</p> <p>распределение ролей и функций обучающихся, неукоснительное следование методическим указаниям, формальная вежливость, акцент на внешнюю эффективность групповой деятельности</p>

<p>Безмятежная среда</p>	<p>Среды свободной пассивности: бедность, справедливость, безнадзорность, труд, ответственность</p> <p>Среды пассивной свободы: спокойная жизнь, забота, простота, отсутствие как наказаний, так и поощрений</p>	<p>«Угнетенный»: скромность, трудолюбие, низкая самооценка, уединение, сосредоточенность, искренность, умеренность, наблюдательность</p> <p>«Добродушный»: рефлексирование, лень, правдивость, обязательность, рассудительность, скромность, апатичность</p>	<p>«Пастушок»: равнодушное безразличие, отстраненность, попустительство, избегание напряжений, акцент на физическое благополучие и безопасность</p> <p>«Официант»: внимание к запросам обучающихся и попытки их увлечь, готовность к помощи и поддержке, потакание прихотям, нерешительность, акцент на обслуживание интересов учающихся</p>
<p>Творческая среда: радость, творчество, свобода, терпимость, нравственность, уважение, приоритет решения проблем</p>	<p>Среды активной свободы</p> <p>Среды свободной активности</p>	<p>«Нормальный» (идеальный): смелость, энтузиазм, предпринимчивость, постоянная деятельность</p>	<p>«Консультант»: интерес к содержанию деятельности каждого учащегося, обсуждение его планов и замыслов, постановка проблемных вопросов, тактичность, корректность, акцент на коррекцию ошибок и недочетов в процессе совместной деятельности</p> <p>«Эксперт»: стимулирование самостоятельной исследовательской и проектной работы, высокая толерантность, доброжелательность, акцент на содержательный анализ продуктов деятельности обучающихся</p>

Анализ этой таблицы показывает, что педагогически эффективными, в плане социально желательного личностного развития учащихся являются позиции учителя как консультанта и эксперта, соответствующие творческому типу среды, а также, в определенной степени, позиция тренера, формирующая карьерную активность учащихся. Остальные педагогические позиции, кстати, наиболее распространенные в образовательной практике, могут быть квалифицированы в качестве профессионально-психологических барьеров педагогической эффективности учителей и подлежат коррекции.

Проектирование среды проектно-стажировочной площадки

Технология психолого-педагогического проектирования развивающей среды площадки основана на ее рассмотрении в единстве трех структурных компонентов: пространственно-предметного, социального и организационно-технологического.

Осуществляется взаимосвязанное проектирование каждого из компонентов в контексте организации разнообразных возможностей для удовлетворения всего иерархического комплекса потребностей и реализации личностных ценностей каждого члена образовательного сообщества. Методической «матрицей» проектирования может служить модель проектного поля образовательной среды.

«Эпицентром» проектирования является точка взаимопроникновения пространственно-предметного, социального, организационно-технологического компонентов образовательной среды и конкретного субъекта образовательного процесса. Вокруг этого «эпицентра» организуется «зона развивающих возможностей». При этом необходимо учитывать, что наряду с педагогически организованной, контролируемой зоной неизбежно самоорганизуются и локальные участки спонтанных взаимодействий и взаимовлияний, которые могут выполнять как позитивную развивающую функцию, так и негативную, искажающую процесс конструктивного личностного развития.

Доминирующая роль в психолого-педагогической организации зоны развивающих возможностей принадлежит **проектированию**

организационно-технологического компонента, который призван целесообразно преобразовывать взаимодействия слушателей с пространственно-предметным и социальным компонентами среды в контексте обеспечения *целей и содержания* образовательного процесса, а также реализации соответствующих *принципов и методов*. Важнейшее значение здесь имеет проектирование наиболее целесообразного для проектно-стажировочной площадки **типа среды — творческого с элементами карьерного**.

Проектирование пространственно-предметного компонента базируется на системе требований к его эффективной организации:

- гетерогенности и сложности среды;
- связности функциональных зон;
- гибкости и управляемости среды;
- обеспечению символической функции среды;
- индивидуализированности среды;
- автономности среды.

Основными требованиями к **проектированию социального компонента** образовательной среды являются:

- взаимопонимание и удовлетворенность взаимоотношениями;
- преобладающее позитивное настроение;
- авторитетность руководителей;
- степень участия в формировании образовательного процесса;
- сплоченность и сознательность;
- результативность взаимодействий.

Проектирование всех компонентов образовательной среды осуществляется в контексте организации **возможностей для удовлетворения следующих потребностей** каждого члена образовательного сообщества:

- физиологических;
- усвоения мировоззренческих принципов, норм морали, идеалов группы, принимаемых за эталонные;
- в определенных предметах питания, одежды, условиях быта;
- в физической и психологической безопасности;
- в любви и уважении;
- в признании со стороны общества;
- в труде, общественнополезной деятельности;
- сохранении или улучшении самооценки;

- в познании и преобразующей деятельности в какой-либо специальной области;
- в эстетическом оформлении окружающей обстановки;
- в самостоятельной выработке мировоззрения, упорядочении картины мира;
- в овладении наиболее высоким уровнем мастерства в своем деле;
- в самоактуализации личности.

Проектирование развивающей среды площадки осуществляется также на основе **системы общеметрических критериев** (параметров), используемых для анализа сложных социальных систем: широта, интенсивность, осознаваемость, устойчивость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность.

Таким образом, могут быть выделены три **плоскости психолого-педагогического проектирования** развивающей среды проектно-стажировочной площадки:

- проектирование компонентов образовательной среды, обеспечивающее выполнение психолого-педагогических требований к их оптимальной организации (табл. 7);
- проектирование возможностей для удовлетворения потребностей и реализации личностного потенциала членов образовательного сообщества (табл. 8);
- проектирование образовательной среды в логике достижения высокого уровня ее системных критериев (табл. 9).

Таблица 7. Проектирование среды проектно-стажировочной площадки на основе требований к эффективности ее компонентов

Компонент образовательной среды	№ п/п	Требования к эффективности компонента	Психолого-педагогический смысл и содержание деятельности
Организационно-технологический компонент среды	1	Миссия	Разносторонняя подготовка педагогов к успешной реализации своих профессиональных целей в контексте горизонтальной педагогической карьеры
	2	Цель	Формирование педагога как лидера-гуманиста — волевой, социально активной личности, умеющей ценить свою и чужую свободу и пользоваться этой свободой для достижения профессиональных целей, ориентируясь на общественные ценности и интересы
	3	Содержание	Содержание образования проектируется на основе проблемно-компетентного и проектно-исследовательского подходов. Выбор содержания осуществляется на основе максимально полного охвата сфер общей и педагогической культуры, а также ключевых и профессиональных компетентностей, с одной стороны, и охвата важнейших проблем, актуальных для развития современного общества, — с другой
	4	Принципы	Система педагогических принципов опирается на три содержательных компонента образовательного процесса: развитие профессиональных представлений, профессионально значимых отношений педагогов, стратегий и индивидуальных технологий педагогической деятельности
	5	Формы и методы	Использование форм и методов, основанных на стимулировании активности самих обучающихся, актуализации и осмыслении их профессионального опыта, широком взаимодействии между собой, а также с преподавателями, экспертами и социальным окружением

Пространственно-предметный компонент среды	1	Гетерогенность (разнородность) и сложность среды	Организация гетерогенной и сложной структуры образовательной среды создает возможность для осуществления постоянного пространственного и предметного выбора всеми субъектами образовательного процесса. В такой среде можно не только отыскивать, но и конструировать предметы своей моторной, сенсорной, манипулятивно-познавательной, игровой и художественной активности. Разнообразная и структурно сложная образовательная среда предоставляет комплекс разнообразных возможностей, «провоцируя» на проявление самостоятельности и свободной активности
	2	Связность функциональных зон	Организация связности различных функциональных зон среды создает возможность воспринимать различные виды образовательной деятельности как взаимобусловленные и дополняющие друг друга. Сущность связности функциональных зон заключается в возможности многофункционального использования тех или иных элементов предметной среды и включения их в различные функциональные структуры образовательного процесса
	3	Гибкость и управляемость среды	Усиление гибкости и управляемости образовательной среды обеспечивает возможность проявления творческой, преобразующей активности. Такая среда создает возможности для изменения окружающего предметного мира, позволяет производить функциональные изменения различных предметов в зависимости от конкретных условий образовательного процесса. Гибкость и управляемость среды создают уникальные дидактические возможности для преподавателей, которые могут побуждать к активности, к принятию самостоятельных решений не только вербальными средствами, но и путем соответствующего оперативного изменения пространственно-предметного окружения
	4	Обеспечение символической функции среды	Организация образовательной среды как носителя символических сообщений, обеспечивающей дополнительные возможности познавательного, эстетического, этического развития субъектов образовательного процесса
	5	Индивидуализированность среды	Усиление индивидуализированности образовательной среды, обеспечивающей возможность удовлетворения потребности в персонализированном пространстве. Наличие постоянной «своей» территории обеспечивает человеку ощущение физической и эмоциональной безопасности, удовлетворяя соответствующую базовую потребность (по А. Маслоу), что является необходимым условием личностного развития
	6	Автономность среды	Организация автономности среды обеспечивает возможность различных субъектов образовательного процесса функционировать в наиболее благоприятном для них режиме

Социальный компонент среды	1	Взаимопонимание и удовлетворенность взаимоотношениями	Взаимопонимание и удовлетворенность взаимоотношениями обуславливается прежде всего доброжелательностью друг к другу, преобладанием взаимного положительного оценивания
	2	Преобладающее позитивное настроение	Преобладающее позитивное настроение обуславливается совместной подготовкой к каким-либо интересным, радостным событиям, а также периодическим участием в игровых ситуациях. В процессе подготовки к эмоционально значимым событиям (праздникам, вечерам, выставкам, фестивалям и т.п.) формируется чувство оптимизма, уверенности в интересном и насыщенном завтрашнем дне. Игровой контекст образовательного процесса создает возможность для проявления творческой активности, позволяет освободиться от психологических барьеров, оптимистично оценивать свое настоящее и будущее и, самое главное, корректирует весь характер межличностных отношений в образовательной среде
	3	Авторитетность руководителей	Авторитетность руководителей приобретает особое значение в условиях лично ориентированной образовательной среды, когда система межличностных отношений строится на субъект-субъектной основе; когда взаимодействие носит не только ролевой, но и, в большой степени, межличностный характер; когда в образовательной структуре утверждается демократический стиль управления и немислим авторитарный
	4	Степень участия в формировании образовательного процесса	Участие в управлении образовательным процессом выступает как важнейшая развивающая возможность образовательной среды, обеспечивающая становление социальной активности личности. Деятельность может носить развивающий характер только в том случае, если ее участники вовлечены в переживание самого процесса этой деятельности, психологически включены в нее
	5	Сплоченность и сознательность	Сплоченность и сознательность — необходимая предпосылка функционирования образовательной среды, которая в этом случае становится инструментом лично-профессионального развития каждого субъекта образовательного процесса
	6	Результативность взаимодействий	Продуктивность взаимодействий обеспечивается соответствующим уровнем развития социального компонента образовательной среды. Если будут выполнены все ранее рассмотренные условия, создан комплекс развивающих возможностей, но при этом результативность деятельности окажется на низком уровне, то такая образовательная среда не может рассматриваться как качественная и эффективная развивающая среда

Таблица 8. Проектирование среды площадки на основе организации возможностей реализации личностных потребностей

№ п/п	Потребности	Психолого-педагогический смысл и содержание деятельности
1	Физиологические потребности и потребности в определенных условиях быта	Возможности удовлетворения физиологических потребностей связаны с организацией пространственно-предметного компонента среды. Это соответствующий уровень просторности помещений и удобства мебели, света, тепла и т.д.
2	Потребности в физической и психологической безопасности	Возможность удовлетворения потребности в безопасности предполагает такую организацию образовательной среды, которая как минимум гарантирует защиту каждого члена сообщества от негативных воздействий (агрессии, дискриминации и т.п.)
3	Потребность усвоить мировоззренческие принципы, а также нормы морали и идеалы эталонной группы (сообщества)	Возможность усвоения групповых норм и идеалов предполагает организацию специальной педагогической работы в отношении новичков. Педагогическое развитие групповых норм, ценностей, идеалов, а также помощь отдельным членам сообщества в их освоении должно стать важной образовательной задачей. Одним из эффективных методов развития групповых норм становится групповой социально-психологический тренинг или спроектированные по его типу психологические игры. Главное — это организация возможности групповой рефлексии в психологически комфортной (безопасной) социальной среде
4	Потребности в любви, в уважении, в признании со стороны сообщества	Возможность удовлетворения социальных потребностей предполагает такую организацию образовательной среды, в которой целенаправленно и постоянно осуществляется психологическая поддержка каждого члена сообщества
5	Потребность в сохранении или улучшении самооценки	Возможность удовлетворения потребности в сохранении и повышении самооценки предполагает такую организацию среды, когда критерием успехов выступают не абсолютные рекорды типа «самый лучший» — предметом анализа является прежде всего индивидуальная динамика развития каждого члена образовательного сообщества
6	Потребности в труде, общественно полезной деятельности	Возможность удовлетворения потребности в труде, значимой деятельности предполагает, что каждый может реализовать свои способности в важном и серьезном деле
7	Потребность в познании	Возможность в удовлетворении и развитии познавательной потребности в особой области (интересов) предполагает организацию среды по типу ресурсного центра, когда члены сообщества могут осуществлять свое личностное и профессиональное развитие, свободно пользуясь образовательными ресурсами площадки. В этом смысле большое значение имеют связи с другими образовательными структурами, контакты с различными специалистами и подключение их к образовательному процессу, участие площадки в разнообразных ассоциациях в качестве коллективного члена и т.п.

8	Потребность в преобразующей деятельности в какой-либо специальной области	Возможность удовлетворения и развития потребности в преобразующей деятельности в особой области (склонности) предполагает такую организацию среды, когда члены сообщества могут осуществлять свое личностное развитие путем практического участия в исследовательских, конструкторских и других проектах, соответствующих их склонностям, достигать при этом конкретных результатов, получать признание профессионального сообщества и окружающего социума
9	Потребность в эстетическом оформлении окружающей обстановки	Возможность удовлетворения и развития потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки предполагает такую организацию среды, когда члены сообщества будут постоянно ощущать и совершенствовать ее высокий эстетический уровень — важнейший фактор, обуславливающий характер поведения всех субъектов образовательного процесса в этой среде
10	Потребности в самостоятельной выработке мировоззрения, упорядочении картины мира	Возможность удовлетворения и развития потребности в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира сводится к тому, что члены сообщества могут в специально создаваемой обстановке (круглые столы, встречи с философами, писателями, политиками и т.д.) свободно дискутировать о глобальных, государственных и региональных проблемах, тенденциях стратегического развития общества, жизненном предназначении человека, социальной миссии школы (образования), роли педагогов в развитии общества и т.п.
11	Потребность в овладении наиболее высоким уровнем мастерства в своем деле	Возможность удовлетворения и развития потребности в овладении высоким уровнем педагогического мастерства предполагает, что члены сообщества ощущают общественную поддержку своей профессиональной деятельности и в то же время несут ответственность за ее качество. Только образовательная среда творческого типа, создающая комплекс возможностей для свободного и активного развития, может стимулировать максимальную самоотдачу каждого, в итоге и достигается образовательный результат, максимально возможный для уровня его способностей
12	Потребность в личностной самоактуализации	Возможность удовлетворения и развития потребности в лично-профессиональной самоактуализации — ключевая задача всего образовательного процесса — может быть обеспечена образовательной средой в результате организации всего комплекса вышеперечисленных развивающих возможностей

Таблица 9. Проектирование среды проектно-стажировочной площадки на основе системы проектных критериев (параметров)

№ п/п	Параметр проектирования	Содержание параметра	Проектные модули	Организационно-педагогическая деятельность и ее прогнозируемые результаты
1	Широта образовательной среды	Структурно-содержательная характеристика среды, показывающая, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в нее	Эксперсии и путешествия	Периодические экскурсии и поездки как неотъемлемая часть образовательного процесса
			Посещение учреждений культуры	Периодические посещения учреждений культуры как неотъемлемая часть образовательного процесса
2	Интенсивность образовательной среды	Структурно-динамическая характеристика среды, показывающая степень насыщенности среды условиями, влияющими и развивающими возможностями, а также концентрацией их проявления	Гости	Периодическое общение с интересными людьми в форме бесед, круглых столов, дискуссий и т.п. Организация фестивалей, праздников, конференций или других форм массового приема гостей
			Выбор микросред	Выбор образовательных микрогрупп, проектно-исследовательских команд и т.п.
			Материальная база	Оборудованные помещения, наличие ресурсного центра, возможность доступа к информационным сетям
			Уровень требований	Индивидуальный подход. Максимальные требования, основанные на анализе персональных способностей и возможностей
2			Образовательная нагрузка	8 – 10 часов аудиторных занятий в неделю + самостоятельная работа
			Организация активного отдыха	Разработка и реализация специальной программы организации активного отдыха членов сообщества (как в выходные дни, так и на период отпусков)
			Интерактивные формы и методы	Квалифицированными специалистами-консультантами систематически проводится соответствующая учебно-методическая работа с педагогами образовательной площадки

3	<p>Степень осознаваемости образовательной среды</p>	<p>Показатель сознательной включенности в образовательную среду всех членов образовательного сообщества</p>	<p>Символика</p>	<p>Разработаны и широко используются логотип (эмблема) проекта и символика собственно проектно-стажировочной площадки. Вводятся звания, соответствующие уровню подготовки, и т.д.</p> <p>Проводятся периодические беседы по истории создания площадки. Разрабатываются специальные стенды и буклеты, а также издаются альманах, рассказывающие об истории, традициях и выдающихся «выпускниках» площадки. Ведется летопись (видео). Готовятся и отмечаются юбилейные даты. Организуется музей площадки</p> <p>В рамках Академии действует совет выпускников, который оказывает содействие развитию площадки</p>
4	<p>Обобщенность образовательной среды</p>	<p>Показатель степени координации деятельности всех членов образовательного сообщества</p>	<p>Команда единомышленников</p> <p>Концепция образовательной площадки</p> <p>Формы работы с педагогическим коллективом</p> <p>Включенность обучающихся</p> <p>Авторский надзор</p>	<p>Организуется обсуждение проблем развития площадки с членами сообщества, создаются условия для их активного участия в практическом разрешении возникающих проблем</p> <p>Ведение целенаправленной работы с педагогическим коллективом по осознанной реализации единой образовательной стратегии</p> <p>Концепция (проект) площадки развивается и дорабатывается. На основе положений проекта разрабатываются программы образовательных курсов, формируется методический арсенал и т.д.</p> <p>Периодически проводятся педагогические конференции, на которых происходит свободный обмен мнениями, совместно разрабатываются стратегические положения развития площадки. Организуется постоянно действующий педагогический семинар, направленный на повышение уровня понимания целей образовательного процесса, перспектив развития площадки и т.п.</p> <p>Члены сообщества реально участвуют в управлении образовательной площадкой, наиболее активные из них входят в состав команды, разрабатывающей стратегию дальнейшего развития площадки</p> <p>Авторы образовательной концепции работают в постоянном тесном контакте с управленческим персоналом и педагогическим коллективом образовательной площадки</p>

5	<p>Эмоциональность образовательной среды</p>	<p>Показатель соотношения в среде эмоционального и рационального компонентов</p>	<p>Взаимоотношения в педагогическом коллективе</p>	<p>Педсоветы, совещания и т.п. проходят в неформальной обстановке, участники чувствуют себя психологически комфортно, легко и свободно проявляют свои эмоции. Каждый ощущает сопереживание и поддержку коллег по поводу своих профессиональных успехов и неудач. В коллективе принято делиться не только профессиональными, но и личными проблемами</p> <p>Взаимоотношения педагогов с обучающимися хотя и осуществляются в основном в формальных рамках, но носят преимущественно межличностный характер, отличаются искренностью и сопереживанием, касаются внеучебных проблем. Члены образовательного сообщества часто общаются между собой в неформальной обстановке. Каждый ощущает сопереживание и поддержку педагогов по поводу своих успехов и неудач. Обучающиеся часто делятся с педагогами своими личными проблемами</p> <p>В оформлении интерьеров присутствуют эмоционально насыщенные элементы (юмористические, сатирические сюжеты плакатов, картинок, лозунгов, стенгазет и т.д.). Периодически проводятся выставки рисунков (эссе), отражающих отношение членов сообщества к своему образовательному процессу, к педагогам и товарищам. Участниками таких выставок являются не только обучающиеся, но и педагоги. Члены образовательного сообщества могут свободно выражать свои эмоции (рисовать шаржи, писать пожелания или благодарности и т.п.) на специальных планшетах, стенгазетах, на сайте и т.п.</p>
6	<p>Доминантность образовательной среды</p>	<p>Показатель значимости среды площадки в системе ценностей членов образовательного сообщества. Показатель иерархического положения среды площадки по отношению к другим источникам влияния на личность</p>	<p>Значимость для педагогов</p> <p>Значимость для обучающихся</p>	<p>Образ жизни педагогов так или иначе обуславливается вовлеченностью в жизнь образовательного сообщества, которое является для них очень важной жизненной ценностью</p> <p>Образовательная площадка становится для членов сообщества центром социальной реализации, составляет для них одну из их важнейших ценностей. В повседневной жизни они придерживаются принципов и норм, принятых в образовательном сообществе, даже если эти принципы и нормы подвергаются критике со стороны некоторых значимых для них людей</p>

			<p>Глобальная согласованность</p>	<p>Площадка ориентирована на глобальные ценности и приоритеты постиндустриального общества.</p> <p>Учитываются главные современные тенденции, определяющие будущее цивилизации: информатизация, гуманизация и экологизация.</p> <p>Образовательная система площадки строится на основе мировой философии педагогической мысли и опирается на современные образовательные технологии</p> <p>Использование профессионального, научного, культурного и другого социального потенциала в организации образовательного процесса.</p> <p>Сотрудничество с различными экологическими, политическими, молодежными, религиозными и другими организациями. Контакты с органами местного самоуправления.</p> <p>Проектная деятельность ориентирована на социально-экономические особенности столичного региона</p> <p>Развитие личностных качеств, необходимых для успеха в современном обществе (целеустремленности, решительности, ответственности, работоспособности и т.п.).</p> <p>Практическая подготовка, соответствующая современным социальным требованиям (компьютерная, коммуникативная,валеологическая, экологическая, экономическая и т.д.)</p>
7	<p>Когерентность (согласованность) образовательной среды</p>	<p>Показатель степени согласованности влияния среды площадки на членов образовательного сообщества с влияниями других факторов социальной среды</p>	<p>Региональная согласованность</p>	<p>Разработана и реализуется программа сотрудничества со СМИ.</p> <p>Различные сведения о деятельности площадки периодически транслируются по телевидению.</p> <p>Материалы о деятельности площадки систематически публикуются в прессе.</p> <p>Активно работает сайт площадки сети Интернет</p> <p>Площадка принимает активное участие в различных выставках, симпозиумах, конкурсах, фестивалях, акциях, движениях и других социально значимых формах реализации творческой активности.</p> <p>Площадка сама является инициатором ряда социальных акций, мероприятий и движений</p>
8	<p>Социальная активность образовательной среды</p>	<p>Показатель социально ориентированного потенциала и экспансии в социум ценностей площадки и ее образовательного сообщества</p>	<p>Социальная согласованность</p>	<p>Работа со средствами информации</p>

			<p>Мобильность содержания</p> <p>Мобильность методов</p> <p>Мобильность кадрового обеспечения</p> <p>Мобильность средств</p>	<p>Вводятся новые темы, проблемные модули, исследования и проекты в соответствии с социально-экономическими изменениями в социуме и запросами членов образовательного сообщества. Вносятся соответствующие изменения в программы образовательных курсов. Педагоги оперативно меняют тематику занятий, откликаясь на актуальные события, происходящие в стране и в мире</p> <p>Педагоги (тренеры) владеют современными психолого-педагогическими методами (интерактивными, игровыми, проектными, экспертными и т.д.) и активно используют их в образовательном процессе. Организовано целенаправленное обучение педагогов современным образовательным технологиям, налажена их методическая поддержка</p> <p>Педагоги, тренеры и эксперты приглашаются на конкурсной основе. Эффективность их работы определяется на основе обратной связи с членами образовательного сообщества.</p> <p>Прилагаются серьезные усилия для привлечения к сотрудничеству наиболее компетентных и авторитетных специалистов</p> <p>Используются новейшие технические средства обучения.</p> <p>Педагоги и эксперты следят за новинками рынка образовательных средств и приобретают приглянувшиеся новинки</p>
9	<p>Мобильность образовательной среды</p>	<p>Показатель способности образовательной площадки к организационным изменениям в контексте тенденций развития социума</p>	<p>Стабильность управленческого персонала</p> <p>Стабильность педагогического состава</p>	<p>Руководитель площадки и ее научный руководитель тщательно отбираются и утверждаются управляющим органом образовательного сообщества.</p> <p>Создаются оптимальные условия для их деятельности на основе доверия, права на эксперимент и творческие ошибки</p> <p>Педагогический состав также тщательно отбирается, а затем получает достаточный уровень творческой самостоятельности в рамках требований образовательного сообщества.</p> <p>Лучшие выпускники площадки привлекаются к педагогической и экспертной работе с членами образовательного сообщества</p> <p>Площадка обеспечивается постоянными хорошо оборудованными помещениями.</p> <p>Помещения оформляются в специально разработанном стиле, обеспечивая соответствующее психологическое воздействие в духе ценностей и традиций образовательного сообщества</p>
10	<p>Устойчивость образовательной среды</p>	<p>Показатель стабильности образовательной среды во времени</p>	<p>Пространственно-предметная стабильность</p>	

Организационная культура образовательного сообщества площадки

В основу системы психолого-педагогических принципов организации среды заложена **актуализация активности** каждого члена образовательного сообщества с целью использования всех развивающих возможностей образовательной площадки. Именно профессиональная установка преподавателей и экспертов на организацию возможностей, направленных на удовлетворение потребностей обучающихся, позволяет достигать максимальной эффективности личностного развития. В результате каждый член образовательного сообщества находится в условиях, когда его поведение строится на основе собственной мотивации. Его действия направлены на удовлетворение собственных образовательных потребностей. Соединение мотивации и действия является необходимым условием эффективного образования.

Система принципов организации развивающей среды базируется на *теории возможностей Дж. Гибсона*, согласно которой **«ВОЗМОЖНОСТЬ»** содержит два взаимосвязанных аспекта: *стимулы*, поступающие из окружающей среды, и *деятельность* самой личности, направленная навстречу этим стимулам.

Таким образом, при проектировании развивающей среды необходимо педагогически целесообразно организовать:

- соответствующий комплекс развивающих *стимулов* (пространственно-предметный компонент среды);
- развивающую *деятельность* членов образовательного сообщества (организационно-технологический компонент среды);
- развивающие межличностные *взаимодействия*, опосредующие воздействие соответствующих стимулов (социальный компонент среды).

Эффективное **освоение личностью развивающих ресурсов** среды возможно, если:

- задействовать *все сферы личностного развития* (чувственно-эмоциональную, познавательную и практическую);
- актуализировать действие соответствующих *психологических механизмов личностного развития* (познавательных процессов, фантазии, рефлексии, эмпатии, проектирования и т.д.);

- строить образовательный процесс в соответствии со специфическими *индивидуальными особенностями* обучающихся.

Основываясь на этих положениях, можно сформулировать следующие принципы организации развивающей среды.

Принцип организации комплексной и гетерогенной среды заключается в педагогической целесообразности такой ее организации, при которой данная среда обеспечивает разнообразные возможности развития (гетерогенность) по перцептивному, когнитивному и практическому каналам контактов с миром (комплексность).

При организации *пространственно-предметного* компонента среды данный принцип реализуется в педагогической организации воздействия комплекса разнородных *стимулов*, воспринимаемых как по перцептивному и когнитивному, так и по практическому каналу.

При проектировании *организационно-технологического* компонента данный принцип реализуется в педагогическом включении членов образовательного сообщества в максимально разнообразные виды *деятельности*, актуализирующие их перцептивные и когнитивные развивающие процессы, а также способствующие практическому освоению разнообразных предметных технологий.

При организации *социального* компонента данный принцип реализуется в педагогическом включении членов образовательного сообщества в максимально разнообразные виды *социального взаимодействия*, способствующие как перцептивному и когнитивному развитию личности, так и практическому освоению соответствующих социальных технологий.

Принцип ориентации на актуализирующий потенциал среды заключается в педагогической целесообразности организации такой среды, которая стимулирует действие соответствующих психологических механизмов личностного развития.

При организации *пространственно-предметного* компонента этот принцип реализуется в педагогической организации воздействия таких *стимулов*, которые актуализируют включение психологических механизмов личностного развития членов образовательного сообщества.

При проектировании *организационно-технологического* компонента принцип реализуется в педагогическом включении членов образовательного сообщества в такие виды *деятельности*, успешное осуществление которых требует задействования психологических механизмов, актуализирующих процесс их личностного роста.

При организации *социального* компонента принцип реализуется в педагогической поддержке таких групповых норм, при которых способность к партнерскому *взаимодействию* выступает как социальная ценность, обуславливающая статус в группе, является объектом подражания и т.п., обеспечивая таким образом процесс личностного развития членов образовательного сообщества.

Принцип организации персонально адекватной среды заключается в педагогической целесообразности организации такой среды, которая обеспечивает возможности развития с учетом возрастных, половых, этнических, профессиональных и других специфических индивидуальных особенностей членов образовательного сообщества.

При организации *пространственно-предметного* компонента среды этот принцип реализуется в педагогической организации воздействия таких *стимулов*, которые могут быть лично значимыми как для определенной категории субъектов, так и персонально для каждого из них.

При проектировании *организационно-технологического* компонента среды принцип реализуется в педагогическом включении членов образовательного сообщества в такие виды *деятельности*, которые максимально адекватны их специфическим личностным особенностям.

При организации *социального* компонента принцип реализуется в педагогической организации толерантного межличностного *взаимодействия*, при котором происходит принятие и поддержка каждого члена образовательного сообщества вне зависимости от его специфических особенностей; не допускаются какие-либо формы дискриминации по какому бы то ни было критерию и т.д.

Проектирование образовательной системы всегда осуществляется в двух плоскостях:

- в организационно-методической, связанной с изменениями структуры, технологий, процедур, пространственных преобразований;
- в социально-культурной плоскости, связанной с изменениями восприятия, способов мышления и поведения людей.

«Для процесса обучения в XXI веке пространство, наполненное добротой, любовью и положительными эмоциями, будет не роскошью, а необходимостью» (Нобура Кобаяси).

Поскольку труднее достичь именно изменений социального характера, важнейшая задача организационного развития — культура организации. Управление развитием проектно-стажировочной площадки — эквивалент управления ее организационной культурой. Формирование организационной культуры площадки согласно разработанной модели позволяет проектировать ее как социальную систему.

Понятие **организационной культуры** включает в себя совокупность представлений о способах деятельности, нормах поведения, набор привычек, писаных и неписаных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем, сознательно или бессознательно разделяемых большинством членов организации.

Особенности организационной культуры образовательной организации определяют ее индивидуальность и неповторимость, специфику реакций образовательного сообщества на внешние и внутренние события. Понимание характера организационной культуры дает представление о человеческом потенциале, позволяет оценивать целесообразность или же нецелесообразность определенных управленческих действий, более точно планировать направление и динамику стратегического развития образовательно-организационной системы.

Выделяются две **функции** организационной культуры:

- она определяет стандартные пути решения проблем;
- способствует снижению неопределенности, когда люди сталкиваются с новыми ситуациями.

Культура организации имеет фундаментальное значение для руководителей особенно в тех случаях, когда возникает много новых

направлений развития и когда стратегическое планирование становится совершенно обязательным и необходимым. Для понимания организационной культуры разработана ее уровневая модель.

- **Символы** — это слова, лозунги, действия, предметы, которые обычно используются в организации, чтобы сделать более ясными ее задачи (эмблемы, язык, манера одеваться, портреты на стенах и т.п.).
- **Герои** — образцы для сотрудников, чьи идеи поддерживаются ради развития организации.
- **Ритуалы** — обычаи организации (манера приветствий, стиль проведения собраний, атмосфера праздников, дистанция между подчиненными и руководителями и т.п.).
- **Ценности** и основные **представления** сотрудников, которые формируются у них на основе традиций организации.

Эти четыре характеристики культуры представляют ее различные уровни — от внешних символов до глубинных стабильных ценностей.

Организационная культура площадки обуславливается, с одной стороны, такими внешними факторами, как национальные традиции, экономические условия, особенности культуры окружающей среды. С другой стороны, на формирование организационной культуры серьезное влияние оказывают внутренние факторы, такие как особенности личности руководителя, провозглашенная миссия, цели и задачи, общий уровень образования и квалификации педагогов.

Характерно, что многие проблемы и конфликты, которые воспринимаются руководством как обусловленные личностными особенностями отдельных сотрудников, на самом деле являются феноменом группового поведения на основе господствующих в коллективе стереотипов, то есть обусловлены характером организационной культуры.

Организационная культура, как правило, обладает высокой степенью устойчивости, меняется очень медленно, несмотря на целенаправленные усилия руководства. Попытка радикального изменения организационной культуры может вызвать у образовательного сообщества ощущение разрушения организации, которая, с точки зрения людей, до этого весьма успешно функционировала.

На сегодняшний день существует множество **типологий** организационной культуры. Нами используется типология, разработанная

организационными консультантами Кимом Камероном и Робертом Куинном*. В ее основе лежит рамочный конструкт, построенный на противопоставлении конкурирующих ценностей, рассматриваемых в качестве главных индикаторов эффективности организаций: внутренний фокус и интеграция — внешний фокус и дифференциация и гибкость и дискретность — стабильность и контроль.

Соответственно выделяются **четыре базовых типа организационной культуры**:

- *семейная* (клановая), характеризующаяся, с одной стороны, гибкостью и дискретностью, а с другой — внутренним фокусом и интеграцией;
- *инновационная* (адхократичная), характеризующаяся, с одной стороны, гибкостью и дискретностью, а с другой — внешним фокусом и дифференциацией;
- *результативная* (рыночная), характеризующаяся, с одной стороны, стабильностью и контролем, а с другой — внешним фокусом и дифференциацией;
- *ролевая* (бюрократическая), характеризующаяся, с одной стороны, стабильностью и контролем, а с другой — внутренним фокусом и интеграцией.

На основе структурно-содержательного сопоставительного анализа типологий организационной культуры (по Камерону и Куинну) и образовательной среды (по определению автора) было выявлено соответствие между определенными типами организационной культуры и образовательной среды:

- семейная культура — безмятежная среда,
- инновационная культура — творческая среда,
- результативная культура — карьерная среда,
- ролевая культура — догматическая среда.

Выявленные культурно-средовые соответствия представляются перспективными для проектирования и дальнейшей организации проектно-стажировочной площадки.

* Камерон К., Куинн Р. *Диагностика и изменение организационной культуры / пер. с англ. под ред. И.В. Андреевой.* — СПб.: Питер, 2001.

Таблица 10. Типология и характеристика организационной культуры

		ВНЕШНИЙ ФОКУС И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ			
		Инновационная культура	Результативная (рыночная) культура		
ГИБКОСТЬ И ДИСКРЕТНОСТЬ		<p>Связана с динамичностью и творчеством, готовностью экспериментировать и рисковать. Лидерами считаются новаторы, способные к профессиональному поиску. Связующим механизмом выступает преданность духу эксперимента и новаторства. Подчеркивается необходимость образовательной деятельности на переднем рубеже психолого-педагогической науки. В долгосрочной перспективе делается акцент на приобретении и развитии новых образовательных подходов, технологий и методик. Успех означает разработку новых методических продуктов, предоставление новых образовательных услуг. Поощряется индивидуальная инициатива и свобода</p>	<p>Ориентирована на достижение результата, главная забота — четкое выполнение образовательных задач. Характерна целеустремленность и соперничество между членами образовательного сообщества. Лидеры — твердые, требовательные руководители, способные к жестким решениям ради дела. Образовательная система связывается воедино стремлением к достижению высоких результатов деятельности. Репутация и успех являются общей заботой. Перспектива стратегического развития связывается с решением поставленных задач и достижением поставленных целей. Успех определяется высоким рейтингом и конкурентоспособностью на рынке образования. Стиль — жестко проводимая линия на достижение высокого образовательного уровня</p>	СТАБИЛЬНОСТЬ И КОНТРОЛЬ	
		<p>Образовательная площадка представляется как очень дружелюбное место, где у членов коллектива, похожего на большую семью, много общего. Лидеры и руководители воспринимаются как наставники и даже как родители. Люди держатся вместе благодаря взаимной преданности и традициям. Высока степень обязательности. Делается акцент на долгосрочной перспективе личностного совершенствования, придается особое значение высокой степени сплоченности коллектива и моральному климату. Успех определяется как добрые чувства и забота о каждом члене образовательного сообщества. Поощряются коллективные формы работы, сотрудничество и согласие</p>	<p>Все очень формализовано и структурировано. Деятельностью управляют четкие правила и инструкции. Лидеры и руководители гордятся тем, что они — рационально мыслящие организаторы и координаторы. Особенно важно поддержание плавного течения всех дел. Коллектив объединяет стремление следовать разработанным правилам и официальной образовательной политике. Долгосрочные заботы состоят в обеспечении планомерности и стабильности образовательного процесса. Успех определяется как стабильность и избежание всевозможных проблем. Руководители озабочены достижением предсказуемости изменений внешней ситуации и обеспечением гарантий долгосрочной профессиональной занятости педагогического персонала</p>		
		Семейная (клановая) культура	Ролевая (бюрократическая) культура		
		ВНУТРЕННИЙ ФОКУС И ИНТЕГРАЦИЯ			

Важно понимать, что осознание элементов своей организационной культуры чрезвычайно затруднительно для самих членов образовательного сообщества. Людям кажется, что совокупность их представлений и ценностей столь естественна, что должна, безусловно, разделяться всеми.

В процессе проектирования создается конфигурация желаемого профиля организационной культуры площадки. Разрабатывается управленческая политика, обеспечивающая определенную целенаправленность ее формирования и эволюционного развития, соответствующего приоритетам образовательной деятельности, а также условиям и требованиям избранной модели образовательной системы.

Проектируемая конфигурация профиля организационной культуры проектно-стажировочной площадки может быть проиллюстрирована соответствующей моделью.

Главный приоритет — формирование *творческих, свободных и активных лидеров* обеспечивается элементами **инновационной культуры** (до 40%).

Формирование *целеустремленности* в реализации проектов — элементами **результативной культуры** (до 30%).

Развитие *партнерской позиции и толерантности* — элементами **семейной культуры** (до 20%).

Наконец, *четкость и стабильность* функционирования образовательной площадки — элементами **ролевой культуры** (до 10%).

Таблица 11. Характеристика проектируемой организационной культуры проектно-стажировочной площадки

№ п/п	Проектный параметр	Проектируемая преобладающая реальность	Соответствующие типы культуры
1	Важнейшие характеристики организации	Образовательное сообщество подобно большой семье. Члены сообщества имеют много общего	Семейная культура
		Образовательная площадка развивается очень динамично, проникнута духом новаторства. Педагоги и специалисты готовы идти на различные жертвы и рисковать ради дела	Инновационная культура
2	Стиль лидерства	Характеризуется деловитостью, четкостью, ориентацией на конечные результаты деятельности	Результативная культура
		Осуществляется на основе постоянной обратной связи, определяется стремлением помочь или научить	Семейная культура
3	Управление образовательным сообществом	Характеризуется поощрением новаторства, свободы и самобытности, индивидуального риска	Инновационная культура
		Характеризуется предсказуемостью и стабильностью в отношениях, четкостью требований, направлено на сохранение достигнутых результатов	Ролевая культура
4	Связующая сущность организации	Акцент на достижении цели и выполнении поставленных задач, нацеленность на конечный успех	Результативная культура
		Приверженность новаторству и совершенствованию. Акцентируется необходимость быть на передовых рубежах	Инновационная культура
5	Стратегические цели организации	Акцентируется внимание на индивидуальных достижениях. Доминирует целенаправленное напряжение сил, стремление к победе над возникающими трудностями	Результативная культура
		Развитие гуманистических ценностей в коллективе. Настойчиво поддерживается высокое доверие, открытость и соучастие	Семейная культура
6	Критерии успеха организации	Организация образовательного процесса на основе уникальных (авторских) или новейших эффективных методик и образовательных технологий. Наличие лидерских и новаторских позиций в образовательном пространстве страны	Инновационная культура
		Развитие человеческих ресурсов, слаженная коллективная работа, увлеченность и забота о каждом члене образовательного сообщества	Семейная культура

Структурно-функциональная организация площадки

В результате анализа достоинств и недостатков различных управленческих систем в образовании в соответствии с миссией проектно-стажировочной площадки и другими изложенными выше критериями избрана *модульная* организационная модель с элементами *матричной* модели.

Основными структурными единицами образовательной системы при ее *модульной* организации являются **модули** — первичные образовательные сообщества (образовательные команды).

В этой модели команды обладают высокой степенью автономности: вырабатывают собственную образовательную стратегию в рамках общей концепции; адаптируют содержание образования в зависимости от специфических потребностей и интересов членов своей группы (основной критерий — высокая мотивация к самообразованию).

Функции администрации заключаются в материальном обеспечении команд, координации их взаимодействий между собой, контроле соблюдения общих норм.

В логике *матричной модели* интеграция деятельности различных образовательных подразделений, а также стратегическое планирование развития образовательной системы осуществляется специальным координационным органом (советом). Для решения различных возникающих проблем создаются соответствующие временные проблемные советы, комитеты, творческие группы и т.п., функции которых могут заключаться в выработке стратегии отдельных подразделений, планировании деятельности, организации повышения квалификации, поддержке инициативы специалистов и т.д. Концепция образовательной системы должна быть принята всеми сотрудниками, быть достаточно четкой, чтобы стать руководством к действию, и в то же время достаточно гибкой, чтобы обеспечить свободу индивидуального профессионального развития педагогов.

Модульно-матричная организационная модель является наиболее перспективной для развития площадки в инновационном режиме.

Таблица 12. Основные методологические характеристики организационной модели площадки

№ п/п	Проектная позиция	Проектная характеристика	Соответствующая модель
I. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ЕДИНИЦЫ			
1	Образовательные подразделения		
1.1	Конфигурация образовательных подразделений	Командная	Модульная
1.2	Размер образовательных подразделений	Средний Маленький	Модульная Матричная
1.3	Автономность образовательных подразделений	Большая, ограничена взаимными договоренностями	Модульная Матричная
2	Методические объединения		
2.1	Участие преподавателей в методических объединениях	Желательное Необязательное	Модульная
2.2	Функции методических объединений	Информационная Консультативная	Модульная Матричная
3	Органы консультирования обучающихся		
3.1	Основная функция	Информирование и консультирование по выбору образовательных курсов, помощь в саморазвитии. Специальная подготовка педагогов.	Модульная Матричная
3.2	Исполнители функции	Наставники и эксперты-консультанты	Матричная
4	Органы по совершенствованию образовательного процесса		
4.1	Основная функция	Актуализация саморазвития обучающихся и повышение квалификации педагогов	Модульная
4.2	Инициаторы инноваций	Образовательные команды; руководитель площадки; научный руководитель; орган, разрабатывающий стратегию развития	Модульная
5	Преподаватели и эксперты		
5.1	Автономность	Большая, ограниченная влиянием образовательной команды	Модульная
5.2	Развивающие функции	Интегрированы в деятельности образовательных команд	Модульная

II. КООРДИНАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ			
6	Регулирование образовательной деятельности		
6.1	Внешнее регулирование	Регулируется весьма обобщенными принципами	Модульная
6.2	Внутреннее регулирование	Правила устанавливаются образовательными командами, исходя из удобства и благоприятствования собственной деятельности в рамках концепции площадки	Модульная
7	Профессиональное мастерство педагогов и экспертов	Сформировано вне площадки, целенаправленно развивается внутри нее в плане освоения развивающих технологий	Модульная
8	Иерархия управления	Средней строгости, обеспечивающая реализацию концепции образовательной площадки	Модульная
9	Консультационные структуры		
9.1	Характер принятия решений	Консенсус между педагогами и руководителем площадки. Решения принимаются на основе неформальных контактов	Модульная Коллегиальная
9.2	Основные субъекты, принимающие тактические решения	Образовательные команды	Модульная
III. УПРАВЛЯЮЩИЙ ОРГАН И МЕНЕДЖМЕНТ			
10	Задачи управляющего органа	Контроль и разработка стратегии перспективного развития площадки	Модульная
11	Менеджмент		
11.1	Главные функции	Управление образовательным процессом и стратегическое планирование	Модульная
11.2	Позиция руководителя	Первый среди равных, ориентирован на реализацию образовательного процесса и стратегическое планирование	Матричная Модульная
11.3	Субъекты ответственности перед управляющими органами сообщества	Руководитель площадки и лидеры образовательных команд	Модульная

Матричная организационная структура образовательной площадки обеспечивается деятельностью ряда советов с четко сформулированными функциями и полномочиями.

Таблица 13. Характеристика коллегиальных органов площадки

Совет	Состав	Функции и полномочия
Попечительский совет	Учредители, руководители и влиятельные члены образовательного сообщества, а также известные и влиятельные люди, оказывающие различную поддержку площадке	<p>Утверждает концепцию и бюджет площадки, назначает ее руководителя и научного руководителя.</p> <p>Оказывает моральную, организационную и материальную поддержку деятельности площадки</p>
Совет образовательного сообщества	Руководитель площадки, научный руководитель, лидеры образовательных команд, представители экспертно-преподавательского корпуса, представители обучающихся	<p>Главный коллегиальный орган площадки, утверждает важнейшие стратегические решения.</p> <p>Присуждает высокие корпоративные звания членам образовательного сообщества</p>
Стратегический совет	Руководитель площадки, научный руководитель, представители руководства учредителя площадки	Вырабатывает позицию по важнейшим вопросам функционирования площадки и разрабатывает стратегию ее организационного развития
Экспертно-методический совет	Научный руководитель, руководитель площадки, наиболее компетентные и авторитетные представители экспертно-преподавательского корпуса	<p>Утверждает программы образовательных курсов и персональный состав экспертно-преподавательского корпуса.</p> <p>Определяет содержание образования, принципы и методы организации образовательного процесса, регулирует интеграционные процессы, формирует научно-методический банк.</p> <p>Утверждает проблематику исследований и проектов.</p> <p>Присуждает корпоративные звания членам образовательного сообщества</p>
Лидерский совет	Лидеры проектно-исследовательских команд, научный руководитель	<p>Координирует деятельность проектно-исследовательских команд. Разрабатывает тактику личностного развития членов образовательного сообщества.</p> <p>Формирует банк методических идей</p>
Совет выпускников	Выпускники площадки	Оказывает моральную, организационную и материальную поддержку деятельности площадки
Временные проблемные советы	Члены образовательного сообщества, компетентные и заинтересованные в улучшении жизнедеятельности площадки	Разрабатывают общие подходы и программы, направленные на решение тех или иных важных текущих проблем

Практическая реализация разработанной организационной системы площадки предполагает выполнение экспертно-преподавательским персоналом ряда сложных профессиональных функций.

Во-первых, каждый педагог — преподаватель-предметник и наставник-консультант в равной степени.

Во-вторых, каждый эксперт-консультант, проводя индивидуальную работу, должен осуществлять ее в контексте решения приоритетных задач личностного развития членов образовательного сообщества.

В-третьих, каждый сотрудник площадки должен стремиться сознательно и грамотно выполнять личностно развивающую функцию в ситуациях бытового взаимодействия с членами образовательного сообщества.

В-четвертых, преподавателями-наставниками должна проводиться психолого-педагогическая организация оптимального развивающего воздействия на отдельных членов образовательного сообщества со стороны других его членов.

В-пятых, вся психолого-педагогическая работа должна проводиться с подключением образовательных возможностей окружающего социума.

Для успешной реализации этих важнейших педагогических функций экспертно-преподавательский персонал площадки должен соответствовать ряду профессиональных критериев:

- стремиться и уметь использовать любые ситуации жизнедеятельности образовательного сообщества для личностного развития его членов;
- глубоко понимать личностные особенности членов образовательного сообщества, их жизненные обстоятельства и взаимоотношения;
- уметь работать с каждым членом образовательного сообщества в отдельности, регулировать деятельность группы;
- проявлять готовность к обсуждению с коллегами педагогических ситуаций, а также собственных профессиональных затруднений и проблем;
- проявлять готовность к постоянному профессиональному обучению и самообучению, а также к участию в тренингах, направленных на его личностное развитие;
- принимать оперативные педагогические решения, руководствуясь

глубоким признанием и пониманием уникальности каждой личности, корпоративными установками и принятыми формальными требованиями.

Постоянное развитие профессиональной компетентности экспертно-преподавательского персонала площадки осуществляется на основе различных **форм** работы.

- **Тематические лекции, семинары и практикумы** по проблемам педагогики, психологии и философии образования. Особое место уделяется освоению технологий педагогического проектирования развивающей образовательной среды.

- **Тренинги педагогического взаимодействия** с целью психологической подготовки к межличностному взаимодействию с членами образовательного сообщества, носящему характер помощи и поддержки. В процессе тренинга решаются следующие основные задачи: 1) укрепление личностной и профессиональной самооценки, 2) осознание своих личностных особенностей и творческих возможностей; 3) развитие представлений о себе как о субъекте образовательного процесса; 4) коррекция и развитие педагогических установок, формирование партнерского стиля межличностного взаимодействия и др.

- **Мастер-классы**, проводимые экспертами и наиболее компетентными преподавателями. В частности, презентация и общее обсуждение разработанных проектов персональных образовательных траекторий и программ образовательных курсов.

- **Психолого-педагогические консилиумы**, посвящаемые анализу образовательной ситуации отдельных членов образовательного сообщества. В таком консилиуме принимают участие все преподаватели и эксперты, которые работают с данным членом образовательного сообщества. Психологи знакомят коллег с результатами психологического мониторинга, дают соответствующие рекомендации.

- **Индивидуальные и групповые консультации**, проводимые научным руководителем площадки и компетентными экспертами. Во время таких консультаций анализируются и корректируются проекты персональных образовательных траекторий и программ образовательных курсов, устанавливаются основные акценты сотрудничества различных специалистов при решении педагогических проблем отдельных членов образовательного сообщества и т.п.

• **Чтение и обсуждение психолого-педагогической литературы** — важный аспект роста профессиональной культуры и общей образовательной стратегии экспертно-педагогического коллектива. Формирование «золотой книжной полки» осуществляется не только с учетом содержания книг, но и с учетом легкости и увлекательности их прочтения. Предпочтение отдается литературе, которая не только транслирует профессиональные знания, но и несет дух педагогического гуманизма.

• **Научно-методическое творчество преподавателей и экспертов**, участие их в различных конференциях и семинарах. Готовясь к публичной презентации своих профессиональных идей и разъясняя различные нюансы, сотрудники глубже осваивают теорию и методологию развивающего образования взрослых.

Мониторинг развития проектно-стажировочной площадки

Мониторинг качества деятельности и развития площадки представляет собой процедуру периодического сбора и анализа различных структурированных данных с целью сопоставления получаемых образовательных результатов и текущего состояния основных элементов системы с заявленными образовательными целями.

Мониторинг включает следующие **основные направления**.

Мониторинг развития членов образовательного сообщества:

- динамика личностного развития членов образовательного сообщества, прежде всего развития их лидерских качеств;
- динамика развития познавательных функций членов образовательного сообщества;
- динамика отношения членов образовательного сообщества к своему здоровью и здоровому образу жизни;
- динамика сформированности профессиональных компетентностей и функциональной грамотности в различных сферах культуры жизнедеятельности;
- результативность исследовательско-проектной деятельности.

Мониторинг состояния организационно-образовательной системы:

- социально-психологический анализ развития образовательного сообщества;

- состояние организационно-образовательной системы образовательной площадки;
- динамика отношения к образовательной площадке членов общества и профессиональной общественности.

Анализ **динамики личностного развития** предусматривает оценку сформированности самостоятельности, ответственности, воли, толерантности, креативности, трудолюбия, структуры интересов и ценностей, умения адекватно вести себя и самовыражаться в социуме и т.п. в контексте развития лидерских свойств и качеств.

Анализ **динамики развития познавательных функций** предусматривает оценку свойств и особенностей памяти, внимания, мышления и воображения, а также оценку соответствия уровня развития этих функций требованиям образовательного процесса.

Анализ динамики **отношения к своему здоровью** и здоровому образу жизни предусматривает психолого-педагогическую диагностику, позволяющую своевременно осуществлять ценностно-смысловую и поведенческую коррекцию в области отношения к здоровью.

Анализ **сформированности профессиональных компетентностей и функциональной грамотности** предусматривает оценку способности к решению различных практических и социальных проблем в надпредметном, междисциплинарном плане, то есть не только на основе имеющихся знаний и умений, но и с учетом этического, ценностно-смыслового, коммуникативного, поведенческого и других аспектов, актуальных в данной ситуации.

Социально-психологический анализ развития образовательного сообщества предусматривает оценку межличностных отношений в группах. Такой анализ направлен на изучение феноменологии лидерства; определение социометрических характеристик; выявление мотивов межличностных выборов; оценку направленности и причин отношений; определение приоритетных групповых ценностей и т.п.

Анализ **состояния организационно-образовательной системы** предусматривает оценку динамики организационного развития образовательной площадки. Производится экспертиза управленческо-педагогической модели; анализ содержания образовательного плана; определение характера организационной культуры; психоло-

го-педагогическая экспертиза образовательной среды на различных уровнях с анализом ее восприятия членами образовательного сообщества; анализ представлений руководителей о состоянии и развитии площадки и т.п.

Анализ динамики **отношения к площадке** предусматривает оценку восприятия образовательного процесса и пространственно-предметной среды (помещение и оборудование), а также обучающихся и сотрудников. Рассматривается эмоциональный план отношения («нравится — не нравится»); интерес к жизнедеятельности площадки; готовность и стремление к практической деятельности, связанной с образовательной площадкой. Полученные результаты являются интегративным показателем успешности деятельности площадки и позволяют целенаправленно вести работу по формированию позитивного отношения к ней членов образовательного сообщества и окружающего социума.

Таблица 14. Структура и содержание системного мониторинга развития школьной организации

Направле- ние мони- торинга	Раздел мони- торинга	Аналитический модуль	Содержание анализа	Методический арсенал
Мониторинг результативности деятельности	Мони- торинг образо- вательных результата- тов	Динамика лич- ностного раз- вития	Оценка сформированности самостоятельности, ответственности, воли, толерантности, креативности, трудолюбия учащихся, структуры их интересов и ценностей, умения адекватно вести себя и самовыражаться в социуме и т.п. в контексте развития лидерских свойств и качеств	Экспертно-педагогическая оценка, методика анализа терминальных ценностей (в модификации Д.А. Леонтьева), методика анализа личностных смыслов (Д.А. Леонтьев), 16-факторный личностный опросник (Р. Кеттел) и др.
		Динамика раз- вития познава- тельных функций	Оценка свойств и особенностей памяти, внимания, мышления и воображения на различных возрастных этапах, а также оценка соответствия уровня развития этих функций требованиям образовательного процесса	Методики диагностики интеллекта (Д. Векслер, Р. Амтхауэр и др.), внимания (концентрации, распределения, устойчивости и т.п.), памяти (долговременной, кратковременной, оперативной, образной), мышления (логического, креативного, образного и т.п.), воображения
		Динамика результатов проектно-иссле- довательской деятельности	Достижения членов образовательного сообщества по итогам презентаций, конкурсов, фестивалей и т.д.	Презентации исследований и проектов проводятся в присутствии представителей других учреждений, представителей общественности
		Динамика сфор- мированности профессио- нальных ком- петентностей и функциональной грамотности в различных сфе- рах культуры жиз- недеятельности	Оценка способности к решению различных практических и социальных проблем в профессиональном междисциплинарном плане, то есть не только на основе имеющихся знаний и умений, но и с учетом этического, ценностно-смыслового, коммуникативного, поведенческого и других аспектов, актуальных в данной ситуации	Методы экспертно-педагогической оценки
	Динамика отно- шения к своему здоровью и здо- ровому образу жизни	Психолого-педагогический контроль, позволяющий своевременно осуществлять ценностно-смысловую и поведенческую коррекцию в области отношения к здоровью	Методика «Индекс отношения к здоровью» (В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо)	
Мониторинг социальной результата- тивности	Мониторинг социальной результата- тивности	Динамика про- фессиональной карьеры членов сообщества	Социологические методы, на основе постоянных контактов с выпускниками	

Мониторинг развития образовательных условий и развивающих возможностей	Мониторинг развития образовательной системы	Модель содержания образовательной программы	Анализ направленности образовательной программы на формирование ключевых и профессиональных компетентностей, а также на развитие функциональной грамотности во всех сферах культуры жизнедеятельности современного человека	Методика психолого-социального моделирования развивающего потенциала содержания образовательной программы
		Модель развития образовательной среды	Анализ развивающих возможностей, содержащихся в социальном, пространственно-предметном и организационно-технологическом окружении	Методика векторного моделирования образовательной среды и методика психолого-педагогической экспертизы среды (В.А. Ясвин)
		Модель развития образовательного процесса	Анализ целей и приоритетов образовательного процесса, его структурно-содержательных характеристик, этапов, специфических особенностей организации и т.п.	Методика построения образовательных моделей (Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри)
	Мониторинг развития организационной системы	Модель структурной организации площадки	Анализ системы управления площадкой, согласованности управления со спецификой образовательного процесса и миссией площадки	Методика построения организационных моделей (Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри). Моделирование организационной структуры
		Функционал и профессиональная квалификация педагогов	Анализ соответствия профессиональной квалификации сотрудников площадки требованиям педагогического функционала	Модель портфолио для педагогического персонала образовательных учреждений «Радуга педагогической компетентности»

Мониторинг развития образовательных условий и развивающих возможностей	Мониторинг развития социальной системы	<p>Модель развития организационной культуры образовательного сообщества площадки</p>	<p>Анализ совокупности норм поведения, привычек, неписанных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем и т.п., сознательно или бессознательно разделяемых большинством членов образовательного сообщества</p>	<p>Методика анализа организационной культуры (К. Камерон, Р. Куинн), адаптированная В.А. Ясвиным для образовательных организаций</p>
		<p>Динамика отношения к площадке слушателей, педагогов, общестественности и руководителей</p>	<p>Оценка восприятия образовательного процесса на площадке и ее пространственно-предметной среды (помещение и оборудование), а также слушателей и педагогов. Рассматривается эмоциональный план отношения («нравится — не нравится»); интерес к деятельности площадки; готовность и стремление к практической деятельности, связанной с площадкой</p>	<p>Методики диагностики субъективных отношений личности</p>
		<p>Взаимная толерантность членов образовательного сообщества</p>	<p>Анализ характера взаимоприятия друг друга всеми субъектами образовательного процесса, выявление точек напряженности и причин проявления агрессивности</p>	<p>Экспертная методика «Индекс толерантности»</p>
		<p>Развитие образовательного сообщества</p>	<p>Оценка межличностных отношений в группах. Изучение феноменологии лидерства; определение социометрических характеристик; выявление мотивов межличностных выборов; выявление слушателей с деструктивным отношением к окружающим, оценка направленности и причин этих отношений; определение приоритетных групповых ценностей и т.п.</p>	<p>Социометрия, референтометрия, методика выявления мотивационного ядра межличностных выборов (А.В. Петровский); методика определения степени ценностно-ориентационного единства группы; методика «подставной» самооценки — выявление степени и направленности взаимовлияния членов группы (Е.Ю. Уварина); метод «репертуарных решеток» (Дж. Келли) и т.д.</p>

Мониторинг развития членов образовательного сообщества организуется **экспертно-методическим советом** площадки, который формирует проблемный совет по его проведению. Данные индивидуальной диагностики носят *конфиденциальный характер* и хранятся в личных портфолио. Обобщенные сведения служат основой для анализа эффективности образовательной деятельности, а также для консультаций педагогов и самих обучающихся.

Мониторинг состояния организационно-образовательной системы организуется **стратегическим советом** под непосредственным руководством **научного руководителя** площадки. Для проведения такого мониторинга также формируется соответствующий проблемный совет.

Результаты мониторинга обсуждаются на заседаниях советов различного уровня; доводятся до сведения всего образовательного сообщества и управляющих органов учредителя; ряд данных мониторинга может публиковаться в соответствующих изданиях в рекламных целях.

Заключение

Стратегическое направление развития отечественной школы, обусловленное требованиями современных приоритетов образовательной политики Российской Федерации, предполагает, что каждый член педагогического коллектива несет профессиональную ответственность за формирование не только предметных и метапредметных, но и прежде всего «личностных образовательных результатов обучающихся». Это означает, что:

- каждый педагог школы — учитель-предметник и воспитатель-наставник в равной степени;
- учитель должен владеть методиками и технологиями проведения не только уроков, но также внеклассных и внешкольных мероприятий;
- учитель должен уметь и хотеть организовывать образовательный процесс с использованием коммуникативных, интерактивных технологий и современных технических средств;
- учитель должен владеть методами руководства исследовательской и проектной деятельностью обучающихся;

- учитель должен стремиться организовывать образовательный процесс с вовлечением в него образовательных ресурсов не только своей школы, но и культурно-образовательных ресурсов своего региона.

Приходится констатировать, что все эти позиции остаются проблемными в профессиональном арсенале отечественных учителей, а также, к сожалению, не находят должного места в образовательных программах педагогических вузов и факультетов. В результате учитель, не видящий в своей работе других смыслов, кроме как «давать детям знания», и порой даже не представляющий всего реального спектра своего профессионального функционала, лишенный настоящей профессиональной мотивации, связанной в том числе и с возможностью профессиональной карьеры, несомненно, обречен на скорое «педагогическое выгорание».

В итоге задачи по формированию профессионализма современно-го учителя и его мотивации приходится решать руководителям школ во взаимодействии с прогрессивно мыслящими учеными и экспертами. Опыт многих школ показывает, что усилия администрации, направленные на развитие настоящего психолого-педагогического профессионализма учителей, всегда окупаются и в плане повышения уровня предметных образовательных результатов обучающихся, и в плане их личностного развития и социализации.

В школах давно выработаны эффективные формы такой работы:

- тематические лекции, семинары и практикумы по проблемам педагогики, психологии и философии образования. Особое место уделяется освоению учителями технологии педагогического проектирования развивающей образовательной среды;
- тренинг педагогического взаимодействия для учителей с целью психологической подготовки учителей к недирективному межличностному взаимодействию с воспитанниками, носящему характер помощи и поддержки;
- мастер-классы, проводимые наиболее опытными педагогами;
- педагогические консилиумы, посвящаемые анализу педагогической практики каждого учителя;
- индивидуальные и групповые консультации педагогов, проводимые администрацией и специалистами школы, во время которых

расставляются основные акценты по поводу сотрудничества учителей при решении педагогических проблем;

- чтение и обсуждение психолого-педагогической литературы — важный аспект роста профессиональной культуры и общей образовательной стратегии педагогического коллектива школы;
- научно-методическое творчество педагогов, участие их в различных конференциях и семинарах, в рамках которых учителя делятся своим опытом с коллегами из других школ.

Однако практика показывает, что все эти действительно эффективные формы работы нередко заменяются формальной отправкой учителей на курсы повышения квалификации в ближайший вуз...

На страницах этой книги мы постарались предложить внутришкольную систему повышения квалификации учителей и формирования их настоящего педагогического профессионализма «без отрыва от производства», а также профессиональной мотивации в рамках «горизонтальной педагогической карьеры».

В приложении размещен ряд методических материалов, успешно зарекомендовавших себя на протяжении многих лет их использования в нашей работе с учителями. Эти материалы не носят дидактический характер, как это обычно принято на курсах повышения квалификации учителей, а направлены на формирование у них способности понимать стратегию развития всей школы и образовательной системы в целом. Это формирование «дальних перспектив» (по А.С. Макаренко) способствует коррекции профессиональных смыслов, ценностей и приоритетов учителей, которые в свою очередь обеспечивают их позитивную мотивацию в работе, что самым положительным образом сказывается на их взаимодействиях с учащимися, коллегами, родителями и руководителями школы.

Приложения

I. Пример разработки проблемного кейса для педагогов

Приведенный в качестве методического примера проблемный кейс «Стандарт — школа — общество» разработан для использования в рамках изучения темы «Национальная образовательная политика» социально-педагогического модуля программы дополнительного профессионального образования педагогов «Профессиональная культура и компетентность педагога в условиях современных образовательных систем». Этот кейс успешно прошел апробацию и получил высокую оценку слушателей, а также специалистов и руководителей Департамента образования города Москвы.

«Стандарт — школа — общество» Проблемный кейс для педагогов

Введение Социальная ситуация личностного развития в столичном мегаполисе

*Из проекта В.А. Ясвина
«Концепция Московского стандарта качества образования», 2012.*

Перед московской системой образования ставится особая задача — **обеспечение мирового уровня качества образования** в связи со стратегическими социально-экономическими приоритетами развития столичного мегаполиса как мирового финансового центра и всероссийского инновационного лидера.

Такая задача может быть решена исключительно на основе серьезной *модернизации региональной системы образования*: создания новых эффективных образовательных моделей; активного внедрения самых современных образовательных технологий; повышения квалификации и, во многих случаях, изменения профессионального мировоззрения педагогических и управленческих кадров.

С одной стороны, столичный мегаполис обладает **уникальным социокультурным потенциалом**, который до сих пор недостаточно эффективно используется системой образования. Стандарт ориентирует общеобразовательные учреждения на более эффективное использование данного потенциала в процессе организации образовательной деятельности.

С другой стороны, в условиях столичного мегаполиса объективно возникают серьезные **риски** для развития молодого поколения москвичей. К основным социальным рискам личностного развития и успешной социализации столичных учащихся могут быть отнесены следующие факторы:

- *неблагоприятная экологическая ситуация*, обуславливающая ослабление физического, психического и психологического здоровья учащихся;
- *транспортная перегруженность города*, приводящая к несоизмерным временным затратам на посещение учащимися

культурно-досуговых и других личносно развивающих учреждений и мероприятий;

- *минимизация семейного общения*, обусловленная большим временем трудовой занятости родителей, приводящая к конфликтным ситуациям и недостаточному взаимопониманию между поколениями;
- *высокая миграционная нагрузка*, вызывающая определенную межэтническую и межконфессиональную напряженность в социальной и образовательной среде;
- *повышенная криминальная и террористическая опасность*, лишаящая детей и подростков возможности естественной социализации в традиционном уличном сообществе;
- *высокая концентрация источников негативного влияния на духовно-нравственное развитие учащихся*, способствующая искажениям в процессе их социализации.

Перечисленные выше факторы, а также целый ряд других, не менее серьезных, приводят к необратимым деформациям в личностном развитии и социализации московской молодежи (в частности, к **социальной инфантильности**), которые радикально снижают уровень ее конкурентоспособности в современных социально-экономических условиях, что убедительно показано в соответствующих научных исследованиях. Вместе с тем в общественном сознании продолжает господствовать мифология, связанная с иллюзией «особых преимуществ» получения общего образования в столице.

Таким образом, необходимость разработки и реализации Московского стандарта качества образования обусловлена **специфическими социально-экономическими условиями и тенденциями развития** столичного мегаполиса. Для нейтрализации и компенсации особых рисков формирования личности в условиях мегаполиса требуется комплекс целенаправленных дополнительных усилий столичной системы образования и соответствующих бюджетных затрат.

I. Московский стандарт качества образования как стратегия управления социальным качеством столичной системы образования

1.1. Определение и назначение стандарта

Московский стандарт качества общего образования представляет собой региональный эталон (норматив, ориентир) организации условий и возможностей обучения, воспитания, развития и социализации учащихся в столичных общеобразовательных учреждениях, а также ожидаемого уровня результатов образовательной деятельности, соответствующего возрастающим потребностям и запросам москвичей и всего современного российского общества.

Назначением Стандарта является определение приоритетов и стратегических ориентиров организации и развития образовательной деятельности в региональной системе общего образования. Стандарт носит социальный характер, поскольку устанавливает основные параметры и критерии оценки социального качества образовательной деятельности, не дублируя при этом федеральные государственные образовательные стандарты и другие нормативные положения, регламентирующие образовательную деятельность, а расширяя сферу ее государственно-общественного регулирования.

Стандарт акцентирует внимание педагогического и родительского сообщества на тех аспектах организации образовательной деятельности, которые, с одной стороны, являются общепризнанными и принципиально важными для качественного выполнения социальной миссии системы столичного образования, а с другой — остаются пока недостаточно реализуемыми в повседневной образовательной практике.

Предметом регулирования данного Стандарта является **социальное качество образования** в общеобразовательных учреждениях города Москвы.

1.2. Принципы разработки и реализации стандарта

Московский стандарт социального качества общего образования опирается на ряд основополагающих методологических принципов.

Социальная направленность Стандарта связана с его ориентированностью на специфические условия, проблемы и риски жизнедеятельности столичного мегаполиса, а также на стратегию его социально-экономического развития. Исходя из этого, Стандарт включает наряду с традиционными критериями качества образования также принципиально новые комплексы критериев, отражающих степень интеграции образовательных учреждений в городское сообщество и социально значимые результаты образовательной деятельности.

Гуманистическая направленность Стандарта обеспечивается включением в него критериев и показателей, отражающих деятельность образовательных учреждений, направленную как на обучение, так и на воспитание, развитие и активную социализацию обучающихся. В частности, одним из ключевых критериев Стандарта является социальная конкурентоспособность выпускников, которая может быть достигнута только путем их всестороннего личностного развития. Стандарт направлен на выравнивание гарантированных стартовых условий и возможностей для всех воспитанников и обучающихся в столичных образовательных учреждениях с учетом их индивидуальных, личностных и социальных особенностей и потребностей.

Универсальность обеспечивается включением в сферу регулирования Стандарта всех типов и видов общеобразовательных учреждений.

Конструктивность Стандарта заключается в его направленности на расширение сферы и повышение эффективности педагогической деятельности образовательных учреждений, а также на актуализацию поиска новых ресурсов их организационного развития.

Целостность обеспечивается единством критериев качества образования для всех типов и видов общеобразовательных учреждений.

Дифференцированность предполагает в необходимых случаях различие акцентов в содержании показателей, отражающих специфику социальных миссий различных образовательных учреждений при наличии единой системы критериев. Данный принцип реализу-

ется также путем введения соответствующих поправочных коэффициентов и дополнительных показателей к тем или иным критериям. Например, если для гимназии соответствующие показатели качества образования связаны с максимально высокими баллами по результатам государственных аттестаций, то для коррекционной школы показателем качественной работы педагогического коллектива будет положительная динамика развития обучающихся. Стандарт предусматривает соответствующую дифференциацию формулировок показателей, а также вводит для коррекционных школ повышающий коэффициент по данным показателям, что позволяет им получать более высокие рейтинговые баллы по результатам государственных аттестаций с учетом специфики контингента обучающихся.

Открытость обеспечивается системой электронного мониторинга данных о качестве образования в различных образовательных учреждениях, осуществляемого Московским регистром качества образования. Соответствующая база данных постоянно обновляется и является общедоступной.

Объективность сведений о качестве образования в различных учреждениях достигается путем включения в Стандарт только тех критериев и показателей, которые могут быть обеспечены четкой и прозрачной процедурой фиксации формализованных данных. В частности, в результате многочисленных дискуссий было принято решение на данном этапе отказаться от использования в мониторинге данных, полученных путем экспертных оценок, хотя сама экспертная методология была признана перспективной, а формирование квалифицированных экспертных сообществ рассматривается как важная задача ближайшего будущего.

Коллегиальность обеспечивает структурную адекватность Стандарта в соответствии с характером представлений регионального профессионального сообщества о содержании качества образования, а также реалистичность требований Стандарта. Первоначальная разработка стандарта проводится членами специально созданной рабочей группы, а затем к работе над стандартом привлекается широкое экспертное сообщество. В результате на основе обсуждения нескольких авторских подходов принимается концепция Стандарта, определяющая его методологию и структурно-содержательный характер.

Динамичность данного Стандарта обеспечивает устойчивое развитие региональной системы образования в соответствии с изменяющимися социально-экономическими условиями жизнедеятельности столичного мегаполиса. Стандарт представляет собой мобильный документ, который, сохраняя идеологию и общую структуру, может при необходимости уточняться и изменяться по инициативе профессионального экспертного сообщества и при утверждении данных изменений управляющими органами.

Добровольность сертификации предусматривает право образовательных учреждений на принятие решений по срокам их включения в процесс регионального мониторинга. В соответствии с системой показателей Стандарта образовательными учреждениями добровольно предоставляются необходимые данные в московский регистр качества образования. На основе этих данных выстраивается соответствующий рейтинг образовательных учреждений. Участие в мониторинге и определенная позиция образовательных учреждений в рейтинге дают им право на получение регионального сертификата качества образования первой, второй или третьей степени. Уровень рейтинговых баллов, необходимых для получения таких сертификатов, определяется путем статистических процедур, учитывающих реалии образовательной практики, сложившиеся в регионе на данном временном этапе.

1.3. Структура Стандарта

Стандарт включает четыре взаимосвязанных и взаимодополняющих структурных блока: качество образовательных условий, качество образовательных возможностей, качество образовательных результатов и качество социальных результатов образования.

Образовательные условия предоставляются столичным социумом и преимущественно определяются обеспеченностью образовательного процесса:

- качественными помещениями и оборудованием,
- квалифицированными педагогическими кадрами,
- соответствующим текущим финансированием.

Образовательные возможности — это соединение образовательных потребностей учащихся и родителей с образовательными

условиями образовательного учреждения. Эти возможности организуются учреждением на основе предоставленных социумом условий и определяются качеством организации образовательного процесса, образовательной среды и социокультурного содержания образования.

Образовательные результаты определяются:

- достижением и превышением учащимися требований ФГОС;
- сформированностью социально значимых компетенций учащихся;
- сохранением здоровья учащихся и их отношением к здоровому образу жизни.

Социальные результаты образования преимущественно определяются:

- социально-экономической эффективностью образования;
- удовлетворенностью качеством образовательных результатов;
- удовлетворенностью качеством образовательных условий и возможностей.

Стандарт включает комплекс индикаторов и критериев качества общего образования, отражающих качество всех выше перечисленных структурных компонентов.

1.4. Инструменты и механизмы реализации Стандарта

Основными *инструментами* реализации Стандарта являются:

- мониторинг социального качества образования;
- сертификат качества столичного образования;
- конкурсы социального качества образования.

Мониторинг социального качества системы образования представляет собой мобильную информационно-аналитическую систему, предназначенную для обеспечения эффективного стратегического управления развитием региональной системы образования.

В мониторинг социального качества образования включаются все городские общеобразовательные учреждения, которые предоставляют данные о своих образовательных условиях, возможностях и результатах. Мониторинг качества социальных результатов столичного образования проводится специализированными научно-исследовательскими организациями.

Основными *механизмами* мониторинга являются:

- самооудит общеобразовательных учреждений;
- экспертиза, проводимая профессиональным экспертным сообществом;
- московский регистр качества образования;
- социологические, социально-экономические, социально-психологические, педагогические и т.п. исследования.

Сертификат качества столичного образования присуждается органами управления образованием совместно с профессиональным экспертным сообществом тем образовательным учреждениям, которые подтвердили соответствующий уровень своих образовательных возможностей и результатов в процессе проведения мониторинга.

Конкурсы социального качества образования по различным номинациям, отражающим социальное качество образовательной деятельности, проводятся для образовательных учреждений органами управления образованием совместно с профессиональным экспертным сообществом и общественными организациями.

1.5. Ожидаемые результаты реализации Стандарта

Системным результатом реализации Стандарта в общеобразовательных учреждениях города Москвы должно стать понимание профессиональной и широкой столичной общественностью **качества образования как важнейшего компонента качества жизни**.

Если в настоящее время качество образования преимущественно связывается с качеством образовательных результатов и образовательных условий, то Стандарт включает в эту сферу также качество **социальных результатов образования и образовательных возможностей**, предоставляемых каждому учащемуся для его личностного развития и дальнейшего социально-профессионального самоопределения.

Результаты реализации Стандарта носят социальный, социально-экономический и организационно-педагогический характер.

Социальные результаты

- Гармонизация столичного сообщества и уменьшение рисков, связанных с социальной напряженностью, за счет сформирован-

ных в системе общего образования духовно-нравственных качеств молодежи, повышения ее общекультурного уровня, толерантности и коммуникативной компетентности.

- Повышение удовлетворенности молодого поколения москвичей качеством своей жизни за счет возможностей самореализации, предоставляемых системой столичного образования.

- Повышение удовлетворенности москвичей качеством жизни за счет понимания, что высокое социальное качество образования их детей служит серьезной компенсацией за специфические издержки и бытовые неудобства жизни в условиях столичного мегаполиса.

Социально-экономические результаты

- Повышение социально-экономической эффективности вложений общества в систему общего образования за счет получения более высокого качества социальных результатов образования.

- Дополнительная инвестиционная привлекательность столичного региона за счет повышения уровня человеческого капитала столицы.

- Повышение конкурентоспособности выпускников столичных общеобразовательных учреждений в федеральном и международном масштабе на основе высокого уровня образования, развития их личностных качеств и сформированных социально значимых компетенций.

Организационно-педагогические результаты

- Организационное развитие общеобразовательных учреждений в направлении реализации образовательных моделей, обеспечивающих более высокую интеграцию обучения, воспитания, личностного развития и социализации учащихся.

- Создание новых возможностей для личностного развития и успешной социализации учащихся за счет усиления роли дополнительного образования, интенсивной социально-культурной жизни общеобразовательных учреждений, а также эффективного использования уникального социокультурного потенциала столичного мегаполиса в образовательном процессе.

- Стимулирование педагогических и управленческих кадров системы общего образования к повышению своего профессионального мастерства, освоению современных интерактивных образовательных и управленческих технологий, развитию своих педагогических и коммуникативных компетентностей.

Задание 1

Вы принимаете участие в работе круглого стола «Реализация Московского стандарта качества образования в городских образовательных учреждениях».

Перед вами выступил ряд критически настроенных руководителей образовательных учреждений и представителей родительской общности.

Суть их высказываний сводилась к следующему.

- «Зачем вообще нужен этот Стандарт?! Достаточно введения новых ФГОС!»
- «Школа и так перегружена всевозможной отчетностью, а теперь ее еще добавится!»
- «Главное, чтобы выпускники успешно сдавали ЕГЭ! Остальные нововведения нам не нужны!»

Сформулируйте основные тезисы вашего выступления в поддержку необходимости Московского стандарта качества образования или станьте лидером его критиков.

Постарайтесь быть убедительными, используйте известные вам средства риторики.

Задание 2

Перед вами поставлена задача определить пять лучших образовательных учреждений города.

Вы располагаете рейтингом городских образовательных учреждений, полученным **на основе результатов ЕГЭ и предметных олимпиад**, а также рейтингом образовательных учреждений (условно будем считать, что в данном рейтинге также представлены все образовательные учреждения города), полученным **на основе критериев Московского стандарта качества образования** (табл. 1).

Учитывая расхождения результатов данных рейтингов, предложите варианты решения поставленной задачи, максимально полно аргументировав ваши предложения.

Примите во внимание возможное различие представлений о показателях качества работы *различных* образовательных учреждений у руководства Департамента, у директорского корпуса, у родительской общности, а также у других заинтересованных категорий городского сообщества.

Таблица 1. Фрагмент отчета Городской инновационной площадки 0360800.07 «Создание инновационных площадок по внедрению новой модели оценки качества работы общеобразовательных учреждений через апробацию новых критериев». 2012 г.

Образовательное учреждение	Место ОУ в рейтинге на основе экспертизы образовательно-организационных систем и образовательных сред	Место ОУ в рейтинге ДОГМ на основе результатов ЕГЭ и предметных олимпиад (из 300 школ)
ГБОУ ЦО ХХХ	1	148
ГБОУ ЦО ХУУ	2	235
ГБОУ гимназия ХХУ	3	4
ГБОУ гимназия УУУ	4	113
ГБОУ СОШ УХХ	5	ниже 300
ГБОУ лицей УУХ	6	215
ГБОУ СОШ ЗЗЗ	7	ниже 300
«ХЗУ»	8	10
ГБОУ СОШ ЗХХ	9	ниже 300
ГБОУ ЦО ЗЗХ	10	ниже 300
ГБОУ СКОШИ УЗ	11	ниже 300
ГБОУ ЦО АВС	12	ниже 300
ГБОУ ЦО ААВ	13	278
ГБОУ СОШ ААА	14	ниже 300
ГБОУ СОШ ВВВ	15	82
ГБОУ ЦО ААА	16	281
ГБОУ СОШ ССС	17	57
ГБОУ СОШ АDD	18	ниже 300
ГБОУ Лицей ВСД	19	1
ГБОУ СОШ DDD	20	ниже 300
ГБОУ СОШ АDХ	21	91
ГБОУ УAD	22	3
ГБОУ Лицей АУD	23	17
ГБОУ СОШ SRV	24	ниже 300
ГБОУ СОШ ВZS	25	44
ГБОУ СОШ УAH	26	ниже 300
ГБОУ гимназия ХWZ	27	5
ГБОУ СОШ RCD	28	ниже 300
ГБОУ гимназия ASB	29	ниже 300
ГБОУ СОШ УHD	30	ниже 300
ГБОУ СОШ SYU	31	288
ГБОУ ЦО MSB	32	2
ГБОУ гимназия IDB	33	72
ГБОУ СКОШИ RA	34	ниже 300
ГБОУ СОШ AR	35	ниже 300
ГБОУ СОШ YRZ	36	ниже 300
ГБОУ NSN	37	ниже 300
ГБОУ СОШ XMN	38	185
ГБОУ СОШ TD	39	ниже 300
ГБОУ СОШ WW	40	ниже 300

II. Анализ стратегических противоречий развития организационно-образовательных систем на основе их научного моделирования*

В основу экспертно-аналитической технологии управления развитием образовательных систем заложено пять образовательных (педагогических) моделей: отборочно-поточная, постановочная, смешанных способностей, интегративная и инновационная, а также пять организационных (управленческих) моделей: сегментная, линейная, коллегиальная, матричная и модульная**.

Основное положение этого подхода заключается в целесообразности взаимного соответствия определенных образовательной и организационной моделей. Таким образом, выделяется пять основных моделей, представляющих собой комбинации соответствующих образовательных и организационных моделей:

- отборочно-поточно-сегментная модель;
- линейно-постановочная модель;
- смешанно-коллегиальная модель;
- интегративно-матричная модель;
- инновационно-модульная модель.

Три первых модели характерны для школ, ориентированных в основном на обучение учащихся и недооценивающих значение воспитательной работы. Четвертая модель обеспечивает реальную интеграцию в школе обучающего и воспитывающего компонентов. Наконец, пятая — характерна для школ, направленных на развитие и социализацию учащихся.

Организационно-образовательная структура любой школы представляет собой уникальную конфигурацию, содержащую элементы нескольких (или даже всех) моделей в различных соотношениях. Экспертный анализ позволяет позиционировать данную конфигурацию в «модельном поле структурного развития», которое по форме напоминает воздушного змея, что и нашло отражение в экспертной терминологии («построить змея»).

Сравнение полученных экспертных результатов («точек на змее») с позициями, необходимыми для успешной реализации миссии

* Ясвин В.А. *Экспертно-проектное управление развитием школы* – М.: Сентябрь, 2011.

** Сохранены названия моделей, предложенные разработчиками методики, хотя не все они представляются особенно удачными.

школы, позволяет разработать эффективную стратегию дальнейшего совершенствования и гармонизации организационно-образовательной структуры школы.

Отборочно-поточно-сегментная модель

Важнейшая черта модели — *высокий уровень автономности учителя* (как отдельного *сегмента* системы), который, преподавая свой предмет в классе, сам оценивает свою работу, имеет минимум деловых связей с другими учителями («Сам себе режиссер»); применяемые методы преподавания, как правило, традиционны, формальны и прямолинейны. Главный критерий эффективности преподавания — достижение формальных результатов обучения, проявляющихся на экзаменах.

Данная модель предусматривает ограниченный набор образовательных целей (ориентированных в основном на государственные стандарты в рамках школьных предметов); разделение учащихся на сильные и слабые классы; отсутствие межпредметных связей; формальные критерии успешности учащихся.

Воспитательная работа со школьниками направлена прежде всего на поддержание учебной дисциплины и поддержание высоких результатов обучения.

Линейно-постановочная модель

Введение линейно-постановочной модели направлено на учет различных способностей детей при освоении разных школьных предметов. Вводится дифференциация обучения в рамках нескольких традиционно наиболее «важных» дисциплин, таких как математика и языки. Для этих предметов предусматривается два-три уровня обучения. Однако в основе постановочной модели обучения лежит практически та же философия, что и в основе отборочно-поточной.

Отличительной чертой линейно-постановочной модели является более *четкая функция администрации как координирующего органа*. Четкость управленческой позиции и директивный характер распоряжений определяют, что и как следует делать учителям и методическим объединениям, что предотвращает собственную интерпретацию вводимых инноваций.

Директор — по-настоящему главное лицо в школе. Его заместители

являются не столько реальными руководителями, сколько помощниками директора, проводниками его управленческой воли. Они выполняют скорее функции диспетчеров, нежели менеджеров.

Смешанно-коллегиальная модель

При обучении по модели смешанных способностей разделение учащихся на одаренных и тех, кому нужна помощь учителя, происходит внутри класса, то есть не существует предварительного отбора. Соответственно, перед учителями ставятся более сложные методические задачи: принимаются гибкие решения о времени изучения той или иной темы, о балансе использования групповых и индивидуальных форм работы, о делении учащихся на рабочие группы и т.п.

Деятельность учителя на уроке лимитируется в основном рекомендациями методического объединения и в меньшей мере требованиями администрации. Именно в рамках методических объединений организуются взаимные консультации учителей, постоянное повышение их преподавательского мастерства, координируются программы и учебные планы различных классов и т.п. Такие задачи могут успешно решаться только на основе коллегиальной организации. Однако, поскольку каждое методическое объединение обычно замыкается на решении узко предметных проблем, возникает необходимость в создании общешкольного координационного органа, в который входят директор, его заместители и руководители методических объединений. Здесь на основе консенсуса вырабатываются решения, приемлемые для большинства участников.

Воспитательная работа в рамках данной модели осуществляется классными руководителями и направлена на развитие личностного и группового функционирования учащихся.

Интегративно-матричная модель

Для нее характерна широкая направленность содержания образовательного процесса на эмоциональное, нормативно-поведенческое, социальное и экспрессивное (умение выражать себя) развитие личности. Сильна межпредметная *интеграция*, наряду с традиционными школьными дисциплинами вводятся элективные курсы, в которых границы между отдельными предметами стираются. На занятиях часто обсуждаются актуальные социальные проблемы,

развиты индивидуальные формы образования, например проектные. Школьники, согласно своим интересам, имеют возможность выбирать индивидуальные образовательные траектории: набор учебных дисциплин, глубину освоения отдельных курсов и тем.

Все это обуславливает необходимость создания структурной сети (*матрицы*), обеспечивающей кооперацию между всеми педагогами: учителями-предметниками и их методическими объединениями, наставниками-воспитателями, руководителями кружков и клубов (педагогами дополнительного образования).

Воспитательная работа строится на базе учета собственных интересов и проблем школьников. Акцент делается на самореализацию и личностный рост, индивидуальную ответственность за собственный выбор. На основе консультаций наставников (классных руководителей) и учителей-предметников в образовательные курсы вносятся изменения в соответствии с потребностями и интересами, возникающими у учащихся.

Интеграция различных образовательных (учебных и воспитательных) сфер на общешкольном уровне, а также стратегическое планирование развития школы осуществляется специальным координационным органом (советом), представляющим собой команду менеджеров (заместителей директора и руководителей подразделений).

Для решения различных школьных проблем создаются соответствующие временные проблемные советы, комитеты, творческие группы и т.п., функции которых могут заключаться в выработке стратегии школы и отдельных ее подразделений, планировании образовательной деятельности, организации повышения квалификации коллег, поддержке молодых специалистов и т.д.

Концепция школы должна быть принята всеми сотрудниками, быть достаточно четкой, чтобы стать руководством к действию, и в то же время достаточно гибкой, чтобы обеспечить свободу индивидуального профессионального развития педагогов.

Инновационно-модульная модель

Цели и содержание образования в этом случае во многом совпадают с предыдущей, отличаясь большим *акцентом на социализацию* школьников. Это отличие связано также со структурной организацией

школы, единицами которой являются *модули* — первичные детско-взрослые образовательные сообщества («школьные команды»).

Педагоги одного модуля проводят ежедневные консультации, на которых суммируются и обсуждаются наблюдения за каждым школьником и всей группой. Команда педагогов функционирует как единое целое, преподавание предметов ведется в контексте наставничества, является средством личностного развития и социализации каждого школьника.

В данной модели команды обладают высокой степенью автономности: вырабатывают собственную образовательную стратегию в рамках школьной концепции; адаптируют содержание образования в зависимости от специфических потребностей и интересов детей и родителей своей группы (основной критерий — высокая мотивация школьников к саморазвитию).

Функции администрации заключаются в координации взаимодействий команд и контроле за соблюдением общешкольных норм.

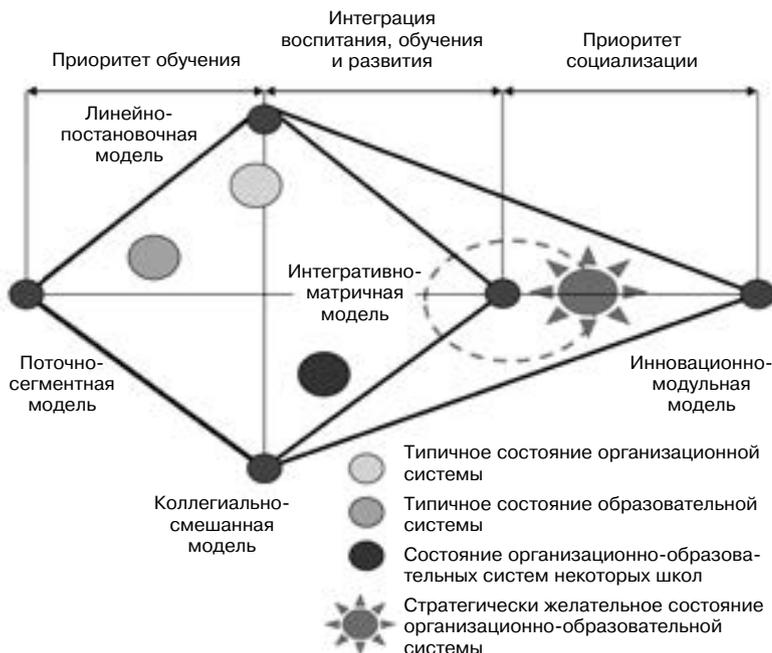
Результаты наших исследований показывают, что типичной для отечественных школ является конфигурация, в которой их образовательная система тяготеет к наиболее примитивной I модели (отборочно-поточной), а организационная — ко II модели (линейной, то есть директорской). Отметим, что такая конфигурация характерна как для солидных столичных гимназий, так и для маленьких сельских школ, при всей их внешней абсолютной непохожести! Лишь в нескольких из исследованных нами школ организационно-образовательные системы располагались между III (смешанно-коллегиальной) и IV (интегративно-матричной) моделями.

Задание 3

Опираясь на предложенные модели, сформулируйте:

1. стратегические противоречия между приоритетами развития образования согласно Московскому стандарту качества образования и реально сложившейся практикой развития столичных образовательных систем;
2. стратегические задачи проектирования развития городских организационно-образовательных систем с учетом приоритетов Московского стандарта качества образования.

Модели школьных организаций



Задание 4

Слушатели делятся на четыре рабочих группы.

На основе методики экспертно-проектного управления развитием организационно-образовательных систем:

первая группа строит **экспертную модель образовательной системы** «типичной современной школы»;

вторая — **экспертную модель организационной системы** «типичной современной школы»;

третья — **проектную модель образовательной системы** школы, отвечающей требованиям Московского стандарта качества образования;

четвертая строит **проектную модель организационной системы** школы, отвечающей требованиям Московского стандарта качества образования.

Работа учебной группы завершается выявлением различий в представленных моделях и обсуждением стратегии управления проектированием развития столичных организационно-образовательных систем.

Методика экспертно-проектного управления развитием организационно-образовательных систем

*Из книги Л. де Калувэ, Э. Маркса и М. Петри
«Развитие школы: модели и изменения».**

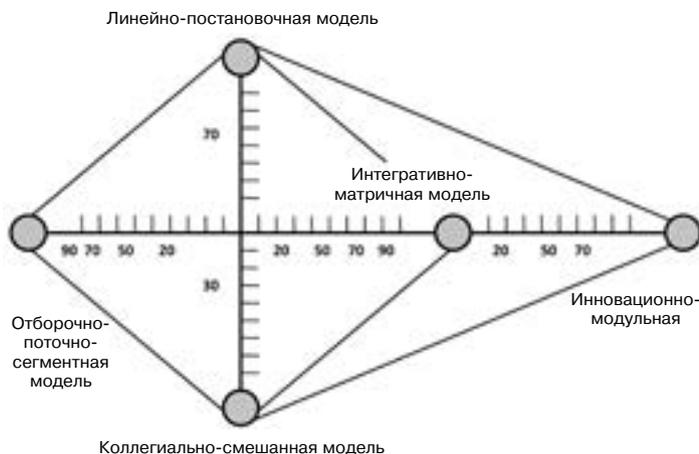
Организационно-образовательная структура любой школы представляет собой уникальную конфигурацию, содержащую элементы нескольких (или даже всех) моделей в различных соотношениях. Экспертный анализ позволяет позиционировать эту конфигурацию в модельном поле структурного развития и определить стратегию дальнейшего совершенствования и гармонизации организационно-образовательной структуры школы.

Анализ организационно-образовательной модели школы проводится ее управляющей командой (директор, заместители, руководители подразделений) под руководством внешнего эксперта-консультанта (по возможности). Функции последнего, которые может выполнить и сам директор школы, заключаются в организации экспертного процесса, в разъяснении смыслов предлагаемых дескрипторов, а также в критическом «сомнении» относительно позиций, высказываемых членами управляющей команды. Они обсуждают ситуацию в школе в контексте предлагаемых параметров и представляют эксперту свое консолидированное мнение, которое фиксируется им в экспертной таблице (см. ниже).

Необходимо иметь в виду, что возможна ситуация «школы в школе», когда для различных школьных подразделений (начальная школа, гимназические классы, профильные классы и т.п.) могут быть определены различные варианты ответов на поставленные в методике вопросы. В этом случае для различных подразделений могут быть построены различные модели, согласованность которых становится предметом особого экспертного анализа.

.....
* Доработано автором.

Модельное поле для экспертного позиционирования различных школьных подсистем



Таким образом, из предлагаемых ниже вариантов ответов членам управленческой команды необходимо определить тот (А, Б, В или Г), который, по их консолидированному мнению, в наибольшей степени соответствует реалиям данной школы (желательно только один!).

Определение организационной модели школы

I. Организационные единицы

1. Школьные подразделения

1.1. Характер управления подразделениями школы (классами, клубами, кружками, методическими объединениями учителей, отделами и т.п.)

А. В основном вертикальный (жестко контролируется администрацией на основе принципа вертикали власти).

Б. Вертикальный и горизонтальный (наряду с вертикалью власти велико влияние различных школьных советов, творческих групп, органов соуправления и т.п.).

В. Горизонтальные структуры (школьное «гражданское общество») играют ведущую роль в управлении школой.

Г. Командный (первичные детско-взрослые сообщества, создаваемые на основе школьных подразделений, в основном сами регулируют свою деятельность).

1.2. Размер большинства школьных подразделений (классов, кружков, методических объединений, советов и т.п.)

А. Средний (15–25 человек).

Б. Большой (более 30 человек)

В. Маленький (до 10–12 человек).

1.3. Автономность школьных подразделений.

А. Большая (достаточно высокая степень независимости в принятии различных решений).

Б. Ограничена постоянным контролем со стороны администрации.

В. Ограничена взаимными договоренностями с руководителями других школьных подразделений.

Г. Ограничена рамками требований и приоритетов концепции школы, а также других внутренних школьных документов.

2. Методические объединения педагогов

2.1. Участие педагогов в методических объединениях

А. Методические объединения в школе не развиты.

Б. Обязательное участие педагогов.

В. Необязательное участие педагогов.

2.2. Статус и авторитет методических объединений в школе.

А. Низкий (практически не оказывают влияния на реальную деятельность педагогов).

Б. Средний.

В. Высокий (деятельность педагогов в основном ориентирована на требования и рекомендации методических объединений).

2.3. Функции методических объединений в школе

А. Информационная (доведение до учителей новых педагогических подходов, а также требований и рекомендаций органов управления образованием).

Б. Как в пункте «А» + консультирование педагогов по различным практическим вопросам, наставническая поддержка молодых педагогов.

В. Как в пункте «Б» + активное участие в выработке стратегии развития школы.

Г. Консультирование деятельности различных образовательных команд.

3. Школьная администрация и секретариат

3.1. Основная функция

А. Планирование бюджета и контроль его исполнения.

Б. Как в пункте «А» + регистрация и учет школьников.

В. Как в пункте «Б» + организация образовательного (учебно-воспитательного) процесса.

3.2. Субъекты принятия решений по использованию бюджета

А. Директор.

Б. Директор и руководители подразделений.

В. Как в пункте «Б» + разработчики (научные консультанты) стратегии развития школы.

Г. Как в пункте «В» + представители образовательных команд.

4. Органы воспитания и сопровождения школьников (психолого-педагогического и социально-педагогического)

4.1. Основные функции

А. Поддержание дисциплины в учебных группах, информирование и консультирование учащихся по выбору профильных учебных предметов и будущей профессии.

Б. Как в пункте «А» + особая работа с отстающими и одаренными.

В. Как в пункте «Б» + организация индивидуальной и групповой воспитательно-развивающей деятельности школьников.

Г. Поддержка каждого школьника в его саморазвитии и социализации.

Д. Как в пункте «Г» + специальная подготовка педагогов к эффективному воспитательно-развивающему взаимодействию с учащимися.

4.2. Основные исполнители функций

А. Классный руководитель (наставник, тьютор, куратор и т.п.).

Б. Как в пункте «А» + специалисты-консультанты (психологи, социальные педагоги и т.п.).

В. Все члены педагогического коллектива (в том числе учителя-предметники).

5. Органы по совершенствованию образовательного процесса

5.1. Основные функции

- А.** По существу, четко не определены.
- Б.** Умеренное принуждение учителей к улучшению методики преподавания учебных предметов.
- В.** Решение проблем интеграции обучения и воспитания учащихся.
- Г.** Как в пункте «Б» + актуализация саморазвития школьников и повышение квалификации педагогов.

5.2. Основные инициаторы изменений

- А.** Отдельные педагоги.
- Б.** Директор и администрация.
- В.** Руководители методических объединений.
- Г.** Специально сформированные творческие группы, включающие членов администрации и наиболее инициативных и квалифицированных педагогов.
- Д.** Детско-взрослые образовательные команды.

6. Учителя

6.1. Автономность (самостоятельность, независимость) учителей.

- А.** Высокая (каждый учитель в основном строит свою деятельность на базе собственных профессиональных ценностей и приоритетов).
- Б.** Ограничена постоянным контролем со стороны администрации.
- В.** Ограничена влиянием методических объединений и других школьных подразделений.
- Г.** Ограничена положениями концепции школы и других внутренних школьных документов.
- Д.** Ограничена влиянием детско-взрослых образовательных команд.

6.2. Воспитательные функции учителей-предметников

- А.** Слабо выражены.
- Б.** Сосредоточены в рамках преподавания своего учебного предмета.
- В.** Как в пункте «Б», на основе тесного взаимодействия с классными руководителями.
- Г.** Интенсивны, выходят за рамки преподавания своего учебного предмета, активно осуществляются всеми учителями-предметниками.
- Д.** Осуществляются в контексте деятельности детско-взрослых образовательных команд.

II. Координационные механизмы

7. Регулирование школьной деятельности

7.1. Внешнее регулирование школьной деятельности

А. Большое количество конкретных обязательных правил и указаний.

Б. Не так много конкретных указаний, в основном предлагаются основные принципы и общие правила.

7.2. Внутреннее регулирование школьной деятельности

А. Напрямую исходит из правил, установленных внешним регулированием.

Б. Внешние правила в определенной степени трансформируются управленческим аппаратом школы.

В. Внешние правила полностью перерабатываются управленческим аппаратом и подразделениями школы для обеспечения собственной деятельности.

Г. Многие правила исходят из собственной концепции школы и стратегии ее развития.

Д. Правила устанавливаются детско-взрослыми образовательными командами, исходя из приоритетов собственной учебно-воспитательной деятельности в рамках концепции школы и ее устава.

8. Профессионализм педагогов

А. В основном сформирован в вузах в процессе профессионального образования и направлен прежде всего на знание своего учебного предмета.

Б. Как в пункте «А» + научно-исследовательская деятельность, аспирантура, защита диссертации в рамках «своей» научной дисциплины (например, физики, истории, лингвистики и т.д.).

В. Как в пункте «А» + акцент на углубленном знании дидактики своего учебного предмета (курсы повышения квалификации, профессиональная рефлексия и самокоррекция преподавания своего учебного предмета).

Г. Профессиональное мастерство педагогов целенаправленно развивается внутри самой школы, направлено как на дидактические, так и на воспитательные компоненты образовательного процесса, педагогическое общение, психологическую грамотность и т.п.

9. Иерархия управления

А. Выражена нечетко (учителя-предметники мало ощущают контроль со стороны администрации).

Б. Ориентирована прежде всего на организацию учебного процесса в школе.

В. Как в пункте «Б» + ориентирована на процесс воспитания и развития учащихся + обеспечивает реализацию концепции развития школы.

Г. Выполняет координирующие функции.

10. Консультационные структуры

10.1. Количество и качество консультационных структур (различных школьных советов, временных творческих групп и т.п.).

А. В школе создано несколько консультационных советов, но их работа носит скорее формальный характер. Эти советы собираются довольно редко, не пользуются авторитетом в коллективе, практически не разрабатывают актуальных предложений и рекомендаций.

Б. В школе постоянно действуют различные консультационные структуры. Некоторые из них работают достаточно активно и конструктивно. Однако в целом их влияние на принятие административных решений носит эпизодический, ограниченный характер.

В. В школе создана широкая сеть консультационных структур различного уровня и направленности. Большинство школьных проблем находит свое решение в рамках их обсуждения на заседаниях соответствующих советов. Предложения и рекомендации консультационных структур существенно влияют на принятие решений школьной администрацией.

10.2. Характер принятия в школе важных решений

А. Хаотичный, нечеткий. Часто под влиянием лиц, «особо приближенных» к руководству на данный момент.

Б. В соответствии с требованиями пирамиды власти.

В. Консенсус позиций администрации школы и мнений заинтересованных сотрудников, выраженных через консультационные структуры (советы), на основе необходимых согласований.

Г. Консенсус между учителями-предметниками, классными руководителями и руководителями структурных подразделений школы (председателями методических объединений и т.п.).

Д. Решения принимаются на основе неформальных контактов членов образовательных команд.

10.3. Основные субъекты, принимающие оперативные решения

А. Учителя-предметники и общее собрание сотрудников.

Б. Директор и администрация школы.

В. Методические объединения и общее собрание сотрудников.

Г. Классные руководители после консультаций с учителями-предметниками.

Д. Детско-взрослые образовательные команды.

11. Инициативность и сверхнормативная творческая активность педагогов

А. Большинство учителей ориентировано только на проведение своих уроков, весьма неохотно откликаясь на призывы администрации к профессиональной активности и творчеству.

Б. Многие педагоги проводят различные дополнительные занятия, в основном связанные с углублением и расширением учебного материала по своим предметам, не поднимая вопрос о дополнительной оплате.

В. Как в пункте «Б» + периодическая совместная организация группами учителей общешкольных мероприятий воспитательной, лично развивающей направленности.

Г. Большинство педагогов уделяет много времени неформальному общению с учащимися, реализуя вместе с ними различные школьные проекты.

Д. Как в пункте «Г» + широкая социальная направленность многих школьных проектов (шефство над ветеранами и детьми-инвалидами, экологические акции, участие в муниципальных мероприятиях, организация межшкольных фестивалей и т.п.).

III. Характер управления школой

12. Реальные задачи управляющего органа

А. Контроль деятельности педагогов.

Б. Непосредственное прямое управление деятельностью каждого педагога.

В. Общий контроль реализации миссии школы, соблюдения

принятых норм, поддержка основных ценностей и приоритетов данной школы.

Г. Как в пункте «В» + разработка программы перспективного развития школы.

13. Менеджмент

13.1. Главные функции

А. Контроль распределения бюджета школы.

Б. Как в пункте «А» + структурная организация школы, выработка внутренних правил и контроль их исполнения.

В. Как в пункте «А» + организация всего учебного процесса в школе.

Г. Как в пункте «В» + организация воспитательного процесса и личностного развития учащихся.

Д. Как в пункте «Г» + стратегическое планирование развития школы.

13.2. Позиция руководителя

А. Отстраненная. Директор не вникает в детали образовательного процесса, мало общается с педагогами, реагируя только на чрезвычайные происшествия.

Б. Формально иерархическая. Директор в курсе практически всех событий в своей школе, и именно он принимает по ним решения, мало ориентируясь на мнение сотрудников.

В. Директор — первый среди равных, ориентирован на эффективную организацию учебного процесса в школе.

Г. Как в пункте «В» + ориентация на эффективную организацию воспитательного процесса и личностное развитие учащихся.

Д. Директор прежде всего лидер управленческой команды, ориентированный на стратегическое планирование развития школы.

13.3. Главные задачи заместителей директора

А. Обеспечение комфортной работы учителей-предметников.

Б. Ассистирование директору, исполнение его поручений, выполнение диспетчерских функций в организации жизнедеятельности школы.

В. Ответственность за учебный процесс.

Г. Ответственность за воспитательный процесс и развитие школы.

Д. Полная включенность во все вопросы школьной жизни в качестве члена управленческой команды.

13.4. Субъект ответственности перед вышестоящими органами

- А.** Директор.
- Б.** Директор и управленческая команда.

14. Позиция среднего менеджера в школе (руководители методических объединений, кафедр, школьных подразделений и служб)

- А.** Таких позиций в школе не существует.
- Б.** Помощь заместителям директора.
- В.** Собственная позиция, обеспечивающая взаимодействие между руководством школы и педагогами.

IV. Уровень развития организации

15. Число структурных подразделений в школе

- А.** Малое. В школе не развиты методические объединения учителей, работает всего несколько школьных кружков или их нет совсем.
- Б.** Среднее. Методические объединения включают учителей смежных специальностей, работает ряд кружков, клубов, секций и т.п.
- В.** Значительное. Развитая структура дополнительного образования, наряду с методическими объединениями в школе работают различные координационные советы и рабочие группы педагогов.
- Г.** Большое. В школе создана широкая сеть дополнительного образования, функционируют различные органы соуправления и консультационные структуры (советы, творческие группы и т.п.), а также различные школьные структурные подразделения и службы: информационные (радио- и телестудии, издательство и т.п.), творческие коллективы (театры, хоры, мастерские и т.п.), профориентационные, медико-психологические, коррекционные и т.п.

16. Организационное самосознание школьного коллектива

- А.** Каждый сам по себе выполняет свои обязанности на минимальном уровне. Для большинства педагогов и учащихся школа является местом работы или учебы.
- Б.** Многие педагоги и учащиеся любят свою школу, ощущают себя частью ее коллектива, в ряде случаев готовы помочь родной школе. Однако позиции и ценности, транслируемые школой, далеко не все-

гда являются для них непререкаемыми, часто носят формальный и декларативный характер.

В. Школа занимает значительное место в жизни большинства педагогов и учащихся. Ценности и приоритеты, формулируемые и транслируемые школой, реально принимаются большинством педагогов и учащихся, во многом определяют их повседневное поведение и выбор жизненных стратегий.

Г. Педагоги и учащиеся живут со школой одной судьбой, гордятся своей школой, которая воспринимается ими как второй дом. Школа также обладает высоким авторитетом у родителей, многие из которых ощущают высокую сопричастность школьной жизни.

Экспертная таблица по организационной подсистеме школы

В столбец «Результат» необходимо записать название соответствующей модели или нескольких моделей согласно ключу.

№ п/п	Позиция	Ключ	Результат
1	ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ЕДИНИЦЫ		
1	Школьные подразделения		
1.1	Конфигурация подразделений	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная и матричная; Г. Модульная	
1.2	Размер подразделений	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная, коллегиальная и матричная; В. Модульная	
1.3	Автономность подразделений	Модели: А. Сегментная и модульная; Б. Линейная; В. Коллегиальная; Г. Матричная	
2	Методические объединения		
2.1	Участие педагогов	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная, матричная и модульная	
2.2	Статус методических объединений	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная, матричная и модульная; В. Коллегиальная	

2.3	Функции методических объединений	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная и матричная; Г. Модульная	
3	Школьная администрация и секретариат		
3.1	Основная функция	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная, матричная и модульная	
3.2	Принятие решений по использованию бюджета	Модели: А. Сегментная и линейная; Б. Коллегиальная; В. Матричная; Г. Модульная	
4	Органы воспитания и сопровождения школьников		
4.1	Основная функция	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная; Г. Матричная; Д. Модульная	
4.2	Исполнители функции	Модели: А. Сегментная и линейная; Б. Коллегиальная и матричная; В. Модульная	
5	Органы по совершенствованию образовательного процесса		
5.1	Основная функция	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная и коллегиальная; В. Матричная; Г. Модульная	
5.2	Инициаторы изменений	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная; Г. Матричная; Д. Модульная	
6	Учителя		
6.1	Автономность	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная; Г. Матричная; Д. Модульная	
6.2	Воспитательные функции	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная; Г. Матричная; Д. Модульная	

II			КООРДИНАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ	
7			Регулирование школьной деятельности	
7.1	Внешнее регулирование	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная и коллегиальная; В. Матричная и модульная		
7.2	Внутреннее регулирование	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная; Г. Матричная; Д. Модульная		
8	Профессионализм педагогов	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная; Г. Матричная и модульная		
9	Иерархия управления	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная и коллегиальная; В. Матричная; Г. Модульная		
10			Консультационные структуры	
10.1	Количество консультационных структур	А. Сегментная Б. Линейная и модульная В. Коллегиальная и матричная		
10.2	Характер принятия решений	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная; Г. Матричная; Д. Модульная		
10.3	Основные субъекты, принимающие решения	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная; Г. Матричная; Д. Модульная		
11	Инициативность и сверхнормативная творческая активность педагогов	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная; Г. Матричная; Д. Модульная		
III			ХАРАКТЕР УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ	
12	Реальные задачи управляющего органа	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная и матричная; Г. Модульная		

13		Менеджмент	
13.1	Главные функции	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная; Г. Матричная; Д. Модульная	
13.2	Позиция руководителя	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная; Г. Матричная; Д. Модульная	
13.3	Задачи заместителей	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная; Г. Матричная; Д. Модульная	
13.4	Субъект ответственности перед вышестоящими органами	Модели: А. Сегментная и линейная; Б. Коллегиальная, матричная и модульная	
14	Позиция «среднего менеджера» в школе	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная, матричная и модульная	
IV		УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИИ	
15	Число структурных подразделений в школе	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная и модульная; Г. Матричная	
16	Организационное самосознание	Модели: А. Сегментная; Б. Линейная; В. Коллегиальная; Г. Матричная и модульная	

Обработка и графическое представление результатов экспертизы

1. Необходимо подсчитать, сколько раз в столбце «Результат» встречается каждая модель, и записать результат.

Пример

Сегментная модель — 9. Линейная модель — 12. Коллегиальная модель — 13. Матричная модель — 2. Модульная модель — 2.

2. Далее необходимо произвести повторный подсчет, учитывая следующий нюанс. В тех случаях, когда в столбце «Ключ» под одним шифром (буквами А, Б, В или Г) указано несколько моделей, при вторичном подсчете учитывается только та модель, которая чаще встречалась при первичном подсчете. В результате количество отметок доминирующей (лидирующей) модели должно остаться прежним, а других моделей уменьшиться.

Это правило распространяется и на случаи, когда под одним шифром указано несколько моделей, ни одна из которых не является абсолютным лидером. При повторном подсчете все равно учитывается только та модель, которая набрала больше баллов по сравнению с другой.

Пример

Сегментная модель — 8. Линейная модель — 8. Коллегиальная модель — 13. Матричная модель — 0. Модульная модель — 1.

В тех редких случаях, когда количество первичных баллов у разных моделей совпадает, следует оценить общую ситуацию и выбрать в качестве «лидера» модель, которая представляется эксперту наиболее реальной для данной школы. Можно также вернуться к экспертному опроснику и еще более тщательно и критично делать выбор из предлагаемых ответов. Вполне вероятно, что таким образом будет выявлена лидирующая модель.

3. Затем необходимо подсчитать процентное соотношение различных моделей (округляя до целых значений), составить соответствующую таблицу и построить циклограмму.

Пример

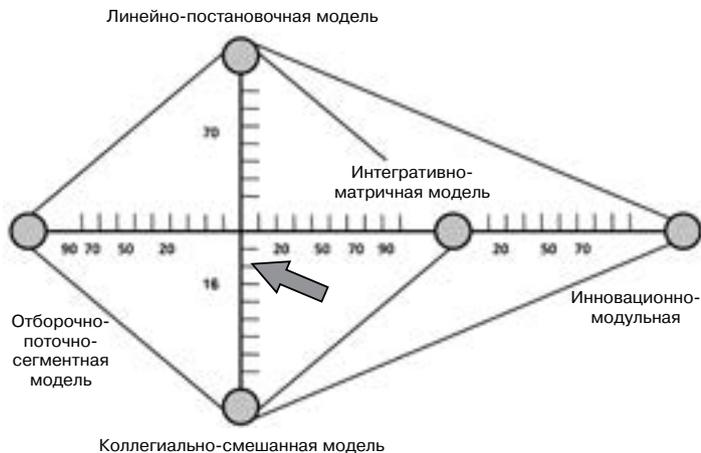
Сегментная модель — 27%. Линейная модель — 27%. Коллегиальная модель — 43%. Матричная модель — 0%. Модульная модель — 3%.

4. Чтобы графически отметить точкой положение организационной модели в поле структурного развития, необходимо сравнить процентные показатели линейной и коллегиальной моделей, вычесть из большего показателя меньший и отметить получившийся результат на вертикальной оси.

Пример

Линейная модель — 27%. Коллегиальная модель — 43%. $43 - 27 = 16$. Отмечаем 16 пунктов на вертикальной шкале в сторону линейной модели (вниз).

Сложить процентные показатели матричной и модульной моделей.



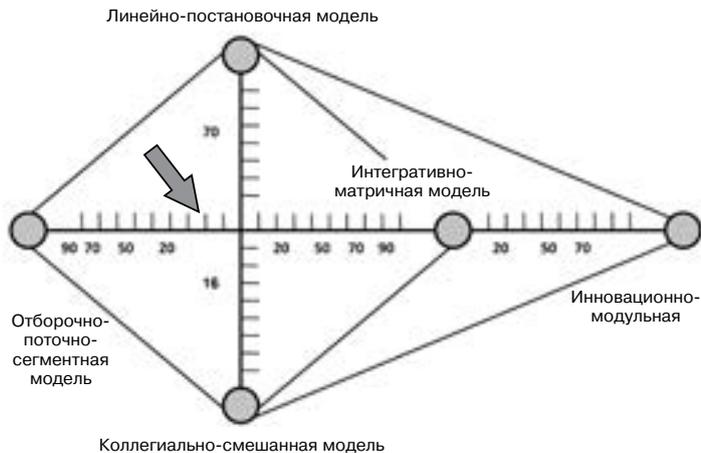
Пример

Матричная модель — 0%. Модульная модель — 3%. $0 + 3 = 3$.

Сравнить полученную сумму (в нашем примере — 3) с процентным показателем сегментной модели (в нашем случае — 27%), вычесть из большего показателя меньший и отметить получившийся результат на горизонтальной оси.

Пример

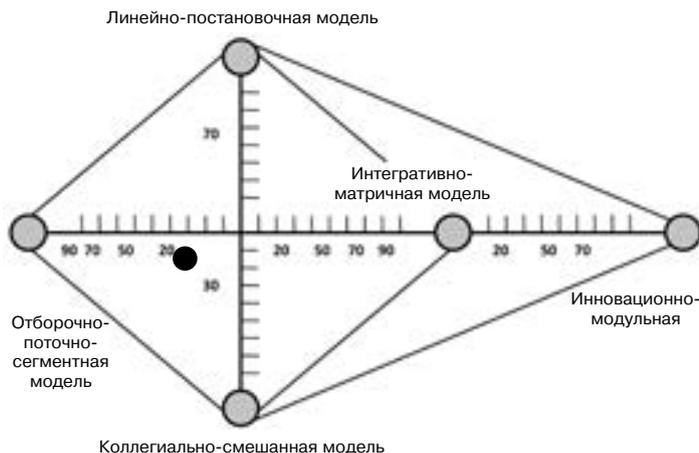
$27 - 3 = 24$. Отмечаем 24 пункта на горизонтальной шкале в сторону сегментной модели (влево) от точки пересечения горизонтальной и вертикальной осей.



Отмечаем в поле структурного развития точку, характеризующую организационную модель данной школы.

Пример

В нашем примере это точка с координатами 24 пункта по горизонтальной оси влево и 16 пунктов по вертикальной оси вниз.

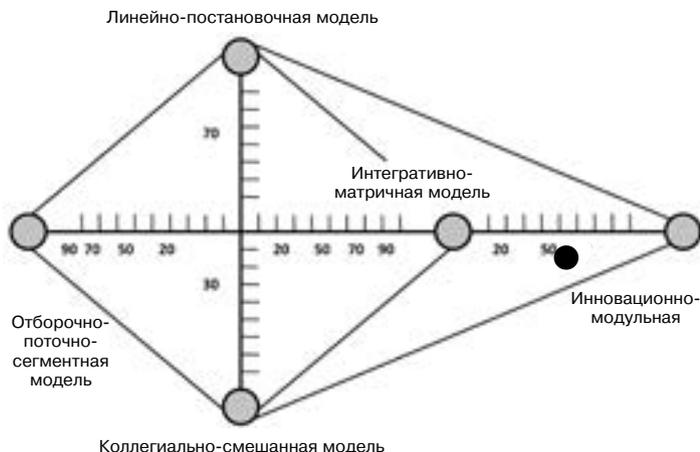


Теоретически возможен вариант, когда анализ показывает доминирование в школе модульной организационной модели. В нашей многолетней экспертной практике такая конфигурация встречалась лишь однажды. В этом случае необходимо немного изменить алгоритм получения координат точки, показывающей положение организационной подсистемы в модельном поле. Показатель по горизонтальной оси определяется путем вычитания из процентного показателя модульной модели суммы показателей сегментной и матричной моделей.

Пример

Сегментная модель — 5%. Линейная модель — 2%. Коллегиальная модель — 18%. Матричная модель — 13%. Модульная модель — 62%.

1. $18 - 2 = 16$ (в сторону коллегиальной модели, вниз).
2. $62 - (5 + 13) = 44$ (в сторону модульной модели, вправо).



Определение образовательной модели школы

Напомним, что образовательные модели различных школьных подразделений (начальной школы, лицейских или гимназических классов, профильных классов и т.п., а также системы дополнительного образования) могут различаться по ряду позиций. Для каждой такой школы в школе строится отдельная образовательная модель.

1. Стратегия формирования учебных групп

А. Школьники разделяются на потоки (сильные и слабые классы) в зависимости от учебной успешности (классно-поточная модель).

Б. В целом в школе нет разделения на сильные и слабые классы. Однако учащиеся разделяются на сильные и слабые группы при изучении наиболее сложных и важных для данной школы учебных предметов (предметно-уровневая модель).

В. Классы и учебные группы во всех случаях формируются независимо от учебной успешности школьников (модель смешанных способностей).

2. Содержание образовательных курсов

2.1. Тип содержания

А. Содержание большинства учебных предметов носит «знаниевый» (когнитивный) характер. Содержание некоторых предметов

ориентировано на развитие эмоционально-чувственной сферы учащихся, их физическое развитие и т.п.

Б. «Знаниевое» (когнитивное) содержание всех учебных предметов, но различное по уровням глубины и широты формируемых знаний «внутри» некоторых учебных предметов.

В. В основном «знаниевое» когнитивное содержание учебных предметов + обучение эффективному взаимодействию учащихся в группе для повышения общего уровня учебного результата.

Г. Наряду со знаниями у учащихся целенаправленно формируются познавательные, эмоциональные, поведенческие, коммуникативные и экспрессивные (способность адекватно выражать свои чувства и состояния) умения и навыки.

Д. Как в пункте «Г» + особый акцент на обеспечение актуальности для учащихся содержания учебных занятий + внимание к внутригрупповым взаимодействиям школьников.

2.2. Межпредметные связи

А. Четкие границы между содержанием различных учебных предметов. Внутри предметов обычно строгое разделение между содержанием отдельных тем. Возможны фрагментарные связи между содержанием различных учебных предметов.

Б. Четкие границы между содержанием различных учебных предметов, однако внутри предметов характерны более тесные взаимосвязи между содержанием отдельных тем.

В. Четкие границы между учебными предметами при наличии методически продуманных межпредметных связей и четкой связи и преемственности тем внутри предметов.

Г. Смежные предметы объединены в учебные блоки. Четкая методическая связь между изучаемыми темами. Выражено нетрадиционное содержание предметов. Широкое использование проектных форм образования.

Д. Как в пункте «Г» + размытые границы между всеми учебными предметами.

2.3. Распределение учебного времени между предметами

А. В соответствии с нормативами, определенными органами управления образованием.

Б. Добавлено время на изучение ряда важных для школы предметов на повышенном уровне.

В. Много времени уделяется занятиям, связанным с развитием эмоциональной сферы учащихся, их поведенческих, экспрессивных и коммуникативных навыков, физической, трудовой, социальной активностью и т.п.

Г. Много времени уделяется изучению проблем, актуальных для самих школьников и обучению их групповому сотрудничеству в процессе коллективной деятельности.

2.4. Вариативность содержания (разнообразие содержания).

А. Определяется уровнем квалификации и профессионализма работающих в школе учителей, а также их индивидуальными интересами и предпочтениями.

Б. Возможность выбора учащимися уровня сложности изучения основных учебных предметов с последующей возможностью изменения этого уровня.

В. Обязательное изучение всех образовательных блоков (напомним, такие блоки состоят из смежных предметов) с возможностью выбора предметов по интересам внутри каждого блока.

Г. Наряду с обязательным для изучения содержанием учебных предметов, на характер этого содержания большое влияние оказывают сами педагоги и учащиеся (учебные команды) в соответствии с образовательными ценностями и приоритетами данной учебной команды.

2.5. Критерии отбора содержания внутри предметов

А. Государственные стандарты, необходимость подготовки к аттестационным экзаменам.

Б. Как в пункте «А» + понимание необходимости всестороннего развития личности.

В. Как в пункте «Б» + понимание необходимости успешной социализации личности.

3. Организация образовательного процесса

3.1. Основные формы организации

А. Предметное классно-урочное преподавание.

Б. Предметно-групповое преподавание (работа в малых группах).

В. Тематические проектные формы.

Г. Проектные формы с особым акцентом на актуальность для школьников тематики проектов.

3.2. Дифференциация

3.2.1. Дидактическая дифференциация

А. Незначительная. Учителя работают в основном со всем классом (группой) в целом, иногда применяя особые подходы к отдельным учащимся.

Б. Значительная. Применение педагогами различных методических средств по отношению к разным учащимся одного класса (группы) является основой образовательного процесса.

3.2.2. Дифференциация в соответствии с интересами школьников

А. Незначительная. При организации образовательного процесса персональные интересы учащихся учитываются педагогами лишь эпизодически.

Б. Значительная. Учителя знают персональные интересы учащихся и используют эти интересы в ходе образовательного процесса.

3.3. Образовательные траектории

3.3.1. Возможности выбора

А. Каждый учебный поток проходит единую траекторию обучения по единой программе.

Б. Для каждого предмета возможен свой уровень изучения.

В. В каждом классе (учебной группе) обеспечиваются возможности для разноуровневого (от коррекционного до углубленного) обучения по различным предметам.

Г. Образовательные траектории организуются в зависимости от возможностей, потребностей и интересов учащихся. В школе существует много различных вариантов возможных образовательных траекторий учащихся.

Д. Как в пункте «Г» + влияние различных событий, происходящих в социуме и внутри школы, на изменения образовательных траекторий.

3.3.2. Степень фиксации образовательных траекторий

А. Четко фиксированы. Меняются только на основе распоряжений органов управления образованием.

Б. Менее фиксированы, подлежат пересмотру и коррекции управленческим аппаратом школы.

В. Оперативно адаптируются педагогами под учащихся в ходе образовательного процесса на основе их учебных результатов.

Г. Оперативно изменяются под влиянием самих школьников и их родителей.

3.3.3. Темп прохождения образовательных траекторий

А. Единый для всех. При отставании школьники оперативно переводятся в поток низшего уровня.

Б. Возможность смены потока (с более быстрым или медленным темпом) в зависимости от результатов периодического тестирования.

В. Коррекция темпа прохождения материала в зависимости от темпа его усвоения. По всем предметам новый материал изучается только после надежного усвоения прежнего всей учебной группой.

Г. Для различных учащихся создается персональный темп обучения в зависимости от их индивидуальных способностей и устремлений.

Д. Непрерывный процесс корректировки темпа в соответствии с состоянием группы и отдельных школьников в данный момент времени.

3.3.4. Фиксация норм и требований к образовательному уровню школьников

А. Четко фиксированы для каждого учебного предмета и для каждого уровня изучения предмета.

Б. Требования к образовательному уровню каждого школьника носят строго индивидуальный характер в зависимости от его возможностей и потребностей.

4. Групповая организация школьников

4.1. Преобладающая форма организации

А. Однородные по способностям и учебной успешности школьников классы для каждого потока.

Б. Классы, а также учебные группы, сформированные как из предварительно отобранных школьников, так и из учащихся различных способностей.

В. Базовая группа как основа для индивидуальной работы с отдельными учащимися.

4.2. Постоянство учебных групп

А. В каждом потоке стабильные по составу классы. Редкие переводы отдельных учащихся в поток более низкого уровня.

Б. Стабильные классы при изучении большинства учебных предметов (не самых значимых для данной школы). В учебных группах, сформированных для изучения наиболее важных предметов на раз-

личном уровне сложности, возможны периодические перемещения учащихся по итогам промежуточных аттестаций.

В. Стабильные по составу классы и группы, внутри которых учащиеся могут переходить из одних подгрупп (микрогрупп) в другие для коррекционной или углубленной работы по отдельным темам.

4.3. Принципы перегруппировки школьников

А. Строгий предварительный отбор учащихся в разные потоки.

Б. Результаты промежуточных аттестаций, тестирований и т.п.

В. Периодические перегруппировки внутри стабильной группы в зависимости от текущей успеваемости учащихся.

Г. Изменение персональных интересов школьников, возникновение у них новых образовательных потребностей.

4.4. Принципы подбора педагогов для работы с группами школьников

А. Целенаправленного отбора педагогов нет. Учителя меняются в зависимости от прохождения различных учебных предметов. Обычно более квалифицированные учителя преподают в потоках, классах и группах более высокого уровня сложности. Относительно постоянен классный руководитель.

Б. Команда педагогов специально формируется под определенную группу школьников и остается постоянной несколько лет.

5. Воспитательная работа и психолого-педагогическое сопровождение школьников

5.1. Функции воспитательной работы

А. В основном сводятся к беседам со школьниками назидательного характера и отдельным консультациям учащихся и родителей по вопросам подготовки к итоговым аттестациям.

Б. Помощь учащимся в выборе соответствующего образовательного уровня; консультации по самостоятельной работе учащихся; решение вопросов, связанных с их дисциплиной.

В. Как в пункте «Б» + организация эффективного группового взаимодействия школьников.

Г. Обеспечение благополучия каждого школьника, помощь в решении самых разных его проблем и предупреждение их возникновения.

Д. Как в пункте «Г» + особое внимание вопросам социализации учащихся.

5.2. Время, выделяемое для воспитательной работы

А. Воспитательные моменты обычно носят фрагментарный, эпизодический характер, дабы «не отнимать драгоценное время у учебного процесса».

Б. Для воспитательной работы отводится специальное время, отраженное в расписании занятий и образовательной программе школы.

В. Воспитательная работа, консультации школьников органично включены в образовательный процесс в целом. (Предстоящая контрольная работа или аттестация не могут являться поводом для отмены или переноса воспитательных мероприятий. Скорее, наоборот, учебный процесс подстраивается под требования воспитательной работы).

5.3. Связь между воспитательной и учебной деятельностью

А. Процессы обучения и воспитания практически разделены. Воспитательная работа большей частью направлена на повышение результативности обучения.

Б. Интеграция учебной и воспитательной деятельности является приоритетом образовательной политики данной школы, предметом работы методических объединений, критерием успешности работы педагогического коллектива.

В. Полная интеграция воспитания и обучения в едином образовательном процессе на каждом занятии.

5.4. Основные субъекты воспитательной деятельности

А. Классный руководитель.

Б. Классный руководитель в тесном сотрудничестве с учителями-предметниками.

В. Как в пункте «Б» + психологи, социальные педагоги и т.п.

Г. Все педагоги, консультанты и родители учебной команды, а также старшеклассники.

6. Тесты, проверки, промежуточные аттестации учащихся

6.1. Цели проверок и тестирований

А. Проверка учебных достижений и прогноз дальнейшей успешности обучения.

Б. Как в пункте «А» + психолого-педагогический анализ личностного развития каждого учащегося.

6.2. Функции проверок и тестирований

А. Отбор и распределение учащихся в учебные потоки различного

уровня. Контроль их дальнейшего соответствия (или несоответствия) данному уровню.

Б. Проверка усвоения материала для установления необходимости его повторения или дополнительного изучения.

В. Как в пункте «Б» + организация постоянной обратной связи с каждым учащимся для его психолого-педагогической поддержки и определения новых ориентиров личностного развития.

6.3. Результаты проверок и тестирований

А. Аттестация учащихся по пройденным темам и учебным предметам, в том числе на различных уровнях сложности.

Б. Достижение промежуточных персональных образовательных лично-стно развивающих целей каждого учащегося.

6.4. Субъекты проверок и тестирований

А. Учителя-предметники.

Б. Учителя-предметники и в небольшой степени психологи и классные руководители.

В. Наставники (классные руководители) и психологи с помощью учителей-предметников при активном содействии самих школьников.

6.5. Стандартизация тестов и проверок

А. Четко фиксированные нормы. Сравнение индивидуальных результатов учащихся с соответствующими стандартами.

Б. Гибкие нормы. Сравнение индивидуальных результатов учащихся с показателями класса или соответствующей подгруппы.

В. Базируется на требованиях государственных стандартов. Школьники вместе с педагогами оценивают динамику своих учебных достижений и личностного развития.

Г. Как в пункте «В» + особое внимание уделяется анализу социальной активности учащихся, их внеучебных и внешкольных достижений.

7. Оценка образовательного процесса

7.1. Цели оценки образовательного процесса

А. Более точный отбор и распределение школьников в учебные потоки и группы.

Б. Оптимизация объема и темпа усвоения школьниками учебного материала.

В. Коррекция педагогами учебных программ и характера организации образовательного процесса.

7.2. Субъекты оценки и установления критериев эффективности образовательного процесса

А. Учителя-предметники. Основной критерий эффективности образовательного процесса — успешность учащихся на экзаменах и предметных олимпиадах.

Б. Методические объединения учителей-предметников и администрация на основе дидактических требований.

В. Психологи и наставники (классные руководители) с помощью учителей-предметников при активном содействии самих школьников и их родителей.

Экспертная таблица по образовательной подсистеме школы

В столбец «Результат» необходимо записать название соответствующей модели или нескольких моделей согласно ключу.

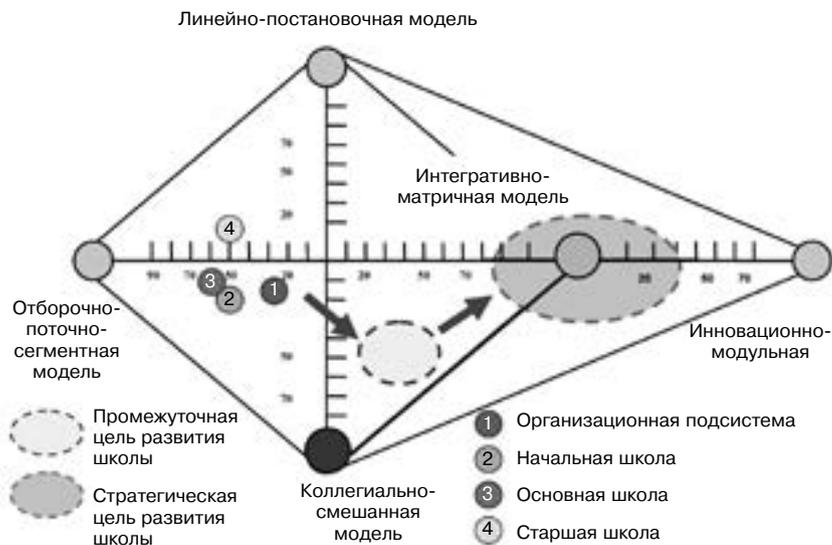
№ п/п	Позиция	Ключ	Результат
1	Стратегия формирования учебных групп	А. Отборочно-поточная модель Б. Постановочная модель В. Модель смешанных способностей, интегративная модель и инновационная модель	
2	Содержание образовательных курсов		
2.1	Тип содержания	А. Отборочно-поточная модель Б. Постановочная модель В. Модель смешанных способностей Г. Интегративная модель Д. Инновационная модель	
2.2	Межпредметные связи	А. Отборочно-поточная модель Б. Постановочная модель В. Модель смешанных способностей Г. Интегративная модель Д. Инновационная модель	
2.3	Распределение учебного времени между предметами	А. Отборочно-поточная модель Б. Постановочная модель и модель смешанных способностей В. Интегративная модель Г. Инновационная модель	
2.4	Вариативность содержания	А. Отборочно-поточная модель Б. Постановочная модель и модель смешанных способностей В. Интегративная модель Г. Инновационная модель	
2.5	Критерии отбора содержания внутри предметов	А. Отборочно-поточная модель, постановочная и модель смешанных способностей Б. Интегративная модель В. Инновационная модель	

3	Организация образовательного процесса		
3.1	Основные формы организации	А. Отборочно-поточная и постановочная модели Б. Модель смешанных способностей В. Интегративная модель Г. Инновационная модель	
3.2	<i>Дифференциация</i>		
3.2.1	Дидактическая дифференциация	А. Отборочно-поточная и постановочная модели Б. Модель смешанных способностей, интегративная и инновационная модели	
3.2.2	Дифференциация в соответствии с интересами школьников	А. Отборочно-поточная, постановочная и модель смешанных способностей Б. Интегративная и инновационная модели	
3.3	<i>Образовательные траектории</i>		
3.3.1	Возможности выбора	А. Отборочно-поточная модель Б. Постановочная модель В. Модель смешанных способностей Г. Интегративная модель Д. Инновационная модель	
3.3.2	Степень фиксации	А. Отборочно-поточная и постановочная модели Б. Модель смешанных способностей В. Интегративная модель Г. Инновационная модель	
3.3.3	Темп прохождения	А. Отборочно-поточная модель Б. Постановочная модель В. Модель смешанных способностей Г. Интегративная модель Д. Инновационная модель	
3.3.4	Фиксация норм и требований к образовательному уровню школьников	А. Отборочно-поточная, постановочная и модель смешанных способностей Б. Интегративная и инновационная модели	
4	Групповая организация школьников		
4.1	Преобладающая форма организации	А. Отборочно-поточная модель Б. Постановочная и модель смешанных способностей В. Интегративная и инновационная модели	
4.2	Постоянство учебных групп	А. Отборочно-поточная, интегративная и инновационная модели Б. Постановочная модель В. Модель смешанных способностей	
4.3	Принципы перегруппировки школьников	А. Отборочно-поточная модель Б. Постановочная модель В. Модель смешанных способностей Г. Интегративная и инновационная модели	
4.4	Принципы подбора педагогов для работы с группами школьников	А. Отборочно-поточная, постановочная и модель смешанных способностей Б. Интегративная и инновационная модели	

5	Воспитательная работа и психолого-педагогическое сопровождение школьников		
5.1	Функции	А. Отборочно-поточная модель Б. Постановочная модель В. Модель смешанных способностей Г. Интегративная модель Д. Инновационная модель	
5.2	Время, выделяемое для воспитательной работы	А. Отборочно-поточная и постановочная модели Б. Модель смешанных способностей В. Интегративная и инновационная модели	
5.3	Связь между воспитательной и учебной деятельностью	А. Отборочно-поточная, постановочная и модель смешанных способностей Б. Интегративная модель В. Инновационная модель	
5.4	Субъекты воспитательной деятельности	А. Отборочно-поточная модель Б. Постановочная модель В. Модели смешанных способностей и интегративная Г. Инновационная модель	
6	Тесты и проверки		
6.1	Цели	А. Отборочно-поточная модель, постановочная модель и модель смешанных способностей Б. Интегративная и инновационная модели	
6.2	Функции	А. Отборочно-поточная, постановочная и модель смешанных способностей Б. Интегративная модель В. Инновационная модель	
6.3	Результаты проверки	А. Отборочно-поточная и постановочная модели Б. Модель смешанных способностей, интегративная и инновационная модели	
6.4	Субъекты проверки	А. Отборочно-поточная модель Б. Постановочная и модель смешанных способностей В. Интегративная и инновационная модели	
6.5	Стандартизация тестов и проверок	А. Отборочно-поточная и постановочная модели Б. Модель смешанных способностей В. Интегративная модель Г. Инновационная модель	
7	Оценка образовательного процесса		
7.1	Цели	А. Отборочно-поточная и постановочная модели Б. Модель смешанных способностей В. Интегративная и инновационная модели	
7.2	Субъекты оценки и установления критериев	А. Отборочно-поточная модель Б. Постановочная и модель смешанных способностей В. Интегративная и инновационная модели	

Для определения точки, характеризующей образовательную модель, проводятся процедуры, аналогичные представленным выше шагам для организационной модели.

Приведем пример графического представления результатов анализа организационно-образовательной модели школы и стратегических ориентиров ее развития.



II. Педагогические грабли: ударная тройка общения с родителями, или Снова о коммуникативной компетентности учителя

О педагогическом общении написано много. Иногда действительно толково и полезно. В любом случае каждый из нас на семинаре или конференции может сделать прекрасный доклад о том, как надо правильно общаться с родителями. Однако...

На практике мы продолжаем с завидным постоянством «наступать на любимые грабли», расшибать в очередной раз свой многострадальный педагогический лоб и сетовать на «этих трудных родителей».

На основе простейшей инвентаризации наших ошибок в общении с родителями отметим наиболее типичные педагогические «грабли» с целью их большей заметности для нас и возможности их переступить даже «в темноте» повседневной школьной загруженности.

Грабли № 1 «Боевые»

*Я мечтаю вернуться с войны,
на которой родился и рос.
Игорь Тальков*

Как-то в одной из школ я проводил тренинг общения для педагогов. Мы разыгрывали ситуацию, когда учителям нужно было урегулировать конфликт с родителем, недовольным четвертной оценкой его ребенка. В начале упражнения мы обсуждали пространственную организацию предстоящего общения. На мой вопрос, куда мы предложим сесть родителю и как расположимся сами, учительница лет 35, не задумываясь, ответила: «Я сяду за стол спиной к окну, а родителя посажу напротив... лицом к окну». В первый момент я искренне не понял, при чем здесь окно и почему родителя нужно посадить к нему именно лицом. И учительница пояснила, что так

родителю будет... некомфортно, неловко, поскольку солнце будет его слепить, и он будет чувствовать себя неудобно. Уверенность, с которой эта учительница «организовывала пространство», навела на мысль об ее успешном опыте использования данного приема при общении с родителями. Так и представляется, как, вернувшись в учительскую, она с чувством выполненной тяжелой работы вытрет пот со лба и, гордо взглянув на коллег, торжественно объявит: «Я его сделала!» Коллеги, заполняющие классные журналы, одобрительно кивнут в ответ...

Невольно в голову приходят эпизоды из кинофильмов, когда следователи в мрачных кабинетах направляют свет настольной лампы в лицо *допрашиваемых*, а также рассказы военных летчиков, как они старались занимать в воздушных боях выгодные позиции, чтобы солнце находилось сзади и слепило *противников*.

Психологи скажут, что за действиями этой учительницы стоит ее профессиональная установка: родитель — враг, которого нужно подавить и победить, воздействуя на него путем манипулирования. Воздействуя, а не взаимодействуя! А, как известно, воздействуем мы на объекты (с субъектами приходится взаимодействовать). Вспоминается также фраза великого Януша Корчака: «Хороший ребенок — удобный ребенок... Все воспитание направлено на то, чтобы ребенок был удобен... А для этого прежде всего нужно сломать его собственный дух и собственную волю». То есть превратить его из субъекта в объект. Стало быть, хороший родитель — это удобный родитель (покладистый, тихий, внимающий и исполняющий). Однако возникает проблема: педагоги часто жалуются на пассивность и безответственность родителей. Но позвольте, коллеги, активность и ответственность присущи только субъекту, обладающему собственными целями, смыслами и интересами, как правило, отличающимися от наших.

Активный и ответственный родитель не всегда удобен, зато он может стать для учителя настоящим партнером в образовательном процессе не только его собственного ребенка, но и других учащихся. Для этого педагогу необходимо **всегда** помнить о субъектности родителя, научиться взаимодействовать с ним, а не «побеждать» его путем различного рода манипулирования, широко распространенного в практике общения с родителями.

Грабли № 2 «Пожарные»

*Пока гром не грянет, мужик не перекрестится.
Народная поговорка*

Расскажу историю, как моих родителей единственный раз за все десять лет вызывали в школу и как классный руководитель извинялся за это перед моим отцом. Это произошло, когда я учился в классе 8-м, а может, уже и в 9-м. В нашей школе ввели «инновацию»: после последнего урока учащихся в гардероб должен был сопровождать учитель, который этот урок проводил. Тогда техничка открывала гардероб, и мы «культурно» забирали свои куртки и пальто. Помню, был урок истории, на котором учительница, спешащая в поликлинику, покинула класс минут за 15 до звонка, дав нам, как водится в таких случаях, задание для самостоятельной работы.

Со звонком мы отправились в гардероб, который нам техничка без учителя не открывала. Кто-то из одноклассников отправился на поиски администрации с надеждой получить соответствующее разрешение в порядке исключения. Конечно, все это было достаточно долго. Мы томились перед дверью гардероба, и от нечего делать, а может, из-за присущей мне в те годы инициативности я попробовал открыть замок гардероба ключом от своей квартиры и... дверь распахнулась! Одноклассники радостно ринулись в гардероб, а техничка — в директорский кабинет. Не успели мы одеться, как она вернулась в сопровождении завуча. Я был уличен и разоблачен, мои родители были вызваны в школу.

Мать категорически отказалась «идти позориться», и в школу отправился отец. Завуч описала мой «хулиганский поступок» в категориях «вскрыл» и «проник», а также добавила, что ей теперь понятно, куда исчезают вещи из гардероба. На замечание отца, что взял-то я свое пальто, последовал хрестоматийный ответ: «Сегодня взял свое, завтра возьмет чужое!»

Завершилась история тем, что мой классный руководитель, присутствовавший при этом педагогическом общении, отвел отца в сторону и наедине, извинившись за все, добавил: «Ну что с них возьмешь... Бабы...» Завуч была «заслуженным учителем»...

К сожалению, практика вызова родителей в школу только в «по-

жарных» случаях неуспеваемости или нарушений дисциплины учащимися остается до сих пор достаточно распространенной. Более того, даже на обычное собрание родителей часто не приглашают, а тоже **вызывают**. Недавно дочь-старшеклассница принесла отпечатанную стандартную записку от классного руководителя (лауреата регионального конкурса «Учитель года») с формулировкой «Явка строго обязательна!». В результате родители избегают контактировать с педагогами, не без оснований полагая, что получают в школе лишь очередную порцию негатива.

Грабли № 3 «Казенные»

*Раньше я думал, что с детьми надо разговаривать правильно.
Теперь я понимаю, что с детьми надо разговаривать искренне.*

Януш Корчак

Явившись на «строго обязательное» родительское собрание, я испытал давно забытое ощущение армейских политзанятий. В начале собрания классный руководитель зачитала нам тщательно подготовленный 40-минутный доклад, посвященный новой программе развития региональной системы образования. В докладе фигурировало много цифр (количество новых школ и детских садов; количество учащихся в различных типах образовательных учреждений и т.п.). Затем были приведены различные показатели учебной успешности учащихся класса, а в завершении монолога (прошло уже полтора часа) было сформулировано, что мы как родители **должны** делать, чтобы эти показатели повысились. **Указания**, которые мы получили, были, безусловно, вполне разумными, но и абсолютно очевидными (а отчасти и реально невыполнимыми). Самое главное, что на собрании царил атмосфера бессмысленности происходящего, родители чувствовали, что оно проводится для галочки. Показательно, что на предложение задавать вопросы никто не среагировал... Все ждали, когда можно будет покинуть школу...

В психологии общения одним из ключевых положений, определяющих эффективность взаимодействий, является ответ на вопрос: «Чи проблемы мы решаем в общении — проблемы партнеров или свои собственные?» Конечно, проводя собрания «согласно утвер-

жденному плану», не ориентированному на потребности и запросы родителей, невозможно достигнуть взаимопонимания с ними.

Кроме того, в общении наряду с информационной составляющей всегда присутствует и эмоциональная, о которой совершенно забыла (а может, и не знала!) наша классная руководительница. Она заняла исключительно ролевую руководящую позицию, игнорируя межличностный характер взаимодействия, в том числе и профессионального.

Коммуникативная компетентность педагога

Область «стиля» и «тона» всегда игнорировалась педагогической «теорией», а между тем это самый существенный, самый важный отдел...

Антон Семенович Макаренко

Коммуникативная компетентность педагога — это совокупность его индивидуальных навыков в сфере общения, приобретенных в результате профессионального образования и специального обучения, в сочетании с инициативностью, адекватным социальным поведением, способностью сотрудничества и преодоления конфликтов. Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает знания и умения, систему ценностных ориентаций и т.д.

В коммуникативной компетентности педагога, проявляющейся в общении, могут быть выделены три основных компонента: мировоззренческий, психологический и технологический.

Мировоззренческий компонент включает:

1) ценностные ориентации, жизненные и профессиональные смыслы и социальные установки, определяющие эффективность взаимодействий;

2) отношение к себе и окружающим людям;

3) персональные поведенческие стратегии (ролевого или партнерского взаимодействия и т.п.).

Психологический компонент включает:

1) способности познавать и понимать себя и других людей;

2) способности к сочувствию, сопереживанию, к идентификации

с партнером и к рефлексии своего поведения по отношению к другому;

3) способность оценивать и выстраивать процесс взаимодействия, учитывая точки зрения всех его участников и т.п.

Технологический компонент включает:

- 1) техники и приемы слушания собеседников;
- 2) способы адекватной передачи собственных сообщений;
- 3) средства невербальной коммуникации и т.п.

Эффективность (от лат. *effectivus* — дающий определенный результат, действенный) — один из важнейших показателей успешности педагогического взаимодействия, отражающий соотношение желаемого (предполагаемого, ожидаемого) и реально достигнутого результатов. Эффективность взаимодействий педагога зависит как от его мировоззренческих установок, так и от его уровня владения техникой общения.

В мировоззренческом плане эффективности взаимодействия способствует прежде всего направленность педагога на своих собеседников, глубокое внимание к их интересам, потребностям и состояниям. Как писал известный швейцарский педагог и психолог И.Г. Песталоцци: «Мое внимание, доведенное до осторожности и тщательности, есть основа моей добродетели». Речь идет о внимании к партнеру, об осторожности и тщательности подбора слов и фраз, невербальных проявлений, то есть о тактичности в общении. При этом необходимо каждый раз полностью настраиваться на нового собеседника, избегая стереотипизации людей и ситуаций по тому или иному признаку, от чего в свое время предостерегал классик отечественной педагогики К.Д. Ушинский, говоря о «вреде педагогического опыта».

Эффективность стратегии взаимодействия на основе стремления подстроиться к партнеру остроумно и образно подчеркивается выдающимся американским психологом Карлом Роджерсом: «Я очень люблю мороженое с клубникой. Но когда я иду на рыбалку, то насаживаю на крючок вовсе не мое любимое мороженое, а неприятно пахнущих, извивающихся червей... И, что самое удивительное, рыба клюет именно на них». Игнорирование или обесценивание мнений и позиций родителей, попытка навязать им свою точку зрения является барьером в общении, не позволяет успешно достигать желаемых

результатов, то есть делает взаимодействие неэффективным.

Направленность на родителей выражается также в желании и умении их слушать. Барьером взаимодействий оказывается привычка постоянно интерпретировать, оценивать, комментировать услышанное. В результате педагог слышит не столько собственно родителей, сколько самого себя по поводу сказанного собеседником. Как признался один из участников тренинга, проводимого мной для педагогов, анализируя свои контакты с родителями: «Я не то что их не слышу... На самом деле я их даже не слушаю. Как максимум я могу помолчать, пока они говорят». Выставляя свои оценки собеседнику, мы становимся «экзаменаторами», не способными к конструктивному партнерскому взаимодействию.

Важным условием эффективности педагогического взаимодействия является также открытость педагога в процессе общения, которая опирается на принятие себя, своих индивидуальных особенностей и обстоятельств жизни. Многие педагоги боятся выглядеть неуспешными в глазах родителей, боятся, что их не так поймут, осудят и т.д. Другими словами, они боятся оказаться отрицательно оцененными и не принятыми родителями. Этот страх обуславливает стеснительность, скованность, пассивность, которые не позволяют педагогу проявить свою личность в общении, лишают такое общение искренности и глубины, делая его поверхностным и малозначимым. Более того, если педагог пытается особенно тщательно скрывать какую-либо свою проблему или обстоятельство, то он вызывает повышенный интерес именно к этому обстоятельству. Взаимодействие становится не только не эффективным, но и конфликтным, и стрессогенным.

Владение техникой педагогического общения предполагает адекватное использование различных приемов вербальной и невербальной коммуникации. Эффективность взаимодействий во многом зависит от того, как выстроена логика высказываний, какие фразы (агрессивные, побуждающие, поддерживающие и т.д.) используются в речи, какие образы предлагаются вниманию собеседников с учетом особенностей их восприятия, в какой позе мы ведем общение, какими жестами пользуемся и т.д. Часто педагоги недооценивают значение этих «мелочей» в общении. Вместе с тем именно свободное владение коммуникативными техниками и приемами позволяет стать

мастером общения, неизменно достигающим желаемых результатов в деловом и бытовом взаимодействии.

Например, если педагог разделяет точку зрения родителя, то он может сказать «вы правы!» или «я согласен с вами!». В первом случае с психологической точки зрения педагог невольно дает оценку собеседнику, как бы подчеркивая, что он-то сам точно знает, как должно быть. Он как бы занимает позицию сверху, психологически похлопывая собеседника по плечу. Во втором случае педагог занимает равную позицию с родителем, присоединяясь к нему, как бы пропуская его вперед. Очевидно, что во втором случае педагог демонстрирует свою психологическую компетентность, повышая самооценку родителя, вызывая к себе его неосознанную симпатию. Именно из подобных «мелочей» формируется отношение родителей к педагогу.

Многочисленные исследования эффективности взаимодействий показали, что степень доверия к услышанному зависит от субъективного восприятия компетентности и надежности собеседника (должности, звания и т.д.), его искренности, а также от того, насколько полученная информация совпадает с нашими собственными представлениями и исходными установками. Люди склонны больше доверять информации, полученной от тех, кто похож на них (внешне, этнически, мировоззренчески и т.д.), а также от тех, кто отстаивает определенные позиции в ущерб собственным интересам. Оказалось также, что быстрая речь является более убедительной, чем медленная. Логичные и обоснованные сообщения более эффективны в среде заинтересованных интеллектуалов, а для слабо заинтересованных и малообразованных людей лучше подходит эмоциональное и ассоциативное содержание сообщений, непосредственно побуждающее к действиям. Установлено также, что на эффективность общения влияют взаиморасположение собеседников в пространстве, интенсивность и адекватность использования жестов, богатство мимических проявлений собеседников и многие другие факторы.

Можно говорить об одаренности в сфере общения тех, кто от природы открыт и социально активен, внимателен к другим людям, способен подстраиваться к их интересам и проблемам, умеет слушать и убеждать своих собеседников, делать эффектные комплименты и т.п. Приобретая разносторонний жизненный опыт, изучая социаль-

но-психологические законы и феномены в процессе специального образования и самообразования, а также сознательно овладевая техниками и приемами эффективного взаимодействия путем участия в различных тренингах, такие люди становятся очень эффективными коммуникаторами. Как правило, именно они становятся лидерами, добиваются серьезных успехов в управлении, публичной политике, бизнесе, сценическом искусстве и т.д.

Создание конструктивной среды на родительском собрании

*Нет повеления — есть добрая воля. Нет догм — есть проблемы.
Януш Корчак*

Для успешного проведения родительского собрания с самого начала целесообразна организация особой творческой среды с характеристиками команды, семьи. Именно эта общность становится важнейшим условием эффективного взаимодействия. Формированию и саморазвитию этой общности компетентный педагог старается уделять постоянное внимание. Такая общность создает среду эмоционального комфорта, ощущение безопасности, доверия, открытости. Это стимулирует возникновение и развитие отношений сотрудничества между родителями и педагогами, позволяет им не стесняться друг друга, актуализирует личностное саморазвитие каждого.

Организуя родительское собрание, можно опираться на следующие критерии:

- соответствие содержания собрания его основной цели;
- последовательность перехода от решения более простых проблем к более сложным;
- наличие связи между отдельными обсуждаемыми проблемами, обеспечивающей единое восприятие всего «мероприятия»;
- необходимая смена ритма протекания собрания, чередование информационно-интеллектуальных и эмоциональных элементов общения;
- предоставление каждому родителю возможностей высказаться, ограничение узурпации инициативы наиболее активными

родителями;

- получение родителями позитивных впечатлений от собрания;
- возможность каждого родителя принять участие в обсуждении всех проблем и выработке решений собрания.

Всегда важно четко представлять себе, как начинать собрание и чем его заканчивать. Разработанный план проведения собрания должен быть законченным, но не окончательным. Этот план часто приходится корректировать в зависимости от сложившейся обстановки.

Гибкость педагога, проводящего собрание, позволяет родителям почувствовать, что все, что делается, делается именно для них, а не является стандартной процедурой, под которую все должны подстраиваться. Это способствует усилению мотивации активного участия в работе собрания.

Наиболее важным принципом проведения родительского собрания является *безоценочность действий и личности родителей и их детей*, которая предусматривает избегание оценочных суждений педагога об участниках собрания и участников друг о друге.

При необходимости для каждого родителя заранее готовится индивидуальный пакет, в который входят соответствующие информационные материалы, анкеты и т.п.

III. Ответы на вопросы участников Всероссийского интернет-педсовета – 2007 по теме «Учитель и его профессиональное самоопределение»

31 августа 2007 года

***Уважаемый Витольд Альбертович!
Статус учителя из года в год повышается.
Медленно, но растет заработная плата. Но
молодых специалистов в школах по-прежнему мало. Продолжают работать пенсионеры,
которые переучиваться, внедрять новейшие
технологии и т.д. не хотят. В чем же причина?
Вроде все благополучно, а вроде и нет. Каково
Ваше мнение?***

Ирина Романовская, Ставропольский край

Проблема, о которой Вы говорите, несомненно, требует масштабного социологического исследования. Могу высказать лишь некоторые соображения по данному вопросу.

Возможно, не последнюю роль здесь играет низкий уровень социального престижа учительской профессии. Что нам транслируют телевидение и другие средства массовой информации об учителях и школе? Образ российского учителя для молодежи — это социальный неудачник, нищий, затюканный детьми и начальством. Если верить журналистам, то половина из нас — взяточники, воры и извращенцы-педофилы... Много ли Вы читали в СМИ о романтике педагогической профессии, об уникальных достижениях наших учителей? Видели ли Вы по телевидению, как награждают лучших педагогов, как проходят конкурсы «Учитель года» и т.д.?

Думаю, что и собственные впечатления выпускников о жизни своих учителей не вызывают у них чувства зависти и восторга. Да и сами учителя вечно жалуются на жизнь...

Отмена отсрочки от армейской службы для сельских учителей также лишила школу молодых педагогов-мужчин...

Представьте себе, что на федеральном и региональном уровнях реализуются специальные программы по повышению престижа учительской профессии, в которых задействованы и СМИ... по-моему, понадобилось бы не слишком много времени, чтобы ситуация, о которой Вы пишете, существенно изменилась.

В скором будущем оплата труда учителя будет зависеть от оценки качества его работы. Принимают ли участие в разработке критериев оценки деятельности учителя люди, которые знают педагогическую кухню общеобразовательной, сельской школы (учителя, администраторы школ и др.). Можно ли сравнивать качество работы молодого специалиста и учителя-стажиста? Не получится ли, что молодому учителю заведомо закрыты в школу двери?

Светлана Петровна Сподобаева

К сожалению, ничего определенного не могу сказать о людях, разрабатывающих критерии оценки деятельности учителя, не знаю. Подозреваю, что подобными делами занимаются специалисты структур управления образованием, ну а утверждают такие «разработки» чиновники от образования.

По своему опыту университетского профессора могу сказать, что подобные методики «оценки качества работы профессорско-преподавательского состава» представляют собой весьма объемные, и подробно структурированные документы. Все многочисленные критерии носят исключительно формальный характер (количество публикаций, участие в различных советах, членство в академиях и

все в том же духе). Одним из критериев является рейтинг педагога, выявляемый путем опроса студентов. Полагаю, что нечто подобное будет предложено и для оценки работы школьных учителей.

Если же говорить не о формальном, а о реальном качестве работы учителя, то молодые педагоги, когда они всей душой отдаются педагогической работе, на мой взгляд, ничем не уступают своим более опытным коллегам, а часто и превосходят их. Константин Дмитриевич Ушинский писал о вреде педагогического опыта, когда учитель не проживает сердцем каждую школьную ситуацию, не анализирует ее со всех сторон (что свойственно начинающим учителям), а идентифицирует новую ситуацию с ранее встречавшейся, принимает решение по аналогии с тем, что приносило ему когда-то успех. При этом порой упускаются важнейшие детали, из-за которых новая ситуация может иметь совсем другое содержание.

Боюсь, что качество педагогической работы такого рода вряд ли может быть оценено с формальных позиций.

Витольд Альбертович, какие психологические установки, на Ваш взгляд, должен иметь учитель, который стремится помогать детям развивать умения анализировать собственную деятельность. Когда педагогическая цель — самообразование, саморазвитие учеников?

Эльмира Викторовна, учитель истории и обществознания, г. Архангельск

Ваш вопрос навеял мне воспоминания десятилетней давности. Группа наших школьников восьмого класса вернулась из США, где в рамках некой программы по обмену провела месяц в американской школе. Рассказывая о своих впечатлениях, ребята говорили, что учиться там «просто легкотня». Учительница математики весь урок расспрашивала учащихся о том... как они выполняли домашние задания: с каким настроением, как заставили себя сесть за учебник,

что они чувствовали, когда не удавалось найти решение задачи и как с этим справлялись, когда начинали уставать и т.д. Другими словами, на уроке **анализировался процесс интеллектуального труда, выяснялись индивидуальные особенности и стили работы**. Наши же школьники вообще не поняли, о чем шла речь на этом уроке математики, и просто посмеялись над «наивной» американской учительницей.

Подумайте над фразой Галилео Галилея: «Мы никого и ничему не можем обучить — мы только можем помочь познать себя».

Мы сегодня много говорим о необходимости «учить учиться», но разве мы занимаемся этим реально?!

Уважаемая коллега, если Вы задаете этот вопрос, то, полагаю, Вы согласны с Галилео Галилеем... Вот и вся «психологическая установка».

В отличие от коллег, мне хотелось бы спросить Вас: умение самоопределиться для учителя — это в современном обществе, на мой взгляд, критерий профпригодности? Основная масса учителей и школьная система ему не соответствует — исторгает рефлексивных, социально и психологически. Как выжить, не уйти из такой школы учителю, который хочет работать технологично? Как выстраивать отношения с коллективом, а главное — с самим собой? Ваше видение... Очень надеюсь на обстоятельный ответ!

***С уважением, Евгений Григорьевич Ларшин,
учитель, ранее — предприниматель,
Нижний Новгород***

Благодарю Вас за возможность ответить на вопрос в логике «видения».

Каждый человек в той или иной мере, более или менее осознанно определяет для себя смыслы, ценности и приоритеты своей жизни,

в том числе и профессиональной. Если поступки человека соответствуют его смыслу, ценностям и приоритетам, он чувствует гармонию — согласие с собой. Если же нет — дискомфорт, угрызения совести и т.д. Стало быть, верность своим принципам — ключевое условие самоуважения и достоинства.

Каждый учитель, входя в класс, остается один и ведет себя так, как считает нужным, как может. Урок — это спектакль, общение с детьми — это искусство, творчество. Ни директор, ни коллеги не могут помешать Вам оставаться самим собой на уроке и транслировать свои ценности. Другое дело — знаниевый результат, который мы обязаны обеспечивать в любом случае. Ну а если Вас придут проверять, разве Вы не сыграете этот спектакль по правилам проверяющих?!

Мой жизненный опыт подтверждает пословицу: «Собака лает, караван идет». Меня всегда любили ученики и студенты и всегда не любили мои начальники. Сначала просто так уж получалось, а потом это был мой, уже вполне сознательный выбор! Ценности, смыслы и приоритеты были повернуты в сторону учащихся.

Чтобы были нормальные отношения с руководством и коллегами, мне кажется, ни при каких обстоятельствах не стоит их критиковать, что-либо им объяснять (когда Вы понимаете, что слушать Вас никто и не собирается), не оправдываться, а со всеми соглашаться и... делать все по-своему. Другое дело, если это коллеги или наставники, которым Вы доверяете, которые доверяют Вам.

IV. Типология педагогических позиций на основе векторного моделирования

Представленная типология педагогических позиций учителей и воспитателей включает следующие типы: «командир», «дирижер», «пастушок», «официант», «эксперт» и «консультант». На основе метода векторного моделирования образовательных сред показано соотношение этой типологии с типологией воспитывающей среды Я. Корчака и школьными типами П.Ф. Лесгафта.

Ключевые слова: педагогическая типология, образовательная среда, векторное моделирование среды, педагогические позиции, типы личности учащихся.

Типология образовательных сред Януша Корчака

Важнейшей исследовательской задачей в контексте построения своей педагогической системы Я. Корчак считал изучение характера среды, в которой воспитывается ребенок. Им была предложена типология воспитывающей среды, которая рассматривается нами в качестве методологической основы для разработки представленного далее метода векторного моделирования образовательной среды.

Догматическая среда характеризуется Я. Корчаком как авторитарная, в которой господствуют традиции, обряды, повеления, дисциплина, порядок и добросовестность. Такая среда транслирует ясность, твердость, ощущения прочности и устойчивости, уверенности в своей правоте. Характерны самоограничение, самопреодоление, труд, нравственность, благоразумие. *Личность*, формирующаяся в догматической среде, по мнению Я. Корчака, характеризуется прежде всего высокой степенью *пассивности*, когда спокойствие трансформируется в отрешенность и апатию. Если же в такой среде оказывается уже сложившаяся сильная личность, то она, как правило, ожесточается в своем стремлении устоять против чужой злой воли, в частности направляя свою энергию на какую-либо трудовую деятельность.

Для **среды внешнего лоска и карьеры** характерно упорство, вызванное холодным расчетом, а не духовными потребностями. В такой среде никто не ориентируется на полноту содержания, достаточно соблюсти принятую форму, произносить соответствующие лозунги, исполнять этикет. Господствуют тщеславие, высокомерие, раболепие, зависть, злоба, злорадство. Здесь людей постоянно оценивают. Основные черты *личности*, формирующейся в такой среде, — фальшь и лицемерие, стремление к карьере за счет хитрости, подкупа, высоких связей и т.п.

Среда безмятежного потребления включает в себе покой, беззаботность, чувствительность, приветливость, доброту. Господствует атмосфера внутреннего благополучия и лени. Развитие личности проистекает из книжек, бесед, встреч и жизненных впечатлений. В среде безмятежного потребления работа никогда не служит какой-либо идее, а лишь является средством для обеспечения желательных условий. По мнению Я. Корчака, в подобной среде формируется *личность*, которая в принципе всегда довольна тем, что у нее есть. Основной чертой такой личности можно считать жизненную *пассивность*, неспособность к напряжению и борьбе. Встречаясь с трудностями и препятствиями, такой человек предпочитает самоустраниться от их разрешения.

Наконец, **идейная среда** характеризуется полетом, порывом, движением. Здесь не работают, а радостно творят. Нет повеления — есть добрая воля. Нет догм — есть проблемы. Нет благоразумия — есть жар души, энтузиазм. Здесь временами ненавидят, но никогда не презирают. Господствует уважение к свободной мысли, пусть и отличной от принятых взглядов. В идейной среде формируется *личность*, которая характеризуется *активностью* освоения и преобразования окружающего мира, высокой самооценкой, открытостью и свободой своих суждений и поступков.

Таким образом, согласно типологии Я. Корчака, **догматическая** среда способствует формированию зависимого и пассивного ребенка; **идейная** — свободного и активного; **безмятежного потребления** — свободного, однако пассивного, **карьерная** среда — активного, но зависимого.

Векторное моделирование образовательных сред

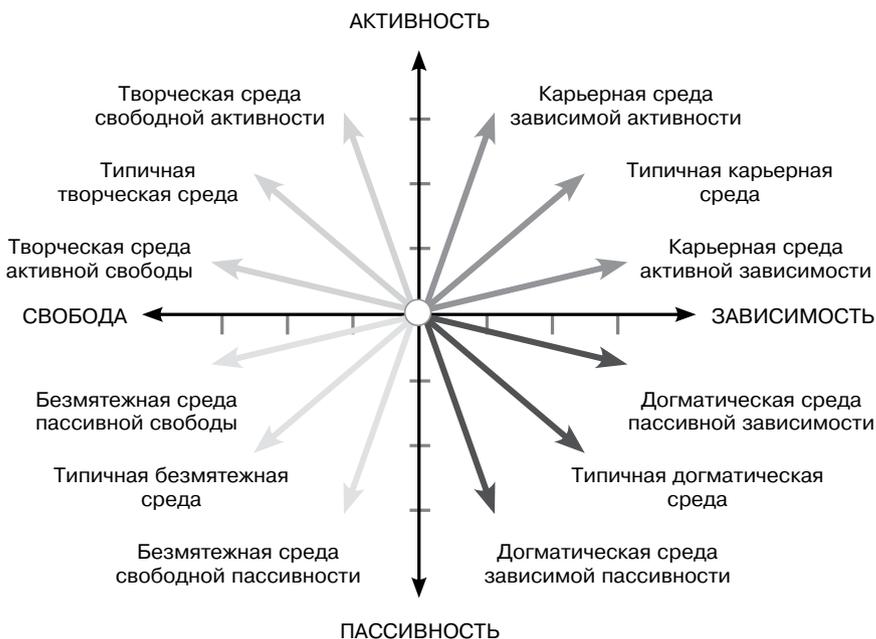
Для анализа столь сложной и многомерной социальной реальности, как образовательная среда, мы использовали векторный, то есть логико-математический метод знакового функционального моделирования, в котором степень допустимости неизбежных упрощений изучаемой реальности определяется соответствующей гипотезой, на основе которой создается данная модель. В качестве такой гипотезы нами рассматривается предположение, что тип образовательной среды определяется условиями и возможностями, которые способствуют развитию активности (или пассивности) учащихся, а также их личностной свободы (или зависимости).

Методика векторного моделирования образовательной среды предполагает построение системы координат, состоящей из двух осей: «свобода — зависимость» и «активность — пассивность». *Активность* понимается в данном случае как наличие таких качеств, как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т.п. Соответственно, *пассивность* рассматривается как нулевая активность. *Свобода* связывается с независимостью суждений и поступков, возможностью выбора, самостоятельностью и т.п. *Зависимость* понимается как приспособленчество, конформизм и т.п.

По итогам ответов на ряд диагностических вопросов в системе координат строится соответствующий вектор, позволяющий типологизировать и характеризовать образовательную среду. На основе такой диагностики анализируемая среда может быть отнесена к одному из четырех базовых типов: **догматическая среда**, способствующая развитию пассивности и зависимости личности; **карьерная**, предполагающая развитие активности, но и зависимости обучающихся («среда внешнего лоска и карьеры» по Я. Корчаку); **безмятежная**, способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности обучающихся («среда безмятежного потребления» по Я. Корчаку); наконец, **творческая среда**, предполагающая свободное развитие активной личности («идейная среда» по Я. Корчаку).

Путем математического моделирования может быть получен один из двенадцати теоретически возможных векторов (по три в каждом из четырех секторов системы координат), определяющих подтип образовательной среды: «карьерная среда зависимой активности», «типичная карьерная среда», «карьерная среда активной зависимости»; «догматическая среда пассивной зависимости», «типичная догматическая среда», «догматическая среда зависимой пассивности»; «безмятежная среда свободной пассивности», «типичная безмятежная среда», «безмятежная среда пассивной свободы»; «творческая среда активной свободы», «типичная творческая среда», «творческая среда свободной активности».

Спектр теоретически возможных моделей образовательных сред



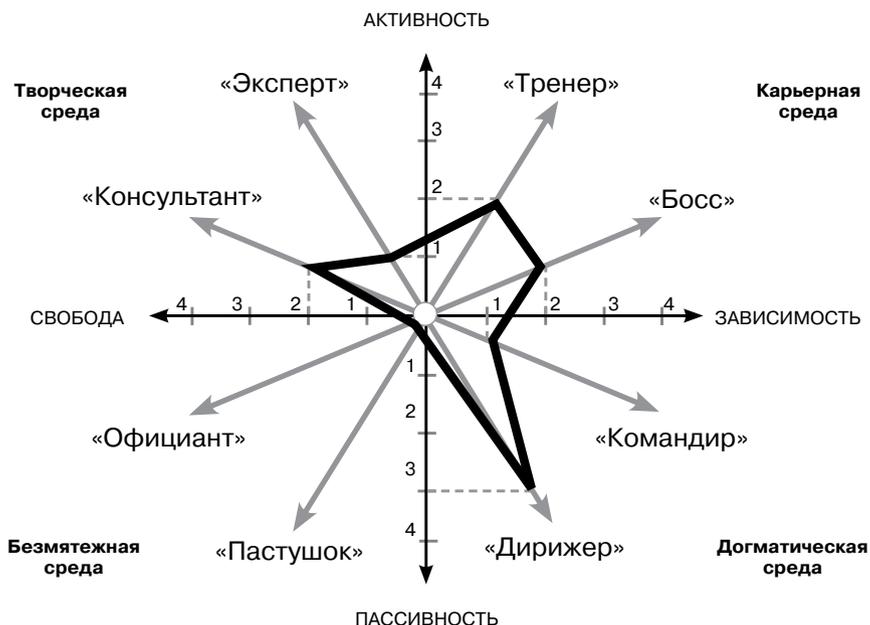
Можно предположить, что в каждом из типов образовательной среды преобладает определенная педагогическая позиция, которую с той или иной степенью осознанности занимает учитель, воспитатель или родитель.

Типология педагогических позиций

Многолетний опыт супервизорской работы, сформировавшийся в процессе руководства педагогической практикой студентов, проведения тренингов для учителей, а также консультирования педагогов — участников конкурса «Учитель года», позволил нам разработать типологию педагогических позиций, которая представляется актуальной для анализа профессиональной деятельности учителей и воспитателей. Методологической основой для разработки данной типологии стал метод векторного моделирования педагогических сред, что обеспечило ее согласованность с типологией воспитывающей среды Я. Корчака и выделенными П.Ф. Лесгафтом школьными типами учащихся (табл. далее).

Согласно представленной модели, в условиях догматической среды преимущественно проявляются типы педагогических позиций «командир» и «дирижер»; в условиях карьерной среды — «босс» и «тренер»; в условиях безмятежной — «пастушок» и «официант»; в условиях творческой — «эксперт» и «консультант». (См. стр. 70.)

Пример персонального профиля педагогических позиций учителя, составленного на основе супервизии



Естественно, каждый педагог в своей профессиональной деятельности сочетает в различных соотношениях признаки ряда описанных позиций. Путем супервизорской оценки взаимодействия педагога с учащимися, а также на основе его рефлексивного самоанализа может быть построен индивидуальный профиль характерных для него педагогических позиций, который строится с помощью простейшей **шкалы**: полное отсутствие признаков определенной позиции — 0 баллов; наличие отдельных признаков данной позиции — 1 балл; наличие целого ряда признаков данной позиции — 2 балла; четкая выраженность данной позиции в работе педагога — 3 балла; полное доминирование данной педагогической позиции — 4 балла.

Индивидуальный профиль педагогических позиций зарекомендовал себя как эффективный инструмент в практике подготовки педагогов и повышения их профессионального мастерства.

Соотношение типологии педагогических позиций с типологией учащихся П.Ф. Лесгафта

Представляется также интересным соотношение на основе векторного моделирования типологии педагогических позиций с типологией учащихся. Для такого анализа были использованы школьные типы П.Ф. Лесгафта, поскольку его типология учитывала влияние характеристик среды на формирование определенного типа учащихся. П.Ф. Лесгафтом было выделено шесть школьных типов: лицемерный, честолюбивый, добродушный, забитый-мягкий, забитый-злостный, угнетенный, а также рассматривался в качестве педагогически желательного нормальный тип (представляемый в идеале).

Лицемерный тип всегда старается более легким способом достигнуть личных выгод и избегать деятельности, связанной с трудом и усердием. Детям этого типа свойственно подхалимство и заискивание перед педагогами, доносительство. По отношению к учащимся более низкого статуса они бывают грубы и хвастливы. Такие школьники склонны к мелкому воровству, симулированию болезни и т.д. Практически всегда они нелюбимы товарищами и одиноки. П.Ф. Лесгафт определяет лицемерный тип как тип с «деятельно-повышенными проявлениями», то есть с высокой степенью личностной *активности*, и в то же время как «отражено (рефлекторно)-опытный», имея в виду отсутствие личностной самостоятельности, *высокой зависимости* поведения ребенка от значимых взрослых.

Честолюбивый тип определяется стремлением к внешнему успеху и превосходству, которым мотивируется вся его деятельность. Характерны такие черты, как гордость, самоуверенность, спесь, напыщенность. Для честолюбивых школьников характерно сдержанное спокойствие, уверенность в себе. Они могут настойчиво и упорно заниматься наедине, чтобы потом блеснуть перед окружающими своими знаниями, при этом охотно помогая товарищам. Наказания, особенно несправедливые, приводят их к апатии. Такие дети не имеют, как правило, собственного мнения, но любят блеснуть эрудицией, используя изречения известных авторов. Избрав для себя главное дело, они полностью на нем

сосредотачиваются, подчиняя ему все остальное и используя для этого других людей. П.Ф. Лесгафт относит данный тип, как и лицемерный, к *активному* («с деятельно-повышенными проявлениями») типу. Честолюбивый тип классифицируется им также как «подражательно-рассудочный». Подразумевается, что активность обуславливается как *зависимостью* от других людей («подражательность»), так и, в отличие от лицемерного, значительной степенью личностной самостоятельности («рассудочность»).

Добродушный тип склонен к рефлексии своих чувств и поступков, характеризуется большой самостоятельностью и правдивостью. Недостаток глубоких знаний компенсируется развитой фантазией. Такой ребенок обычно ленив и слабоволен, способен заниматься деятельностью только до тех пор, пока к ней не угасает его интерес. Принуждение к занятиям и произвол педагога неминуемо отталкивают его от дела и содействуют апатичному и безучастному отношению к работе. Дети этого типа отличаются критичностью и независимостью суждений, охотно принимают участие в различных спорах. Несмотря на подчеркивание общей *пассивности* ребенка добродушного типа (апатия, лень), П.Ф. Лесгафт тем не менее относит его к категории типов «с деятельно-повышенными проявлениями», основываясь на его развитой интеллектуально-рефлексивной деятельности. Этот тип классифицируется им как «разумно-самостоятельный», то есть акцентируется преобладание в нем личностной *свободы и самостоятельности*, проявление которых ограничивается сферой разума.

Мягко-забитый тип характеризуется эмоциональной холодностью и равнодушием к окружающим. Неудачи, препятствия или неожиданные явления ставят его в тупик, он совершенно не в состоянии справиться с ними без посторонней помощи. Исполнить поручение он может только тогда, когда все необходимое ему раньше было показано, потому что действовать он может только по указанию. При этом он может оказаться прилежным и исполнительным, выучит все, что ему зададут. Ограничиваясь в своей деятельности только имитацией, он очень легко достигает удовлетворения формальных требований. Однако стоит уменьшить требования или понизить контроль, как он окажется ленивым и нерадивым учеником. Оставшись без надзора, он будет неумерен

во всем, что ему нравится. Согласно классификации П.Ф. Лесгафта данный тип относится к категории типов «с инертно-угнетенными проявлениями», то есть школьники данного типа прежде всего характеризуются как *пассивные*. В то же время мягко-забитый тип П.Ф. Лесгафт рассматривает как «рефлекторно-опытный», подчеркивая этим характерную для него *зависимость* от взрослых. Активность личности носит здесь ответный («рефлекторный») характер.

Злостно-забитый тип к занятиям относится вяло и без какой-либо инициативы, старается их избегать. Иногда впадает в инертное состояние, в котором совершенно не реагирует на обращенное к нему требование, выполняя его только после применения самых сильных мер воздействия. Деятельность такого ребенка определяется исключительно внешними правилами и обрядами. Постепенно он делается все более пугливым, подозрительным, а затем злобным и все более и более замыкается в себе. Для него характерны угловатость действий, тупая и сдержанная реакция на внешние впечатления, проявление мелкого самолюбия и резкие выходки, сменяющие апатичную жизнь. Постепенно формируется личность подозрительного заскорузлого служаки, не допускающего никакого рассуждения и твердо исполняющего все данные ему поручения, или отъявленного врага общества, мстящего за все несправедливости и страдания, которые ему были причинены. Злостно-забитый тип П.Ф. Лесгафт относит к категории *пассивных* типов («с инертно-угнетенными проявлениями»), характеризуя его как «подражательно-рассудочный», имея в виду большее, по сравнению с мягко-забитым типом, проявление самостоятельности, наблюдаемое на фоне *зависимости* его активности от требований окружающих.

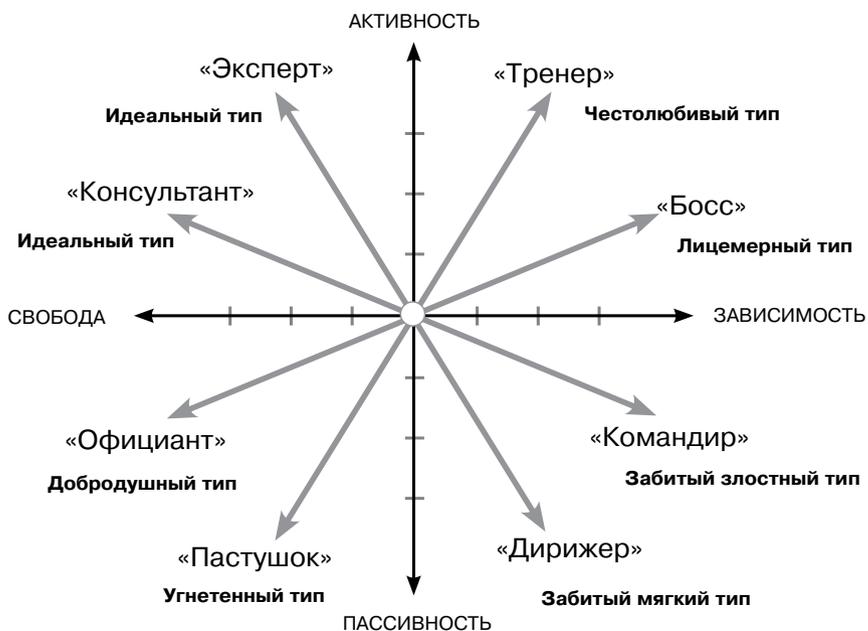
Угнетенный тип отличается скромностью, откровенностью и трудолюбием. Он постоянно чем-либо занят и сосредоточен, отделяясь от своих товарищей, никогда не выходит вперед, а всегда остается в последних рядах и внимательно следит за всеми происходящими в классе занятиями. В играх и развлечениях старается не принимать участия, склонен к рефлексии своих недостатков и обвинению самого себя в различных неудачах. Не видя в себе никаких талантов и способностей, он часто отказывается от занятий, требующих инициативы и самостоятельности, с трудом

решаясь на что-то новое. Однако наблюдательность и усердие позволяют ему часто становиться хорошим мастером своего дела. При этом такой ребенок отличается твердостью своих убеждений и нравственных принципов, что обуславливает его независимое поведение в коллективе. По классификации П.Ф. Лесгафта угнетенный тип рассматривается как «разумно-исполнительный с инертно-угнетенными проявлениями», то есть как *самостоятельный*, но в то же время *крайне пассивный*.

Нормальный тип описывается П.Ф. Лесгафтом как реально не существующий, но идеальный, с его точки зрения, тип учащегося. Такой ребенок постоянно деятелен, стремится к развитию своих способностей, старается достигать всего собственными силами, активно участвует в социальной жизни образовательного учреждения. Таким образом, в качестве главных характеристик идеального ребенка можно рассматривать его *самостоятельность* и *активность*.

На основе своих исследований П.Ф. Лесгафт приходит к выводу о том, что основополагающим системным фактором, регулирующим проявление генетически обусловленных особенностей ребенка, выступает среда, в которой происходит его личностное становление.

Типология педагогических позиций на основе векторного моделирования образовательной среды с учетом школьных типов учащихся по П.Ф. Лесгафту



Соотношение между типами воспитывающей среды Я. Корчака и школьными типами П.Ф. Лесгафта, а также типами педагогических позиций учителя и воспитателя представлено в таблице и на рисунке.

Согласованность типологий воспитывающей среды, личностных типов учащихся и педагогических позиций учителей

Тип среды по Я. Корчаку	Подтип среды	Тип учащегося по П.Ф. Лесгафту	Тип педагогической позиции
Среда внешнего лоска и карьеры	<p>Среда зависимой активности:</p> <p>бездуховность, фетишизм, высокомерие, тщеславие, зависть, материальное поощрение</p>	<p>Честолюбивый:</p> <p>упорство, расчет, гордость, превосходство, спесь, самоуверенность, любовь к власти и успеху</p>	<p>«Тренер»:</p> <p>целеустремленность, ориентация на конечный результат, конкретность и жесткость требований, акцент на самостоятельную подготовку</p>
	<p>Среда активной зависимости:</p> <p>ханжество, зло-радство, ложь, иерархия, раболепие, формализм, развлечения</p>	<p>Лицемерный:</p> <p>хитрость, хвастовство, симулирование, заискивание, подхалимство, мелкое воровство</p>	<p>«Босс»:</p> <p>высокомерие и самоуправство, требование поклонения, игнорирование истинных целей и смыслов образования, акцент на формальную успешность</p>
Догматическая среда	<p>Среда пассивной зависимости:</p> <p>запреты, наказания, контроль, несправедливые требования, дисциплина, оскорбления, строгий режим</p>	<p>Забитый злостный:</p> <p>ожесточенность, самолюбие, подозрительность, злобность, безынициативность, резкость, замкнутость</p>	<p>«Командир»:</p> <p>полная уверенность в своих решениях и действиях, общение через приказы, забота о быте обучающихся, акцент на исполнение распоряжений</p>
	<p>Среда зависимой пассивности:</p> <p>закрытое заведение, гиперопека, обряды, формализм, изнеживание</p>	<p>Забитый мягкий:</p> <p>равнодушие, беспомощность, холодность, капризность, трусость, неумеренность, ложная самоуверенность</p>	<p>«Дирижер»:</p> <p>распределение ролей и функций обучающихся, неукоснительное следование методическим указаниям, формальная вежливость, акцент на внешнюю эффективность групповой деятельности</p>

Среда безмятежного потребления	<p>Среда свободной пассивности: бедность, справедливость, безнадзорность, труд, нравственность</p>	<p>Угнетенный: скромность, трудолюбие, низкая самооценка, уединение, сосредоточенность, искренность, умеренность, наблюдательность</p>	<p>«Пастушок»: равнодушное безразличие, отстраненность, попустительство, избегание напряжений, акцент на физическое благополучие и безопасность</p>
Безмятежная среда	<p>Среда пассивной свободы: спокойная жизнь, забота, простота, отсутствие как наказаний, так и поощрений</p>	<p>Добродушный: рефлексирование, лень, правдивость, обязательность, рассудительность, скромность, апатичность</p>	<p>«Официант»: внимание к запросам обучающихся и попытки их увлечь, готовность к помощи и поддержке, потакание прихотям, нерешительность, акцент на обслуживании интересов учащихся</p>
<p>Идейная среда</p> <p>Творческая среда: радость, творчество, свобода, терпимость, нравственность, уважение, приоритет решения проблем</p>	<p>Среда активной свободы</p>	<p>Нормальный (идеальный): смелость, энтузиазм, предприимчивость, постоянная деятельность</p>	<p>«Консультант»: интерес к содержанию деятельности каждого учащегося, обсуждение его планов и замыслов, постановка проблемных вопросов, тактичность, корректность, акцент на коррекцию ошибок и недочетов в процессе совместной деятельности</p>
	<p>Среда свободной активности</p>		<p>«Эксперт»: стимулирование самостоятельной исследовательской и проектной работы, высокая толерантность, доброжелательность, акцент на содержательный анализ продуктов деятельности обучающихся</p>

Анализ соотношения рассмотренных выше педагогических типологий, проведенный с помощью метода векторного моделирования среды, показал высокую степень их взаимной согласованности. Это позволяет проводить более глубокие системные исследования образовательных сред и на новой методологической основе изучать характер их влияния на личностное развитие учащихся.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. Гамова Е.М. Анализ организационной культуры педагогического коллектива как инструмент стратегического управления образовательной организацией: дис. магистр. по напр. «Государственное и муниципальное управление». ВШЭ, 2015.
2. Калувэ де Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения / пер. с англ. под ред. А.К. Зайцева. — Калуга: Калужский институт социологии, 1993.
3. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры / пер. с англ. под ред. И.В. Андреевой. — СПб.: Питер, 2001.
4. Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. — М.: Педагогика, 1990. С. 19–174.

5. Кузьмин С.В. Организация инновационной деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения: методические рекомендации. — Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2001.
6. Лемов Д. Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся преподавателей. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014.
7. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
8. Лобок А.М. Антропология мифа. Екатеринбург, 1997.
9. Рипли А. Лучшие в мире ученики, или Как научить детей учиться. Опыт передовых педагогов — учителям и родителям. — М.: Эксмо, 2015. (Серия: Учитель XXI века).
10. Уайтекер Т., Бре А. 10-минутные тренинги для учителей. 40 быстрых тренировок для эффективного преподавания. — М.: Эксмо, 2014. (Серия: Учитель XXI века).
11. Уланов В.В. Логика организации школы. — М.: Сентябрь, 1998.
12. Ушаков К.М. Ресурсы управления школьной организацией. — М.: Сентябрь, 2000.
13. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. — М.: Генезис, 2010.
14. Ясвин В.А. Исследование структурных характеристик личностного отношения к природе // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 3. — С. 70–73.
15. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. — М.: Сентябрь, 2000.
16. Ясвин В.А. Субъективное отношение к школе: методика пси-

хологической диагностики и анализ эмпирических данных // Школьный психолог. — 2009. — № 12. — С. 17–32.

17. Ясвин В.А. Отношение педагогов к учащимся как фактор качества образовательной среды // Социальная психология и общество. Международный научный журнал. — 2013. — № 3. — С. 143–152.
18. Ясвин В.А. Тренинг общения // Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Изд-во «Когито-Центр», 2015.— С. 317–318.

В.А. Ясвин

**Краповый берет для учителя
(научно-методическое сопровождение
горизонтальной педагогической карьеры)**

Редактор **М.А. Ушакова**

Ответственный за выпуск **Е.А. Чистякова**

Корректоры: **Г.В. Яковлева, Д.П. Рысаков**

Учредитель и издатель — ООО «Издательская фирма „Сентябрь“»
Зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство
о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-61013.
Сдано в набор 09.11.2015. Подписано в печать 23.12.2015. Формат 60*90/16.
Усл. печ. л. 12. Уч.-изд. л. 11,6. Печать офсетная. Бумага офсетная.

Тираж 620 экз. Заказ №

Компьютерный набор и верстка — ООО «Издательская фирма „Сентябрь“».
115280, Москва, а/я 99, тел. 710-30-01.

Отпечатано в ОАО «Первая Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область, г. Чехов, ул. Полиграфистов, 1.

Адрес редакции: Москва, 1-й Автозаводский пр-д, д. 4, стр. 1.

Адрес для писем: 115280, Москва, а/я 99.

Тел. (495) 710-30-01. Тел./факс 710-30-02

E-mail: septem@direktor.ru

Адрес в интернете: <http://www.direktor.ru>

Со всеми претензиями по поводу доставки журнала следует обращаться
в местное отделение связи.

Подписка через интернет: www.ppressa.apr.ru