

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

К. В. ДРОЗД И. В. ПЛАКСИНА

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ ШКОЛЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ИННОВАЦИЯ: НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ**

Учебно-методическое пособие



Владимир 2017

УДК 378.0
ББК 74.480.0
В 77

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогики Педагогического института ВлГУ
Е. Н. Селиверстова

Кандидат педагогических наук, профессор,
проректор по организационно-методической работе
Владимирского института развития образования имени Л.И. Новиковой
Л. В. Куликова

Дрозд К.В., Плаксина И.В.

Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение: учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд; И. В. Плаксина; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. – 456 с.
ISBN 978-5-

Учебно-методическое пособие разработано в соответствии с требованиями ФГОС ВО на основе деятельности региональной инновационной площадки МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира. Пособие содержит материалы лекций и практических занятий курса «Проектирование образовательной среды школы», направленного на развитие профессиональных компетенций в области образовательной практики. Материалы, представленные в пособии, могут быть использованы в курсах «Инновационные процессы в образовании», «Опытно-экспериментальная работа в образовании», «Актуальные проблемы педагогики и образования».

Учебно-методическое пособие предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «44.04.01; – «Педагогическое образование»; 44-03-01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями», слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки работников образования; педагогов и руководителей образовательных организаций; исследователей в области теории образования и воспитания.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии ФГОС 3-го поколения.

Ил. 2. Табл. 7. Библиогр.: 205 назв.

УДК 378.0
ББК 74.480.0

ISBN 978-5-

© К.В. Дрозд, И.В. Плаксина, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	6
ГЛАВА 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	9
1.1. Становление инновационной парадигмы в образовательной практике	9
1.2. История развития инноваций в воспитании.....	23
1.3. Многообразие современных подходов к организации педагогической деятельности	30
1.4. Компетентностный подход и компетенции как результат образования.....	41
1.5. Педагогическое проектирование образовательной среды как инновационная деятельность школы	50
1.5.1. Теоретические основы педагогического проектирования	50
1.5.2. Виды и объекты педагогического проектирования	68
1.6. Проектирование воспитательного пространства образовательного учреждения как инновационная деятельность.....	91
1.7. Событийный подход к организации взаимодействия субъектов воспитательного пространства	106
1.8. Инновационные технологии в обучении и воспитании	112
1.8.1. Сущность педагогических технологий	112
1.8.2. Технология педагогического проектирования	120
1.8.3. Технология педагогического события	130
1.8.4. Интерактивные технологии.....	151
1.8.5. Комплекс педагогических средств построения современного урока	157
1.9. Научно-методическое сопровождение управления инновационным педагогическим процессом	167
1.9.1. Теоретические основы управления инновационным образовательным учреждением	167
1.9.2. Сущность государственно-общественного управления инновационной школой.....	177
1.9.3. Мониторинг качества образовательной деятельности как аналитико-информационного обеспечению управления	187
1.10. Педагог как субъект инновационной деятельности	191

1.10.1. Мотивационная готовность к инновационной педагогической деятельности	191
1.10.2. Личностная готовность педагога к инновационной деятельности	197
1.10.3. Характеристика инновационного педагогического мышления	204
1.10.4. Исследовательская деятельность педагога	210
1.10.5. Коммуникативная компетентность педагога	223
ГЛАВА 2. ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ...	
2.1. Педагогические инновации: многообразие подходов	231
2.2. Проектирование инновационной деятельности педагогического коллектива	237
2.3. Компетенции субъектов образовательного процесса как условие и результат педагогического проектирования	242
2.4. Комплексная диагностика урока как основание проектирования педагогических условий, средств и технологий развития компетенций субъектов образовательного процесса	246
2.5. Моделирование воспитательного пространства	250
2.6. Моделирование педагогического события	255
2.7. Моделирование содержания урока с применением интерактивных технологий	258
2.8. Моделирование содержания мастер-класса	262
2.9. Модель мониторинга качества образовательной деятельности инновационной школы	268
2.10. Мотивационная готовность педагога к инновационной деятельности	273
2.11. Формирование исследовательской компетенции педагога	277
2.12. Тренинг профессионального самопознания	280
2.13. Тренинг развития творческого мышления педагога	285
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	289
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	291
ПРИЛОЖЕНИЯ	307
<i>Приложение 1. Рабочая программа дисциплины «Проектирование образовательной среды школы»</i>	307
<i>Приложение 2. Психолого-педагогическая диагностика Профессиональных и социально-личностных компетенций педагога</i>	323

<i>Приложение 3. Психолого-педагогическая диагностика образовательной среды.....</i>	<i>353</i>
<i>Приложение 4. Инструментарий коммуникативной компетентности: глоссарий.....</i>	<i>380</i>
<i>Приложение 5. Психолого-педагогическая диагностика рефлексивных и творческих способностей педагога</i>	<i>392</i>
<i>Приложение 6. Методические рекомендации по применению коммуникативных интерактивных технологий</i>	<i>406</i>
<i>Приложение 7. Методики психолого-педагогического анализа современного урока</i>	<i>421</i>
<i>Приложение 8. Психолого-педагогическая диагностика метапредметных результатов обучения.....</i>	<i>438</i>
<i>Приложение 9. Положение о системе внутреннего мониторинга качества образования МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира.....</i>	<i>444</i>

ПРЕДИСЛОВИЕ

В контексте реформирования Российского общества и в частности системы образования в педагогической среде возникло общественно-профессиональное движение, направленное на кардинальное системное, масштабное преобразование всех аспектов образовательной практики. Это движение, получившее название инновационного, на современном этапе рассматривается как основная универсальная форма модернизации образования.

Учебно-методическое пособие содержит учебно-методические материалы, предназначенные для учебного курса «Проектирование образовательной среды школы», направленного на формирование профессиональных компетенций и навыков в области педагогической инновационной деятельности педагогов и студентов, обучающихся по специальностям 44.04.01 – «Педагогическое образование»; 44.03.01 – «Педагогическое образование» и 44.03.05 – «Педагогическое образование с двумя профилями», выпускников вуза по направлению «Педагогическое образование» квалификации «бакалавр». Создание пособия вызвано необходимостью формирования системы знаний о сущности педагогического проектирования; создания условий для овладения студентами навыков анализа, проектирования, оценки и корректировки процесса взаимодействия с учащимися, коллегами, родителями, социальными партнерами; развития психолого-педагогического мышления и проектирования оптимальных условий, обеспечивающих качество образования.

В рамках данного курса студенты изучают современное состояние, закономерности и тенденции развития теории и практики инновационной образовательной деятельности современной школы, осваивают методологические и теоретические основы организации и управления экспериментом в школе, используют современные исследовательские методы и методики для решения практических задач в образовательном процессе. Материалы, представленные в пособии, также могут быть использованы в курсах «Инновационные процессы в образовании», «Опытно-экспериментальная работа в образовании», «Актуальные проблемы педагогики и образования».

Освоение содержания пособия позволит обучающимся *знать*: основные теоретические положения, раскрывающие сущность и способы организации инновационной работы в школе; ценностные основы профессиональной деятельности в сфере проектирования образовательной среды; понятийно-категориальный аппарат проектирования образовательной среды; формы и методы организации и реализации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса в условиях

инновационной деятельности в школе; принципы формирования образовательной среды инновационной школы с ориентацией на реализацию задач инновационной образовательной политики:

уметь: системно анализировать и отбирать образовательные концепции, теории, идеи; анализировать и критически оценивать современное развитие теории и практики образования, предлагаемых инноваций, систем, проектов, программ и др.; формировать образовательную среду школы и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики; применять современные методики и технологии организации и реализации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса в условиях инновационной деятельности школы; планировать этапы подготовки и проведения инновационной деятельности образовательной организации; анализировать, давать оценку педагогическим ситуациям, возникающим в ходе инновационной деятельности в школе; четко формулировать собственную точку зрения, аргументировано ее отстаивать;

владеть: профессиональной терминологией, раскрывающей проблематику инновационной деятельности в образовании; методами рефлексии и профессионального развития, выстраиванию на этой основе собственной педагогической деятельности, проектированию дальнейшего личного образовательного роста; культурой мышления, способностью к восприятию, анализу, обобщению результатов научных исследований, применению их при постановке и решении практических образовательных задач; способами формирования образовательной среды инновационной школы и использования профессиональных знаний и умений в реализации задач инновационной образовательной политики; базовым опытом разработки и реализации экспериментальных методик, технологий и приемов обучения, анализа результатов процесса и их использования в образовательных организациях.

Разделы учебно-методического пособия содержат теоретический материал, раскрывающий актуальные проблемы научно-методического сопровождения проектирования образовательных сред, вопросы для организации проблемных дискуссий, задания для групповой творческой работы, самопроверки и задания для самостоятельной работы студентов.

Практические занятия, направленные на овладение навыков организации инновационной деятельности по проектированию образовательной среды школы, проводятся с помощью современных образовательных технологий, в том числе с использованием активных и интерактивных методов обучения: модерации, дискуссии, ролевых игр, кейс-метода, тренинга, коллоквиумов, круглых столов. Используется проектная деятельность и

проведение элементов научно-педагогического исследования, написание резюме по учебно-информационным материалам, эссе, составление схем, таблиц и других графических форм представления информации. По наиболее сложным темам дисциплины обучающиеся готовят мини-проекты и иллюстрируют их в виде презентаций.

В целом, учебно-методическое пособие предоставляет возможность для читателей осмыслить тенденции развития и изменения, происходящие в сфере педагогики, образования и воспитания, сформировать компетенции в области организации образовательного процесса в соответствии с современными требованиями ФГОС, а также активизировать самостоятельную творческую профессиональную и исследовательскую деятельность. Надеемся, что содержание учебно-методического пособия вызовет интерес у студентов – будущих педагогов, преподавателей, учителей и руководителей образовательных организаций, а также ученых и практиков системы образования.

ГЛАВА 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Становление инновационной парадигмы в практике образования

Современный этап развития всей мировой социальной системы характеризуется глобальными изменениями в области культуры, экономики, технологий, политической и общественной жизни. Инновационные процессы сопровождают ускоренное развитие всех сторон жизни человека. К числу основных современных тенденций мирового развития, обуславливающих существенные изменения в системе образования, относятся:

- ускорение темпов развития общества и как следствие – необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы межкультурных коммуникаций и толерантности;
- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;
- демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;
- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие необходимость создания системы непрерывного образования и роста профессиональной мобильности.

Развивающемуся обществу нужны образованные, активные люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации неопределенности и нравственного выбора, способные к сотрудничеству в рамках межкультурного взаимодействия, готовые принять ответственность за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание.

Анализируя изменения, происходящие в системе образования, можно выделить яркие противоречия, обусловленные двумя стратегиями ее организации. Традиционная стратегия образования, как указывает И.А. Володарская и Ю.П. Зинченко [120, с.9], «не меняют меру готовности чело-

века к переменам». Инновационная стратегия образования создает новый тип образовательного процесса, направленного на создание возможностей для «взращивание» личности, готовой к переменам, устойчивой к неопределенности за счет развития способности к творчеству, к предвосхищению будущего, личности, готовой к сотрудничеству с другими людьми.

Важность необходимых перемен всей образовательной системы отражены в законе «Об образовании», в Федеральных государственных образовательных стандартах начального, основного и среднего (полного) общего образования и профессиональном стандарте педагога, в документах, регламентирующих переход высшего образования на уровневую структуру. Однако никакие стандарты и документы не являются достаточным условием достижения целевых образовательных установок. Достижение инновационных целей образования лежит на плечах педагогического сообщества, чья мотивационная готовность к изменениям, инновационность мышления и профессиональная компетентность является главным условием достижения современных образовательных целей. В настоящий момент можно выделить три группы проблем, связанных с педагогической профессией:

- проблемы входа в профессию, связанные с низким средним баллом ЕГЭ абитуриентов и отсутствием возможности профессионального отбора мотивированных к педагогической деятельности выпускников школы;

- проблемы, связанные с подготовкой и переподготовкой педагогов, в рамках которых используются устаревшие методы и технологии, отсутствие достаточного количества часов на практики, стажировки, предметы психологического цикла;

- проблемы, связанные с привлечением и удержанием молодых учителей в системе образования, отсутствием системы профессиональной поддержки, сопровождения и карьерных перспектив педагога.

В связи с этим важным становится вопрос о поиске ресурса, способного сделать школу привлекательной не только для мотивированной и талантливой молодежи, но и педагогов со стажем.

В педагогической среде возникло общественно-профессиональное движение, направленное на кардинальное системное, масштабное преобразование всех аспектов образовательной практики. Это движение, получившее название инновационного, на современном этапе рассматривается как основная универсальная форма модернизации образования. Согласно закону об «Об образовании», инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется

в форме реализации инновационных проектов и программ как организациями, осуществляющими образовательную деятельность, так и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями (статья 20, п. 3). ФГОС можно считать крупным инновационным проектом в системе школьного образования РФ.

Исследования лаборатории методологии и прогностики развития педагогического образования РАО показывают, что педагоги в России не в полной мере готовы к этому переходу, а именно: зафиксирован низкий уровень их готовности к изменению своей педагогической деятельности, а, следовательно, реализация всех инновационных образовательных проектов становится трудно достижимым.

Образование, по определению Г. Гегеля, является не просто системой институтов, выполняющих социальный заказ, но всеобщей родовой формой становления каждого индивида, преобразования его в субъекта в ходе взаимодействия с другими субъектами, введение учащегося в исторический процесс, где культура становится важнейшим условием существования и развития личности, творение новых областей.

К. Е. Сумнительный [164] выделяет ряд конкретных противоречий, которые присущи и для отечественного образования и до настоящего времени не только не разрешены, но и обостряются. К ним следует отнести такие противоречия:

- между стандартизированным обучением всех учащихся и их индивидуальными способностями и интересами;
- между бурным развитием науки и реальными познавательными возможностями учащихся;
- между тенденциями к специализации обучения и задачей разностороннего развития личности;
- между господствующим в школе репродуктивным обучением и потребностью общества в людях с развитыми творческими способностями;
- между требованиями к личности, способной продуктивно действовать в конкурентной борьбе и необходимостью формирования общечеловеческих ценностей, порядочности, честности, справедливости, приверженности идеалам демократии.

В современных социокультурных условиях обучение и воспитание должны:

- обеспечивать правильное понимание ценности свободы;
- формировать у каждого человека чувство личной ответственности, добиваться понимания ценности служения обществу, чувства солидарности при решении проблем построения демократического общества;

- содействовать формированию способности признавать различия в оценках реальности, а также навыков общения и сотрудничества с другими;
- вырабатывать умение действовать в духе ответственности в отношении социальных, политических, культурных и экологических аспектов жизни общества;
- развивать умение вести диалог и находить наиболее приемлемое решение при реализации различных задач строительства демократического общества и плюралистического мира, проявляя при этом уважение к другим, чувства солидарности и сопричастности;
- развивать способность делать обоснованный выбор, исходя в своих решениях и действиях из правильного анализа ситуаций и информации;
- формировать ценностные ориентации и обеспечивать овладение знаниями, необходимыми для понимания международного аспекта устойчивого развития;
- развивать самостоятельность, критичность мышления;
- формировать способность преодолевать трудные и неопределенные ситуации.

В.И. Загвязинский [57] отмечает, что «первый, самый важный шаг к реализации истинно гуманистической миссии образования, выполнению его современных функций и приданию ему опережающего характера состоит в том, что все, кто формирует образовательную политику, инициирует образовательные инновации, составляет стандарты, программы и учебники, аттестует образовательные учреждения, поняли, что знание - важный компонент, несущий каркас образования, но все же не его конечный результат, не основной продукт образовательного процесса, не то, что определяет его качество, показатель которого - степень достижения целей, соответствие полученного продукта тому, что было заложено, спроектировано. И тут главное - не сами знания, а процесс превращения информации в знание, присвоение этого знания через смыслообразование, иными словами, то, что приносит его использование и добывание в формирующуюся личность, в систему ее отношений с социумом».

Необходимо обратить внимание на то, что главной целью и продуктом воспитания является развитие, становление личности, ее способностей, социальных качеств, самобытности. В.И. Загвязинский выделяет в качестве стратегических ориентиров четыре основные цели и, соответственно, четыре продукта воспитания [57]:

1) личность, обладающая многообразными качествами, в том числе творческими, высокой нравственностью, гражданственностью, нацеленная на саморазвитие и служение обществу (личностные, личностно-развивающие, созидающие цели и продукты образования);

2) грядущий социум как отношения между людьми, характер человеческих сообществ, в которых будут жить люди, способные к социальным инновациям, толерантности и социальной модернизации (социальные цели и социальные образовательные продукты);

3) экономика знаний как «человеческий фактор», который необходим для построения и развития инновационной экономики (экономические цели и результаты);

4) культуросбережение и культуросозидание как приобщение к культуре, формирование способности приумножать культурное богатство Отечества (культуропреимственные и культуротворческие цели и результаты).

В.И. Загвязинский подчеркивает некоторые важные направления реализации образовательной стратегии в современных условиях. В частности он считает, что для коррекции образовательной политики в центре и на уровне регионов и приведения ее в соответствие с принятыми стратегическими установками среди прочего требуются отмена или серьезная трансформация ЕГЭ, восстановление статуса воспитания и воспитателей, разработка мер по сохранению и углублению гуманитарного образования, государственная поддержка всех работников образования. Также важно обеспечить научное обоснование управленческих решений на основе расчета не только затрат, но и отдаленных экономических, социальных и личностных эффектов, для чего необходимы современные методики социально-экономического и психолого-педагогического прогнозирования и опережающего экспериментирования.

Необходима интеграция традиционных и новых подходов, идей и методов образования, с тем чтобы в процессе освоения информационных и коммуникативных технологий обеспечить их развивающее влияние, используя потенциал педагогики сотрудничества, личностно-ориентированного подхода, уровневой и типологической дифференциации, проектной и учебно-исследовательской деятельности, методики коллективной творческой деятельности и других, надежно зарекомендовавших себя подходов, соединив их с громадными развивающими возможностями самих новых информационных технологий (возможностями поиска и выбора вариантов, самостоятельного выбора познавательных маршрутов, просчета вероятных последствий, оперирования в виртуальном пространстве и др.).

Продуктивным направлением в русле комплексного культурологического подхода в настоящее время выступает компетентностный подход к определению ориентиров, содержания и методов образования. Последовательное и полное воплощение компетентностного подхода – действительно один из способов реализации культурологической концепции, ибо он вбирает

ценностно-мотивационную, знаниевую, деятельностно-операциональную составляющие, предусматривает готовность к деятельности, активному участию в различных сферах жизни, закладывает основу жизненной успешности и самореализации.

Постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 утверждена Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. Основные цели и задачи, механизмы реализации приоритетного национального проекта «Образование» 2006 года подтвердили эффективность решений по целевой поддержке приоритетных направлений модернизации системы образования: повышение социального статуса педагогов, поддержка талантливой молодежи и ведущих вузов, конкурсное распределение средств федерального бюджета и консолидированных бюджетов субъектов Российской Федерации. Государственной программой на период 2013-2020 годов предусмотрено применение инструментов национального проекта «Образование» в части поддержки приоритетных структурных преобразований на всех уровнях образования.

Общие принципы образовательной политики России определены в Законах РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, охватывающей период до 2025 года, в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Эти документы тесно взаимосвязаны с «Основными направлениями социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу», развивая и дополняя их. Вместе с тем они раскрывают главные концептуальные основания образовательной политики на современном этапе и определяют приоритеты и меры в реализации генеральной, стратегической линии в среднесрочный период – модернизации образования.

Современная Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года определяет приоритетной задачей развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины.

Необходимо отметить, что принятые документы, несмотря на важные, соответствующие требованиям времени формулировки, пока не стали стратегическим поворотом образовательной практики в стране. Результат реализации будет зависеть от конкретных исполнителей, потому что инновационное развивающее образование представляет собой совокупный ре-

зультат деятельности конкретных учебных заведений, планирующих, организующих и осуществляющих образовательную деятельность и программы развивающего обучения.

Анализ современной психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований в области образования свидетельствует о существовании различных точек зрения на инновационную педагогическую деятельность, что приводит к различным позициям в оценке ее результатов и часто затрудняет проведение объективной экспертизы инновационного процесса.

Слово «инновация» (от англ. innovation) по смыслу идентично слову «нововведение»; оно рассматривается как развивающийся комплексный процесс создания, распространения, использования новшества, которое способствует развитию и повышению эффективности инновационной деятельности.

Это понятие впервые появилось в исследованиях в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. В начале XX века возникла новая область знания, инноватика – наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства. Под педагогической инноватикой понимается наука, изучающая природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций, их связи с традициями прошлого и будущего в отношении субъектов образования.

Ключевое понятие в инноватике – инновационный процесс. Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. От этих аспектов зависит общий климат и условия, в которых инновационные процессы происходят. Имеющиеся условия могут способствовать, либо препятствовать инновационному процессу. Инновационный процесс может иметь характер как стихийный, так и сознательно управляемый.

Подчеркнем единство трех составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств. Именно такой трехсоставный инновационный процесс и является чаще всего объектом изучения в педагогической инноватике, в отличие, например, от дидактики, где объектом научного исследования выступает процесс обучения. Другое системное понятие – инновационная деятельность рассматривается как комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогиче-

ского процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п.

Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения на Западе примерно с 50-х годов и в последнее двадцатилетие в нашей стране. Об инновациях в российской образовательной системе заговорили с 80-х годов XX века, и до сих пор этот феномен является одним из самых неопределенных и неоднозначных с позиций категориального аппарата педагогики. Термины «инновация в образовании» и «педагогическая инновация», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики И.Р. Юсуфбековой (1991). В ее работах педагогическая инноватика рассматривается как особая самостоятельная отрасль педагогической науки, имеющая собственный оригинальный объект, предмет и методы исследования. Она выделяет неологические, аксиологические и праксиологические характеристики такого сложного и многоаспектного понятия как «педагогическая инновация».

Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. Педагогическая инновация – это нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности.

По мнению А.М. Лобок [86], в целях решения проблем современного образования необходимо формировать школу нового поколения, которую нельзя «сочинить» как некую педагогическую утопию – школу, которая реально прорастает в инновационной деятельности ныне существующих школ и в инновационной деятельности наиболее талантливых педагогов. По сути дела речь идет о смене образовательной парадигмы – о смене той суммы скрытых «правил игры», на которых строится практика современной школы, о смене суммы ее базовых ценностей и ориентиров, и на этом основании – о смене суммы тех видов деятельности, из которых сплетается ткань ее образовательной повседневности.

А.М. Лобок пишет о трех группах образовательных приоритетов, задающих формат и определяющих специфику школы нового поколения. Это приоритеты, ориентированные на развитие трех ключевых векторов: субъектности, диалога (коммуникации) и развития [86]. Тем самым ставится вопрос и о смене представлений о нормах образовательной эффективности, о выработке принципиально новых ориентиров и инновационных форм и методов в образовании, позволяющих вести речь об образовательной эффективности.

Делая обзор научной литературы, посвященной педагогическим инновациям, И.В. Плаксина подчеркивает, что М.В. Кларин рассматривает «инновацию» не только в контексте создания и распространения новшеств, но и как преобразование, изменение в образе деятельности, стиле мышления, с которыми эти новшества связаны. Новые модели обучения здесь связаны с инновационными дидактическими подходами, нетрадиционными представлениями о построении учебного процесса [118].

В.А. Сластенин также считает, что категория новизны относится не столько ко времени, сколько к качественным чертам изменений. Кроме того, нововведение – это не есть что-то принципиально новое, впервые созданное, а есть новшество, где-то уже успешно апробированное на практике, детально изученное и с учетом местных условий вводимое в данное учреждение.

М.М. Поташник употребляет термин «инновация» как процесс освоения новшества. Инновационный процесс имеет сложное строение, в котором выделяется следующая иерархия структур инновационной деятельности:

- деятельностная структура, как совокупность компонентов (мотивы, цель, задачи, содержание, формы, методы, результаты);
- субъектная структура, как деятельность всех субъектов развития (директора, его заместителей, учителей, ученых, учащихся, родителей и т.д.);
- уровневая структура, как инновационная деятельность субъектов на международном, федеральном, региональном, районном и школьном уровнях;
- содержательная структура, как рождение, разработка и освоение новшеств в обучении, воспитании, управлении и т.д.;
- структура жизненного цикла, включающая этапы: возникновение, рост, зрелость, освоение, диффузия, насыщение, рутинизация, кризис, иррадиация;
- управленческая структура, как взаимодействие четырех видов управленческих действий: планирование, организация, руководство, контроль;
- организационная структура, включающая собственно организационный, диагностический, прогностический, практический, обобщающий и внедренческий этапы.

А.И. Пригожин, К. Ангеловски, В.А. Кан-Калик, В.С. Лазарев, Н.Р. Юсуфбекова рассматривают инновацию как процесс создания и использования нового опыта, связанного с изменениями в социально-образовательной среде, как преобразование и изменение в образе деятель-

ности, стиле мышления педагога, как проявление творчества в педагогической деятельности [118].

Понятие «инновация», по мнению А.М. Саранова, отражает целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества, логику развертывания новшества от идеи до его использования, а также логику отношений между участниками инновационного процесса. Основываясь на идеях системного подхода, можно утверждать, что только целостность всех его компонентов и этапов ведет к качественному изменению системы, к ее переходу в качественно иное состояние, что порождает ревизию устаревших форм, правил, ролей, способов обеспечения ее эффективности, стабильности и жизнеспособности. И.Д. Кувшинова выделяет способы классификации инноваций по отношению к структурным элементам образовательных систем: нововведения в целеполагании, в задачах, в содержании образования и воспитания, в формах, в методах, в приёмах, в технологиях обучения, в средствах обучения и образования, в системе диагностики, в контроле, в оценке результатов. По функциональным возможностям, по ее же мнению, инновации можно разделить на нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).

О.Г. Хомерики (1996, 2005) выделяет следующие группы (типы) нововведений с точки зрения их отнесенности к той или иной части учебно-воспитательного процесса:

- инновации в содержании образования;
- инновации в методиках, технологиях, методах учебно-воспитательного процесса;
- инновации в организации учебно-воспитательного процесса;
- инновации в управляющей системе школы.

А.И. Пригожин (2003) выбирает для классификации инновационный потенциал, который измеряется по степени новизны его предметного содержания и определяет три типа нововведений:

- радикальные или базовые (принципиально новые технологии и методы управления);
- модифицирующие (улучшение, дополнение исходных конструкций, принципов, форм);
- комбинаторные (использование различных сочетаний конструктивного соединения элементов).

Модификационные нововведения появляются чаще базовых, адаптируя последние к меняющимся условиям и задачам. Но приспособительные возможности нововведений не беспредельны. Базовые, радикальные нововведения представляют собой особую ценность тогда, когда будут исчерпаны все возможности нововведений модифицирующих. Модифицирующие, совершенствующие нововведения могут играть и консервативную, тормозящую роль. Искусственно продлевая жизнь когда-то прогрессивного и принципиального новшества, они в какой-то степени компенсируют его несоответствие изменившейся среде.

А.В. Хуторской [185], обобщая подходы к классификации инноваций, выделяет следующие основания:

1. По уровням инновационной деятельности:

– методологические инновации, как новые подходы к построению образовательных систем;

– институционные инновации, связанные с организационно-структурными преобразованиями и, прежде всего, статусным изменением образовательных учреждений;

– инновации, охватывающие содержательные процессы поиска и реализации новых образовательных технологий (дистанционное обучение, тестирование, информационные технологии и др.).

2. По способу возникновения и протекания инноваций: систематические, планомерные, стихийные.

3. По глубине и ширине осуществления инноваций: массовые, глобальные, радикальные, существенные преобразования, частичные, мелкие модификации известного и принятого, связанные с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением.

4. По характеру происхождения: внешние и внутренние.

5. По признакам масштабности: частные (локальные и единичные, не связанные между собой), модульные (или комплексные, взаимосвязанные между собой), системные (охватывающие все сферы жизнедеятельности образовательного учреждения).

В.А. Ясвин [205] считает, что специфичность инноваций в образовании проявляется в следующем:

– новое решение актуальной проблемы;

– качественное изменение уровня развития личности учащихся;

– качественное изменение других компонентов образовательной системы;

– невозможность внедрения на уровне отдельных педагогов или технологий.

По мнению В.А. Ясвина, в качестве инновационной может рассматриваться школа, деятельность которой может быть описана одним из трех направлений:

- школа разрабатывает отличную от других модель организации жизнедеятельности;
- школа имеет принципиально отличное от традиционного содержание образования;
- школа отличается новым содержанием и способами деятельности педагога.

Каким же образом необходимо конструировать и сопровождать педагогические нововведения, чтобы они соответствовали потребностям образовательной системы? Можно выделить четыре уровня реализации инноваций в области образования: концептуальный, организационно-деятельностный, научно-методический и внедренческий. На каждом уровне решаются свои специфические задачи.

Задачи концептуального уровня:

- методологическое обоснование приоритетных общенаучных идей, необходимых и достаточных для разработки концепции обновления и отражение в концепции специфики данной школы (лицей, гимназии различного профиля).

Задачи организационно-деятельностного уровня:

- подбор и расстановка педагогических кадров внутри школы, поиск и привлечение научных консультантов, специалистов для чтения новых курсов и факультативов, создание научно-методического совета для планирования;
- координации и контроля инновационной деятельности, создание творческих групп учителей – экспериментаторов для разработки и опытной апробации новых курсов и направлений деятельности;
- обеспечение материально-технических условий для осуществления инновационной деятельности.

Задачи научно-методического уровня:

- разработка и апробация различных вариантов учебных планов, программ, путей и средств их достижения, определение критериев результативности реализации концепции образования данного учебного заведения;
- разработка методов диагностики уровня достижения результатов и степени влияния инновационной деятельности на ее субъектов, определение механизма обобщения и распространения передового опыта.

Задачи внедренческого уровня:

- описание основных направлений деятельности всех участников нововведения;

– определение средств и условий осуществления намеченного плана, определение методов и механизма мониторинга, корректировка инновационного процесса.

Формирование инновационной направленности предполагает использование определенных критериев, позволяющих судить об эффективности того или иного нововведения и инновационности образовательного учреждения. В.А. Ясвин предлагает инновационность образовательного учреждения с опорой на следующие критерии:

– изменения проводятся на общешкольном уровне (единица измерения – вся школьная организация, в том числе организационно-управленческая структура школы);

– в наличии есть новый вариант решения актуальной организационно-педагогической проблемы;

– процесс изменений строится на основе исследовательской и проектной деятельности, в контексте реализации разработанной модели организации жизнедеятельности учащихся, отличной от общепринятой;

– преобразования носят системный и целенаправленный характер на основе периодического анализа образовательной деятельности;

– изменения приводят к новому качественному уровню развития личности учащихся.

В педагогической инноватике наиболее признанными критериями для оценивания педагогических инноваций, по мнению Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина, являются новизна, оптимальность, результативность, возможность творческого применения в массовой практике [156].

Новизна выступает первым и наиболее очевидным, но не единственным критерием в оценивании инновации. Н.В. Бордовская и А.А. Реан (2006) предлагают выделять три вида новизны: – абсолютная новизна (не имеющая аналогов и прототипов); – относительная новизна (в отдельных элементах новшества); – псевдоновизна («оригинальничанье», «изобретательские мелочи», несущественные в педагогическом процессе).

В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и Е.Н. Шиянов [156] выделяют четыре уровня новизны (в порядке понижения): абсолютная новизна; локально-абсолютная новизна; условная новизна; субъективная новизна.

Характеризуя инновации в воспитании, Н.В. Шишарина [190] выделяет основополагающие внешние критерии ее существования: инновационность, продуктивность и эффективность.

Инновационность – важнейшая социальная категория и критерий инновации. Под инновационностью понимают научно-технологическую новизну, востребованность, улучшение, обновление, в данном случае образовательного (воспитательного) продукта, при этом новизна данного про-

дукта присваивается участниками воспитательного процесса. В свою очередь инновационность реализуется через инновационный процесс. Инновация-процесс – это технологическое и управленческое усовершенствование или создание принципиально нового процесса, повышающее эффективность и качество нового или существующего образовательного процесса (например: процесс реализации инновационного проекта в воспитании); инновация – продукт–новшество, имеющее физическую форму готового принципиально нового или усовершенствованного продукта, которое выходит в этой форме за пределы образовательной организации (например: технология обогащающего воспитания); инновация – услуга–комплексное взаимодействие, деятельность, направленная на передачу знаний, умений и навыков общеобразовательного, профессионального характера потребителю, с целью удовлетворения и развития личных, групповых и общественных потребностей (например: форма – творческая сессия обогащающего воспитания).

Продуктивность как результат, при котором плодотворно создаются полезные ценности, в нашем случае воспитательные ценности. Результатом такой продуктивности в воспитании могут быть: инновация-процесс, инновация-продукт и инновация-услуга.

Эффективность – это отношение полезного результата к затратам, ресурсам. В воспитании критерием эффективности может служить:

- создание ценностных отношений участников образовательного процесса;
- возможность для самореализации и личностного роста;
- формирование нравственных ценностных ориентаций;
- формирование навыков социальной адаптации и самореализации.

Выделенные критерии следует рассматривать как внешние ориентиры воспитательной компоненты. Признаки проявления критерия и условия существования критерия можно считать внутренней средой воспитательной компоненты, если они интериоризированы участниками образовательной среды. Именно такая инновационная среда воспитательной компоненты, будет способствовать развитию дополнительных условий для успешной социализации учащихся, как утверждает Н.В. Шишарина [190]. В этом случае целями инноваций в воспитании будут являться:

- качественная интеграция воспитания и обучения;
- развитие предприимчивости, творчества, креативности и таланта у детей;
- становления инновационного мышления и способа деятельности;
- приобретения инновационного иммунитета;
- овладение способом инновационного проектирования и др.

Обобщая все вышесказанное, можно утверждать, что современное образование немислимо без инновационных процессов. Развитие школы осуществляется только через инновационный (а не учебно-воспитательный) процесс. И это есть объект управления развитием образовательного учреждения. Развитие школы – это и есть процесс разработки и освоения инноваций.

1.2. История развития инноваций в воспитании

Отечественная педагогика имеет ряд фундаментальных концепций воспитания, представленных такими исследователями, как О.С. Газман, И.П. Иванов, В.А. Караковский, И.А. Колесникова, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Н.Е. Щуркова и другими. В последние годы активно разрабатываются модели образования и воспитания, которые ориентированы на развитие личности.

Развитие личности ребенка опосредовано детским коллективом, представляющим собой сложную социально-психологическую систему, для которой характерно единство организации и психологической общности. Воспитательная деятельность является профессиональной деятельностью педагога по созданию благоприятных условий для развития личности ребенка и требует от субъекта личностно-профессиональной позиции воспитателя.

Инновации в воспитании принято рассматривать как часть инноваций в образовании, не выделяя их в особую проблематику. Исследователи Н.Н. Хан и Ш.Ж. Колумбаева [182] обращают внимание на то, что феномен инноваций в воспитании не достаточно исследован и осмыслен в историческом плане, что делает данную категорию непонятной и зачастую неактуальной, поскольку парадигмальные изменения все больше направляют ученых и практиков на осмысление процессов обучения, нежели на осмысление вопросов воспитания с точки зрения их инновационности и необходимости для современного общества и прежде всего для самого человека, его социализации.

Под инновациями в воспитании К.Е. Сумнительный [164] предлагает понимать системы или долгосрочные инициативы, основанные на использовании новых воспитательных форм, способствующих социализации детей и подростков и позволяющие нивелировать асоциальные явления в детско-юношеской среде. К этим формам можно отнести создание различных вариантов школы полного дня, создание психолого-педагогических центров и подразделений школ, создание гувернерской службы внутри школы, создание детско-родительских объединений, создание развернутой системы дополнительного образования, создание систем дополнительной мотивации к общественно-полезной деятельности.

Феномен «инновации в воспитании» представляет собой новую (обновленную или улучшенную) социокультурную долгосрочную инициативу, способствующую процессу приращения и обогащения нравственно-этических, социальных ценностей человеком, как достояние самой личности и развитие на этой основе практических (в том числе творческих) жизненно-ориентированных компетенций через новые способы организации и самоорганизации инновационной деятельности. Это творческая социальная среда, пространство по «производству» нового воспитательного процесса, воспитательной услуги, воспитательного продукта (как индивидуального, так и коллективного), воспитательной технологии.

Под инновацией в воспитании в широком смысле Н.В. Шишарина [185] понимает обновление педагогического процесса или воспитательных услуг, воспитательных продуктов на основе внедрения достижений науки в образовательный процесс. В узком смысле инновация в воспитании есть процесс создания, распространения и использования новшеств в сфере воспитательной деятельности. По своей природе инновация в воспитании есть конечный результат инновационной деятельности, реализованной в виде нового или усовершенствованного воспитательного процесса, продукта или услуги, используемых в практической педагогической деятельности.

Необходимость выделения инноваций в воспитании в отдельную научную область, по мнению Н.В. Шишариной [190], определяется различными факторами, среди которых:

- активная образовательная конкуренция;
- постоянное стремление к усовершенствованию существующей воспитательной системы, устранение противоречий между реальным и желаемым состояниями;
- проблема определения потенциала инноваций в сфере воспитания, их перспективность для личности и общества;
- неудовлетворенность собственной системой образования и воспитания, свойственная современным государствам;
- поиск оригинальных форм взаимодействия государства, образования, науки и бизнеса в целях решения общих задач воспитания;
- социальный заказ – вызовы научно-педагогической общественности.

Решение выше названных проблем возможно лишь в результате активного использования инноваций в воспитании основанных на широком использовании активных и интерактивных форм и технологий взаимодействия; инновационных образовательных альянсов; технологии эффективной коммуникации, реализующей особый тип педагогического общения, поддерживающего ребенка; технологии деятельностной педагогики; технологии обогащающего воспитания.

Дрозд К.В. подчеркивает, что инновационные процессы в воспитании возникали в различные исторические периоды и определяли его развитие. Наиболее широкого масштаба они достигли в конце XIX – начале XX веков в России, Германии, Франции, США. Они отличались ярко выраженной творческой направленностью и нестандартностью подходов к обучению и воспитанию. Источниками инновационных процессов стали несколько крупных теоретических концепций. Этот период известен в истории науки как время острого естественнонаучного кризиса, поставившего под вопрос все остальные представления о природе, познании, человеке и обществе. Концепции Д. Дьюи, Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого, М. Монтессори, Я. Корчака и других предлагали пути педагогического решения проблемы человека и его отношения к обществу, природе, познанию. Некоторые из этих концепций реализовывались на практике в виде авторских школ. Так возникли вальдорфские школы Р. Штайнера, «Бодрая жизнь» С. Шацкого, Яснополянская школа Л.Н. Толстого, «Наш дом» и «Дом сирот» Я. Корчака и др. [43].

В 60-90-х гг. XX века в учебных заведениях проверялись нетрадиционные модели воспитания. В США осуществлялась федеральная программа «Школа будущего», в которой акцентировалось внимание на библейские ценности при нравственном воспитании, подключение родителей к школьному воспитанию и обучению, индивидуализацию обучения. Широкую популярность получило совместное (кооперативное) воспитание и обучение.

Эпицентром поисков по реорганизации содержания, форм, методов школьного воспитания в 80-90-х гг. XX века оказались экспериментальные школы. Сложилось несколько типов таких учреждений:

- школы, реализующие новую педагогическую концепцию;
- базовые школы при научно-педагогических центрах;
- образцовые школы, где совершенствуются традиционные методики воспитания и обучения;
- опытные школы, воплощающие отдельные оригинальные педагогические идеи.

Экспериментальные школы имели двойное назначение – как центры педагогических поисков и как популяризаторы новых подходов к учебно-воспитательному процессу. Организация экспериментальных школ была признана одним из приоритетов школьной политики России. Сначала 90-х годов XX века было проведено несколько конкурсов инновационных учебно-воспитательных учреждений.

В числе заметных явлений школьного инновационного воспитания в России стали «школы диалога культур» («ШДК» В.С. Библера, С. Курга-

нова), воспитательные системы московских школ под руководством В.А. Караковского, А.Н. Тубельского, Е.А. Ямбурга др.

Начиная с 60-х годов XX века в мировом сообществе получили распространение идеи коренного изменения принципов воспитания и обучения на основе концепции пожизненного (постоянного) воспитания. Концепция трактовалась как разнообразный спектр формирования и развития личности в течение всей жизни и рассматривалась как взаимосвязанный процесс школьного и внешкольного (институционального и неформального) воспитания и обучения. Пожизненное воспитание означало преемственность между дошкольным, внешкольным и школьным учреждениями, самообразование, подготовку и переподготовку активных участников социально-экономической жизни общества. Такого рода воспитание должно было содействовать свободному выбору новых возможностей образования. В связи с этим перед школой была поставлена цель – формировать мотивацию к самообразованию. Школьное образование перестало быть самодостаточным. Вне его должны были действовать иные институты и структуры, которые бы сотрудничали со школьными учреждениями, обеспечивали пожизненное воспитание личности.

В 90-х годах инновация в воспитании была представлена интеграцией школьного и внешкольного образования в странах Западной Европы, США и Японии, реализовывалась в деятельности культурно-просветительных центров – «воспитательных городов». В Декларации Европейской ассоциации «воспитательных городов» (г. Болонья, 1990 г.) провозглашалась необходимость сглаживать неравенство при получении образования, осуществлять неформальное обучение, формировать гражданственность и нравственные качества, организовывать педагогическое образование родителей, реализовывать профессиональную ориентацию. При подобных учреждениях создавались учебные курсы, библиотека, спорткомплекс, иногда и церковь. Сюда приходили дети и взрослые. Для родителей учеников устраивались встречи с педагогами, психологами, специалистами по профориентации и пр. Порой функции подобных центров брали на себя учебные заведения.

Помимо школьных учреждений для учащихся была создана разветвленная сеть неформального образования: общественные культурные центры, публичные библиотеки, музеи, дома молодежи, спортивные клубы и т.д. В жилых кварталах были открыты клубы по месту жительства. Муниципалитеты создали детские культурно-просветительные центры прежде всего в крупных городах. Их посещают младшие школьники, которые проводят здесь все дни, кроме выходных, с утра до вечера. Детей обучают по общеобразовательной программе, организуют их досуг и отдых.

В России существует давняя традиция внешкольного образования и воспитания. В 1990-е годы действовала сеть внешкольных образовательных учреждений, ведущее место среди которых занимали Дома творчества (бывшие Дворцы пионеров). В этот период корректировались подходы к внешкольному воспитанию и образованию. Так, была пересмотрена концепция школы как центра воспитательной работы по месту жительства, координатора усилий семьи и общественности.

Традиционно важную роль среди неформальных каналов школьного воспитания и образования занимали организации учащихся. За рубежом сложилась разветвленная сеть детских и юношеских объединений. Как правило, они автономны, независимы от школьных властей. В последние годы усилились стремления к контактам детских и юношеских организаций на национальном и международном уровнях. Примером таких контактов является международная организация «Дети-миротворцы».

Наиболее массовыми и влиятельными в детском и юношеском движении являются организации скаутов. Наряду со светскими есть и такие организации скаутов, которые действуют под патронажем различных церквей. Педагогическая программа скаутов – научить руководить и подчиняться, воспитывать для жизни во имя общего блага. Скаутское движение, лишённое партийных амбиций, накопило большой опыт эффективного воспитания подростков. В законах и клятве скаутов записаны обязательства уважать близких и друзей, охранять природу, помогать слабым, больным и старым.

В России движение внешкольных детских организаций переживает острый кризис. В течение 90-х годов возникло объединение «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций», появились скаутские и другие новые детские организации. Руководители детского движения разрабатывают новые программы внешкольной деятельности детей и подростков. В их числе программы «Возрождение», «Я сам» и «Четыре плюс три». Так, программа «Возрождение» предусматривает девять взаимосвязанных проектов. Например, проект «Сталкер» направлен на помощь детям и подросткам в освоении методов предвидения и преодоления трудностей, знакомство с аномальными явлениями.

В современных социокультурных условиях возрастает ответственность не только школы, но и всех образовательных организаций за воспитание и подготовку подрастающего поколения к реальной жизни. В связи с этим актуализируются проблемы современного понимания воспитания как конкретно-исторического явления, тесно связанного с состоянием общества, его социально-культурными особенностями. Сегодня в новых социально-экономических условиях система образования детей и молодежи

призвана эффективно и полноценно решать задачи воспитания, в том числе и в инновационном режиме.

Важнейшими социальными качествами личности сегодня являются конкурентоспособность, лидерство. Развитие компетенций конкурентоспособности и лидерства невозможно представить без разработки и реализации инноваций в образовательном пространстве, и прежде всего, без инноваций в воспитании, так как именно в воспитательном процессе ребенок способен актуализировать, развить и реализовать свои собственные успешные лидерские качества.

В современном обществе назрела глубинная потребность осмысления социальной системы и института образования как важнейшей компоненты и канала инновационных процессов, технологий, трансформаций. Образование, которое часто являлось институтом охранения традиций и соответствующих социальных влияний, и даже консервативных установок общества, должно стать моделью инновационных технологий и нового менталитета. Современный философский подход при этом, безусловно, должен сохранить историческую установку на глубинное внимание к смыслодержающим ориентирам на развитие и саморазвитие индивида и личности, их мировоззренческой трансформации, а также интенцию и установку на процветание общества и философскую рефлексию над постоянным вниманием самого общества к современной политике и практике в области образования.

Большинство теоретических подходов к воспитанию признают такие важные составляющие современного воспитания как: субъект-субъектное воспитательное взаимодействие, значение индивидуальных достижений воспитанника и его самореализации, обращение к жизненному опыту ребенка, использование в процессе воспитания личностных механизмов рефлексии, автономности, свободного выбора, принятия ответственного решения. Описывая профессиональное педагогическое общение в рамках экопсихологического подхода к развитию психики, В.И. Панов [110] выделяет шесть базовых типов экопсихологических взаимодействий, т.е. взаимодействий между компонентами отношения «человек – окружающая среда».

Тип взаимодействия между компонентами указанного отношения определяется ролевой позицией каждого из его компонентов, в котором каждый партнер по взаимодействию может занимать как субъектную, так и объектную позицию:

– объект-объектный, когда взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью/объектностью обеих сторон. Такой тип взаимодействия не требует от компонентов отношений

«учащийся – учитель (образовательная среда)» субъектной позиции по отношению друг к другу и потому не может быть условием для становления субъектности каждого из них.

– объект-субъектный, когда учащийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды и учителя, как ее субъекта. Активность учащегося при таком типе взаимодействия направлена не на взаимодействие с учителем, а на подчинение самого себя (объектная позиция) педагогическим воздействиям со стороны учителя. Субъектность учащегося при таком типе взаимодействия имеет реактивный и репродуктивный характер и потому не столько развивается, сколько формируется посредством педагогических воздействий со стороны учителя. Поэтому для обозначения такого типа взаимодействия уместен термин «педагогическое воздействие»;

– субъект-объектный, когда образовательная среда и учитель, как ее субъект, выступают в качестве объекта восприятия, анализа, экспертизы (оценки), манипулирования, проектирования и иных действий, со стороны учащегося (в определенных случаях совместно с педагогом). Учащийся изначально выступает субъектом указанных действий стараясь добиться желаемого изменения в поведении учителя или изменения других компонентов (субъектов) образовательной среды. Но поскольку такая активность со стороны учащегося носит чаще всего репродуктивный характер (повторение того, что он уже умеет), то о развитии субъектности такого учащегося при таком типе взаимодействия говорить не приходится. В отличие от другого случая, когда учащийся в подобных своих действиях изыскивает, придумывает новые способы воздействия (т.е. имеет продуктивный характер), и потому приводит к развитию субъектности учащегося, но, как правило, в педагогически нежелательном направлении. Позиция же учителя в данной ситуации (точнее, интеракции), как объекта таких действий со стороны учащегося, остается объектной. Тем более, что учитель в подобной интеракции не всегда подозревает, что выступает в роли объекта действий со стороны учащихся. И потому о развитии его субъектности в этом случае говорить тоже не приходится;

– субъект-субъектный, когда компоненты системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу. Однако субъектная позиция может быть направлена на обеспечение сотрудничества и кооперацию или же на соперничество и деструктивное конфликтное взаимодействие. В связи с этим субъект-субъектный тип взаимодействия В.И. Панов подразделяет на три подтипа:

а) субъект-обособленный, в котором каждый из компонентов системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» занимает активную по-

зицию по отношению к другому, не учитывая при этом и не принимая во внимание субъектность другого компонента. Учебная ситуация носит конфликтный характер взаимного непонимания и даже неприятия друг друга вплоть до агрессивных форм взаимного поведения;

б) субъект-совместный, при котором взаимодействие ученика и педагога имеет характер совместно-распределенного действия (по терминологии В.В. Рубцова), когда усилия обеих сторон подчинены достижению общей цели, этом каждая из сторон изначально готова к такому взаимодействию и выполняет свою функцию. Вследствие чего не возникает необходимость изменения их собственной субъектности. В терминологическом плане здесь речь идет не о «педагогическом воздействии», а о «педагогическом взаимодействии»;

в) субъект-порождающий подтип взаимодействия в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» характерен для тех ситуаций, когда взаимодействие учащегося и учителя тоже подчинено достижению единой цели, но оно невозможно без их объединения «в некую субъектную общность», что, в свою очередь, требует от них, как субъектов взаимодействия, взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей собственной субъектности. Поэтому «порождающий» смысл субъект-порождающего типа взаимодействия заключается в порождении субъектности самой системы «учащийся – учитель (образовательная среда)», которая превращается в совокупно-субъекта порождения иной субъектности каждого из ее компонентов.

Итак, современный подход к воспитанию – это не совокупность образовательных технологий, принципов и методов, это своего рода философия образования новой школы, основа инноватики в профессиональной педагогической деятельности, которая дает возможность учителю творить, искать, становиться в содружестве с учащимися мастером своего дела, работать на высокие результаты, формировать у учащихся готовность к жизненному самоопределению, таким образом, готовить их к продолжению образования и к жизни в постоянно изменяющихся условиях.

1.3. Многообразие современных подходов к организации образовательной деятельности

Современные процессы, происходящие в жизни нашего общества, определили новые подходы к организации образовательной деятельности. Современная педагогическая наука рассматривает подход как определенную позицию по отношению к какой-либо проблеме или явлению. В самом

общем виде подход может пониматься как теоретическое и (или) логическое основание рассмотрения или проектирования объекта; совокупность способов и приемов осуществления деятельности на основании какой-либо идеи или принципа. Подход отражает оформленную концептуализацию педагогической реальности. Он маркирует некий образ воспитания: уже устоявшиеся, реализуемые в практике идеи, или новые, еще приобретающие свои теоретические очертания. Каждый подход к воспитанию пользуется своими категориальными координатами, но все они едины в гуманистическом взгляде на человека и в признании значения его совершенствования. Многомерность образовательной практики позволяют педагогу в своей деятельности обращаться к самым разным подходам.

В последние годы понятие «подход» стало значительно чаще использоваться в педагогической лексике. Оно употребляется как исследователями, так и практиками. Если раньше в педагогической науке и практике велась речь фактически о трех подходах – половозрастном, индивидуальном и деятельностном, то в настоящее время их перечень существенно пополнился. В современной научно-методической литературе чаще всего можно найти указания на системный, синергетический, личностно-ориентированный, средовой, вариативно-модельный, социокультурный, коммуникативный, ситуационный и ряд других подходов.

Однако, приходится констатировать, что частое употребление понятия «подход» еще не является гарантией верного понимания его сущности и точного определения его места и роли в ряду с другими феноменами педагогической деятельности, такими, как цель, принцип, форма, метод, прием.

Подход – это ориентация учителя или руководителя образовательного учреждения при осуществлении своих действий, побуждающая к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности. Избирая ту или иную ориентацию, педагог убежден в том, что она способствует достижению успеха в его работе. Например, некоторые педагогические коллективы используют в своей деятельности дифференцированный подход, потому что считают создание учебных групп с приблизительно одинаковыми интеллектуальными возможностями школьников важнейшим условием повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Другие отдают предпочтение системному подходу, так как залог успеха видят в системном построении практики обучения и воспитания учащихся. А третьи полагают, что добьются успеха тогда, когда в работе с учащимися выберут ориентацию на развитие их индивидуальности, поэтому и стремятся применять в своей деятельности личностно-ориентированный подход.

Чаще всего педагогическая деятельность педагога строится на основе не одного, а нескольких подходов. Разумеется, избираемые им ориентации должны быть не взаимоисключающими, а дополняющими друг друга. Вместе они составляют стратегию образовательной деятельности и обуславливают выбор тактики действий в конкретной ситуации и в определенный промежуток времени. Необходимо подчеркнуть, что из всего диапазона подходов, применяемых в деятельности, одна ориентация является приоритетной (доминирующей). Благодаря ей формируется качественное своеобразие педагогического почерка педагога.

Подход является комплексным педагогическим средством и включает в свой состав три основных компонента:

- 1) основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования воспитательной практики;
- 2) принципы как исходные положения или главные правила осуществления воспитательной деятельности;
- 3) приемы и методы построения процесса воспитания.

Первая составляющая любого подхода – понятия, которые выступают в качестве главного инструмента мышления. Отсутствие их в сознании педагога или искажение их смысла затрудняют или даже делают невозможным осознанное и целенаправленное применение той или иной ориентации в совершаемой деятельности. Это положение важно учитывать педагогу при попытке использования нового подхода в своей работе. Понятийная составляющая представляет собой, как правило, целостную совокупность понятий. Одно из них является ключевым и обуславливает название самого подхода. В системном подходе такую роль играет понятие «система», в деятельностном – «деятельность», в коммуникативном – «коммуникация».

Вторая составляющая подхода – это принципы. В философии, педагогике и других отраслях научного знания существуют разные определения принципа. Его называют и основополагающей идеей, и исходным положением, и главным правилом, и основным требованием. Указывая на неоднозначность его понимания, и не вступая в дискуссию по данному вопросу, следует подчеркнуть исключительно важную роль принципов в воспитательной деятельности. В своей совокупности они образуют педагогическое кредо педагога и оказывают существенное влияние на отбор содержания, форм и способов организации образовательного процесса, на построение стиля общения и отношений с учащимися, родителями и коллегами, на выбор критериев оценки результатов воспитательной деятельности.

Третью составляющую подхода можно назвать технологической, так как она складывается из используемых в педагогической работе приемов и методов, избранных в соответствии с той или иной ориентацией.

Далее мы приведем классификацию подходов к образовательной деятельности, в том числе и воспитательной, прошедших достаточно широкую апробацию в практике отечественного образования, так и совсем недавно оказавшихся в арсенале современных педагогов [43].

Акмеологический подход (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина). Акмеология (от греч. акме – вершина) – наука, изучающая развитие человека на ступени взрослости и достижения им вершины в развитии как природного существа (индивида), личности и субъекта деятельности (главным образом профессиональной). На основе акмеологического подхода возможно изучение жизненных обстоятельств и условий, способствующих на каждой возрастной ступени, выходу на те или иные вершины, типичные для данного возраста. Акмеологический подход позволяет намечать пути педагогической компенсации не достигнутого на предыдущем отрезке жизненного пути оптимума развития, а также проектировать этапы профессионально-личностного продвижения от одной вершины к другой.

Аксиологический подход (В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, И.Б. Котова, Г.И. Чижакова, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова, Е.А. Ямбург). В основе этого подхода лежит философская теория ценностей, которая оформилась как самостоятельная научная дисциплина во второй половине XIX в., а в XX в. произошло широкое обращение к теории ценностей в разных сферах научной мысли, и в том числе в педагогике, в частности, в теории воспитания. Для аксиологического подхода чрезвычайно важно понимание того, что мир ценностей объективен, это – сама социокультурная реальность, жизнь человека и общества. Ценности жизни становятся содержанием воспитания; образно говоря, воспитание учит подрастающее поколение решать проблему «как жить». Однако, ценности имеют и личностные проявления – ценностные ориентации (установки, убеждения, интересы, стремления, желания, намерения). Именно ценностные ориентации детерминируют отношение личности к окружающему миру и самой себе.

Амбивалентный подход (Л.И. Новикова) предполагает рассмотрение педагогических явлений и процессов на основе учета их на первый взгляд исключаящих, противоречащих друг другу сторон. Например, амбивалентный подход применим при изучении коллектива и индивидуальности, свободы и ответственности, дифференциации и интеграции. Как правило, педагогам свойственно абсолютизировать какую-то одну из дуальных характеристик: в школе должен быть только порядок, а хаос – это

уже негативная характеристика; если свободное воспитание, то уже никакого принуждения. Если развитие индивидуальности, то вне коллектива. Подобный подход не только не соответствует реальности, но значительно обедняет смыслы и содержание педагогической деятельности.

Антропологический подход (Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бим-Бад, М.Р. Битянова, В.Б. Куликов, Л.М. Лузина, В.И. Слободчиков, В.И. Максимова) развивается в рамках педагогической антропологии и заявляет себя как направление современной педагогики, интегрирующее знание о ребенке как целостном существе, полноценном представителе вида *Homo sapiens*, полноправном участнике воспитательного процесса [157]. Следует отметить, что антропологический подход широко и своеобразно воплощается в практике «гуманистической педагогики», «рефлексивной педагогики», «педагогики ненасилия». Одна из основных идей антропологического подхода – ценностно-смысловое равенство взрослого и ребенка, а понятия образования и сущности Человека рассматриваются в неразрывной связи. Педагогическая антропология, как подчеркивает М.Р. Битянова [11], дает общие принципы понимания образования:

– образование – это специально организованное пространство, в котором человек получает стимул и предпосылки к разворачиванию своей сущности во всей полноте;

– образование - это универсальная форма самосовершенствования на основе самопознания и рефлексии над своей судьбой;

– образование - это социально-культурный механизм целенаправленного развития и формирования человеческих качеств на основе систематизированного в содержательном и процессуальном отношении воспитания и обучения (Колесникова, 2001). В сути своей антропологический подход реализует известную со времен Я.А. Коменского концепцию природосообразности воспитания, которая была блестяще развита с использованием достижений научного человековедения XIX в. К.Д. Ушинским в его педагогической антропологии. В XX в. в антропологическую интерпретацию воспитания большой вклад внесли философы-экзистенциалисты, в частности О. Больнов.

Возрастной подход позволяет рассматривать процесс обучения в контексте физиологических, психических, социальных особенностей развития личности, а также социально-психологических особенностей образуемых ими общностей. На каждом возрастном этапе перед человеком встают специфические задачи, от способа и результата решения которых во многом зависит его дальнейшее развитие. Они связаны с достижением определенного уровня биологического созревания, с ситуациями морально-нравственного и ценностно-смыслового выбора; со становлением само-

сознания и необходимостью профессионального и жизненного самоопределения и т. д. Возрастной подход способствует пониманию проблем образования, связанных с особенностями возраста, и созданию условий для их эффективного разрешения.

Герменевтический подход (В. Дильтей, М. Хайдеггер, Г. Гадамер, М.М. Бахтин). Герменевтика – древнее библейское учение о принципах интерпретации, толкования и понимания текстов. В рамках этого подхода деятельность педагога осуществляется на основе глубинного понимания, проникновения в специфику мышления, чувств, переживаний ребенка (воспитанника). Решающую роль здесь играет обращение не столько к педагогическим фактам и явлениям, сколько к тому, что за ними стоит: субъективным смыслам, бессознательным мотивам поведения. Более подробное обоснование и описание герменевтического подхода применительно к современным педагогическим теориям можно найти в работах И.Д. Демаковой и Л.М.Лузиной.

Деятельностный подход разработан А.Н. Леонтьевыми С.Л. Рубинштейном в рамках культурно-исторической теории развития Л.С. Выготского. Теория деятельности представляет собой систему методологических и теоретических принципов изучения психических феноменов, где основным предметом исследования признается деятельность, опосредствующая все психические процессы. Данный подход начал формироваться в отечественной психологии в 20-е гг. XX в. В 1930-е гг. было предложено две трактовки деятельностного подхода в психологии. С. Л. Рубинштейн сформулировал принцип единства сознания и деятельности а А.Н. Леонтьев раскрыл общность строения внешней и внутренней деятельности. Деятельность была представлена как совокупность действий, направленных на достижение целей. Таким образом, деятельностный подход дает понимание личности как социальной характеристики человека, приобретенной в процессе и результате его собственной активности. В русле этого подхода личность рассматривается в качестве производной от системы деятельности человека. Ядро личности, ее глубинная характеристика кроются в сфере мотивов и потребностей человека в их соотношении с целями (личностный смысл). Мотивы, потребности, личностные смыслы могут возникать, преобразовываться, осознаваться в процессе совместной деятельности. Личность познается в деятельности, а всякое личностное качество развивается и формируется в деятельности, адекватной ему по своей природе.

Индивидуальный подход основан на учете особенностей участников образовательного процесса. Это необходимое условие эффективности обучения, поскольку любое педагогическое влияние преломляется через индивидуальные особенности конкретного учащегося.

Культурологический подход (О.С. Газман, А.В. Иванов, Н.Б. Крылова). В основе этого подхода лежат идеи философии постмодернизма и гуманистической психологии, в частности К. Роджерса. Сторонников культурологического подхода отличает отказ от воспитания как специально организованного педагогического процесса. Они считают, что ребенок, осмысливая мир культуры, картину мира, адаптируется к действиям и поведению окружающих и «опытным путем», «между делом» осваивает культурные нормы и ценности. Главное – взаимодействие, взаимоотношения, личностное общение взрослых и детей, а воспитание – это «побочный эффект» всех самостоятельных исканий ребенка.

Личностный подход (А.В. Мудрик) предполагает рассмотрение ребенка как личности, самостоятельно и ответственно определяющей свою позицию в сфере социальных отношений. Задачей педагога становится помощь ребенку в осознании себя личностью, в выявлении и раскрытии своих возможностей, в становлении самосознания, в самоопределении. В системе коллективного воспитания личностный подход означает признание приоритета личности перед коллективом, необходимость создания в нем гуманистических отношений, благодаря которым учащиеся осознают себя личностью и учатся видеть и уважать личность в других людях.

Парадигмальный подход использует для объяснения многообразия педагогической реальности общенаучное понятие «парадигма» (от греч. *paradeigma* – пример, образец) в качестве рамочного мыслительного или деятельностного образца, характеризующего принадлежность объекта, явления, процесса к определенной гносеологической (познавательной) или онтологической (бытийной) модели. Так, образование может рассматриваться современными учеными в русле технократической, гуманитарной парадигмы и парадигмы традиции (подход предложен И.А. Колесниковой); в системе «знаниевой» и «личностно-ориентированной» парадигм; в парадигмальных границах «школы учебы», «школы труда», «школы творчества» (подход предложен Г.Б. Корнетовым и М.В. Богуславским).

Психотерапевтический подход (В.М. Букатов, Н.П. Капустин, В.П. Кащенко, Л.Д. Лебедева, Т.А. Стефановская). Воспитание в современной педагогике все чаще рассматривается как оказание помощи детям, попавшим в проблемную ситуацию, как нацеливание их на духовное оздоровление. Для этого используются различные виды искусства и средства художественной деятельности, которые обеспечивают воспитывающее воздействие на детей и помогают им перерабатывать эмоциональные переживания, снимают физическое и психическое напряжение, избавляют от страхов и застенчивости: арт-терапия и ее разновидности – музыкотерапия, танцевальная терапия; психодрама (социодрама) – специально орга-

низованная групповая форма решения жизненных проблем, тренинги личностного роста, общения и др.

Системный подход (тесно связан по смыслу с комплексным подходом), который ориентирует на условия и способы работы с системными объектами, обеспечивающие целостность влияния предполагает рассматривать объект как сложное образование, не сводимое к сумме составляющих его частей и имеющее иерархическую структуру. Системное рассмотрение предполагает выделение структурных компонентов, их функций, установление функционально-иерархических связей, определение системообразующего фактора, анализ внешних связей. Используется при анализе и построении систем воспитания, воспитательного процесса.

Синергетический подход (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.И. Аршинов). Синергетика – теория самоорганизации, связанная с именами Г. Хаккена и А.И. Пригожина. Положения синергетики используются для описания поведения сложноорганизованных систем, к числу которых относятся воспитательные системы. Синергетический подход позволяет рассматривать воспитание как процесс, в значительной степени самоорганизующийся, не основанный на прямых причинно-следственных зависимостях, а протекающий неоднозначно; процесс, обусловленный множеством внутренних и внешних влияний: закономерных и случайных; предсказуемых и стихийных; упорядоченных и хаотичных. Синергетический подход основан на использовании свойств нелинейности, открытости социально-педагогических систем, их способности адаптироваться к условиям окружающей среды на основе самоорганизации.

Социализирующий подход (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, А.В. Мудрик, М.В. Шакурова, В.Р. Ясницкая) представляет воспитание как многомерную и открытую социальную систему, где на личность воспитанника вариативно воздействуют различные социальные источники. Важнейшей характеристикой воспитания является его «социальная эффективность», т. е. обеспечение социализации ребенка и его личностного самоопределения. Социализирующий подход к воспитанию уделяет специальное внимание организации воспитательных функций основных институтов социализации – семье, школе, сообществу сверстников. Воспитание понимается как процесс включения человека в систему отношений с институтами социализации, приобретение личного жизненного опыта. Отношения с внешней средой, специально педагогически организованные, по сути своей – всегда общественные и поэтому «напрямую выводят школьников в жизнь» [109, с. 166].

Средовой подход (Ю.С. Мануйлов) ориентирует педагогов на рассмотрение процесса развития личности в зависимости от характеристик и условий окружающей среды. Этот подход предусматривает систему дей-

ствий со средой, которые обеспечили бы ее превращение в средство диагностики и проектирования воспитательного процесса. В рамках подхода под средой подразумевают все, что окружает субъекта и посредством чего он реализует себя как личность. Специфическими составными единицами внутришкольной и внешкольной среды являются «ниши» (статичная единица) и «стихия» (динамичная единица). Стихия – это сила, которая увлекает индивидов, управляет теми, кто попал в поле ее действия, программируя их поведение (социальное движение, информационный поток, общественное настроение). Для педагога смысл изучения стихий и овладения ими заключен в понимании механизмов их власти над учащимися. Изучая и проектируя стихии, можно повышать эффективность образовательного процесса с помощью изменения характеристик среды. Ниша – определенное пространство возможностей, позволяющее детям удовлетворять свои потребности (любимый уголок природы, дружеская компания, творческая студия). Ниши, локальные участки среды подразделяются на природные, социальные и культурные. Моделируя состав и содержательное наполнение ниш, можно прогнозировать и планировать процессы, связанные с развитием личности.

Формирующий подход (И.З. Гликман, А. И. Кочетов, Б.Т. Лихачев, Г.М. Филонов). Сторонников этого подхода отличает безграничная убежденность в том, что будущая яркая индивидуальность ребенка напрямую зависит от целенаправленного педагогического воздействия словом, примером, делом. «Формирование» понимается как самая широкая характеристика всех преобразований личности ребенка под влиянием педагога. Формирующее воздействие должно «разбудить» духовные ресурсы детей, организовать их, оформить и обеспечить устойчивые механизмы регуляции поведения и деятельности. Формирующий подход характеризует достаточно прочно установившийся в педагогическом сознании линейный принцип осмысления образовательного процесса: каждое педагогическое воздействие предполагает определенный отклик ребенка (словом, действием, поступком). Для педагога в рамках формирующего подхода необычайную значимость имеет воспитательный идеал, программа развития, традиционные формы педагогической работы, стремление организовать четко функционирующую воспитательную систему. В такой «формирующей» воспитательной системе всегда серьезное внимание уделяется режиму, порядку, дисциплине, преодолению детского своеволия.

Целостный подход ориентирован на нахождение и использование целостных свойств объекта. Например, в отечественной педагогической теории и практике с 1970-х гг. широко используется целостный подход к развитию личности.

Личностно-ориентированный подход (И.С. Якиманская). В основе организации личностно-ориентированного подхода к обучению И.С. Якиманской лежит признание индивидуальности, самобытности, самооценки каждого человека, его развития не как «коллективного субъекта» прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом [14]. Реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены «векторов» в педагогике: от обучения, как нормативно построенного и регламентированного процесса к индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержки. Это существенно меняет функцию обучения: помощь каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта познания совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность. Результат личностно-ориентированного обучения зависит не только от организации, но в большей степени от индивидуальных способностей ученика как основного субъекта образовательного процесса. Это делает само проектирование образовательного процесса гибким и многофакторным, что позволяет сформировать умение планировать свою деятельность, прогнозировать и оценивать её результаты, самостоятельно приобретать и творчески использовать знания, принимать самостоятельные и ответственные решения, принимать ответственность за свои решения, строить отношения сотрудничества с другими. Особую роль И.С. Якиманская отводит качеству взаимодействия учителя и учащегося, описывая это взаимодействие как творческий обмен опытом и знаниями. В качестве главного метода работы на уроке И.С. Якиманская выделяет рефлексия, направленную на выявление не того, что ученик сделал, а на то, как он это делал.

Теория развивающего обучения. Описывая имеющееся многообразие подходов к реализации педагогической деятельности, мы должны обратиться к пониманию развивающего обучения, представленному в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, И.С. Якиманской и др. В культурно-исторической психологии была поставлена проблема соотношения обучения и развития, которая представляет, по словам Л.С. Выготского, самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены. Развитие ребёнка реализуется через «зоны ближайшего развития», которые формируются в процессе его обучения, во взаимодействии со взрослыми и товарищами. Это положение означает, что новая психическая функция станет собственным приращением после её выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение. В работах Л.С. Выготского нет предметного описания развивающего обу-

чения, которое в трудах психолога осталось лишь гипотезой. Теория развивающего обучения разработана в русле основных идей научной школы Л.С. Выготского. В рамках этой теории понятие зоны ближайшего развития приобрело функции общей организации учебной деятельности, в которой усвоение школьниками знаний происходит в форме постоянного диалогового и дискуссионного сотрудничества и общения как между собой, так и с учителем. В.В. Давыдов, развивая идеи Л.С. Выготского, подчеркивал, что обучение должно способствовать развитию познавательных способностей, выработке знания и понимания себя, способности контролировать процесс усвоения знаний, критически оценивать собственные и чужие действия, аргументировать свою позицию, склонность к дискуссионным способам поиска ответа. Смыслообразующим фактором является обучение на высоком уровне трудности. Такое обучение осуществляется в совместной, коллективно-распределенной учебной деятельности учителя и ученика, где педагог направляет мыслительную поисковую активность.

Системно-деятельностный подход. В 1985 году было введено понятие системно-деятельностного подхода, как попытки объединить идеи развивающего обучения, представленные в трудах Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Б.Ф. Ломова, М.Н. Скаткина, Л.В. Занкова, А.Р. Лурия и др. В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие личности, как элемента системы «мир – человек». Системно-деятельностный подход исходит из положения о том, что способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность при содействии и помощи педагога (переход из актуальной зоны развития в зону ближайшего развития и превращение ее в новую, расширенную зону актуального развития). Системно-деятельностный подход, лежащий в основе разработки стандартов нового поколения, позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в виде универсальных учебных действий, которые создают возможности для самостоятельного успешного усвоения знаний, умений и компетентностей, включая умение учиться. Универсальные учебные действия включают в себя в первую очередь познавательные (общеучебные, логические и знаково-символические), личностные (ценностно-смысловое самоопределение), регулятивные (целеполагание, планирование, контроль, оценка, прогнозирование) и коммуникативные компетенции.

Компетентностный подход. Суть компетентностного подхода можно представить последовательностью: профессиональные/учебные функции – профессиональные/учебные действия – компетенции – образовательные результаты. Компетентностный подход предполагает постепен-

ный переход с трансляции знаний и формирования навыков к конструированию нового содержания образования, разработке и построению мониторинга, систем контроля качества образования. В этой связи возникает вопрос о формировании/развитии в процессе образования набора специфических субъектных качеств, соответствующих той или иной профессиональной подготовке. В соответствии с идеями Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней и В.Д. Шадрикова [60, 63, 187] при разработке государственного стандарта высшего образования нового поколения предполагается использование компетентностной модели выпускника, которая включает следующие группы компетенций: 1) социально-личностные, 2) экономические и организационно-управленческие, 3) общенаучные, 4) общепрофессиональные, 5) специальные. Компетентностный подход к воспитанию акцентирует внимание на формировании у учащихся компетенций, обеспечивающих им возможность приобретение опыта жизненного самоопределения и успешной социализации.

Завершая обзор подходов к организации образовательной деятельности, можно констатировать, что в педагогической среде силен методологический плюрализм как отражение полипарадигмальности психолого-педагогической науки, при этом образовательная практика ориентирована на получение проверяемых и диагностируемых образовательных результатов, описываемых в виде компетенций.

1.4. Компетентностный подход и компетенции как результат образования

Компетенции представляют собой интегративную целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную/учебную деятельность, это способность человека реализовывать на практике свою компетентность.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что, несмотря на довольно частое употребление понятия «компетенция» в педагогической практике, отсутствует однозначная трактовка данного понятия. Наряду с понятием «компетенция» выделяется понятие «компетентность». В теории уделяется значительное внимание определению их сущности, установлению их соотношения. Некоторые отечественные авторы (В.А. Болотов, Л.Н. Боголюбов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков и др.) и зарубежные исследователи не разграничивают понятия «компетенция» и «компетентность». Однако, большинство исследователей отмечают различия между ними (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.).

В 1984 году появляется работа Джона Равена «Компетентность в современном обществе». Автор не только приводит развернутое определение компетентности, но и излагает свои представления о природе компетентности, различает виды компетентностей и осуществляет их классификацию. Компетентность трактуется Дж. Равеном, как жизненный успех в социально значимой области [129, с. 253]. Он выделяет 39 видов компетентностей, которые отождествляет с «мотивированными способностями». Среди выделенных Дж. Равеном видов: способность к самообразованию, самоконтроль, критическое мышление, готовность к решению сложных проблем, уверенность в себе, настойчивость, способность к совместной работе, персональная ответственность и другие [129, с. 281 – 296]. Данная работа послужила толчком для исследователей во всем мире, в том числе и в России, к активной работе по проблеме определения понятия «компетентность». В 1990 году появляются работы Н.В. Кузьминой и Л.А. Петровской, в которых компетентность рассматривается, как «свойство личности». Разработкой проблемы компетентности в это время занимаются Л.П. Алексеева, А.К. Маркова, Л.М. Митина.

В начале нового столетия наряду с проблемой определения понятия компетентности и ее видов, возник вопрос о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность». А.В. Хуторской предлагает под компетентностью понимать «владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [184, с. 110]. Таким образом, А.В. Хуторской акцентирует внимание на деятельностной основе компетентности и выделяет семь групп ключевых компетенций:

1. Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

2. Общекультурные компетенции включают круг вопросов, по отношению к которым ученик должен обладать познаниями и опытом деятельности: особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явле-

ний и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до его культурологического и всечеловеческого понимания.

3. Учебно-познавательные компетенции представляют собой совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает творческими навыками продуктивной деятельности. В рамках данных компетенций определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. Информационные компетенции подразумевают владение информационными технологиями и сформированные умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данные компетенции обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

5. Коммуникативные компетенции включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

6. Социально-трудовые компетенции означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Сюда входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых

и гражданских взаимоотношений. Ученик овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

Наряду с А.В. Хуторским, компетентность как деятельностьную категорию, рассматривают А.Г. Бермус, Г.К. Селевко, О.М. Мутовкина, С.Е. Шишов и другие. С позиции данных ученых, компетентность – это не просто набор знаний, умений, навыков и личностных качеств, а способность использовать их в конкретной ситуации, это «мера способности человека включаться в деятельность» [144].

А.А. Вербицкий [17] в качестве разделения понятий «компетенции» и «компетентности» предлагает выбрать объективность и субъективность условий, определяющих качество профессиональной деятельности. Объективные условия он определяет как компетенции и понимает их как сферу деятельности специалиста, его права, обязанности и сферы ответственности, определенные в различного рода официальных документах: законах, постановлениях, указах, приказах, положениях, инструкциях и т.д. В качестве субъективных условий, т.е. компетентностей, выступают при этом сложившаяся на данный момент система ответственных отношений и установок к миру, другим людям и к самому себе, профессиональные мотивы, профессионально важные качества личности специалиста, его психофизиологические особенности, способности, знания, умения, навыки и др. А.А. Вербицкий отмечает, что компетенции выполняют три функции [17, с. 140]:

- 1) помогают обучающимся учиться;
- 2) позволяют работникам организаций и предприятий быть более гибкими и соответствовать запросам работодателей;
- 3) помогают быть более успешными в собственной жизнедеятельности.

И.А. Зимняя рассматривает компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы), которые затем выявляются в компетентностях человека как деятельностных проявлениях. Автор выделяет три группы ключевых компетенций [63, с. 8]:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:

– компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;

– компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка) науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;

– компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний;

– компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);

– компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

– компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;

– компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

– компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их

создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

– компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

– компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет технологией

Г.К. Селевко отмечает, что понятие компетенция чаще применяется для обозначения:

– образовательного результата, выражающегося в подготовленности и реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами;

– сочетания знаний, умений и навыков, которые позволяют ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды.

Также Г.К. Селевко классифицирует компетенции по видам деятельности, по отраслям науки, по составляющим психологической сферы, а также по сферам общественной жизни, производства, в области способностей и по ступеням социальной зрелости и статуса [144, с. 200].

Заметим, что в аналитической интерпретации в понятии «компетенция» исследователями выделяется когнитивный компонент компетенции как знания, функциональный компонент как умения и личностные качества как отношение, т.е. компетенцию можно представить следующим образом: «Компетенция = (Знание + Умение) × Отношение». Степень сформированности компетенции в этом случае будет определяться степенью выраженности всех компонентов. Причем отсутствие или недопустимо низкий уровень развитости ценностно-этического компонента «Отношение» не просто переводит компетенцию индивида в другое качество, а обращает ее в ноль. Легко заметить, что изменение величины компонента «Отношение» оказывает на конечное значение существенно большее влияние, чем изменение любого из двух оставшихся компонентов.

Таким образом, проанализировав существующие подходы к пониманию категории «компетенция», отметим, что компетентностный подход может претендовать в определенной мере на стабилизирующую роль новой неклассической парадигмы образования, где системам воспитания отводится значительная роль социокультурного регулятора жизни в изменяющемся обществе, живущем в состоянии и в ожидании постоянной модер-

низации граней и ориентиров социокультурного нормирования, при условии сохранении ценностей традиционного воспитания.

Воспитательный потенциал компетентностного подхода способствует формированию у учащихся школы целого ряда компетенций.

1) Ценностно-смысловые компетенции:

- умение адекватно оценивать свои способности и возможности;
- внутренняя мотивация приобретения знаний для дальнейшего образования;
- понимание необходимости личностного роста для успешного самоопределения в будущем;
- выбор в качестве приоритетных гуманистических ценностей;
- выбор будущей профессии с опорой на интерес к конкретной области деятельности.

2) Общекультурные компетенции:

- сформированность представлений о необходимости соблюдать в мире людей общечеловеческие, гуманные, нравственные законы и нормы;
- стремление жить в гармонии с окружающим миром;
- учебно-познавательные компетенции;
- умение самостоятельно планировать свою деятельность;
- способность к самореализации, активность в выборе деятельности;
- способность к самообразованию;
- выраженность гражданских, нравственных, интеллектуальных личностных качеств и общей культуры личности.

3) Информационные компетенции:

- способность самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию при помощи реальных объектов и информационных технологий.

4) Коммуникативные компетенции:

- умение жить и работать в коллективе,
- наличие понятий о социальных ролях (лидер-организатор, лидер – генератор идей, исполнитель, зритель);
- наличие представлений о способах выхода из конфликтных ситуаций;
- сформированность навыков взаимодействия с различными социокультурными объектами и субъектами коммуникации (умение корректно и правильно задать вопрос, представить себя, написать заявление и т.д.).

Создание компетентностных моделей выпускника вуза в настоящий момент является одной из форм инновационного подхода к реализации современных задач обучения, как утверждает А.В. Пономарев [125]. Анализ

результатов разработок компетентностных моделей выпускника, осуществляемый ведущими вузами за последние три года, позволяет выделить различия в основании классификации компетенций, составе и структуре компетенций, методикам формирования компетентностных моделей. Важно указать, что компетентностная модель выпускника вуза должна создаваться с участием всех заинтересованных сторон – преподавателей, работодателей, студентов, выпускников прошлых лет. Такой подход носит экспериментальный характер и требует серьезной проработки.

Очевидно, что все компетенции можно разделить на две группы: те, которые относятся к общим (универсальным, ключевым, надпрофессиональным), и те, которые можно назвать предметно-специализированными (профессиональными). В условиях ускоряющихся перемен и нарастания неопределенностей, характерных для современных рынков труда, общие надпрофессиональные компетенции приобретают особо важное значение. При этом в состав компетенций должны входить те составляющие, которые инвариантны для всех направлений данной образовательной области. Основной задачей формирования состава компетенций на федеральном уровне является выявление набора базовых и наиболее значимых для соответствующих направлений подготовки (специальностей) компетенций, образующих основу для обеспечения качества подготовки и единства образовательного пространства.

В этом контексте в условиях компетентностного подхода на первый план выходят не профессиональные, а надпредметные компетенции, в частности социально-личностные, в рамках которых, как подчеркивает Э.Ф. Зеер, «... человек рассматривается как индивид, субъект деятельности, личность и раскрывает способность к позитивному, интеллектуальному, психологическому и волевому саморазвитию и изменению, а также готовность к жизнедеятельности во многих контекстах его социального взаимодействия, достижения согласия с другими» [60, с. 4]. Таким образом, социально-личностные компетенции обеспечивают формирование гибких поведенческих стратегий, помогающих личности в меняющихся экономических, социальных, профессиональных условиях.

В исследовании Э.Ф. Зеера, М.В. Кормильцевой, Э.Э. Сыманюк [62] было выполнено сравнение социально-личностных компетенций специалистов инженерного и педагогического профиля. В рамках исследования была выделена эмпирическая модель социально-личностных компетенций, в структуру которой вошли:

1. компетенции личной мобильности как способность адаптироваться к изменяющимся условиям, готовность к выбору;

2. эмоционально-волевые компетенции;
3. конфликтологические компетенции;
4. компетенции межличностного взаимодействия;
5. социально-нравственные компетенции как гуманистическая ориентация и толерантность.

Анализ данных, полученных в ходе исследования, не выявил достоверных различий между двумя профессиональными группами, что свидетельствует о принадлежности компетенций к группе универсальных, свойственных каждому человеку.

А.К. Маркова понятие профессиональной педагогической компетентности тесно связывает с понятием профессионализма педагога. Профессионализм педагога, по мнению ученого, это такая интегральная характеристика его труда, которая свидетельствует о достаточно высоком уровне овладения профессией. Все характеристики профессиональной компетентности соотнесены с тремя сторонами труда педагога: его технологией – собственно педагогической деятельностью, педагогическим общением и личностью учителя [94, с.11]. Понятие «педагогическая компетентность» используется в профессиональной подготовке студентов педагогических учебных заведений. Профессиональная компетентность педагога в ряде исследований рассматривается как способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующаяся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками. Профессиональная компетентность педагога является средством, обеспечивающим сознательное решение профессиональных задач, и критерием становления педагога-профессионала.

Интерпретация компетенций как единого согласованного языка для описания академических и профессиональных профилей и уровней образования позволяет использовать их для описания результатов образования. Ориентация стандартов, учебных планов (образовательных программ) на результаты в виде компетенций делают последние измеримыми, диагностируемыми. Это позволяет преодолевать инерционность знаниевой парадигмы образования. В условиях России реализация компетентностного подхода может выступить дополнительным фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства.

1.5. Педагогическое проектирование образовательной среды как инновационная деятельность школы

1.5.1. Теоретические основы педагогического проектирования

Проектная деятельность в ее прикладном понимании не является онтологически заданной для педагогической сферы, как, например, воспитание или обучение. Однако проявление у человека способности к проектированию относят к самым ранним стадиям развития общества. Первоначально проектирование тесно вплеталось в ткань жизнедеятельности, не выделяясь в самостоятельный вид деятельности. «Каждое действие, совершавшееся не инстинктивно, не импульсивно... а целенаправленно, должно было осуществляться на основе *предваряющего его проекта*» (прообраза). На уровне практического сознания формировалось представление о том, каким в итоге должны быть орудие труда, охотничий загон или жилище. В равной мере проектировался и способ достижения цели.

Проектирование философы рассматривают как один из механизмов культуры, способствующий превращению человека в свободно творящее существо. Помимо практического сознания людей продуктивное воображение в древности находило отражение в мифологическом сознании, а также в игровом сознании детей. Таким образом, создание целевых прообразов и деятельностных программ оказывается доступным каждому человеку независимо от возраста. Со временем целевые проекты и программы их осуществления, сохраняемые в сознании и закрепляемые в текстах, делали возможным установление обратной связи и корректировку деятельности на всем ее протяжении. Причем дифференциация видов деятельности требовала специального проектного обеспечения каждой из ее форм.

Проектирование как деятельность стало интенсивно развиваться в рамках инженерно-технической деятельности, архитектуры, строительства. Логика организации проектной деятельности предусматривала предварительную проработку идей, вариантов нового объекта, конструирование и моделирование частей и узлов и предшествовало непосредственному их изготовлению.

В Политехническом словаре (1980, с. 412) проектирование рассматривается как разработка комплексной технической документации (проекта), содержащей технико-экономическое обоснование, расчеты, чертежи, макеты, сметы, пояснительную записку и другие материалы, необходимые для строительства (реконструкции) населенных пунктов, предприятий, зданий, сооружений, производственных объектов.

На философском уровне проект рассматривается как итог духовно-преобразовательной деятельности. На деятельностном – как результат проектирования. Помимо *технического (инженерного) проектирования*, важным направлением проектной деятельности является создание моделей общественных явлений и институтов. Неслучайно к проектированию люди прибегали для решения сложных социальных задач. Социальное проектирование отличается от проектирования вещей своей направленностью на создание новых форм общественной жизни.

Педагогическая наука рассматривает проектирование как способ инновационного преобразования педагогической действительности. Уходит в прошлое основная задача школы, трактуемая как передача культурного опыта в виде логически завершенной системы знаний, формирование у учащихся научной картины мира. На смену приходит новая функция образования – быть субъектом преобразования социума и порождения новых форм общественной жизни, способствовать развитию самостоятельной и ответственной личности, воспитанию творческой индивидуальности. Как утверждает И.А. Колесникова [74], характерной особенностью проектирования является создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть. Оно представляет собой особый тип научно-прогностического видения действительности, который охватывает и изменяет ее согласно требованиям развития практики. Проектная деятельность – это всегда стремление изменить несовершенную действительность (настоящее) и тем самым приблизить более совершенное.

В.П. Беспалько (2006) отметил, что термин «проектирование» к педагогическим феноменам до конца XX века практически не применялся. Вместо него педагоги предпочитали говорить о «создании», «разработке», «планировании» и т.д. Но сегодня необходимость подготовки учителя к проектной и инновационной деятельности возрастает, с одной стороны, в связи с появлением все большего количества педагогических инициатив со стороны учителя, осознающего современные проблемы образования и стремящегося к его развитию. С другой стороны, сегодня учителя побуждает к совместной проектной деятельности новый ученик, осознающий свои собственные образовательные потребности и стремящийся к их удовлетворению.

Актуализация проектной деятельности в сфере образования и воспитания характеризует вторую половину 1990-х гг. в связи с развитием идей стандартизации образования. Характерны в этом отношении работы В.П. Беспалько, Н.Г. Алексеева, Ю.В. Громыко, В.А. Никитина, В.В. Рубцова, В.Е. Радионова, В.А. Явина. Практические возможности проектной деятельности в образовании еще больше расширились с появлением и ин-

тенсивным развитием сетевых и информационно коммуникационных технологий. От метода проектов педагогическое сообщество стало переходить к проектному обучению (обучению с помощью проектирования, обучению в проекте), проектному воспитанию (О. Газман) и проективному образованию (Г. Ильин). В современном прочтении проектирование – это «деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промысливание того, что должно быть». Здесь важна установка на целенностное представление о будущем состоянии чего-либо; устремленность к реальности будущего. Проектирование можно рассматривать как: специфический вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта; научно-практический метод изучения и преобразования действительности (метод практико-ориентированной науки); форму порождения инноваций, характерную для технологической культуры; управленческую процедуру.

В соответствии с этим педагогическое проектирование понимается как:

- практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности;

- новая развивающаяся область знания, способ трактовки педагогической действительности (А.П. Тряпицына);

- прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах (Е.С. Заир-Бек);

- способ нормирования и трансляции педагогической и научно-исследовательской деятельности (Н.А. Масюкова);

- процесс создания и реализации педагогического проекта;

- специфический способ развития личности;

- технология обучения.

В образовании проектная деятельность часто выступает в качестве средства обучения (воспитания), выполняя вспомогательную роль по отношению к другим видам педагогической деятельности.

Современный контекст проектирования можно обозначить термином «проектная культура». В ее структуру методологи включают следующие содержательно-смысловые единицы: ценностно-значимые образы проектируемой предметной среды, уже находящиеся в ее пределах или появившиеся согласно воле проектировщиков; творческие и научные концепции, являющиеся содержанием творческого и теоретического сознания, а также

программы деятельности, выражающие творческую волю проектировщиков; ценности, необходимые для того, чтобы сложилось личностное отношение к реализации проектного процесса. Средовая отнесенность, знаково-образная принадлежность определенной среде формируют экологическую составляющую проектной культуры. Отсутствие данной составляющей иногда обрекает на неудачу самые привлекательные на первый взгляд проекты. Теории, методики, эвристики, в терминах которых операционализируются творческие замыслы проектировщиков, являют собой концептуальную составляющую проектной культуры. Круг ценностей образует аксиологическую составляющую. Таким образом, в сфере образования при построении и оценке проектной деятельности важно учитывать ее экологичность, концептуальность, ценностную направленность.

В рамках проектной культуры сформировались подходы, основанные на проектной деятельности, широко применяемые в педагогической сфере:

– *проектно-целевой подход* обеспечивает организацию проектирования в соответствии с заданной целью (организация ресурсов под цель);

– *проектно-модульный подход* направлен на проектирование с вариативным использованием специально созданных функциональных модулей, выступающих как структурные компоненты целостной системы, обеспечивающей выполнение определенной деятельности или нескольких направлений деятельности;

– *проектно-программный подход* ориентирован на реализацию комплекса проектов в рамках единой программы.

Среди основных функций проектной деятельности принято выделять исследовательскую, аналитическую, прогностическую, преобразующую, нормирующую. Для проектирования также характерна конструктивность, т.е. нацеленность на получение совершенно определенного практически значимого результата на основе прогностического знания. Этим проектная деятельность отличается от простого выявления и описания общих педагогических закономерностей, присущих, например, научно-педагогической деятельности.

В настоящее время существуют разные подходы к выделению видов проектирования. Г.П. Щедровицкий выделяет два разных в стратегическом плане вида педагогического проектирования: адаптацию к социальной среде и ее условиям и усовершенствование или преобразование среды в соответствии со своими ценностями, целями, убеждениями. В.И. Слободчиков также пишет о двух типах проектирования, выделяя:

– *психолого-педагогическое проектирование* образовательных процессов, имея в виду обучение как освоение способов деятельности; форми-

рование как освоение совершенной формы действия; воспитание как взросление и социализацию;

– *социально-педагогическое проектирование* образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуются соответствующие процессы.

В.П. Бедерханова, отмечая многообразие практических вариантов проектирования, также выделяет два основных направления:

– проектирование и создание проектов в интенсивных формах. Сюда относятся организационно-деятельностные, инновационные, продуктивные игры и проектировочные сборы;

– соотносится с совместным пошаговым проектированием образовательного процесса всеми его участниками, где сам процесс проектирования рассматривается как один из факторов становления образовательного учреждения гуманистической ориентации.

И.А. Колесникова [74] выделяет три основных вида проектирования, различающиеся по объекту преобразования, целевой направленности и результату:

– *социально-педагогическое проектирование*, направленное на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами;

– *психолого-педагогическое проектирование*, целью которого становится преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов;

– *образовательное проектирование*, ориентированное на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов.

Проектирование в образовании может осуществляться на разных уровнях. Под уровнем в данном случае понимается степень обобщенности (универсальности) проектных процедур и результата, которая используется в рамках проектных действий. Представляется, что в зависимости от требований к результату и формам представления продукта педагогическое проектирование может быть выполнено на концептуальном, содержательном, технологическом, процессуальном уровнях.

Концептуальный уровень проектирования ориентирован на создание концепции объекта или на его прогностическое модельное представление (модель образовательного стандарта, концепция программы, проект учебного плана). Продукт, полученный на этом уровне, носит универсальный характер и может служить методологической основой для создания аналогичных продуктов следующего уровня. *Содержательный уровень* проектирования предполагает непосредственное получение продукта со свой-

ствами, соответствующими диапазону его возможного использования и функционального назначения (стандарт начального образования, программа развития гимназии, учебный план гуманитарного факультета института экономики и финансов). *Технологический уровень* проектирования позволяет дать алгоритмическое описание способа действий в заданном контексте (технология полного усвоения учебного материала, технология построения ситуации личностно-ориентированного обучения, методика коллективного. *Процессуальный уровень* выводит проектную деятельность в реальный процесс, где необходим продукт, готовый к практическому применению (определенные дидактические или программные средства, методические разработки отдельных уроков и внеклассных дел, сценарий проведения праздника и др.).

Под принципами проектной деятельности подразумевают общие регулятивы, нормирующие деятельность, объективно обусловленные природой проектирования и тем самым определяющие принадлежность тех или иных действий педагога к проектной сфере:

– *принцип прогностичности*, который обусловлен самой природой проектирования, ориентированного на будущее состояние объекта;

– *принцип пошаговости*, предполагающий постепенный переход от проектного замысла к формированию образа цели и образа действий. от него – к программе действий и ее реализации. Причем каждое последующее действие основывается на результатах предыдущего;

– *принцип обратной связи*, напоминающий о необходимости после осуществления каждой проектной процедуры получать информацию о ее результативности и соответствующим образом корректировать действия;

– *принцип продуктивности*, который подчеркивает прагматичность проектной деятельности, обязательность ее ориентации на получение результата, имеющего прикладную значимость;

– *принцип культурной аналогии*, указывающий на адекватность результатов проектирования определенным культурным образцам. При этом получение научных знаний и знакомство с культурными ценностями важно осуществлять в сопоставлении с собственными суждениями и результатами познавательной деятельности;

– *принцип саморазвития*, который касается как субъекта проектирования на уровне ветвящейся активности участников, так и порождения новых проектов в результате реализации поставленной цели. Решение одних задач и проблем приводит к постановке новых задач и проблем, стимулирующих развитие новых форм проектирования.

Как отмечает И.А. Колесникова [74], проектная деятельность находится в контексте пошаговой образовательной стратегии. Это предполагает

наличие определенных последовательных этапов, стадий развертывания проекта во времени и в пространстве; нормирования прохождения каждого из этапов; пошагового установления обратной связи.

Предпроектный этап. Вхождение в проект предваряется этапом, задача которого состоит в создании предпосылки для успешности проектирования и его психолого-педагогического, методического, организационного, материально-технического обеспечения. Этот этап включает такие характерные процедуры, как диагностика, проблематизация, целеполагание, концептуализация, форматирование проекта, его предварительная социализация. На этом этапе в поле зрения субъектов образовательного процесса должен появиться *объект проектной деятельности* и проблема, связанная с его преобразованием. Для того, чтобы начинать некие целенаправленные изменения в педагогической действительности, необходимо выяснить:

– что именно нас не устраивает в окружающем мире, в природной или социальной среде, в людях, наконец, в самих себе?

– какие образовательные (педагогические, социальные, иные) возможности и ресурсы имеются в наличии для внесения желательных изменений?

– каковы могут быть последствия вмешательства в существующее положение вещей?

Иными словами, необходима всесторонняя диагностика социально-образовательной ситуации. Она является непременным условием подлинного проектирования и служит основным источником рождения проектного замысла. В практике как профессионального, так и учебного проектирования существует понятие предпроектное исследование, предшествующее собственно проектной деятельности.

Ставя «диагноз» реальной ситуации с помощью количественной и качественной оценки, предпроектное исследование помогает обозначить границы «объекта», который в силу тех или иных причин хотелось бы преобразовать в проектом режиме. При этом изучение действительности может носить разную направленность:

– от теоретического (идеального, модельного) представления (полученного в ходе обучения или путем имитационного моделирования) к сопоставлению с практикой по принципу «как должно быть» и «как есть»;

– от спонтанного накопления эмпирического материала (полученного одним субъектом или в результате сложения данных различных субъектов) к анализу, систематизации и теоретическим обобщениям.

На этапе диагностики участникам проекта могут потребоваться сложные, требующие специальных умений и навыков формы активности.

Например, проблемно-информационный поиск в базах данных; проведение адресного предпроектного исследования; социальный опрос; организация общественной (комплексной, специализированной) экспертизы; экспресс-диагностика, мониторинг. Таким образом, проектирование включает человека в диалог с миром, с жизнью, с другими людьми через *появление вопросов*. Еще в 1920-е гг. прогрессивными педагогами США, Европы и России было замечено, что в обучении, направленном на развитие исследовательского, поискового начала в личности, *постановка вопроса должна принадлежать учащимся*. К сожалению, в образовательной практике именно момент диагностики часто опускается, выносится за скобки. Тема проекта задается (предлагается) педагогом, что сразу же искажает поисково-исследовательскую природу проектной деятельности.

И.А. Колесникова [74] отмечает, что для того, чтобы начать проектировать, необходимо присутствие в сознании не только оценочных знаний о реальном состоянии предполагаемого объекта преобразования, но также *идеального образа* этого объекта, способного стать целевым ориентиром в предстоящей деятельности. Это положение относится ко всем видам педагогического проектирования, где преобразующий потенциал образа будущего широко используется независимо от возраста участников проекта. В индивидуальном или совокупном сознании такой образ выступает в виде модели, идеала, перспективы жизнедеятельности и отражает предварительные представления о целях и конечном результате проектной деятельности. Заметим, что эти представления впоследствии не раз будут меняться и корректироваться.

Формирование идеального представления, начинаясь с педагогического конструирования ситуации эмоционального переживания неудовлетворенности наличным состоянием объекта проектирования, переходит к оформлению *образа цели*, отвечающего актуальным потребностям как общества (социума), так и самих разработчиков.

С психолого-педагогической точки зрения уже на начальном этапе проектной деятельности для каждого ее участника очень важно; обнаружить и пережить перспективу подлинной *возможности и способности* своими усилиями «улучшить окружающий мир». Поэтому трудно переоценить значение педагогической помощи в процессе создания и удержания образа будущего в системе проектной деятельности.

Неотъемлемой частью проектной деятельности выступает процедура *проблематизации*, которую можно определить как ценностное самоопределение в проблемном поле проекта. Дело в том, что включить человека в проектную деятельность довольно сложно, если у него нет внутренней установки на преобразование действительности и положительной мотива-

ции. Поэтому педагог должен помочь учащимся (студентам, слушателям, воспитанникам) не только увидеть в окружающей действительности некое противоречие, но найти и сформулировать на его основе проблему, которую было бы интересно решить.

В ходе предварительного обсуждения формируется *общее поле проблем*. Продуктивной формой их сбора и накопления может стать групповое обсуждение с использованием таких приемов, как мозговая атака, построение пирамиды проблем, swot-анализа, контент-анализа методических, научных текстов и др. Процедура проблематизации предполагает также содержательно-смысловую «сортировку» полученных мнений, суждений, высказываний для последующей классификации (дифференциации, ранжирования). Итогом становится выделение в рамках выбранного объекта преобразования *предмета проектирования*, конкретизация того, что хотелось бы создать. Обнаружение новой для себя проблемы способствует появлению мотива включения в проектную деятельность.

В совместной проектной деятельности особую роль играет процедура концептуализации, включающая мыслительную деятельность по поиску оснований для формирования идеального представления о будущем состоянии объекта (предмета) и способе его проектирования. *Концепция* (лат. *conceptio* – понимание, система) – определенный способ понимания, трактовки, интерпретации какого-либо явления, предмета, процесса, основная точка зрения, руководящая идея для их систематического освещения. В проектной культуре 70-80-х годов термины «концепция», «концепт», «концептуальность» приобрели широкое распространение, вызванное, прежде всего, необходимостью мировоззренческого и ценностного самоопределения субъекта деятельности в условиях множественности возможных точек зрения и подходов. Концепция является своего рода информационной системой, содержащей сведения о цели, принципах, методах, условиях деятельности. В ходе концептуализации идет разработка стратегии и принципов проектирования; выявляется структура проектируемого объекта; определяются характеристики нового объекта в целом и отдельных его элементов; уточняются цели и формулируются задачи проектирования; выбираются критерии оценки успешности проектной деятельности.

В ходе концептуализации происходит выбор участниками проектной позиции из имеющихся различных подходов и точек зрения, которые предварительно подвергаются критическому анализу. Критическое отношение к проекту формируется на основе альтернативных взглядов и концепций. Это не оценка и не экспертиза проекта в общепринятом смысле, но длительный процесс углубления в его смысл и содержание на основе «ценностного прочувствования»; соотнесения возможных последствий

проектирования с ценностями и смыслами ее непосредственных участников, с ценностными рядами той области действительности, куда входит проектируемый объект.

Полезно на этапе концептуализации *прогнозировать «сопротивление материала» и среды*. Иначе говоря, тех воздействий и противодействий, которые неизбежно возникнут по ходу осуществления проекта. Их источниками могут стать предполагаемые пользователи проектных продуктов, находящихся под влиянием устоявшихся взглядов и принятого уклада жизни; конкурирующие социально-педагогические и образовательные системы. Концептуализация относится к методологическим процедурам. В данном случае источником методологических знаний для педагога являются философские, общенаучные, междисциплинарные, собственно педагогические идеи, положения, подходы, принципы, а также результаты рефлексии. Для учащихся это обычно положения, формирующиеся на основе интерпретации результатов их диагностических исследований, а также рефлексии по поводу той или иной проектной проблемы.

Важнейшей педагогической задачей при организации процедуры концептуализации является создание предпосылок для дальнейшего развития, оформления и правильной постановки целей. Цели, как предполагаемые идеальные результаты, должны быть конкретны, реальны и направлены на разрешение противоречий (проблем), вызвавших необходимость проектирования и являющихся исходным моментом в рождении проектного замысла. На этом этапе представление о цели проектирования обогащается представлением о возможных конечных результатах проекта. Параллельно с прогнозированием результатов идет формирование критериев их оценки.

Критерий, в переводе с греческого, – признак, на основании которого производится оценка чего-либо. Прогностически задавая характеристики проектируемого объекта, необходимо подумать, на основании чего можно будет их в итоге оценить. Выделенные основания и станут критериями. Они должны соответствовать выбранным целям и принципам проектной деятельности. Наличие, степень сформированности или отсутствие того или иного критерия на практике фиксируются с помощью определенных признаков (индикаторов). Их также определяют на этапе концептуализации.

Например, в качестве критерия результативности проекта выбрано здоровье учащихся. Показателями в этом случае могут стать: уменьшение количества заболеваний, изменение отношения к своему здоровью и здоровью окружающих, улучшение условий обучения, способствующее сохранению здоровья, уменьшение числа курящих и т. п.

В рамках процедуры концептуализации важную роль играет *категориальный анализ*. Только на основе единого понимания природы преобразуемого объекта на начальном этапе возможно осознанное включение в совместную проектную деятельность и принятие ее ценностей. Поэтому проектирование требует от его участников выработки единого языка общения, согласования ценностей, выполнения мыслительных процедур на основе категорий и понятий. В связи с этим одно из возможных направлений работы на этапе концептуализации – это *определение границ и содержания категориального поля*, актуального (доступного, активизированного) для участников проектной деятельности.

Цель проекта играет *стимулирующую* (по отношению к участникам), *преобразующую* (по отношению к предмету проектирования и его участникам), *нормирующую* (по отношению к деятельности и результату проекта), *ориентационную* (по отношению к конечному продукту) роли. Для каждого участника становится необходимым ценностно-смысловое *самоопределение*, соотнесение индивидуальных возможностей и устремлений с социальной миссией и целями проекта. Для этого важно представлять: границы и уровень собственной компетентности в рамках целей проекта; необходимые приоритеты развития проекта и себя как его участника; сильные стороны личного опыта, на которые можно будет опереться; области своих возможных затруднений в проекте.

После конкретизации целей разрабатывается *стратегия проектной деятельности* (формулирующаяся в виде *задач*), определяющая общую направленность и способ достижения цели. В специальной литературе сформировалось понятие о восходящей и нисходящей стратегии проектирования. По-другому они могут быть обозначены как *движение от внешнего к внутреннему* (от видения целостного образа к проработке его конструктивных деталей) и от внутреннего к внешнему (соединение, увязка разрозненных компонентов воедино). Варианты развития проекта разнообразны. Среди них можно выделить: *линейный* (последовательные шаги к получению желаемого продукта на основании постоянной обратной связи); *зонтичный* (проектирование модели-инварианта, на основе которой с учетом локальной специфики «веером» выстраиваются варианты ее существования и применения); *системный* (в соответствии с разработанным четким замыслом, планом, охватывающим и контролирующим изменения во всех компонентах образовательной или социально-педагогической системы); *синергетический*.

Таким образом, в результате концептуализации должна возникнуть общая для участников данной проектной работы *мотивационная, ценностно-смысловая, целевая и стратегическая платформа* всех последую-

щих действий. Параллельно оформляется то, что можно назвать *тезаурусом* (рабочим словарем, языком) проекта.

В содержательном отношении полученная концепция проекта может включать: описание и ценностно-смысловую оценку сформированного на основании анализа или исследования проблемного поля проектирования; ценностные основания проектной деятельности; цели проекта с описанием конечного продукта; совокупность теоретических положений, на основании которых был сформирован замысел; подход, стратегию и принципы проектирования.

Необходимо также «территориальное» самоопределение в проектировании. Пространство проектирования может быть внешним, внутренним, межличностным (межсубъектным). В ходе регламентации предстоящей работы осуществляется выбор следующих параметров: *физическое пространство проекта* (географический и территориальный диапазон исследования проблематики и применения «продукта», распространения влияния проектной деятельности на окружающую среду); *социальное пространство проекта* (возможность охвата проектным влиянием тех или иных групп профессионального сообщества, социальных или возрастных групп); *парадигмальное пространство проекта* (предпочтение технических или гуманитарных характеристик проекта); *культурное пространство проекта* (монокультурное, биполярное, кросскультурное); *ценностно-смысловое пространство содержания, технологий, диагностики результатов проекта*, обусловленное субъективными предпочтениями участников.

Размеры пространства, внутри которого возникает потребность в преобразованиях, соотносятся с масштабом субъекта, его проектными возможностями (сферой влияния, компетенции, компетентности), а также имеющимися ресурсами. Отсюда возникают глобальные, региональные или локальные (в границах образовательного учреждения) проекты; проекты типовые (методика осуществления которых отработана) или авторские.

Пространство проектирования обычно сужается на основе данных анализа, проведенного на предпроектном этапе. Вначале оно выглядит, как «куда глаза глядят» или «пойди туда, не знаю куда». Но постепенно рамки проекта конкретизируются через введение целевых, финансовых, ресурсных, временных ограничений. В итоге возникает представление о некоем *проектном поле*. Любой образовательный процесс регламентирован во времени. В рамках «форматирования» проектной деятельности определяются сроки, необходимые для реализации проекта. Задумываясь о временном формате проектной деятельности, следует принимать во внимание три основных варианта выбора:

– *ориентация на естественный ход событий* (неспешное «выращивание» проектного продукта). Временные границы в этом случае зависят от циклов жизнедеятельности (существования) объекта (субъекта) проектирования;

– *установление регламентированных сроков* проекта в целом и каждого из его этапов;

– *смешанный вариант*, при котором внутри каких-то этапов будет существовать количественная или качественная регламентация, но в целом время реализации проекта изначально не имеет четко очерченных границ.

Далее проектная деятельность развивается на уровне составления программы (плана). Представление о необходимых действиях по реализации педагогического замысла, будучи неперенным условием успешности проектной деятельности, связано с понятиями программирования и планирования. *Программирование* предполагает создание программы, которая представляет собой набор необходимых мероприятий и действий по достижению задуманного. *Планирование* состоит в выделении этапов достижения намеченной цели через определение ряда промежуточных продуктов на пути к конечному результату. *Программа* – особый вид проекта, выполняющий в первую очередь конструктивную (конструирующую) функцию, когда приоритетным становится выстраивание конкретных действий, направленных на достижение намеченного облика предмета проектирования. В структуру программы входят сведения о целях, предполагаемом продукте, средствах его получения, а также об объектах преобразования и процедурах управленческой деятельности в рамках проектирования. К числу наиболее распространенных в учреждениях образования типов программ относятся: образовательная программа; учебная программа; программа деятельности (руководителя, педагога, детского коллектива, подразделения, учреждения) на год; программа развития (подразделения, учреждения, объединения, коллектива) на год и более; программы деятельности по конкретным направлениям (программа работы с кадрами, программа исследовательской деятельности, воспитательной деятельности и т.д.) образования. Программы всех типов следует отличать от планов. Предназначение плана – упорядочить педагогическую деятельность, обеспечить выполнение таких требований к педагогическому процессу, как планомерность и систематичность, управляемость и преемственность результатов. *План* – это документ, дающий содержательные ориентиры деятельности, определяющий ее порядок, объем, временные границы. Независимо от типа и вида, времени и содержания деятельности план выполняет следующие функции:

– *направляющую*, которая определяет сферу деятельности: план отражает содержательные границы работы, указывает предмет, конкретные направления и виды педагогической деятельности;

– *прогнозирующую*: хотя план и не призван детально излагать желаемый результат, но косвенно отражает замысел, представляет результаты через конкретные действия;

– *координирующую, или организаторскую* (она может быть основной функцией плана): план, с одной стороны, отражает то, каким образом, какими средствами деятельность организуется и кто является ее субъектом и объектом, а с другой стороны, указывает порядок деятельности, ее взаимосвязь с другими видами, определяет место и время, т.е. содержит ответы на вопросы: кто, что, когда и где должен делать;

– *контрольную* (фиксирующую выполнение задач): во-первых, сам педагог, пользуясь планом, может контролировать реализацию оставленных целей; во-вторых, по окончании работы легко проверить, насколько план соответствовал действительности;

– *репродуктивную* (воспроизводящую): через любой промежуток времени по плану можно восстановить содержание и объем выполненной работы.

И.А. Колесникова [74] выделяет несколько типов планирования: стратегическое, структурно-содержательное и содержательно-организационное.

Структурно-содержательное планирование представляет собой краткий перечень содержания, отражающий его объем, тематические блоки и порядок изложения (или реализации содержания), т.е. его структуру. В зависимости от содержания можно определить виды плана: *план письменной* (опубликованной) *работы* (сочинения, статьи, книги и т.д.) отражает структуру содержания произведения, порядок его изложения; *сценарный план* – краткое изложение содержания сценария по смысловым блокам; *учебный план* (учреждения образования или структурного подразделения) – перечень учебных дисциплин, отражающий содержание образовательного процесса и выстроенный по тематическим блокам отдельно для каждой возрастной категории или ступени обучения; *учебно-тематический план* – перечень тем, выстроенный в логике постепенного усложнения, отражающий объем учебного курса и порядок изложения, преподавания содержания. Форма этих планов, как правило, произвольна и носит описательно-констатирующий характер.

Стратегическое планирование дает возможность сформулировать долгосрочные приоритеты, связанные с проектированием, и способствует целенаправленным изменениям действительности. Обычно ведущие цели стратегического плана определяются не только разработкой общего конту-

ра развития объекта на некоторый временной период, но и осмыслением и пересмотром главных направлений деятельности.

Организационное планирование обеспечивает комплексный подход к управлению ходом проекта. Цель организационного плана – обозначить способы решения определенной задачи в максимально короткий срок. На этом этапе необходимо показать, что решений может быть множество, следовательно, целесообразным становится сопоставление проектных предложений. Организационный план определяет заранее намеченный объем содержания и систему действий для его реализации, предусматривающую порядок и сроки выполнения работ. Он отвечает на вопросы: что делать, кто делает, с кем во взаимосвязи, когда, где, в какой последовательности?

По разным параметрам можно выделить следующие виды организационного плана:

– *По охвату содержания* (масштабу планируемой деятельности): комплексный (общий) план (планируется деятельность во всех ее направлениях и видах); тематический план (планируется одно направление или вид деятельности (план работы с родителями, план массовой деятельности в учреждении дополнительного образования)); предметный план конкретного дела (план конференции, план занятия, план подготовки и проведения мероприятия и т.д.).

– *По продолжительности планируемого периода*: долгосрочный (перспективный) план на длительный период времени; этапный (периодический) план на среднюю перспективу; краткосрочный план на ближайшую перспективу; оперативный план конкретных ближайших действий (план дня).

Для осуществления планирования необходимы разбивка на операции всей проектной процедуры и рассмотрение возможностей комплексного (методологического, теоретического, технологического, программно-методического, кадрового, ресурсного) обеспечения по каждому из этапов. Завершает предпроектный этап *процедура публичного представления проекта*. Представление замысла может быть иллюстрировано с помощью рисунка, чертежа, словесного описания принципов деятельности. Полезно сформулировать требования к форме представления проекта. Окончательное принятие решения о начале проекта обычно предваряет *экспертная оценка предпосылок* его успешности, проводимая в момент презентации или сразу после нее. При организации подобной авторской (внутренней) и внешней, независимой, комплексной экспертизы текстуально оформленного проектного замысла возможно использование методов историко-педагогических аналогий, оценки специалистов, имитационного модели-

рования, рейтинговой оценки. Коррекция замысла проводится в соответствии с результатами экспертизы, чем и завершается предпроектный этап.

Этап реализации проекта. Прежде всего каждый проектный шаг внутри этого этапа не может быть произвольным. Он определен логикой создания или преобразования предмета проектирования и всегда оказывается соотнесенным с конкретной задачей (локальным заданием), за которое кто-то из участников несет ответственность согласно ранее намеченной программе (плану). В каждый момент проекта любой его участник должен четко представлять, что, зачем, в какой срок ему предстоит сделать, каковы могут быть предполагаемые результаты. Особенность деятельности в проекте такова, что только при условии выполнения каждого из заданий и последующего «обмена» полученными результатами между участниками появляется возможность дальнейшего продвижения проекта. Участник проекта должен представлять, где, у кого, в каких формах он может найти помощь и поддержку в случае затруднений в выполнении задания (решения вопроса). В одном варианте это будет учитель-предметник, в другом – тьютор, научный или технический консультант. В третьем – следует обратиться к информационно-поисковым базам или учебным материалам; в четвертом – понадобится помощь близких людей, обладающих необходимым жизненным или профессиональным опытом, и т. п.

Совершенно необходимыми являются установление и поддержка на всем протяжении этапа системы обратной связи. Она предполагает наличие у самих участников проекта установки на критическое отношение к своим действиям, умение «отслеживать» происходящее с помощью специальных процедур и приемов, разработку приемлемых форм присутствия в проекте наблюдателей (супервайзеров), экспертов. Должны быть четко организованы объективная промежуточная оценка полученных результатов и коррекция на этой основе хода проекта и своих действий. Это будет возможным, если для каждого проектного шага были предусмотрены хотя бы примерные критерии и (или) показатели его успешности. В этом плане полезно введение *правил и меры нормирования* требований к промежуточным результатам. Красноречивой иллюстрацией к этому положению является технический регламент представления текстовых файлов, где заданы параметры страницы, тип шрифта, размеры кегля, пробелов и др.

Обязательным является включение в проектировочный этап процедуры апробации продукта, что позволяет «испытать» его как в первоначально заданных, так и в вариативных условиях. Например, сценарий урока, спроектированный студентами педагогического вуза, реализовать на практике в разных классах или школах в исполнении разных людей.

Поскольку презентация итогового проектного продукта является социально значимым актом, желательно придать этому широкое общественное звучание, конечно, применительно к непосредственному контексту выполнения проекта (класс, школа, факультет, регион, педагогическое сообщество, учебный процесс, общественная акция, модернизация системы образования). Это определенное этапное событие в совместной жизни, поскольку сопряжено с творческими усилиями и опытом преодоления. Именно поэтому круг участников презентации должен быть расширен по сравнению с числом непосредственных исполнителей проекта за счет привлечения экспертов, друзей и коллег – зрителей, потенциальных потребителей продукта, представителей общественности и СМИ, будущих участников аналогичных проектов. В случае презентации учебного проекта это могут быть представители вузов-партнеров, ученые, методисты, родители, члены аттестационной комиссии, поскольку все они так или иначе заинтересованы в знакомстве с достижениями как педагогов, так и учащихся.

Желательно, чтобы форма и качество презентации носили эталонный характер. Тем самым достигается дополнительный педагогический и эмоциональный эффект проекта. Безусловно, возможно и рабочее, «для внутреннего пользования», завершение проекта, особенно если он был кратковременным, преследовал узкопрагматические цели или оказался не слишком успешным в плане отношений, сложившихся в его ходе.

Существенным моментом является привлечение к презентации продукта всех участвовавших в его создании. Это довольно «тонкий» в технологическом и этическом отношениях момент, поскольку существует педагогический соблазн сделать ставку на наиболее ярких и сценичных участников проекта. Кроме того, всегда оказываются лица, вклад которых в проектную деятельность был не так велик, как хотелось. Наконец, есть дети и взрослые, проявившие себя творчески и глубоко в продуктивной деятельности, но предпочитающие не выступать публично. Однако проектная деятельность, из структуры которой исключен опыт переживания перевода полученного продукта в более широкий социальный контекст, оказывается в психологическом и организационном отношении незавершенной. Она остается для участника деятельностью «в себе», тем самым снижается развивающий потенциал проделанной работы. Особое искусство педагога состоит в том, чтобы помочь каждому найти достойное место в подготовке и публичном представлении проектного результата.

Рефлексивный этап. Работа на завершающей стадии проекта включает в себя две основные процедуры, разные в технологическом, но в данном случае, сближающиеся в функциональном отношении. Это экспертиза и рефлексия. Рефлексия (от лат. reflexio, обращение назад) – процесс само-

познания субъектом внутренних психических актов и состояний. Рефлексия – это не только знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные переживания и когнитивные представления. Рефлексивные процессы связаны с анализом собственного сознания и деятельности, а также с пониманием смысла межличностного общения.

Итоговая экспертиза и оценка проекта позволяют определить соответствие полученного продукта первоначальному замыслу. Оценка проекта проводится различными способами: на основе привлечения независимых экспертов; в ходе самооценки результатов проекта в соответствии с выбранными критериями; в ходе рефлексии по поводу успешности и целостности проектирования как совместной деятельности, включая ее цели, содержание, формы, способы осуществления; в ходе рефлексии по поводу проектирования как процесса, выстроенного по определенным правилам.

Рефлексивный этап включает в себя оценку как продуктного, так и «человеческого» результата проекта. Метафорически его можно назвать «Уроки проекта», при правильной организации педагогом он, пожалуй, несет наибольшую нагрузку. Рефлексии подлежат прежде всего ход проекта и система отношений, которая в нем сложилась. Организация процедуры на стороне педагога предполагает предварительное обдумывание, определяющее выбор предмета рефлексии, значимого для основного числа участников; его функционально-целевое структурирование, задающее предстоящий «мыслительный маршрут»; определение типа предстоящей рефлексии и ее категориального контекста; установление регламента, правил рефлексивной деятельности; прогнозирование способов удерживания позиции «активного созерцания» на период, необходимый для полноты рефлексивного акта; формирование психологической готовности принять любое, даже критическое мнение, полученное в ходе рефлексивной деятельности.

Послепроектный этап следует непосредственно после завершения проектных действий, получения представления и оценки результатов. Действия всех заинтересованных участников проекта в этот период определяют его объективную жизнеспособность и дальнейшую судьбу полученного проектного «продукта». Здесь возможны разные варианты: переход к новому проекту; интеграция с другими проектами; начало работы новой организации, возникшей по итогам проекта; смена статуса субъекта проектной деятельности; смена адреса проекта (перенос полученного опыта на другие категории учащихся или специалистов); распространение проекта на другие уровни (административный, федеральный, международный).

В педагогическом отношении одинаково важны все этапы (процедуры) проектной деятельности. Каждый из них можно рассматривать как часть образовательного процесса, где помимо проектировочного продукта не только проявляются, но и формируются ценности, нормы, установки людей, развиваются их коммуникативные, творческие способности. Успех проектировочной деятельности определяется комплексным обеспечением каждого из этапов адекватными способами и приемами, способствующими возникновению необходимых свойств и характеристик субъектов проектирования.

1.5.2. Виды и объекты педагогического проектирования

В педагогической литературе проекты классифицируются по самым разным основаниям:

- сферы проектирования: природные, технические (научно-технические), социальные, социально-педагогические, телекоммуникационные, «человеческие»;
- субъекты проектирования: групповые, коллективные, сетевые;
- целевое назначение: производственные, учебные, научно-исследовательские, акмеологические;
- территории охвата: международные, федеральные, региональные, локальные;
- предметные области: исторические, экологические и др.;
- сроки исполнения: долговременные, среднесрочные, краткосрочные;
- степень новизны: рационализаторские, изобретательские, эвристические, новаторские (инновационные) и др.

Большинство из перечисленных оснований взаимопересекаются, образуя множество, трудно поддающееся упорядочению. В реальной практике целесообразней говорить не о выборе вида (типа) проекта, это, скорее, теоретическая задача, но о его форматировании. *Формат проекта* – своеобразный способ ограничения (нормирования) активности участников проектной деятельности через определение ее границ и масштаба. Обоснованный выбор формата включает в себя определение времени, пространства, контекста проекта, круга его участников и других необходимых параметров. Их число может варьироваться в зависимости от педагогической ситуации и целей проектирования.

Описывая особенности проектов, наиболее часто встречающихся в современной образовательной практике, И.А. Колесникова [74] выделяет, в первую очередь, *учебный проект*, который представляет собой организационную форму работы, ориентированную на изучение законченной учеб-

ной темы или учебного раздела и составляющую часть стандартного учебного курса или нескольких курсов. Такие проекты реализуются в ходе совместной (учебно-познавательной, исследовательской, игровой) деятельности учащихся, носящей характер партнерства и направленной на решение проблем, значимых для участников проекта. Эта деятельность имеет общую цель и согласованные способы деятельности. Современный учебный проект сочетает в себе образовательные возможности и исследования, и эксперимента. Основным содержанием учебного проектирования для педагога является *изменение учащегося* (новые знания, умения, навыки, отношения) *на основе проектной деятельности*. Учебные проекты используются сегодня практически на всех ступенях непрерывного образования: школьного, вузовского, последиplomного, неформального.

Формат проекта в зависимости от целей и задач обучения задается по нескольким параметрам. По *месту* – школьный, внешкольный. По *масштабу субъекта*, непосредственно участвующего в проектной деятельности: индивидуальный, групповой, коллективный, корпоративный. По *времени*, которое может потребоваться для реализации проекта: краткосрочный, среднесрочный, долгосрочный. По *территории распространения*: международный, внутришкольный, межвузовский, сетевой. По *содержанию* – предметный, межпредметный, междисциплинарный, интегративный. По *характеру приоритетной деятельности* – исследовательский, экспериментальный, поисковый, коммуникационный.

В учебном проектировании сфера приложения преобразовательной активности учащихся контекстно задана предметной областью (отдельным предметом) или учебной проблемой, носящей межпредметный характер. Так, в условиях школьного обучения можно осуществить исторический, литературный, географический, языковой проекты. А можно в рамках темы «Путешествие» или «Приключение» одновременно затронуть такие области знания, как история, география, экономика, право, культура, экология. Тема учебного проекта может быть инициирована самими школьниками (студентами) на основе изучения действительности. В рамках школьного проектирования способы изучения (исследования) окружающего мира, которые педагог предлагает учащимся, могут быть самыми разными. Это зависит от степени профессиональной, методической, исследовательской готовности педагогов к проектированию. Педагог призван помочь в оптимальном подборе и использовании диагностического инструментария в зависимости от возраста, уровня образования, опыта участников проекта. Очень важно понимать, что проект даже при полной поисковой свободе, предоставленной его участникам, не станет носить произвольного характера, но будет обусловлен действительным состоянием окружающего мира и

имеющейся социальной потребностью в его изменении. В силу этого проведение предпроектного исследования можно сделать весьма увлекательным и полезным для всех его участников. Для учителя в данном случае важно было соотнести содержание проектной деятельности детей с содержанием школьного образования.

Возможна и другая отправная точка. Непосредственному включению учащихся в учебный проект предшествует серьезная предпроектная работа учителя, которому предстоит провести поиск подходящей для проектного задания темы в предметном (межпредметном) пространстве. Поле этого поиска для педагога, как правило, ограничено рамками учебного раздела, темы или курса. Тема рождается из ключевых проблемных вопросов, на которые, по мнению преподавателя, учащиеся должны найти ответ, чтобы освоить тот или иной фрагмент (раздел) предметного содержания. Кроме того, учителю следует оценить, каков педагогический потенциал задуманного учебного проекта.

Тема проекта предлагается учащимся в самой общей формулировке. Назначаются сроки работы над темой. После этого каждому предстоит найти в ее границах свою проблему, свой вопрос, обозначив тем самым будущий индивидуальный вклад в проектную деятельность и конкретизировав для себя тематику работы. Таким образом, основная тема (проблема) начинает разветвляться. Далее в ходе общего обсуждения выбирается такое название проекта, которое было бы интересно и близко участникам в соответствии с их возрастом и фантазией, отражало бы суть работы над проблемой и служило бы своеобразной визитной карточкой совместной деятельности. Для организации последующей работы обычно формируются творческие группы (или мини-группы по 2 – 3 человека), что не исключает возможности выполнения в рамках проекта индивидуальных заданий. В результате внутригруппового обсуждения выдвигаются гипотезы (варианты) работы над проблемой, составляется развернутый план совместных действий, конкретизируется вклад каждого участника в проектную деятельность, производится «ревизия» имеющихся и необходимых теоретических знаний и практических умений, определяется вид конечного проектного продукта. Обсуждаются требования к его качеству и возможная форма представления.

На этом этапе со стороны учащихся должны возникать информационные запросы в адрес педагога, касающиеся источников получения необходимых исходных и дополнительных сведений для работы над проблемой, а также регламента деятельности в проекте. После этого начинается непосредственная самостоятельная работа над реализацией проекта, в которой сочетается индивидуальная и групповая деятельность. Эта работа

может проходить в рамках учебных занятий в соответствии со временем, предназначенным для изучения темы, а также во внеурочное время (скажем, если речь идет о проведении полевого исследования, опроса, посещения музея или библиотеки).

Учителю необходимо предусмотреть формы работы, в рамках которых учащиеся смогут обмениваться друг с другом и с педагогами полученными впечатлениями, промежуточными результатами, тем самым получая обратную связь для коррекции своей деятельности. Это могут быть проблемные семинары, дискуссии в группах, лабораторные работы, различные виды имитационного моделирования, использование возможностей электронной почты и др.

Обобщение самостоятельно подготовленных в ходе проектной активности материалов позволяет получить в итоге некий интегративный продукт в форме творческого отчета, тематического выпуска газеты, коллективного научного доклада, компьютерной презентации, веб-сайта, инсталляции. Этот продукт представляется на общее обсуждение и оценку в соответствии с заданными на начальном этапе критериями. Защита проекта – всегда событие в жизни учащихся, поэтому следует заранее подробно обсудить ее ход и оформление, а также дать возможность каждому участнику внести свой вклад в ее подготовку. Желательно четко регламентировать время и процедуру презентации результатов проекта, а также ту часть, которая связана с вопросами, дискуссией и оценочными суждениями. Обязательным процедурным моментом, завершающим учебный проект, является итоговая рефлексия, помогающая оценить, что из задуманного в проекте удалось, а что нет. Каков был индивидуальный и групповой вклад в решение проблемы, каковы перспективы развития проектной деятельности в рамках темы, предмета, на межпредметном уровне, чему проект научил его участников. Упорядочить работу учащихся и педагога помогает составление памяток, перечня этапов, плана работы над проектом.

Предметная сфера и возрастной диапазон применения проектов в системе школьного образования практически ничем не ограничены. Можно найти примеры обучения в режиме проектирования и в начальном, и в среднем, и в старшем звене обучения.

Досуговые проекты. Педагогическое проектирование может входить составной частью в систему работы любого специалиста сферы образования, в том числе работающего в сфере досуга. В самом общем виде оно включает предварительную разработку основных компонентов предстоящей деятельности педагогов и воспитанников, которая может быть встроена в более широкую систему подготовки к организации отдыха, но может стать вполне самостоятельным процессом. В результате рождаются разные

виды проектов. Один из таких видов получил название «каникулярный». Под *каникулярным проектом* подразумевается определенный документ, в котором описывается с разной степенью точности и в разных масштабах процедура создания и действия педагогических систем, процессов, ситуаций, развивающихся и функционирующих в каникулярное время. Таким документом может быть программа деятельности загородного лагеря или концепция воспитательной работы школы в каникулярное время, сценарий какой-либо педагогической акции, план работы на смену, положение о детском фестивале и др.

Речь идет об организованном варианте отдыха, о возможности упорядочить его с помощью проектирования. Каникулярные проекты имеют смысл, если носят событийный характер, органично вписываясь в жизнедеятельность детей и взрослых, вместе проводящих каникулы. Этот вид проектов немислим без самодеятельности самих отдыхающих, будь-то дети или взрослые. Логика педагогического проектирования в пространстве отдыха аналогична общей логике проектной деятельности. Специфика заключается в формате каникулярного проекта, который жестко «привязан» к регламенту организации жизни лагеря (период смены), к определенному времени года, на которое выпадают каникулы, к территории, на которой располагается место отдыха. Дело осложняется еще и тем, что большинство участников лагерной смены встречаются друг с другом только непосредственно на отдыхе, т.е. предпроектный этап для них либо оказывается «вынесенным за скобки», либо проходит в предельно сжатых специфических для условий лагеря формах.

Каникулярный проект стратегически может рождаться от уже заданной цели или идеи (тематика смены, профиль лагеря, проблема организации, которую необходимо решить, идея инновационной формы). Принципы (правила), которыми следует руководствоваться, чтобы каникулярный проект был в то же время педагогическим: ориентация на человека, забота о здоровье, благе, комфортности, «роскоши человеческого общения» как главных ценностях отдыха; демократизация жизни, предполагающая развитие и поддержку инициативы детей и взрослых любого возраста и социальной группы. Одним из самых распространенных продуктов в рамках каникулярных проектов является программа жизни детей и взрослых в лагере. К такой программе как проектному продукту предъявляется следующий комплекс требований:

– *актуальность*, т.е. соответствие интересам и пожеланиям детей, родителей, воспитателей, соотнесение со спецификой времени, территории, на которой проходит отдых, традициями организации, инициатора программы;

– *целостность*, проявляющаяся в логической завершенности запланированных совместных действий детей и взрослых, обеспечивающих возможность получения в итоге значимого проектного продукта (театральная постановка, построенный спортивный объект, реализованная программа реабилитации, возникновение нового творческого коллектива и др.);

– *прогностичность*, устремленность намеченных целей и действий в будущее, наличие конкретных указаний на перспективы развития, на то, «как должно быть», каким должен стать лагерь и его участники к концу смены (лета);

– *реалистичность*, выполнимость в данных условиях, с учетом имеющихся ресурсов, состава участников;

– *оригинальность*, способность служить отражением специфики жизни лагеря, его традиций, творческих устремлений конкретных людей, организующих совместную деятельность в каникулярное время.

Принято выделять *комплексные и профильные, краткосрочные и долгосрочные* программы. Комплексная программа предполагает организацию в лагере разноплановой деятельности и различных видов отдыха, оздоровления, воспитания детей. Профильная, или специализированная, программа связана с приоритетным (ведущим) направлением деятельности, обусловленным либо спецификой контингента, либо ориентацией на определенную предметную область или круг занятий. Например, существуют социально-педагогические проекты организации лагерной жизни для детей-инвалидов, трудных подростков, лидеров детских организаций. Проектируются программы историко-краеведческих, экологических, художественных, спортивных, трудовых лагерных смен.

Существует также понятие «тематическая программа», связанное с выбором в качестве системообразующего стержня каникулярной жизни какой-либо общественно значимой темы, например связанной со знаменательной датой или важным для многих людей событием (начало нового века, юбилей города, лагеря, организации, олимпийский год и др.).

Краткосрочные программы рассчитаны на реализацию в течение довольно короткого срока, например одной лагерной смены или каникул в целом. Долгосрочные программы существуют в двух вариантах. Первый ориентирован на реализацию в течение ряда лет с разными детьми. Второй – на работу в одном и том же составе в течение нескольких лет. В этом случае эффект проектного развития распространяется на отдельных участников программы и на лагерь как организацию.

Проекты в системе профессиональной подготовки. Проектирование является обязательной частью профессионального обучения. В качестве его продуктов хорошо известны учебные и технические проекты. В опыте

вузовского обучения проектная деятельность используется в разных направлениях. С одной стороны, традиционно (особенно в технических вузах) дипломное проектирование является обучающей и одновременно контролирующей формой организации подготовки специалиста. Создание курсового или дипломного проекта выступает в качестве результирующего акта, свидетельствующего о способности студента к самостоятельному созданию и публичному предъявлению профессионального продукта. С другой – проектирование все шире начинает применяться как особый вид педагогической деятельности, в том числе для решения задач гуманитаризации образования.

Целью технического проектирования на этапе профессионального обучения может быть не только создание нового объекта (инновационного продукта), но и придание ему нового, более высокого качества или изменение условий его существования. Очевидно, что для успешного выполнения проекта необходима как предварительная подготовка студента, так и решение целого ряда сугубо педагогических задач, связанных с развитием проектного типа мышления, формированием комплекса профессиональных умений и навыков, а также соответствующего ценностного отношения и волевых черт характера. Наибольший интерес представляет использование проектной деятельности в системе подготовки педагогов.

Практика показывает, что проектирование становится одним из действенных способов формирования исходных профессиональных установок. Одной из важных задач профессиональной подготовки становится обучение будущих педагогов проектированию своей деятельности и тех образовательных процессов, которые он в перспективе призван организовать. Для этого предварительно необходимо сформировать целостные теоретические представления о сущности и структуре этих процессов и видов деятельности, о механизмах их формирования и праксеологических критериях оценки (критериях «правильности», продуктивности). В этом случае у студентов появляется возможность для рефлексивного отношения к своим действиям, их нормирования, перенормирования, коррекции. Это позволяет впоследствии быстро адаптироваться к реальным условиям работы, а также включаться в инновационную деятельность.

Проектирование в системе повышения квалификации. Содержанием проектирования в педагогической профессии становится изменение педагогической действительности на основе осознанного объединения усилий заинтересованных людей, а также увеличение степени профессиональной компетентности. В системе дополнительного образования наблюдается соединение этих двух начал. Проектная деятельность широко используется в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации для

решения реально встающих перед специалистами задач. В этом случае непосредственной работе «внутри» проекта предшествует этап предпроектного исследования, предполагающий целенаправленный или свободный поиск проблемных точек в социальном пространстве, где работают специалисты. Фактически это разновидность диагностики ситуации, основанная на анализе критических точек и противоречий, выявлении перспективных направлений изменения, которые впоследствии будут реализованы в рамках проекта.

В системе повышения квалификации проектирование используется как способ нормирования, перенормирования (совершенствования, развития) профессиональной деятельности, а также как одна из форм трансляции инноваций. В первом случае основная роль преподавателей заключается в управлении различными видами деятельности и установлении между ними связей. В итоге происходит перевод профессиональной деятельности педагога на более высокую ступень, т.е. действительно идет повышение квалификации, увеличение уровня компетентности, формирование индивидуальной или корпоративной культуры, становление педагогического мастерства. Проектирование приобретает организационно-деятельностный характер, а его продуктом становятся методические предписания к деятельности и качество самой деятельности.

Во втором случае проектная деятельность носит поисково-порождающий характер. В ходе совместной проектной деятельности рождается инновационный образовательный продукт различной степени детализации и проработки в виде программы развития учреждения, учебной программы, нормативного документа, или концепции, модели таких программ или документов. Распространенным видом проектного продукта в системе повышения квалификации могут также стать авторские методики, оригинальные формы работы, а также принципиально новый опыт деятельности участников, который позволяет им улучшить качество своей непосредственной работы. В самом общем виде объектом проектирования в системе повышения квалификации можно считать образовательную практику учреждений, целью – проект процесса развития этой практики. Продуктами, с одной стороны, становятся многообразные проекты развития практики, с другой – слушатели, способные стать разработчиками и инициаторами внедрения проектного продукта в практику. Например, в режиме проектной деятельности можно создать положение о деятельности школы-лаборатории, работе учебного или студенческого научного общества; инструкцию по проведению тестирования, структурную модель образовательного стандарта; концепцию образовательного учреждения определенного типа (классической гимназии, реального училища, учебного ком-

плекса), прогностическую модель регионального развития системы образования.

Обязательной составляющей проекта в системе повышения квалификации является глубинная работа со специальной терминологией, касающейся как непосредственно предметной области проектирования, так и описания проектных процедур, которые будут использоваться в совместной работе. Помимо развития индивидуальной проектной культуры это способствует освоению нового пласта теоретико-методологических знаний, а значит, повышению осмысленности своей деятельности. Так, слушатели должны четко представлять, что такое проект, концепция, модель, рефлексия, коммуникация, презентация и др. Это позволит нормировать не только совместную деятельность, но и систему делового общения. Разработке и освоению словаря (тезауруса) проекта целесообразно уделить отдельное время.

Социально-педагогические проекты. Под социально-педагогическим проектированием понимается возможность преобразовывать социальные процессы, явления, условия с помощью педагогических средств. Каждый социально-педагогический проект имеет свою общественную миссию (назначение). Его целью становится инициирование с помощью педагогически организованных действий процесса, способного привести к позитивным изменениям в социальной среде. Специфический контекст социально-педагогического проекта формируют *отношения социального партнерства*. Под социальным партнерством в данном случае понимается добровольное и равноправное взаимодействие в проектной деятельности различных общественных и государственных сил, людей разных возрастов и социального статуса.

Педагогический потенциал данного вида проектов направлен на социализацию его участников, их осознанную адаптацию к существующим условиям; на формирование умения продуктивно взаимодействовать с окружающим социальным пространством, улучшая его по мере своих сил и тем самым решая свои проблемы. По мере развития социально-педагогического проекта часто рождаются новые виды субъектов и инновационные формы социальной активности, что может служить показателем демократизации. Презентация хода и результатов проектной деятельности в рамках проекта, выходящего за пределы только образовательного пространства, может носить более широкий характер.

Социально-педагогические проекты способны оказывать определенное позитивное влияние на среду, насыщая окружающее пространство педагогическими элементами, тем самым педагогизируя общественное сознание. Типичными примерами социально-педагогического проектирова-

ния служат проекты, которые инициируются детскими и молодежными клубами и центрами по месту жительства, общественными организациями и объединениями. Их продуктами становятся программы деятельности детских объединений, проекты новых направлений работы школы и внешкольных организаций, проекты клубной работы, сценарии массовых дел и общественных акций.

Проекты личностного становления. Многочисленные исторические примеры создания «новой породы людей» в учебных заведениях нового типа (навигацкие школы Петра I, Академия М. В. Ломоносова, Смольный университет, Царскосельский лицей), по сути, представляли разновидность педагогического проектирования, предшествуя осознанному развитию данного вида активности. В этом случае педагогами обеспечивалась направленность проектировочных усилий на внутренний мир личности, на получение социумом требуемых характеристик и свойств человека. Механизмы проектирования оказались продуктивными и в сфере воспитания. Феномен коллективного воспитания, развивавшийся в российской педагогике в 20-30-е гг. XX в. параллельно с идеями проектирования, фактически явился переносом этих идей на целенаправленное преобразование личности в контексте коллектива. Метод перспективных линий с выстраиванием ближней, средней и дальней перспектив вполне можно расценивать в качестве одной из форм проектирования развития коллектива как совокупного субъекта. Этапы его последовательного развития соотносятся с качественной динамикой системы педагогических требований и функционально-ролевых межличностных отношений.

Педагогическое понятие «завтрашней радости», использованное А.С. Макаренко, выполняло в его системе воспитания функцию образа потребного будущего, совместно выработанного на уровне коллективного сознания. Педагогика параллельного действия, успешно апробированная в опыте А.С. Макаренко и его последователей, продемонстрировала огромный воспитывающий потенциал системы ответственной зависимости, обеспечивающей параллельное развитие субъектов разного уровня (коллектив, микрогруппы, индивиды) в русле единой общественно значимой цели. В последующие периоды механизмы коллективного воспитания широко использовались в опыте В.А. Сухомлинского, И.П. Иванова, развиваясь в сторону гуманизации: от системы ответственной зависимости к отношениям заботы и гуманности. Ряд современных исследователей относят методику коллективных творческих дел (КТД) непосредственно к разряду проектной деятельности. Действительно, каждое КТД практически превращается в педагогический проект со всеми необходимыми признаками: поиском области приложения коллективных сил; коллективным планиро-

ванием; совместным творчеством, сопровождающимся ветвящейся активностью участников; особым типом отношений; получением специфического продукта; рефлексией по поводу совместной деятельности и ее результата.

К разряду проектной деятельности, направленной на личностное становление, относится *акмеологическое проектирование*, или самопроектирование профессионального (жизненного) пути личности (биографическое проектирование). Этот вид проектирования порожден в образовательной практике последней трети XX века новым пониманием функциональных систем человека, сопряженным с идеями акмеологии как науки о достижении профессионально-личностных жизненных вершин (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.В. Зазыкин).

Б.Г. Ананьев (1980), предвосхищая научную перспективу и значение акмеологии, ставил задачи разработки фундаментальной теории зрелости, справедливо отмечая, что именно на этот период приходятся самые значительные достижения личности, так как человек живет наиболее продуктивной профессиональной творческой и социально-активной жизнью. Б.Г. Ананьев утверждал, что сложности в определении объективных критериев зрелости «привели к замене понятия «зрелость» на понятие «взрослость», сделав эти категории тождественными. Важно подчеркнуть, что не каждый взрослый зрел, и не каждая зрелая личность является обязательно взрослой с точки зрения возраста. Б.Г. Ананьев ввел понятие «глобальной зрелости», как интегральной характеристики развития всех жизненных сил человека, как гармоничное сочетание природных, личностных и субъектных показателей целостного развития на определенном этапе его взросления в процессе непрерывного образования, включая школьное.

Понятие профессионализма является основополагающей категорией акмеологии. В акмеологической теории наиболее полно раскрыта структура профессионализма, разработана методологическая акмеологическая модель перехода от реального качества и уровня развития личности к идеальному (Деркач, 1993, 2000, 2012, 2014). Модель включает интегральную характеристику личности, алгоритм и способы ее развития, образ будущего состояния, описание механизмов обратных связей.

Профессионализм деятельности, по определению А.А. Деркача, это качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных умений и навыков, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач с высокой и стабильной продуктивностью. В то же время – *профессионализм личности* представляет собой ка-

чественную характеристику субъекта труда, отражающую высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых характеристик, акмеологических инвариантов профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации.

Таким образом, профессионализм личности и деятельности – это две стороны одного и того же явления, находящиеся в диалектическом единстве. В то же время при решении практических задач, связанных с акмеологическим проектированием, в силу различия содержания применяемых акмеологических технологий, такое разделение является целесообразным.

Сетевые проекты. Под сетевым проектом в международной практике понимается любой проект, организованный в рамках того или иного сетевого сообщества. Он может осуществляться в непосредственном социальном взаимодействии или с помощью компьютерных сетей. Проектную деятельность в сети характеризует сочетание скоординированности совместных действий и их неформального характера, возможность свободного входа и выхода, гибкость, демократичность (равенство прав и обязанностей всех участников независимо от возраста, статуса и степени «продвинутости»), диалоговость, толерантность.

В сетевом режиме все большую популярность приобретают *телекоммуникационные образовательные проекты*. В последние годы издано довольно много учебно-методической литературы, где подробно освещены методологические и организационно-методические аспекты работы педагога в режиме телекоммуникационных проектов, в том числе в части, касающейся их технического обеспечения. В рамках данного пособия мы останавливаемся только на некоторых особенностях проектной деятельности педагога, связанных непосредственно с педагогическим контекстом сетевого взаимодействия. Основу телекоммуникационного проекта составляет совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата (Полат, 2003). По словам инициаторов и организаторов работы в режиме телекоммуникационных проектов основной целью обучения в них становится развитие самообразовательной активности, которая направлена на освоение нового опыта в условиях сетевого взаимодействия.

Общие требования к такому проекту: возможность совместного обсуждения решения общих проблем в реальных условиях; использование различных форм информационного поиска; активная работа в телекоммуникационных сетях, требующая систематизации и четкости мысли, выра-

жаемой в письменном виде; обмен текстовой, цифровой, графической информацией в режиме анализа и синтеза идей; возможность сбора и сопоставления данных по регионам (на уровне поиска общих тенденций, организации сравнительного исследования явлений, процессов, проблем, вариантов их решений); возможность многократного использования текстовой информации; регламентированные сроки ответов; встроенность тематики проектной деятельности в общий контекст воспитания и обучения.

Сетевое взаимодействие перспективно для организации учебных и социально-педагогических проектов не только для детей, но и в системе образования взрослых. Уникальный почти 20-летний опыт организации такого обучения накоплен в Швеции, где активно действует система сетевого обучения населения, получившая название «folkbildning.net» (В буквальном переводе «сеть народного образования», точного смыслового русского аналога в литературе пока нет). Ее технической основой является известная на Западе программа «First Class». Выполнение групповых проектов, по мнению большинства специалистов, многие годы работающих в системе сетевого обучения, оказывается одной из самых продуктивных форм организации сотрудничества.

Границы участия в сетевых проектах регламентируются только наличием права доступа в сеть и собственной активностью участников. Состав обучающихся фактически является произвольным и подвижным, что на первых порах затрудняет прогнозирование точного числа групп, а по мере развития проекта иногда оно начинает неумолимо сокращаться. Значительно более гибким становится учебное расписание. Сеть за компьютер, чтобы в свободное время задать вопрос, отослать выполненное задание, написать письмо преподавателю, лидеру группы, зайти на сайт, чтобы пообщаться с «дистанционным соучеником» возможно даже поздней ночью. Это требует от педагога, методистов и лидеров групп способности быстро и адекватно реагировать, что невозможно без организованности, внутренней дисциплины и ответственности. В сетевом пространстве возникает особая атмосфера, отличающаяся сочетанием дистанцирования и близости, анонимности и открытости. Зарубежные ученые и педагогические практики сегодня подчеркивают принципиальное отличие взаимодействия педагога и участников проектирования в режиме сетевых проектов от привычного регламента отношений «учитель – ученик». Вхождение в режим сетевого взаимодействия инициирует значительное усиление информационно-коммуникативного контекста обучения. В этой ситуации многим людям требуются дополнительные внешние стимулы для поддержания общения и продолжения работы, особенно в тех случаях, когда возникают серьезные затруднения. Поэтому педагогам приходится изобретать особые

приемы оживления, «очеловечивания», окультуривания текстов, которыми обмениваются участники проекта. Для этого вводятся определенные правила коммуникации, формулы общения, запреты на ряд оборотов и слов, система значков, несущих эмоциональную нагрузку, и др.

В силу особенности работы в сети социализация результатов проектной деятельности происходит буквально «на каждом шагу», после предъявления выполненного задания, поскольку продукт тут же попадает в поле зрения всех, имеющих доступ к общему пространству коммуникации, и соответственно подвергается публичной оценке. В этой ситуации одним из обязательных условий является гарантия полной психологической «безопасности» участников, заключающаяся в том, что им будет в нужный момент оказана необходимая помощь в выполнении задания; что форма экспертизы и оценки продукта будет соответствовать критериям и нормам, которые были совместно обсуждены и приняты.

Международные проекты. Еще один из видов проектной деятельности связан с участием педагогов в международных проектах. Пространственная специфика международной проектной деятельности заключается в том, что она осуществляется на территории разных государств и регионов, в сетевом пространстве, пространстве межкультурного и межнационального общения. Практика показала, что международные проекты являются эффективным средством интернационализации образовательного пространства. Можно зафиксировать несколько уровней развития опыта международной проектной деятельности: уровень локальных международных контактов или период первоначального накопления опыта совместной деятельности по отдельным, интересующим партнеров, направлениям деятельности и проблемам; уровень научно-педагогической кооперации, основанной на социальном партнерстве и достаточно развитой организационной культуре проекта; международное стратегическое партнерство, основанное на долгосрочных программах совместной деятельности.

При общей логике организации проектной деятельности ее международный вариант имеет ярко выраженную специфику. Прежде всего она обусловлена разностью культурных контекстов проектирования. Это порождает некоторые типичные трудности. Первая из них связана с необходимостью ценностно-смыслового согласования стратегии действий и формированием общего категориально-понятийного аппарата. Также существует лингвистический барьер и разный социально-культурный контекст, затрудняющий понимание специальных терминов и организацию продуктивного диалога. Неслучайно составной частью некоторых проектов становится подготовка билингвальных словарей или справочников, позволя-

ющих сравнить понятийную систему педагогов разных стран, связанную с разрабатываемой проблемой.

Характерно, что «побочным» эффектом международных проектов становится языковое развитие его участников. Так, в течение всего нескольких лет в обиход участников международного проектирования вошли такие понятия, как «диссеминация» (распространение опыта), «супервизия» (вид профессиональной рефлексии), «компетенции» и «кредиты» (в новом для этих слов – педагогическом значении) и многие другие.

На начальном этапе любого международного проекта перед организаторами проекта встают две основные задачи: предоставление участникам информации, необходимой для вхождения в международный контекст проектирования, и формирование совокупного субъекта необходимого масштаба и уровня готовности к восприятию иного опыта. Им может стать творческая или пилотная группа, команда, коллектив, специально формируемая социально-образовательная сеть. Характерной чертой международных проектов является проведение стартового семинара для проектной команды, интенсивное обучение пилотной группы или группы тьюторов (на первом этапе чаще всего в режиме погружения), что связано с необходимостью формирования группы компетентных в проблеме людей, способных вдохнуть душу в проект, дать ему начальный импульс, стать его движущей силой.

Критерием оценки готовности к вступлению в международный проект служат: высокая степень мотивации целевых групп; наличие финансовых и административных возможностей продолжить работу автономно после окончания проекта; искренний взаимный интерес к проблеме и уважение к подходам, которые предлагают партнеры; наличие аналогий в педагогической (образовательной) проблематике, позволяющих осуществить перенос или интеграцию опыта в условия другой страны.

Международные проекты обычно четко регламентированы по времени, видам активности, промежуточным и конечным проектным продуктам. Это связано с необходимостью координации деятельности специалистов, территориально находящихся в разных странах, перспективного планирования их содержательного вклада в развитие проекта, сохранения целевой направленности и миссии проекта.

Подводя итог сказанному, можно отметить, что технологический тип культуры сделал проектную деятельность как нельзя более органичной для всех областей человеческой деятельности. Педагогическое проектирование является источником инновационных изменений образовательных сред, однако в условиях динамичной образовательной практики педагогам и организаторам образования все чаще приходится сталкиваться с отсутствием

необходимых для эффективной организации основной деятельности профессиональных «продуктов», систем, условий, ресурсов. Одним из путей преодоления подобной ситуации «дефицита» становится педагогическое проектирование *необходимых объектов*.

Проектирование содержания образования относится к сфере образовательного проектирования. Круг *субъектов проектирования содержания образования* определяется ситуацией заинтересованных лиц (учреждений), носителей образовательных потребностей или социальным заказом на определенный уровень образованности. В этот круг могут входить ученые, методисты, администрация, педагоги, учащиеся, родители, представители специальных и высших образовательных учреждений, работники министерств, региональные власти и др. *Предметами проектирования* в рамках содержания становятся: концепции содержания образования (в целом или по отдельным ступеням начального, среднего, высшего образования), отдельные учебные предметы и курсы, образовательные и учебные программы, учебные пособия, дидактические материалы, программные продукты и т.д. При этом уровень и степень детализации проектного продукта могут быть разными в зависимости от заданной формы представления: концептуальной, содержательной, процессуальной (модель, проект, собственно текст программы, пособия, курса, технология и др.).

Проектирование концепции содержания образования – высший уровень проектирования содержания. Оно задает философию образования, стратегию обучения и воспитания, методологию построения содержания и основные принципы его реализации. Поэтому желая создать какую-либо концепцию содержания (в целом или отдельной его части), специалистам необходимо владеть основами методологической деятельности. На уровне концепции возможно спроектировать свой вариант содержания образования для образовательного учреждения нового типа (гимназии, реального училища, учебного комплекса) или предложить принципиально новый подход к построению содержания образования для всей страны.

Концептуальное проектирование содержания требует серьезной теоретической (научно-методической) подготовки и участия значительного количества специалистов разного профиля. В их число важно включать методологов, представителей педагогики, специалистов по отраслям наук и дисциплинам, входящим в структуру содержания; методистов, преподавателей-практиков, менеджеров образования. Интересным также окажется привлечение (или хотя бы учет мнения) непосредственных «потребителей» – учащихся и их родителей, а также работодателей, если речь идет о профессиональном образовании. Это предоставляет возможность проектирования концепции «от потребителя». Оно включает следующие шаги: предвари-

тельное изучение реальных потребностей какой-либо категории учащихся (населения) в освоении определенной предметной сферы; последующее структурирование и дифференциация этих потребностей по категориям, возрастам и ступеням образования; анализ возможностей имеющихся учебных предметов и дисциплин в решении обозначенных проблем; построение стратегических линий развития содержания за счет усиления межпредметных связей, введения принципиально новых содержательных блоков, предметов, курсов; дальнейшая концептуальная проработка каждого из выделенных структурных компонентов содержания.

Проектирование образовательной среды. Конец XIX в. и первая половина XX в. стали временем педагогической рефлексии и личностно развивающим взаимодействием человека и окружающей его среды. Большинство ученых сходилось во мнении, что главный целевой ориентир образования – это самореализация личности в процессе ее полноценного взаимодействия с окружающим миром.

Средовой подход в педагогическом проектировании, предложенный в концепциях Ю.С. Мануйлова [93], В.А. Ясвина [204], в отличие от других методологических подходов, рассматривает в качестве объекта педагогического проектирования не систему педагогических воздействий и не учебную деятельность, а образовательную и воспитательную среду, детерминирующую личностное развитие учащегося, трансформацию его субъектной позиции через свободный выбор учащимся средовых возможностей и регуляцию его активности средовыми стимулами-ограничениями.

В психолого-педагогических исследованиях и обсуждениях вопросов, связанных с перспективами образования, наряду с категорией «пространство» используется понятие «образовательная среда». Само понятие в настоящее время трактуется разнообразно: как совокупность образовательных технологий, внеучебной работы, управления учебно-воспитательным процессом, как фактор обучения и развития, как средство и как объект психолого-педагогической экспертизы. Л.С. Выготский указывал на важнейшую роль окружающей социальной среды и ее влияния на процесс обучения и развития, говоря о том, что она является источником всех специфических свойств личности. Понятие «образовательная среда» – одно из самых ключевых педагогических понятий, в контексте которого развиваются и удовлетворяются потребности личности: физиологические, потребность в безопасности, потребность в любви, уважении, признании, одобрении, потребность в усвоении групповых норм и идеалов, потребность в значимой и преобразующей деятельности, познавательные и эстетические потребности, потребность в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира. Образовательная среда выступает как часть социокуль-

турного пространства, как зона взаимодействия субъектов образовательного процесса. С одной стороны, образовательная среда задана и поэтому является объективной предпосылкой развития личности. С другой стороны, она создается индивидом, поскольку каждый развивается сообразно своим индивидуальным особенностям и создает собственное пространство вхождения в культуру, свое видение приоритетов познания и ценностей.

Систематизируя подходы к описанию образовательных сред, В.И. Панов (2007) выделил несколько моделей:

1. Эколого-личностная модель (Дж. Гибсон, Я. Корчак, В.А. Ясвин).
2. Коммуникативно-ориентированная модель (В.В. Рубцов).
3. Антрополого-психологическая модель (В.И. Слободчиков).
4. Психодидактическая модель (В.И. Панов).

Одно из наиболее разработанных направлений исследования феномена, обозначаемого как «образовательная среда», представлено в работах В.А. Ясвина [204], В.В. Рубцова [140], В.И. Слободчикова [157], В.И. Панова [110]. В методологическом отношении представления В.А. Ясвина опираются на экологический подход к восприятию Дж. Гибсона (1988), в основе которого лежит понимание окружающей среды как среды обитания, то есть совокупности возможностей окружающего мира, обеспечивающих или препятствующих удовлетворению жизненных потребностей индивида (человека или представителя какого-либо биологического вида). Ключевым в этом определении является понятие «возможность», с помощью которого Дж. Гибсон связывает, с одной стороны, потребности индивида, а с другой – физические (пространственные и иные) свойства и отношения окружающего мира как находящиеся во взаимном дополнительном соотношении. Существенно, что вслед за Дж. Гибсоном, В.А. Ясвин строит свое понимание образовательной среды на взаимодополнении двух данностей – данности мотивов и потребностей индивида и заданности определенных свойств (качеств) внешнего мира, предоставляющих (или, напротив, ограничивающих) возможности для его обучения и развития, причем это взаимодополнение складывается во взаимодействии (жизнедеятельности) индивида с внешним миром.

Исходя из этого, В.А. Ясвин дает определение, согласно которому понятием «образовательная среда» следует обозначать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [204].

В качестве другой методологической предпосылки своего подхода к образовательной среде В.А. Ясвин использует педагогические представления о личности учащегося и влиянии на нее школьной среды, почерпнутые

из трудов великих педагогов Я. Корчака, П.Ф. Лесгафта, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Я.А. Коменского. Опираясь на выделенные Я. Корчаком типы «воспитывающей среды» и подкрепив их «школьными типами» личности ребенка по П.Ф. Лесгафту, В.А. Ясвин предложил рассматривать в качестве базовых – четыре типа образовательной среды: догматический, карьерный, безмятежный и творческий.

Рассматривая образовательную среду как объект психолого-педагогического проектирования, В.А. Ясвин следует своему определению, согласно которому, чтобы обладать развивающим эффектом, образовательная среда должна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (то есть и учащихся, и педагогов). Этот комплекс включает три структурных компонента образовательной среды как совокупности условий и факторов, которые подлежат проектированию, моделированию и экспертизе:

- пространственно-предметный компонент, который должен обеспечить гетерогенность, сложность и гибкость пространственных условий;
- социальный компонент, который обеспечивает всех субъектов конструктивными межличностными и ролевыми (деловыми) взаимоотношениями;
- психодидактический компонент, определяющий содержание и методы обучения в соответствии с психологическими, возрастными и физиологическими особенностями обучающихся.

Образовательная среда понимается В.В. Рубцовым [140] как такая форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которая создает особые виды общности между учащимися и педагогом и между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания – умения – навыки учебной и коммуникативной деятельности. Исходным основанием такого подхода к образовательной среде является понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделенной с взрослым и/или с другими субъектами образовательного процесса. Наиболее эффективной для психического развития обучающихся является такая образовательная среда, которая построена на неразрывной связи целей и задач образования и самой технологии обучения, а также задач возрастного развития. Причем одна из причин возникновения проблем с развитием детей заключается в том, что учебную работу обычно начинают с уровня реализации технологии обучения, а не с организации реализующей эту технологию образовательной среды.

Такой подход к пониманию образовательной среды по-иному высвечивает предмет и смысл образования. Во-первых, оно становится развивающим, когда знания – умения – навыки по учебным предметам передаются педагогом не сами по себе, а встроенными в форму сотрудничества, составляющего основу данной общности. Во-вторых, образование приобретает смысл развивающихся общностей учащегося и педагога, самих учащихся, причем в зависимости от возраста учащихся эти общности должны создавать условия для решения различных задач возрастного развития учащихся.

В то же время, рассматривая образовательную среду в качестве объекта психологической экспертизы, В.В. Рубцов определяет ее как более или менее сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные психолого-педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе. В соответствии с этим определением выделяются следующие структурные компоненты образовательной среды: внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т. д.

Иной подход к пониманию образовательной среды предлагает В.И. Слободчиков [157]. В качестве исходной предпосылки для введения понятия образовательной среды он рассматривает принцип развития, подчеркивая, что развитие в современном человекознании рассматривается одновременно и как естественный спонтанный процесс; и как процесс искусственный, регулируемый с помощью специально сконструированной деятельности; и как саморазвитие, которое не сводится ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам, а выражает фундаментальную особенность человека «становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни». И с этой точки зрения подлинно развивающим образованием может считаться то, которое реализует все три типа развития, центральным из которых (и в этом смысле сущностным) является саморазвитие.

В своем подходе В.И. Слободчиков, как и В.В. Рубцов, тоже использует понятие совместной деятельности субъектов образовательного процесса, но в другой логике, подчеркивая относительность и опосредующий характер образовательной среды, ее изначальную незаданность. При этом В.И. Слободчиков опирается на два различных смысла самого понятия «среда»:

1) среда как совокупность условий, обстоятельств, окружающей индивида обстановки, и соответственно – граница, определяемая масштабом

защиты от среды и ее утилизации (способностью к ассимиляции и аккомодации);

2) среда, понимаемая через «ряд представлений, где среда или середина есть сердцевина, связь есть средостение, средство есть посредничество».

В качестве параметров (показателей) образовательной среды В.И. Слободчиков предлагает использовать ее насыщенность (то есть ресурсный потенциал) и структурированность (то есть способ ее организации). При этом в зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, он выделяет три разных принципа ее организации: единообразие, разнообразие, вариативность.

Важно отметить, что в контексте своего подхода В.И. Слободчиков соотносит и дифференцирует понятие образовательной среды с такими понятиями, как «место образования» и «образовательное пространство». При этом создание образовательного ресурса, выступая в качестве нетрадиционной педагогической задачи, превращает наличное социокультурное содержание данного образовательного пространства в средство и содержание образования, то есть в собственно образовательную среду.

Нетрудно заметить, что образовательная среда, по мнению В.И. Слободчикова, представляет собой не «данность совокупности влияний и условий», как это отмечено в подходе В.А. Ясвина, а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося.

Близким к указанным подходам к пониманию образовательной среды является и эконсихологический подход В.И. Панова, который подчеркивает, что главной идеей в проектировании образовательной среды должно стать «опережающее» образование, которое возможно при условии учета психологических особенностей, закономерностей и принципов развития ребенка [110].

Психодидактическая модель образовательной среды разрабатывалась В.В. Давыдовым, В.И. Пановым, В.П. Лебедевой, В.А. Орловым в рамках развивающего образования для одаренных детей [110]. В.И. Панов подчеркивает, что под образовательной средой в рамках этого подхода понимается совокупность влияний и условий, которые создают возможность для раскрытия потенциальных и развития проявившихся способностей учащихся и педагогов в соответствии с их интересами с одной стороны и образовательными целями с другой. В соответствии с психодидактическими принципами образовательная среда создает условия, которые в свою очередь способствуют: включению учащихся в различные виды деятельности как необходимому условию их развития; развитию актуального уровня

способностей и обозначению зоны ближайшего развития; проявлению творческих способностей; развитию субъектных качеств учащегося; социализации учащихся в соответствии с возрастными этапами развития; природосообразности, экологичности образовательных технологий, их соответствию возрастным особенностям.

При этом В.И. Панов подчеркивает, что образовательные технологии, используемые на разных возрастных этапах, объединяются общей направленностью на развитие осознанной саморегуляции и двигательной, познавательной, эмоциональной, личностной активности ребенка. Следовательно, образовательная среда на каждом возрастном этапе должна помогать ребенку в самостоятельном решении психологических задач развития. На этапе начального обучения – овладение учебной деятельностью, на этапе основной школы – социально значимыми и коммуникативными видами деятельности, в старшем школьном возрасте – освоение личностью проектирования своего жизненного пути. Важно подчеркнуть мысль В.И. Панова о том, что прежде чем говорить о дидактическом проектировании учебно-воспитательного процесса, необходимо осуществить его «психологическое проектирование», что предполагает анализ психологических особенностей, закономерностей, принципов развития обучающегося.

Инновационная деятельность по формированию образовательной среды, предоставляющей возможность полифункционального развития познавательной и личностной сферы школьника, рефлексивному, ответственному поведению, произвольной регуляции активности, меняет деятельность учителя. На первый план выходит способность педагога создавать пространственно-предметный, творческий, социальный компоненты образовательной среды, организовывать адекватное возрасту взаимодействие между субъектами. Необходимым условием этого является гуманистическая направленность личности педагога, рефлексивное отношение к себе, своей деятельности, гибкость, способность и стремление к самоактуализации, личностно-профессиональному развитию.

В зарубежных исследованиях понятие «образовательная среда» часто включает или заменяется рядом других, тоже часто нечетких понятий: «дизайн обучения», «школьная атмосфера», «климат в классе», «культура школы». В исследовательском подходе используются различные инструменты анализа. Большинство зарубежных исследований анализируют «образовательную среду школы» через рамки научных понятий, которые связаны с пониманием «качество образования» и «эффективность школы». Структура образовательной среды раскрывается физическими, психологическими, эмоциональными, социально-культурными категориями, которые анализируют условия и ресурсы школьного образования.

Если рассматривать образовательную среду с точки зрения предоставляемых ею образовательных возможностей, то критерием качества образовательной среды является способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного саморазвития. Речь идет о ситуации взаимодействия ребенка со своей образовательной средой. В этом случае для того, чтобы использовать возможности среды, ребенок проявляет соответствующую активность, то есть он становится реальным субъектом своего развития, субъектом образовательной среды, а не остается объектом влияния условий и факторов образовательной среды. Предоставление образовательной средой той или иной возможности, позволяющей удовлетворить определенную потребность, «провоцирует» субъекта проявлять активность. Здесь актуальным становится вопрос о том, в какой степени интересам развития личности отдельного человека соответствует тот или иной тип образовательной среды.

Необходимо отметить, что любая типология образовательной среды условна. В одной школе может быть сочетание разных, иногда весьма противоречивых, условий. Анализируя типологию образовательной среды, В.А. Ясвин отмечает, что ее характеристикой является модальность [204, 205]. Показателем модальности является наличие или отсутствие в той или иной образовательной среде условий и возможностей для развития активности (или пассивности) ребенка и его личностной свободы (или зависимости). «Активность» понимается в данном случае как наличие следующих свойств: инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т. п. Соответственно «пассивность» – понимается как отсутствие этих свойств. «Свобода» связывается здесь с независимостью суждений и поступков, свободой выбора, самостоятельностью и т. п., а «зависимость» понимается как приспособленчество, послушание чужой воле, личная безответственность и т. п.

В.И. Панов выделяет следующие структурные компоненты образовательной среды [110]:

– (технологический) компонент представляет собой пространство (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся;

– коммуникативный компонент – пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и с другими её субъектами;

– пространственно-предметный компонент – пространственные условия и предметные средства, совокупность (пространство) которых обеспе-

чивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды.

Таким образом, образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования, и специально организованных психолого-педагогических условий для формирования и развития личности.

Люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее постоянное воздействие в процессе функционирования, но и образовательная среда как целое и отдельными своими элементами влияет на каждого субъекта образовательного процесса.

1.6. Проектирование воспитательного пространства образовательного учреждения как инновационная деятельность

Проблема воспитания личности является одной из наиболее актуальных проблем в современных условиях развития образования. Отсутствие должного внимания к ней создает ситуацию, угрожающую существованию не только современного российского государства и общества, но лишаящую перспектив существования цивилизацию и культуру России в целом. Перемены в обществе создали ситуацию, которую можно определить как «конфликт поколений». Этот конфликт создает существенные трудности для процесса социализации личности, одним из важнейших аспектов которого является усвоение системы ценностей, норм и правил поведения, органичных российской цивилизации и культуре.

Происходящие в обществе изменения породили также противоречие между новыми требованиями к личности, с одной стороны, и уровнем и характером ее наличных знаний, навыков, качеств и способностей – с другой. Это противоречие затрудняет социальную адаптацию человека к новым условиям. Требуется корректировка ценностных ориентаций молодежи в соответствии с общими гуманистическими идеалами и национальными культурными традициями. Разрешение данных противоречий связано с разработкой и реализацией новой концепции воспитательной деятельности.

Ведущими специалистами в области воспитания воспитательная система и воспитательное пространство признаны эффективными условиями для развития личности. Воспитательная система – это целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающий такими интегративными характеристиками как образ жизни коллектива, его психологический климат. Наряду с воспитательной системой эффективным механизмом личностного развития

детей и взрослых является воспитательное пространство. Воспитательное пространство – это среда, механизмом организации которой является педагогическое со-бытие детей и взрослых.

Понятие «воспитательная система» появилось значительно раньше, чем «воспитательное пространство». К.В. Дрозд подчеркивает, что это понятие было введено и разрабатывалось Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, В.А. Караковским, А.М. Сидоркиным, А.В. Гаврилиным и другими исследователями. Понятия «воспитательная система» и «воспитательное пространство» – это не равнозначные понятия, их нельзя подменять одно другим [44].

По мнению Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, В.А. Караковского, воспитательная система представляет собой развивающийся во времени и в пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов исходной концепции (совокупности идей, для реализации которых она создана). Воспитательная система – это сложное социальное психолого-педагогическое, саморегулирующееся и управляемое образование, охватывающее весь педагогический процесс, интегрирующее учебные занятия, внеурочную жизнь, разнообразную деятельность и общение [105, 106].

В основу создания воспитательной системы положена теоретическая концепция, которая включает цели, задачи, принципы, ведущие идеи, позитивный опыт. В качестве основной цели выступает создание условий для развития и саморазвития социально активной, творческой личности, способной к освоению и сохранению культуры.

Воспитательная система выступает как целостная упорядоченная совокупность взаимодействующих компонентов:

- различные виды деятельности, обеспечивающие реализацию концепции;
- субъекты деятельности, организующие ее и в ней участвующие;
- отношения, интегрирующие субъектов в некую общность;
- среда, освоенная субъектами;
- управление, обеспечивающее интеграцию всех компонентов системы в целостность.

Воспитательная система создается в рамках структуры педагогического учреждения или организации для целенаправленного развертывания во времени и в пространстве воспитательных процессов. Воспитательная система постоянно развивается. Она выстраивается и существует в конкретной ситуации, цели этой системы определяются ее потребностями и уровнем развития. Такая система динамична, сочетает в себе традиции и инновации. Можно говорить о воспитательной системе детского сада,

школы, интерната как о непереносимом условии целенаправленного построения воспитательного процесса в детском коллективе, малых группах и по отношению к отдельным воспитанникам.

Воспитательная система отражает специфический способ организации воспитательного процесса в рамках какого-либо учреждения или организации. Воспитательные системы – явления практики, имеющие реальных субъектов, которые их создают, и уникальные характеристики. Они порождаются системой воспитательной работы специалистов (воспитательная система И.П. Иванова, В.А. Караковского; воспитательный процесс в детском корчаковском лагере И.Д. Демаковой и др.).

Теория становления, развития и управления воспитательной системы свидетельствует о ее целесообразности, суть которой заключается в следующем:

- при использовании системного подхода к воспитанию происходит интеграция усилий субъектов воспитательной деятельности, крепнет взаимосвязь между компонентами педагогического процесса (целевого, содержательного, оценочно-результативного);

- создание воспитательной системы, включающей в себя освоенную социальную и природную среду, позволяет расширить диапазон возможностей воспитательного воздействия на личность;

- воспитательная система позволяет экономить время и силы субъектов деятельности, т.к. особое внимание при построении системы уделяется формированию традиций, которые придают системе устойчивость;

- при построении воспитательной системы специально моделируются условия для самореализации и самоутверждения личности, что, несомненно, способствует саморазвитию, творческому самовыражению, появлению неповторимой индивидуальности, гуманизации деловых и межличностных отношений в коллективе.

Е.Н. Барышников (2013) выделяет в качестве общих для воспитательных систем образовательного учреждения следующие интегральные качества:

- смыслопорождение – воспитательная система является носителем (порождает) определенный смысл, который объединяет всех участников воспитательного процесса;

- результативность – воспитательная система в процессе своего функционирования обеспечивает достижение определенного результата;

- упорядоченность – воспитательная система задает определенный порядок действий для ее субъектов;

- интегративность – воспитательная система порождает взаимосвязь между отдельными составляющими воспитательного процесса в образовательном учреждении;

– технологичность – воспитательная система оптимизирует воспитательную деятельность в образовательном учреждении, превращая ее в определенную технологию, последовательность действий, обеспечивающих достижение цели;

– автономность – воспитательная система задает своеобразие воспитательной деятельности в образовательном учреждении, позволяет определить внутренние составляющие воспитательной системы и выстроить отношения с внешней средой.

Специфику интегральных качеств воспитательной системы порождает наличие следующих оппозиций:

– субъект – объект. С одной стороны, воспитательная система, субъект саморазвития, а с другой, это искусственная система, создаваемая усилиями педагогического коллектива;

– коллективное – индивидуальное. С одной стороны, воспитательная система представляет собой социальный организм (коллектив), а с другой, это пространство (среда) развития индивидуальности каждого участника воспитательного процесса.

Результативность воспитательной системы в зависимости от выбранной оппозиции может определяться как:

– воспитание выпускника, обладающего качествами, определенными аттрактором развития воспитательной системы;

– воспитание качеств, определенных педагогическим коллективом при постановке целей и задач воспитательной деятельности;

– создание общешкольного коллектива, который задает определенный образ воспитанника;

– развитие индивидуальности воспитанников на основе их ценностно-смыслового самоопределения.

В целом, результативность воспитательной системы определяется достижением внешне задаваемых целей, осуществлением структур-аттракторов, коллективно задаваемых качеств и индивидуальным саморазвитием воспитанников. Это объясняет принципиальную недостижимость педагогически задаваемых целей даже в условиях воспитательной системы. По мнению Е.Н. Барышникова, воспитательная система в условиях современной воспитательной ситуации представляет собой противоречивое единство объективного, субъективного, социального и антропологического.

Многие исследователи считают, что важнейшим компонентом воспитательной системы, фактором ее развития является педагогическое сопровождение. Такой подход предусматривает формирование ценностно-смысловой готовности личности к профессиональному выбору, социальной активности, духовной самооценности, способности через целеполагание

самобытно и самостоятельно реализовывать себя в жизни и в труде. Результатом педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения учащихся является овладение ими ключевыми компетенциями, под которыми понимаются универсальные умения действовать вне рамок формального образования в меняющихся социальных, экономических и культурных условиях.

Воспитательную систему образовательного учреждения также определяют как эффективное педагогическое условие для развития ценностного сознания воспитанников. Гуманистическая воспитательная система представляет собой поле активного взаимообогащения индивидуальных ценностных систем. Субъекты воспитания (отдельные люди, микроколлективы, воспитательный коллектив школы) активно влияют на ценностные системы друг друга.

Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова, Н.М. Борытко и другие исследователи неоднократно подчеркивали значимость личности руководителя на этапе становления воспитательной системы, поскольку именно его личностные качества во многом определяют впоследствии индивидуальные ценностные ориентации педагогов. Ценностная система педагога определяет индивидуальный стиль преподавания, а классный руководитель транслирует систему своих приоритетов через организацию деятельности классного коллектива. В то же время «лицо» одного микроколлектива может скорректировать как индивидуальные ценностные системы, так и «общий портрет» школы. Личностные и коллективные ценностные системы, находясь в постоянном диалоге определяют возникновение особого «духа школы». Воспитательная система как открытая, диалогичная, наполненная смыслами и символами среда с большим числом субъектов воспитания, объединенных едиными ценностями, обладает высоким потенциалом воздействия на становление ценностного сознания воспитанника и гуманизации его мировоззрения [21].

В воспитательной системе образовательного учреждения понятия «индивидуальность», «достижение», «самореализация» рассматриваются в качестве базовых, а личностные достижения учащихся как очевидный положительный результат и одновременно мотивация учебной и внеурочной деятельности. Предметом педагогического анализа в данном случае становится не статистическая характеристика результата, а динамика направленности развития личности учащегося и выявление перспектив его развития.

В условиях воспитательной системы складываются «воспитывающие отношения», которые формируют максимальные условия для развития личности, т.е. создают для нее эмоциональный комфорт, психологического благополучие. Данные отношения включают в себя как взаимоотношения

людей, так и отношения к миру, другим, себе. Они, безусловно, имеют ценностно-содержательный блок, опирающийся, в первую очередь, на гуманистические, общечеловеческие ценности.

Весьма важно, что воспитывающие отношения должны реализовываться педагогическим коллективом на практике, т.е. в собственных взаимоотношениях, а воспитание учащихся идет через погружение в них. Пребывание в эмоционально-комфортных отношениях снижает потребность в личностной защите, социальные страхи (как барьеры самореализации), развивает позитивную самооценку и социальный интерес личности. Освоение данных отношений, ценностей, на которых они базируются, дает социальные модели и ориентиры, уменьшает социальную неопределенность, а, следовательно, позволяет двигаться вперед и затем транслировать подобные отношения, воссоздавать их. Результатом действия такого рода отношений вокруг учащегося становится движение его личности вперед, актуализация социального интереса в личностной структуре, стремление к позитивному социальному взаимодействию, что в свою очередь, улучшает социальную адаптацию личности.

Таким образом, воспитательная система любого уровня, по мнению Л.И. Новиковой и Н.Л. Селивановой, не самоцель, а цель — личность развивающегося человека, включенного в эту систему. Этот личностный аспект управления требует поиска путей оптимального включения личности (причем каждого — и ребенка, и педагога) в процессы целеполагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных и групповых отношений, возникающих в коллективе, создание ситуаций, побуждающих каждого (ребенка и взрослого) к рефлексии, самопознанию, самореализации [105, 150].

Сегодня очевиден возрастающий интерес к проблеме, связанной с формированием и развитием различных пространств. В теории и практике можно встретить описание образовательного пространства, воспитательно-игрового и прочих. Исследователи процесса воспитания отмечают существование таких терминологических словосочетаний, как «пространство воспитания», «воспитательное пространство», «воспитательная среда». На уровне педагогической практики наиболее часто употребляется термин «воспитательное пространство» являющееся одним из механизмов развития личности. Понятие «воспитательное пространство» объединяет две идеи: идею пространства и идею воспитания.

В философском энциклопедическом словаре встречаем следующее определение понятия пространства: «Пространство есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материалистических системах».

Отмечается, что пространство и время являются всеобщими формами бытия материи, без пространственно-временных свойств материя не существует. К всеобщим свойствам пространства и время относятся: объективность и независимость от сознания человека; абсолютность как атрибутов материи; неразрывная связь друг с другом и с движением материи; зависимость от структурных отношений и процессов развития в материальных системах; единство прерывного и непрерывного в их структуре; количественная и качественная бесконечность [176].

Также выделяются всеобщие свойства пространства, к которым относятся: протяженность, означающая рядоположенность и сосуществование различных элементов; связанность и непрерывность, трехмерность, которая органически связана со структурностью систем и их движением; гомогенность и гетерогенность; многосвязанность и неисчерпаемость в количественных и качественных отношениях.

В исследованиях (С.К. Болдырева, Е.В. Бондаревская, А.А. Веряев, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, И.К. Шалаев и др.) понятие пространство характеризует различные сферы человеческой деятельности с определенным перечнем элементов – это «пространство детства», «образовательное пространство», «воспитательное пространство», «экономическое пространство», «информационное пространство» и другие.

Наиболее популярным является словосочетание «образовательное пространство», которое употребляется как простой оборот речи, как художественный прием, как интуитивно понятная фраза, помогающая автору точнее передать смысл сказанного. Иногда оно несет и большую смысловую нагрузку, о чем, в частности, говорит использование его в государственных документах, правительственных соглашениях, постановлениях департаментов образования, комитетов по образованию, документах высших учебных заведений.

Исследователи отмечают, что отличием образовательного пространства от физического (и некоторых других) является то, что на формирование данного пространства влияют не только реальные образовательные события, уже произошедшие, но и потенциально мыслимые, виртуальные, возможные, которые могут никогда и не произойти или происходят только в мыслях субъектов образовательного процесса.

Таким образом, предельная широта понятия образовательного пространства относительно всех других логично подчиняет себе все остальные и выступает доминирующей. Образовательное пространство характеризуется объемом образовательных услуг, мощностью и интенсивностью образовательной информации, образовательной инфраструктурой общества. Мы согласны с исследователями, что понятие «образовательное простран-

ство» принадлежит к числу наиболее общих и предельно абстрактных концептов философии образования.

Идея пространства в соответствии с мнением исследователей (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова, В.А. Сластенин) для педагогов практиков, воспитателей раскрывается как ощущение места, комплексное влияние которого создает фон для воспитания. Опираясь на утверждение исследователей, подчеркнем, что пространство отличают следующие свойства: протяженность и фрагментарность, прерывистость и непрерывистость, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов внутри пространства, открытость.

Теория воспитательных пространств представлена в трудах Ю.П. Сокольникова, О.И. Попова, С.Н. Сивкова. Для анализа сложившейся практики управления воспитательным пространством учебных заведений, разработки рекомендаций по оптимизации данной деятельности особо ценны выводы, сформулированные специалистами по изучению социологии управления, социальной технологии, социальному проектированию (Н.В. Бестужев-Лада, Н.С. Данакин, Л.Я. Дятченко, Н.Ф. Девятко, В.Н. Иванов, Г.А. Котельников, В.И. Патрушев, Ж.Т. Тощенко).

Также целый ряд педагогических исследований раскрывают факторы гуманизации воспитательного пространства посредством:

- приобщения личности к национальным традициям (Г.А. Рогова);
- формирования детского движения (Л.В. Алиева);
- включения личности в игровую деятельность (Л.В. Куликова);
- формирования субкультуры школы (П.Т. Ширяев);
- использования компьютерных технологий (М.В. Соколовский);
- организации детского театрального объединения (Н.А. Нефедова);
- развития географического пространства (Т.Н. Зубкова);
- использования воспитательных возможностей учреждения дополнительного образования (В.А. Бородулин).

Словосочетание «воспитательное пространство» в педагогическую науку введено Л.И. Новиковой. В данном случае воспитательное пространство рассматривается как результат конструктивной деятельности для повышения эффективности воспитания. Основной идеей автора является формирование воспитательного пространства через создание гуманистической воспитательной системы. Инструментально эта идея реализуется в категориях целостности системы воспитательных воздействий, их согласованности и управляемости, определенности места и времени воспитания.

Л.И. Новикова [105] под воспитательным пространством понимает педагогически целесообразно организованную среду, которая окружает

ребенка или группу детей. Под средой автор понимает все, что окружает ребенка: предметы, процессы, явления, людей, постройки, технику и т.д., то есть это то, среди чего протекает жизнь школьника. Среда – это данность, а не педагогическая конструкция. Отсюда становится понятным, что не всякая среда способна формировать личность с высоким духовно-нравственным потенциалом. Исходя из идей Л.И. Новиковой, воспитательное пространство тем и отличается от среды, что его надо выстраивать, создавать, конструировать, то есть оно является результатом деятельности по педагогизации среды.

Ю.С. Мануйлов [93] представляет воспитательное пространство как среду взросления, где усилиями взрослых культивируется перспективный образ жизни юного поколения. Д.В. Григорьев [34] определяет воспитательное пространство как динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, которая создается усилиями социальных субъектов различного уровня, в среде пребывания взрослых и детей. Механизмом организации воспитательного пространства в данном случае является событие. При этом событие рассматривается как «со-бытие» детей и взрослых, их совместного бытия и проживания. Эффективность процесса становления личности зависит от числа и интенсивности событий внешней среды (социальной и природной), событий внутреннего мира ребенка (мыслей, чувств, идей, мировоззрений, позиций, отношений), событий его действий, поведения, поступков. Задача учителя, воспитателя заключается в организации жизни детей ярких, эмоционально и нравственно насыщенных событий, погружение в которые наполняет их существование личностными смыслами.

М.С. Якушкина [198], исследуя проблему формирования условий взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов развивающегося воспитательного пространства муниципального района, определяет воспитательное пространство как место, в котором индивидуальными и групповыми субъектами воспитания осуществляется специальная деятельность, а также формируются множественные связи и отношения, создающие условия для развития любой личности: ребенка, педагога, родителя. Многообразие форм и методов, формирующих пространство, в свою очередь, позволяет каждому человеку, входящему в пространство, независимо от его возраста, культурного уровня и прочих условий помочь в его саморазвитии и становлении. Очевидно, что с развитием воспитательного пространства расширяется поле выбора пути развития для каждой личности. Для создания подобных условий необходимо использование всех возможностей социальной, культурной, образовательной и прочих сред. Интегрирование различных подпространств и создает целостное, саморегулируемое, саморазвивающееся образование – воспитательное пространство.

С точки зрения Н.С. Степашова [162], воспитательное пространство вуза рассматривается как социальное пространство, создающее воспитательный эффект, ограниченное пределами университета и формирующее новых необходимых и достаточных социальных связей.

Н.Л. Селиванова указывает, что воспитательное пространство является организацией более высокого уровня. А.В. Гаврилин считает воспитательную систему определяющим элементом воспитательного пространства. Данные авторы указывают, что наличие воспитательных систем в образовательных учреждениях создает благоприятные условия для становления и функционирования воспитательного пространства [29].

Воспитательное пространство является разновидностью педагогической системы, поскольку обладает всеми присущими такой системе признаками и особенностями. Исследователи выделяют следующие особенности системы:

- целостность (свойства целого принципиально не сводимы к механической сумме свойств его элементов, вместе с тем каждый элемент в системе имеет свое место и свои функции);
- структурность (функционирование системы обусловлено не столько особенностями отдельных элементов, сколько свойствами ее структуры);
- иерархичность (каждый элемент системы может быть рассмотрен как относительно самостоятельная подсистема);
- взаимозависимость системы и среды (система функционирует и развивается в тесном взаимодействии со средой);
- множественностью описаний (в связи со сложностью системных объектов в процессе их познания могут быть использованы различные схемы, модели их описания).

Выделенные в исследованиях Л.И. Новиковой компоненты воспитательной системы являются компонентами, характеризующими также воспитательное пространство. К ним относятся:

- исходная концепция, т.е. совокупность идей и деятельность, обеспечивающая их реализацию;
- субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие;
- отношения, интегрирующие субъекты в некую общность;
- среда, освоенная субъектами;
- управление, способствующее интеграции всех компонентов в целостность;
- инновационный режим развития.

Отождествляя понятие воспитательное пространство с понятием воспитательная система с учетом множества элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенное целостное

единство, Г.И. Рогалева предлагает рассматривать воспитательное пространство как сложноорганизованную социально-педагогическую систему, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей [132].

Целостность воспитательного пространства, как отмечают исследователи, это результат разнообразия как его элементов, так и связей между ними при единой педагогической концепции. Также целостность и стабильность воспитательного пространства обеспечиваются гибкостью его структуры. В тоже время воспитательное пространство не может развиваться поступательно и линейно, нестабильность и неравномерность является демонстрацией живого и способного к развитию воспитательного пространства.

Анализ научных работ позволяет отобрать несколько «опорных» представлений о воспитательном пространстве:

- пространство – это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач;

- понятия «среда» и «пространство» не идентичны: если среда – это данность, которая не является результатом конструктивной деятельности человека, то пространство есть результат педагогического освоения этой данности;

- воспитательное пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности;

- воспитательное пространство становится фактором гуманизации жизни при условии, что оно является пространством общности, наполненным реальными и значимыми для субъектов вопросами, на которые им необходимо найти ответы;

- создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом окружающей среды;

- важной характеристикой воспитательного пространства является его активность, понимаемая как способность поддерживать достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулировать активность и творческий поиск в процессе жизнедеятельности;

- активное воспитательное пространство замечательно тем, что обеспечивает каждого человека возможностью встреч с новыми людьми, предметами и явлениями, высокой вероятностью возникновения случая,

который может возбудить личный интерес участников взаимодействия к происходящему.

Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Л.В. Алиева подчеркивают, что воспитательное пространство может выстраиваться на различных уровнях: на уровне образовательного учреждения (школа, вуз), муниципальном уровне, городском, районном уровнях. Авторы подчеркивают, что на более высоких уровнях, например, региональном, целесообразнее говорить о воспитательной политике [25].

Важно отметить и то, что структуру воспитательного пространства надо рассматривать как результат двух взаимосвязанных процессов – дифференциации и интеграции. Дифференциация обуславливает наличие разнообразных по содержанию и уровню развития компонентов пространства и предполагает определение их задач и функций. Тем самым дифференциация придает воспитательному пространству некую мозаичность. Интеграция, игнорируя особенности компонентов пространства, связывает их между собой, придавая воспитательному пространству целостность.

Развивая концепцию воспитательного пространства, исследователям прежде всего удалось уточнить само понятие «воспитательного пространства», выделить инвариантные пути его создания и условия эффективного функционирования, охарактеризовать воспитательные пространства различного уровня, показать особые возможности в развитии личности, разработать критерии развития воспитательного пространства (А.В. Гаврилин, Д.В. Григорьев, Л.А. Густокашина, И.В. Кулешова, Н.А. Салык, Н.С. Селиванова, М.В. Шакурова, М.С. Якушкина).

Воспитательная система и воспитательное пространство могут возникнуть в результате как инициативной деятельности «сверху» (прежде всего территориальных органов управления, в том числе и управления образованием), так и деятельности детей по освоению и присвоению жизненного пространства, в основе которой лежат их личностные потребности. Это как бы две крайние точки, между которыми расположены различные социальные институты, участвующие в этом процессе.

Воспитательное пространство как и воспитательная система может реализоваться на уровнях образовательного учреждения, муниципальном, городском, районном, региональном. Субъекты воспитательной системы и воспитательного пространства могут быть: индивидуальными (учащиеся, студенты, родители, педагоги различных специальностей, работающие в различных воспитательных учреждениях, волонтеры, муниципальные служащие и т.д.) и групповыми (семья, группы сверстников, объединения по интересам, дошкольные, школьные, внешкольные, высшие образовательные учреждения, детские и юношеские объединения, медицинские,

культурные, общественные, религиозные, благотворительные организации; муниципальные органы управления и самоуправления и т.д.).

Современные требования к организации жизнедеятельности человека определяются необходимостью быть гибким в изменяющемся мире, которая подразумевает не только приспособление к изменяющейся действительности, но и готовность к активному преобразованию той среды, пространства, в котором живет человек. Необходимость решения задач воспитания молодого поколения обращает внимание педагогического сообщества на проблему целенаправленного формирования воспитательных пространств, отвечающих современным образовательным требованиям.

Раскрывая феноменологию социально-психологического пространства, Л.А. Журавлев, А.Б. Купрейченко формулируют ряд ключевых положений о закономерностях формирования и функционирования пространств, упоминая в первую очередь, что социально-психологическое пространство является основой и результатом самоопределения субъекта, т.е. тем, что субъект делает, можно определить то, что он есть: «направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [56, с. 45]. Этот тезис дает основание для организации целенаправленной деятельности по моделированию воспитательного пространства и дальнейшей реализации целенаправленной воспитательной деятельности в рамках модели. К.В. Дрозд, И.В. Плаксина [23, с. 18-19] выделяют ряд особенностей функционирования воспитательного пространства:

– воспитательное пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности;

– воспитательное пространство становится фактором гуманизации жизни при условии, что оно является пространством общности, наполненным реальными и значимыми для субъектов событиями;

– создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом окружающей среды;

– важной характеристикой воспитательного пространства является его активность, понимаемая как способность поддерживать достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулировать активность и творческий поиск в процессе жизнедеятельности.

Разработанность понятия «пространство» позволяет выделить пространственные координаты и описать структуру пространства, представляющего собой взаимосвязь дидактического, социального, поддерживаю-

щего, личностного подпространств и подпространства внеучебной деятельности, которое включает в себя процесс организации и реализации динамической сети разноуровневых воспитательных событий, направленных на профессиональное образование и развитие субъектов, в него включенных. Это подпространство предоставляет возможность спонтанному возникновению неформальных и целенаправленному формированию формальных сообществ, создающих возможность выбора для творческой реализации личностно-профессионального потенциала субъектов воспитательного пространства.

Поддерживающее подпространство представляет собой совокупность помогающих, личностно-развивающих отношений между всеми субъектами, в которых одна из сторон способствует другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, развитию зрелости. Результатом развития поддерживающего подпространства должны стать ценностные, осознанные и ответственные отношения субъектов воспитательного пространства друг к другу. Личностное пространство представляет собой внутренний мир личности, выраженный в упорядоченных устойчивых отношениях с субъектами воспитательного пространства и преобразующийся через принятие гуманистических ценностей в феномене личностного события. По мнению А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко, структура и содержание пространства задаются ценностями личности, ее потребностями, профессиональными и социальными установками.

Эмпирическое исследование, проведенное К.В. Дрозд и И.В. Плаксиной [23], суть которого состояла в сравнении ценностных ориентаций и параметров, характеризующих жизненное самоопределение студенческой молодежи, включенной в воспитательную деятельность, организованную отличающимися друг от друга способами, доказывает неоспоримость этих теоретических положений. В исследовании участвовали студенты гуманитарных специальностей, включенных в воспитательную деятельность в условиях воспитательного пространства вуза и студентов гуманитарных специальностей в условиях несистемного «мероприятийного» характера организации внеучебной воспитательной работы.

Первую исследовательскую выборку составили студенты V курсов педагогического института (N =118). Вторую исследовательскую выборку составили студенты выпускных курсов гуманитарного института (N =51). В качестве диагностического инструментария были использована методика Ш. Шварца «Ценностные ориентации», позволяющая выявить ценности личности на уровне нравственных идеалов и на уровне реализации ценностей в поведении.

Факторный анализ полученных результатов в выборке студентов, включенных в воспитательное пространство вуза, выявил доминирующий блок ценностей: «универсализм», «традиции», «добродетель», «безопасность», «самостоятельность». По мнению Н.М. Лебедевой, соединение этих ценностей является характерной чертой национального характера, которую Н.М. Лебедева назвала «органичной потребностью делать добро» [53, с. 74], создающую естественный и открытый контекст общения, что, по нашему мнению, нуждается в особой заботе, как ценностное основание педагогической деятельности. Соединение универсализма и самостоятельности трактуется Н.М. Лебедевой (2009, с. 62) как ценность справедливости, демократии, защиты порядка и социальной гармонии, а соединение универсализма и безопасности – как стремление объединить групповые и индивидуальные интересы.

В структуре ценностей второй группы выделились «гедонизм», «стимуляция», «достижения», «власть», «самостоятельность». Соединение этих ценностей также характерно для национального характера русского человека. Это тяга к риску, любовь к переменам и приключениям, желание стать первопроходцем. Достижения, соединенные с властью, характеризуют культуру социального превосходства, активного продвижения, принятия конкуренции и иерархического порядка.

Анализируя полученные различия в структурах исследуемых параметров двух выборок, К.В. Дрозд, И.В. Плаксина [23, с. 50-52] пришли к выводу о том, что на различия влияют разные социокультурные условия, в том числе различные способы организации воспитательных воздействий. По мнению Ш. Шварца (1992), «формирование ценностных предпочтений всегда связано с определенным «давлением социальной системы», которое проявляется в стимулах, с которыми человек сталкивается каждый день, осознанно или неосознанно обращая на них свое внимание. Давление культуры может выражаться в языковых моделях, формах поведения, взаимодействия, структурирования времени, пространства». Способы организации социальных институтов, в том числе, несомненно, вузов, их правила, повседневная практика взаимодействия людей, включенных в сообщества, являются основанием для формирования образа поведения, мысли, жизни.

Образовательная среда/пространство существуют всегда, и их воздействие может быть как хорошо продуманным, планируемым, осознанным, так и спонтанным, мало управляемым. Можно сделать вывод о том, что воспитательное пространство наряду с воспитательной системой является необходимым и эффективным механизмом личностного развития посредством гуманных доброжелательных отношений, складывающихся в процессе совместной жизнедеятельности.

1.7. Событийный подход к организации взаимодействия субъектов воспитательного пространства

Сущностной характеристикой воспитания как культурного процесса, указывает Л.И. Маленкова, является формирование отношения к событиям окружающего мира. На этом строится развитие индивидуальности школьника. В воспитательном процессе по освоению культурных ценностей формируется его отношение к самому себе [92, с. 25]. Любая форма педагогической деятельности имеет цель – развитие отношения к чему-либо. Это отношение выражено в предметном результате для ребенка и в воспитательном для педагога. А.С. Макаренко подчеркивал, что педагогические приемы организации и воздействия становятся своеобразным «инструментом прикосновения к личности», с помощью которого включаются механизмы самореализации личности.

Современная культурология рассматривает включение человека в жизнедеятельность как двусторонний процесс: повседневный и событийный. В современном словаре по культурологии повседневность характеризуется активной профессионально-трудовой деятельностью, отношением человека к жизни, к другим людям, к социуму, к эталонам культуры, стремлением индивида к взаимодействию на различных уровнях существования.

В ряде исследований разработчики событийного подхода к воспитанию противопоставляют его стереотипу мероприятийного воспитания (Д.В. Григорьев, Л.И. Новикова). Событийный подход представлен как точка зрения и способ работы с проблемами воспитания, в основе которых лежит гуманистическая позиция педагога в организации педагогических событий, готовность к эмпатийному пониманию личности ребенка, конгруэнтное самовыражение самого педагога, уважение к самоопределению ребенка.

Н.Б. Крылова [78] определяет событийность как проживание жизнедеятельности и одновременно нового понимания совместности, приобретение нового видения знакомых явлений, осмысление события с другими людьми. Но и обыденность можно принимать как приготовление к событийности, и тогда каждая заурядная ситуация, рядовой разговор или даже традиционный подарок приносит маленькую радость, поскольку это – свидетельство надления новым смыслом возникающей с вашим действием ситуации.

Методологической основой событийного подхода к воспитанию стали идеи М.М. Бахтина о центральном механизме становления социально-личностной зрелости – культурном самоопределении как форме определе-

ния себя в мире. В процессе постижения мира, считает М.М. Бахтин, человек несет ответственность за формирование собственного смыслового единства и его реализацию. В конечном результате становления человек обретает самоопределение. Человек становится собой, только раскрывая себя в общении с другим, для другого, с помощью другого. Общение как социальное событие через отношение и совокупность отношений формирует ответственность и нравственность. Событием для индивида становится все, что обрело для него значение [9].

Событийность, по мнению Л.И. Новиковой, отличается способом постижения и завершения бытия, утверждения и выявления его ценности, значимости для человека [105]. По мнению исследователей В.Л. Хайкина и Д.В. Григорьева, нынешнее состояние учительства («ответственность без свободы») и недостаточно ответственное состояние учеников («свобода без ответственности») могут быть преодолены только общими, встречными усилиями взрослых и детей. Создание в школе детско-взрослой общности, где педагоги растят и пестуют ростки ответственности школьников, а школьники вдохновляют педагогов на ответственное поведение и поступки – вот вклад образования в развитие ответственности в нашем обществе [181].

Общность ответственных людей складывается посредством доверительной передачи ответственности. Таких переходов ответственности может быть много. Ответственность мультиплицируется в со-ответственность. Точно так и в педагогике. Пока учитель просто сообщает ученику некую информацию, никакого дарения, никакой доверительной передачи не происходит. Доверить и подарить можно только что-то очень личное. Так вот, когда учитель решается поделиться с учеником не информацией (безличным), а впускает ученика в собственный опыт познания, понимания, переживания этой информации (личное), он дарит ученику часть себя, своей личности и тем самым возрастает в ученике, начинает по-настоящему отвечать за него как за себя. А ученик, получив в дар личное учителя, общается учителю, начинает соответствовать (то есть соответствовать) ему. Общность учителя и ученика рождается как их соответствие друг другу, как их мультиплицированная взаимная ответственность перед лицом друг друга.

В событийно организованной деятельности внутренняя установка ребенка и взрослого – эмоционально насыщено и интересно прожить ситуацию совместно со значимыми другими или значимым другим, обрести новые жизненные смыслы, доставить радость общения и диалога, а также поделиться, обменяться информацией, оценками, смыслами, материальными вещами-символами. Этот переход к новой, высшей ступени развития

ребенка осуществляется под влиянием деятельности. Основываясь на психологической сущности понятия деятельности, предложенной А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Эльконин выделил несколько видов ведущих деятельностей, соответствующих этапам взросления ребенка: непосредственно-эмоциональное общение, предметно-манипулятивная деятельность, игра, учебная деятельность, интимно-личное общение, учебно-профессиональная деятельность. Каждый вид деятельности обладает способом организации и реализации действий человека. Способ организации деятельности должен всегда являть содержание, порождать событийность бытия, событийность движения в мире. При этом порождать событийность означает организовывать, превращать поведение в «произведение» [195]. Школа со всей своей атрибутикой (класс, учитель, урок и пр.) – это объективированная граница между собственным и иным миром. И.Д. Фрумин и Б.Д. Эльконин считают, что выраженность границы и перехода является условием возникновения и создания воспитательных мероприятий, ритуалов и обрядов – форм, в которых строится осознанное и произвольное действие.

Воспитательное мероприятие, считает Н.Е. Щуркова, потеряет свою формалистическую окраску и приобретет статус события, если будет планироваться, организовываться и проводиться как психолого-педагогическое явление в контексте всей воспитательной системы. Если в ходе духовной деятельности результатом будет являться индивидуальная или коллективная мысль, чувство сопричастности и сопереживания, то такое «воспитательное мероприятие» станет событием жизни личности, коллектива [194].

Совокупность событий, попадающих в поле восприятия учащегося, служащих предметом оценки и основанием для жизненных выводов, Н.Е. Щуркова называет событийным окружением или событийной средой. «Событийная среда – феномен, подвластный педагогическому влиянию. Педагогическое господство над событийным окружением заключается в том, что делается педагогическая интерпретация происходящего и, благодаря ей учащийся видит картину ценностных отношений» [194, с. 20].

Н.Е. Щуркова подчеркивает, что главным условием событийного окружения является приобщенность обучающегося к происходящему. Педагоги не могут ограничиваться узким миром образовательной организации. Учитель организует обмен впечатлениями о происходящих событиях жизни, делится своими переживаниями, организует коллективное размышление о реальных ценностных отношениях. В событиях заостряется внимание обучающегося на его собственном «Я»: «Как я отношусь к происшедшему? Как я бы поступил? Какой бы я сделал выбор?».

Событийное окружение становится естественным решающим фактором воспитания личности в контексте общечеловеческой культуры. Про-

фессиональное обеспечение событийного окружения происходит за счет благоприятного для развития личности психологического климата образовательной организации, характерными чертами которой являются: доброжелательность, защищенность, мажорность, взаимопомощь, уважительность.

Мера плодотворного воспитательного воздействия событийного окружения на формирование личности, считает Н.Е. Щуркова, будет различной. Во-первых, потому что событие оказывает свое влияние не прямо, а через призму наследственных данных, заложенных в генотипе. Во-вторых, мера воздействия объекта на субъект равна мере активности субъекта, вступающего в событие – взаимодействие [194].

Событийность в приобщении личности к ценности бытия придает особый характер применяемых педагогом приемов и способов, совокупность которых влечет за собой формирование определенного подхода к воспитанию.

По мнению В.И. Слободчикова, «вырастить» общность – совсем не то же самое, что выстроить организацию. Организация – это целевое объединение людей по заранее определенной структуре, а общность – объединение людей на основе общих ценностей и смыслов. В организацию люди входят, их отношения здесь определяются преимущественно заданным характером совместной деятельности. В общности люди встречаются, нормы, ценности, смыслы общения и взаимодействия привносятся самими участниками общности. Поведение члена организации в большей степени зависит от его статуса и соответствующей этому статусу социальной роли. Поведение члена общности зависит от занимаемой им позиции – свободно и самостоятельно выработанной человеком системы отношений к миру, другим людям, самому себе [157].

Общность (коллектив) людей, совместно определяющих цель, объект, предмет своей деятельности, договаривающихся о средствах и способах ее реализации наиболее эффективно взаимодействует в режиме самоуправления. В процессе совместной деятельности участников общности возникают особого рода отношения, которые придают их взаимодействию характер сотрудничества, совместного бытия (события) в пространстве деятельности и общения. Со временем подобные событийные отношения становятся непосредственной основой дальнейшего развития, совершенствования деятельности. Более того, как показывают исследования психологов, событие людей в общности развивает их как самобытных личностей, творческих индивидуальностей.

Центральным понятием событийного подхода к воспитанию является педагогическое событие. Под педагогическим событием понимается

развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка, длящаяся в объективной реальности или в сознании субъекта (Д.В. Григорьев). Педагогическое событие создает условия для совместного проживания всех участников творимого смысла действия, конечным результатом которого становится развивающаяся личность, промежуточным результатом является ее духовное возвышение над повседневностью, зафиксированное в поступках и отношениях к другим людям, к продуктам их культуры.

Реализация событийного подхода в воспитании предполагает наличие в воспитательной системе ярких, эмоционально насыщенных, запоминающихся, лично и общественно значимых дел. Такими событиями становятся проведения массовых праздников, сохранение и создание различных ритуалов, организация особенно значимых творческих коллективных дел.

Событийный подход позволяет сформировать взгляд на воспитательный процесс как на диалектическое единство ярких, запоминающихся событий в жизни воспитанника и повседневности с ее будничными делами. Реализация событийного подхода в жизни образовательного учреждения предполагает организацию эмоционально насыщенного, незабываемого взаимодействия, которое оказывается коллективно и индивидуально значимым и привлекательным. Коллективные дела становятся своеобразными вехами не только в воспитательном процессе образовательного учреждения, но и в жизни Н.Б. Крылова [78] обращает наше внимание на то, что успеха в воспитании добиваются те педагоги, которые строят свою работу и взаимодействие с детьми и родителями на основе принципа событийности в отношениях и в деятельности, избегая тривиальности и каждый раз планируя оригинальный ход организуемой деятельности. Единственно правильным, но трудным шагом становится отказ в организации жизнедеятельности детского сообщества от готовых, рецептурных форм внеурочной, внешкольной жизни и становление нормы жить интересно «здесь и теперь». Для этого, считает Н.Б. Крылова, надо взять за правило:

- обсуждать, решать и выполнять все сообща, на основе доверительных дружеских отношений и взаимопомощи;

- доброжелательно, с позитивных позиций обсуждать всем вместе события жизни школы и класса, и делать это можно не сидя за партами, а неформально, например, собравшись в кружок у окна на большой перемене, или после уроков на общей прогулке (можно провести и блиц-опрос);

- жить интересами и потребностями учащихся, разделять их радости, помогать им в решении их проблем (если кто-то из детей об этом просит);

- сообща решать, кому и как помочь, как сделать увлекательным процесс учебы, провести свободное время более интересно, по-новому оформить классную комнату (рекреационную среду);
- вместе планировать и проводить предполагаемые экскурсии, походы, прогулки, виртуальные путешествия;
- рассказывать о том, что каждый узнал интересного и нового;
- вместе издавать (используя компьютерную технику) журнал или газету, распространять их в других сообществах;
- совместно участвовать в творческих проектах (в сообществе их всегда должно быть несколько, в соответствии с доминирующими творческими интересами групп учащихся);
- признавать право каждого на добровольное участие в делах сообщества (группы).

Таким образом, событийный подход к воспитанию предполагает наличие в образовательном процессе ярких, эмоционально насыщенных, запоминающихся, лично и общественно значимых дел. Такими событиями становятся: учебные и внеурочные занятия, проведения массовых праздников, сохранение и создание различных ритуалов, организация особенно значимых творческих коллективных дел.

Реализация событийного подхода к воспитанию предполагает активное использование различных игровых технологий, например, следующих:

- имитационная игра, воспроизводящая сюжет, структуру и процесс события создания произведения художественной культуры (например, воспроизведение отдельных образцов художественной культуры – литературы, скульптуры, архитектуры, музыки);
- исполнение ролей с «обязательным художественным содержанием» в разработанной модели – пьесе ситуации (например, в ходе исполнения театральной постановки зрителям предоставляется возможность активного участия в роли автора, актеров и исполнителей песен и т.п.);
- «деловой театр», в котором разыгрывается поведение человека в какой-либо ситуации;
- психодрама и социодрама, в которых отрабатывается умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние другого человека, умение войти с ним в продуктивный контакт (например, игра «Убить дракона» по произведению Е. Шварца).

Основными условиями эффективной реализации событийного подхода к воспитанию являются:

- открытость личностно-профессиональной позиции преподавателя по отношению к артефактам культуры;

- владение преподавателем способами неманипулятивного, рефлексивного управления взаимодействием участников группы, профессиональным умением сценирования педагогических ситуаций;
- позитивная психологическая атмосфера в группе, приверженность группы принципам конструктивного общения и взаимодействия;
- возможность творческой деятельности учащегося в контексте явления культуры.

Критериями эффективности реализации событийного подхода к воспитанию являются:

- критерии факта (наличие сложившихся традиций в организации педагогических событий, показатели вовлечения в совместную деятельность участников педагогических событий);
- критерии качества (положительная культурная идентификация, динамика ценностных ориентаций, значимость/ценность педагогических событий, показатели профессионально-личностного роста и нравственного самоопределения).

В целом, событийный подход позволяет сформировать взгляд на образовательный процесс как на диалектическое единство ярких, запоминающихся событий в жизни воспитанника и повседневности с ее будничными делами. Реализация событийного подхода в жизни образовательного учреждения предполагает организацию эмоционально насыщенного, незабываемого взаимодействия, которое оказывается коллективно и индивидуально значимым и привлекательным.

1.8. Инновационные технологии в обучении и воспитании

1.8.1. Сущность педагогических технологий

В настоящее время педагогика переживает целый ряд кризисных явлений, связанных с изменением целей образования, введением Федеральных государственных стандартов и включением в педагогический процесс образовательных технологий.

Термин «технология» имеет латинские корни и переводится как «наука об искусстве» (*techne* — искусство, мастерство; *logos* — слово, учение, знание) и означает путь гарантированного получения определенного продукта с заданными свойствами.

Самым достаточным и широким понятием является понятие «педагогическая технология», оно охватывает процессы образования, обучения и воспитания. Определение «педагогическая технология» дано многими авторами:

– системная совокупность и порядок формирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин);

– последовательная, взаимообусловленная система действий педагога, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и осуществляемых в педагогическом процессе с целью решения различных педагогических задач (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов);

– упорядоченная система процедур, неукоснительное выполнение которых приведет к достижению определенного, планируемого результата.

Педагогическую технологию характеризуют два момента: гарантированность конечного результата и проектирование будущего учебно-воспитательного процесса (В.А. Монахов).

С.Ю. Трапицын (2015) предлагает перечень классификаций современных педагогических технологий по разным основаниям:

– *личностная ориентация педагогического процесса*: педагогика сотрудничества; гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили; система Е.Н. Ильина (литература как предмет, формирующий человека);

– *активизация и интенсификация деятельности учащихся*: игровые интерактивные технологии; проблемное обучение; технология коммуникативного обучения иностранному языку Е.И. Пассова; технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала В.Ф. Шаталова; перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем с комментируемым управлением С.Н. Лысенковой; технология уровневой дифференциации; культуровоспитывающая технология дифференцированного обучения по интересам детей И.Н. Закатова; технология индивидуализации обучения В.Д. Шадрикова, А.С. Границкой; технология программированного обучения; коллективный способ обучения В.К. Дьяченко; групповые технологии; компьютерные (информационные) технологии;

– *дидактическое усовершенствование и реконструирование материала*: технология «Экология и диалектика» Л.В. Тарасова; диалог культур В.С. Библера, С.Ю. Курганова; укрупнение дидактических единиц УДЕ П. М. Эрдниева; теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, М.Б. Волович;

– *частно-предметные технологии*: технология раннего интенсивного обучения грамоте Н.А. Зайцева; технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе Н.А. Зайцева; технология обучения математике на основе решения задач Р.Г. Хазанкина;

– *альтернативные технологии*: вальдорфская педагогика Р. Штейнера; технология свободного труда С. Френе; технология вероятностного образования А.М. Лобок; технология мастерских;

– *природосообразные технологии*: природосообразное воспитание грамотности А.М. Кушнир; технология саморазвития М. Монтессори;

– *технологии развивающего обучения*: технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова; система развивающего обучения Л.В. Занкова; система развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности И.П. Волкова, Г.С. Альтшулера, И.П. Иванова; личностно-ориентированное развивающее обучение И.С. Якиманской, технология саморазвивающего обучения Г.К. Селевко;

– *авторские школы*: школа адаптирующей педагогики Е.А. Ямбурга; модель «Русская школа» И.Ф. Гончарова, Л.Н. Погодиной; школа самоопределения А.Н. Тубельского; школа В.А. Караковского и др.

Основными признаками педагогических технологий являются следующие характеристики:

– технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая позиция автора;

– технологическая цепочка педагогических действий выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;

– технология предусматривает взаимосвязанную деятельность взрослого и ребенка с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технологических возможностей, диалогического общения;

– элементы педагогической технологии должны гарантировать достижение планируемых результатов (государственных стандартов) всеми школьниками;

– органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Определение педагогической технологии представлено в работе Г.К. Селевко многогранно и разнообразно [145]:

– педагогическая технология есть совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев);

– педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько);

– педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков);

– педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов);

– педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами:

– научным – педагогические технологии есть часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения;

– процессуально-описательным – описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

– деятельностным – реализация образовательного процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и педагогических средств.

Таким образом, под образовательной технологией в общем виде понимается комплекс, состоящий из планируемых результатов обучения, средств диагностики текущего состояния обучаемых, набора моделей обучения и критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий.

Технология содержит дидактический компонент (методы и формы) и педагогическую технику (средства и приемы), которые преломляются личностными особенностями педагога, его интуицией, манерой поведения, энергией, воодушевленностью.

Понятие «воспитательная технология» многими исследователями включается в обобщенное понятие «педагогическая технология», которое еще в 60 – 70-х гг. XX века ассоциировалось главным образом с методикой применения технических средств обучения. В этом смысле оно до сих пор используется во многих зарубежных публикациях.

Воспитательная технология представляет собой совокупность форм, методов, приемов и средств воспроизведения теоретически обоснованного процесса воспитания, позволяющего достигать поставленные воспитательные цели, опирается на соответствующее научное моделирование (проект-

тирование) и сохраняет возможность объективных поэтапных измерений и оценки личностных свойств и качеств человека на конкретном этапе его развития.

Под технологией воспитания понимается продуманная во всех деталях модель совместной деятельности, содержащая систему научно обоснованных приемов и методик, способствующих установлению таких отношений между воспитателем и воспитанниками, при которых оптимально достигаются конкретные воспитательные цели.

В любой педагогической системе «воспитательная технология» — понятие, взаимодействующее с образовательными задачами. Но если образовательная задача выражает цели обучения и воспитания, то воспитательная технология – воспитательные пути и средства их достижения. При этом в структуре образовательной задачи определенные личностные качества учащихся, подлежащие формированию и развитию, выступают как цели воспитания в конкретных условиях, что в целом определяет специфику содержания образования.

Моделирование воспитательной технологии рассматривается в двух аспектах: как метод исследования объектов на их моделях-аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности; и как построение и изучение моделей реально существующих и конструируемых предметов и явлений, например, физических, химических, социальных и т.д. Следовательно, применение моделирования в разработке и реализации воспитательных технологий позволяет изучать их как целостное педагогическое явление, так и его отдельные элементы.

Форма моделирования зависит от используемых моделей и сферы его применения. В вопросе о применении моделирования в построении (проектировании) и исследовании эффективности воспитательной технологии можно говорить о специфическом подходе к построению социальных моделей, получившем название «педагогическое моделирование». Необходимо учитывать, что моделирование в воспитательной технологии имеет два аспекта: моделирование содержания, которое воспитуемые должны усвоить, и моделирование воспитательного взаимодействия субъектов и объектов педагогического процесса, без которого невозможно полноценное воспитание. Изложенные теоретические основы применения моделирования при разработке и реализации воспитательных технологий позволяют выделить в нем несколько относительно самостоятельных, но взаимодействующих и взаимозависимых элементов (компонентов): субъект-объектный, целевой, содержательный, деятельностный и результативный.

Субъект-объектный компонент признается основным в модели воспитательной технологии. Под ним понимается лицо или группа лиц, осу-

шествующих воспитание, а также лицо или группа лиц, в интересах которых организуется воспитательное взаимодействие.

Направленность воспитательной технологии в ее модели представляется целевым компонентом, содержание которого формируется на этапе целеполагания. Цель педагогического взаимодействия является системообразующим элементом воспитательной технологии. От нее зависят остальные элементы: содержание, методы, приемы и средства достижения воспитательного эффекта. Цель как научное понятие есть предвосхищение в сознании субъекта результата, на достижение которого направлена его деятельность. Вследствие этого в педагогической литературе цель воспитания рассматривается как мысленное, заранее определяемое представление о результате педагогического взаимодействия, о качествах и состоянии личности, которые предполагается сформировать. Определение целей воспитания имеет большое практическое значение. Педагогический процесс – это всегда целенаправленный процесс. Без ясного представления о цели нельзя достичь эффективности применяемой педагогической технологии. Все это предопределило сущность понятия целеполагания в воспитательной технологии, под которым подразумевается процесс выявления и постановки целей и задач педагогической (воспитательной) деятельности.

В педагогической технологии цели могут быть разного масштаба и составлять некоторую иерархию. Высшая ступень – государственные цели, общественный заказ. Можно сказать, что это цели-ценности, которые отражают представление общества о человеке и гражданине страны. Они разрабатываются специалистами, принимаются правительством, фиксируются в законах и других документах. Следующая ступень – цели-стандарты, цели отдельных образовательных систем и этапов образования, которые отражаются в образовательных программах и стандартах. Более низкая ступень – цели образования и воспитания людей определенного возраста.

На двух последних уровнях цели в воспитательной технологии принято формулировать в терминах поведения, описывая планируемые действия воспитуемых. В связи с этим различают собственно педагогические задачи и функциональные педагогические задачи. Первые из них – это задачи на изменение человека – перевод его из одного состояния воспитанности, в другое, как правило, более высокого уровня. Вторые рассматриваются, как задачи развития конкретных качеств личности.

Содержательный компонент также выступает одной из составных частей воспитательной технологии и отражает то, какие личностные качества должны быть сформированы у воспитуемых. Он обязательно соответствует целевому компоненту.

Весьма важным в модели воспитательной технологии является деятельностный компонент. В зависимости от различных педагогических ситуаций он включает определенную систему форм, методов, приемов и средств воспитательного взаимодействия. Отдельной задачей формирования воспитательной технологии выступает отбор и оптимальный выбор методов, приемов и средств воспитательного взаимодействия. Именно они определяют специфику каждой из них и должны отражать существующие условия педагогической деятельности, личностные особенности педагога и его педагогический опыт.

Педагогический инструментарий воспитательных технологий представляет собой совокупность форм, методов, приемов и средств педагогического взаимодействия субъектов и объектов воспитания. Они, как бы, представляют собой специфические (педагогические) инструменты, с помощью которых осуществляется формирование необходимых личностных свойств и качеств человека, а также диагностика уровня их сформированности на конкретный момент времени.

Следует отметить, что в терминологии педагогического инструментария в отечественной педагогике в настоящее время нет четкости. В результате одни и те же понятия (например, лекция или индивидуальная беседа) в различных учебных источниках называются как формами, так и методами воспитания. В результате практически у каждого педагога складывается свое субъективное представление о них в зависимости от конкретных целей и задач педагогического взаимодействия с воспитуемым.

В то же время большинством педагогов под формами воспитания понимается организационная сторона этого вида педагогической деятельности, раскрывающая определенные состав и группировку воспитуемых, структуру воспитательных мероприятий, место и продолжительность их проведения. Иными словами, это внешнее выражение воспитательного процесса, имеющего различные аспекты проявления. В результате достаточно сложно осуществить классификацию форм воспитания. Однако их можно объединить в три группы по количественному критерию: фронтальных (массовых), групповых (коллективных) и индивидуальных форм воспитания.

Методы воспитания, в отличие от форм, раскрывают технологическую сторону и представляют собой совокупность наиболее общих способов (приемов и связанных с ними средств) осуществления воспитательного взаимодействия. Методы воспитания также рассматриваются как совокупность способов и приемов воспитательной работы для развития потребностно-мотивационной сферы и сознания воспитуемых, выработки привычек поведения, его корректировки и совершенствования. Однако, в этом

случае в способе воспитательного взаимодействия отсутствует один важный элемент – средства воспитания.

Приемы воспитания рассматриваются как конкретные операции взаимодействия воспитателя и воспитуемого (например, создание эмоционального настроения в ходе беседы) и обуславливаются целью их применения. В педагогической литературе они часто трактуются как наименьшая структурная единица воспитательного взаимодействия, цикл действий, направленных на решение элементарных педагогических задач. При этом одни и те же приемы могут реализовываться в различных методах воспитания.

Средства воспитания – это относительно независимые источники формирования и развития личностной сферы человека, обеспечивающие реализацию педагогического приема в рамках конкретного метода воспитания. К ним относят различные предметы (игрушки, мультимедийные средства), произведения и явления духовной и материальной культуры (искусство, общественная жизнь, продукты СМИ) и др.

Заключительным компонентом модели воспитательной технологии выступает результативный компонент. Он характеризует ту или иную воспитательную технологию по степени достижения поставленных целей воспитания.

Таким образом, с помощью моделирования удастся свести сложные для практического применения элементы воспитательной технологии к простым, невидимые к осязательным и т.д. А это, в свою очередь, позволяет углубить теоретическое понимание взаимосвязи и взаимозависимости различных компонентов воспитательной деятельности педагога. При этом в педагогической литературе особое внимание уделяется ее деятельностной и результативной составляющим, раскрывающим формы, методы, приемы и средства педагогического взаимодействия и формирующие так называемый «педагогический инструментарий» воспитательных технологий.

Для создания и реализации воспитательной технологии может использоваться обобщенная схема алгоритма функционирования. Она охватывает несколько этапов: ориентировки (формирования представления о воспитательных целях); исполнения (реализации методов, приемов и средств воспитания в предусмотренной последовательности), контроля и корректировки.

В каждой воспитательной технологии также используется алгоритм управления, который представляет собой систему правил слежения, контроля и коррекции ее функционирования для достижения поставленной цели. Для достижения каждой из обозначенных целей воспитания применяется строго определенный алгоритм управления воспитательной деятельностью педагогов. Это позволяет не только оценивать успешность

процесса воспитания, но и заранее проектировать процессы с заданной эффективностью.

К педагогическим условиям реализации технологии воспитания многие исследователи относят:

- индивидуальные особенности педагога – эрудиция, неординарность личности, его культура, интересы, увлечения, и т.п.;
- отношение к воспитанникам, выражающееся в педагогическом такте и оптимизме, в мажорном тоне (определяет тип технологии);
- профессионализм педагога – глубокие знания закономерностей воспитательного процесса и детской психологии, владение методами диагностики

В теории и практике воспитания зарекомендовали себя частнометодические и локальные (модульные) технологии воспитания. Например:

- технология требования Н.Е. Щурковой;
- технология воспитания общественного творчества в условиях коллективного творческого дела (КТД) И.П. Иванова;
- технология личностно-ориентированной коллективной творческой деятельности С.Д. Полякова;
- технология педагогической поддержки самоопределения личности О.С. Газмана.

Таким образом, рассмотренные теоретические положения позволяют представить педагогические технологии как целостное педагогическое явление, направленное на достижение главных целей образования и воспитания.

1.8.2 Технология педагогического проектирования

Проектная деятельность педагога связана с реализацией запланированных изменений в педагогической действительности. Ее объектами становятся многообразные явления и процессы, происходящие в этой действительности. К ним относятся образовательные системы разного масштаба и их отдельные компоненты; педагогические процессы всех видов и их отдельные компоненты; содержание образования на всех уровнях его осуществления; образовательное, воспитательное и информационно-коммуникативное пространство; социально-педагогическая среда; система педагогических отношений; все виды педагогической деятельности; профессиональные и социально-личностные компетенции, профессиональная позиция, педагогические (образовательные) ситуации, качество педагогических объектов (процессов).

Проектная деятельность педагогов, предпринятая в образовательных целях, как правило, направлена на предмет, принадлежащий к соответствующей учебной (предметной) области. При этом предмет проектной деятельности обладает необычным свойством – изменчивостью, склонностью к постоянной трансформации, обусловленной развитием во времени замыслов участников проектирования. В связи с этим в системе организации проектной деятельности становится особенно значимым постоянно возвращаться к диагностике и анализу актуального состояния условий и границ предмета проектирования.

В процессе педагогического проектирования рождаются педагогические инновации разного уровня и содержания. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема порождения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема изучения и внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно. Их объективная взаимосвязь заключается в том, что процесс создания, обобщения и распространения педагогического опыта имеет своей конечной целью внедрение нового, передового в массовую практику. Таким образом, результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств теоретической и практической природы в целостном педагогическом процессе. Речь, следовательно, идет о том, что учитель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает подготовку к отбору, оценке и применению в своей деятельности собственного авторского опыта, опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик.

Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств. Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образо-

вания, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В-третьих, происходит изменение отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более исследовательский характер. В-четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, делают необходимым их развитие и совершенствование в целях достижения конкурентоспособности.

В создании и передаче передового опыта большую роль играет позиция учителя, поэтому при анализе и распространении ведущих положений конкретного опыта важно учитывать влияние субъективного фактора, прогнозировать варианты его оценки и трансляции в педагогические коллективы. В ходе передачи и освоения опыта, как нигде более, переплетаются проявления объективно ценного и индивидуального, но не все глубоко индивидуальное в педагогической деятельности может стать достоянием массовой практики. Остается то, что составляет область уникального и неповторимого в личности, создающей новый опыт. Разновидностями передового педагогического опыта являются новаторский и исследовательский педагогический опыт как своеобразные ступени восхождения от эмпирического к теоретическому анализу и обобщению. Образцы уникального новаторского и исследовательского педагогического опыта таких педагогов и ученых России, как И.П. Волков, Т.И. Гончарова, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Р.Г. Хазанкин, М.П. Щетинин, П.М. Эрдниев, Е.А. Ямбург и многие другие стали достоянием учительства всей страны. Важно еще раз подчеркнуть необходимость внедрения в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований. Результаты научных исследований по педагогике и психологии для школьных работников часто остаются неизвестными из-за отсутствия своевременной информации. В работах В.Е. Гмурмана, В.В. Краевского, П.И. Карташова, М.Н. Скаткина показано, что внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное ознакомление практических работников с полученными данными, с обоснованием целесообразности их внедрения и развитие на этой основе потребности в применении научных результатов в своей практике.

Пожалуй, наиболее важной составляющей педагогического проектирования является обсуждение критериев педагогических инноваций, определяющихся совокупностью общих характеристик: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации выступает *новизна*, имеющая равное отношение к оценке как научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта. Выделяют несколько уровней новизны: абсолютная, локально-абсолютная, условная, субъективная, отличающиеся степенью известности и областью применения. *Оптимальность* как критерий эффективности педагогических инноваций означает целесообразную (не чрезмерную) затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения результатов. *Результативность* как критерий инновации означает устойчивость положительных результатов в деятельности учителей. *Технологичность в измерении*, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в понимании и изложении делают этот критерий необходимым в оценке значимости новых приемов, способов обучения и воспитания. *Возможность творческого применения* инновации в массовом опыте можно рассматривать как основной критерий оценки педагогических инноваций. В действительности, если ценная педагогическая идея или технология остаются в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, то вряд ли в данном случае мы можем говорить о педагогическом новшестве. Творческое применение инноваций в массовом педагогическом опыте подтверждается на начальном этапе в деятельности отдельных учителей и воспитателей, а после ее апробации и объективной оценки может быть рекомендована к массовому внедрению.

Можно выделить как минимум две причины нереализованности педагогических инноваций. Первая причина состоит в том, что инновация, как правило, не проходит необходимой профессиональной экспертизы и апробации. Смысл второй причины заключается в том, что внедрение педагогических нововведений предварительно не подготовлено ни в организационном, ни в техническом, ни, самое главное, в личностном, психологическом, отношении.

Забвение инноваций, как и торопливость в их внедрении, не раз приводило школу к тому, что рекомендованное нововведение по прошествии некоторого (непродолжительного) времени забывалось или отменялось приказом и распоряжением. Одной из основных причин подобной ситуации является отсутствие в школах инновационной среды – «инновационного климата», подкрепленного комплексом мер организационного, мето-

дического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы. Наличие благоприятной инновационной среды в педагогическом коллективе снижает коэффициент сопротивления учителей нововведениям, помогает преодолеть стереотипы в профессиональной деятельности.

Технологически проблема создания, освоения и внедрения педагогических новшеств может решаться на основе психолого-педагогической диагностики актуального педагогического опыта. Использование диагностики на начальном этапе вхождения коллектива в процесс педагогического проектирования позволяет выявить сильные стороны в деятельности педагогов, их запросы и потребности, и начать целенаправленную работу по развитию профессионально-педагогической культуры, создавая условия для проявления инициативы и творчества каждого учителя. Практическая работа по диагностическому изучению педагогического потенциала включает в себя несколько этапов. На первом допроектном этапе проводится анкетирование учителей, экспертиза анкет, уточнение данных анкет в процессе индивидуального собеседования, анализ диагностических данных, анализ сильных и слабых сторон педагогической деятельности. Материалы диагностики берутся в основу планирования методической работы школы, работы предметно-методической комиссии, индивидуальной методической работы учителя. Опыт показывает, что анализ актуального состояния образовательной среды, профессиональных компетенций позволяет по-новому строить работу по повышению квалификации учителей, влиять на устойчивость результатов коллектива и включать учителей в процесс педагогического проектирования. Технология педагогического проектирования включает ранее описанные этапы: предпроектный, этапы проектирования, реализации, обобщения и презентации полученного опыта, рефлексивный этап.

I. *Предпроектный этап* является одним из самых сложных и решающих несколько важных задач:

- снятие сопротивления отдельных педагогов или педагогического коллектива по отношению к предстоящим изменениям;
- освоение навыков командного коммуникативного взаимодействия;
- формирование мотивации педагогов к инновационному развитию образовательной ситуации;
- создание единого терминологического языка педагогического проекта.

На предпроектном этапе в формате проектировочных семинаров с использованием групповых техник модерации, мозгового штурма, проблем-

ных дискуссий, группового swot-анализа состояния образовательной среды формулируются составные части концепции проекта, осуществляется проблематизация, целеполагание, происходит форматирование проекта, его предварительная социализация, организуются диагностические процедуры. Результатом этапа становится выделение актуальной проблемы, объекта проектной деятельности и задачи, связанные с его преобразованием. На предпроектном этапе создается тезаурус проекта. Выделение объекта предполагаемого педагогического проектирования актуализирует необходимость организации углубленного предпроектного исследования – всесторонней диагностики параметров образовательной среды/пространства и характеристик социально-образовательной ситуации. Она является непременным условием подлинного проектирования и служит основным источником рождения проектного замысла. Далее организуется групповая работа созданию образа желаемого будущего как целевого ориентира в предстоящей деятельности. В индивидуальном или коллективном сознании такой образ выступает в виде модели, идеала, перспективы жизнедеятельности и отражает предварительные представления о целях и конечном результате проектной деятельности. Сформировавшееся в ходе группового обсуждения общее поле проблем нуждается содержательно-смысловой «сортировке» полученных мнений, суждений, высказываний для последующей классификации (дифференциации, ранжирования), что позволит в рамках выбранного объекта преобразования выделить предмета проектирования. Необходимой частью работы является выделение критериев, соответствующих выбранным целям и принципам проектной деятельности, определение стратегии проектной деятельности (задач как последовательных шагов достижение цели), обзор временных, материальных, пространственных, человеческих и иных ресурсов.

Предпроектный этап требует особого внимания к организации совместной коммуникативной деятельности, в которой выявляются актуальные проблемы, способы их разрешения, выдвигаются различные идеи, возникают критические замечания, обсуждаются ресурсы будущего проекта. Ниже приводим алгоритм групповой работы, следование которому позволит поэтапно создавать инновационное «поле» будущего проекта с учетом мнения каждого участника педагогического проектирования:

На начальной стадии обсуждения важно осуществить распределение ролей в группе: выбрать руководителя обсуждения; секретаря, который фиксирует все высказывания, идеи; «хранителя» времени; «контролера» отношений (того, кто будет следить за тем, чтобы групповая работа не перетекала в плоскость обсуждения персональных ошибок). На этой же стадии происходит принятие норм обсуждения: соблюдение регламента, кру-

говое обсуждение (в котором руководители образовательного учреждения высказываются в последнюю очередь), и др. Важно, чтобы все участники совместной работы знали, что в обсуждении запрещено «проскакивать» этапы обсуждения, принимать решения на 1-4 стадиях и демонстрировать негативные отношения во взаимодействии.

1. Стадия проблематизации, на которой происходит активное обсуждение состояния образовательной ситуации и выбор наиболее актуальной проблемы.

2. Стадия перевода актуальной проблемы в задачу, решаемую средствами педагогического проектирования.

3. Стадия оценки рисков (какие трудности могут помешать достижению результата).

4. Стадия поиска вариантов решения и критериев оценки результатов в технологии «Мозговой штурм».

5. Стадия выбора варианта решения на основании сформулированных критериев, оформление первоначального проектного замысла.

6. Стадия разработки первоначальной программы и плана действий (этапы, сроки, необходимые мероприятия, необходимые человеческие, материальные ресурсы).

7. Стадия рефлексивного анализа проделанной работы, на которой важно оценить полученный результат по четырем критериям (здесь будет полезно задать 10-балльные шкалы, с помощью которых участники совместной деятельности оценят результаты):

- результативность (насколько цель совместной работы достигнута);
- эффективность (насколько оптимальным был способ достижения этого результата);
- осмысленность (насколько каждому было понятно то, что обсуждалось, и почему выбран именно этот вариант?);
- этичность (какие средства были задействованы в совместной работе).

II. *Этап реализации.* На этапе реализации проекта в соответствии с разработанной программой и планом необходимыми являются установление и поддержка системы обратной связи. Она предполагает наличие у самих участников проекта установки на критическое отношение к своим действиям, умение «отслеживать» происходящее с помощью специальных процедур и приемов, разработку приемлемых форм присутствия в проекте наблюдателей (супервайзеров), экспертов. На этом этапе должна быть организована объективная промежуточная оценка полученных результатов и коррекция на этой основе хода проекта и своих действий. Для этого должны быть введены образцы, алгоритмы, нормы требований к промежуточным результатам. На этапе присутствует возможность апробации продук-

та, что позволяет «испытать» его как в первоначально заданных, так и в вариативных условиях.

III. *Этап презентации* – важное этапное событие в совместной проектной и персональной деятельности, поскольку оно сопряжено с творческими усилиями и опытом преодоления. Важно, чтобы форма и качество презентации носили эталонный характер.

IV. *Рефлексивный этап*. Работа на завершающей стадии проекта включает в себя две основные процедуры, разные в технологическом, но сближающиеся в функциональном отношении. Это экспертиза и рефлексия. Рефлексивная деятельность связана с анализом собственного сознания и деятельности, а также с пониманием смысла межличностного общения и совместной работы. Итоговая экспертиза и оценка проекта позволяют определить соответствие полученного продукта первоначальному замыслу. Рефлексивный этап включает в себя оценку как продуктного, так и «человеческого» результата проекта. Рефлексии подлежат, прежде всего, ход проекта и система отношений, которая в нем сложилась.

V. *Послепроектный этап*. На послепроектном этапе действия всех заинтересованных участников проекта определяют его объективную жизнеспособность и дальнейшую судьбу полученного проектного продукта. Здесь возможен переход к новому проекту; интеграция с другими проектами; смена статуса субъекта проектной деятельности; смена адреса проекта (перенос полученного опыта на другие категории учащихся или специалистов); распространение проекта на другие уровни (административный, федеральный, международный). Возможен также негативный исход как отказ от участия в дальнейшей инновационной деятельности. Негативный вариант может быть обусловлен многими факторами: отсутствием научно-методического сопровождения, низкой материальной заинтересованностью, обилием рутинной работы, низким качеством управления инновационными процессами.

В заключение приводим в качестве примера проектировочный семинар *«Содержание работы педагогических лабораторий по внутришкольным целевым проектам в условиях воспитательного пространства школы-вуз»*. Актуальность работы педагогических лабораторий по целевым проектам в условиях инновационной деятельности определена национальной образовательной стратегией «Наша новая школа», которая ставит задачу раскрытия способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Новая школа должна стать центром творчества и информации, насыщенной интеллектуальной, спортивной и социальной жизни, обеспечивать не только усвоение знаний

по конкретным дисциплинам, но и формировать умение применять их в повседневной деятельности, использовать в дальнейшей учебе.

Целостным инструментом, позволяющим реализовать новую идеологию качества образования, ориентированного на обеспечение жизненного успеха личности, выступает образовательная программа школы. Образовательная программа как инструмент социализации школьников призвана отражать новые цели образования, которые помогут социальной успешности личности с точки зрения личностного, морально-нравственного, социального, познавательного, интеллектуального, коммуникативного, эстетического, физического, трудового ее развития. Новая идеология ФГОС требует от педагогического коллектива школы не только нового взгляда на планируемые результаты образования (предметные, метапредметные и личностные), но и понимания своей определяющей роли и авторской позиции в проектировании содержания программы, в создании методической системы, форм и методов организации учебной деятельности, в обеспечении вариативности образовательных маршрутов школьников.

Цель проектировочного семинара: разработка содержания работы педагогических лабораторий по внутришкольным целевым проектам: «Новое качество образования – основа жизненного успеха личности», «Поддержка талантливого ребенка – возможность его успешной самореализации», «Успешный педагог – успешный ребенок», «Здоровый образ жизни – основа успешной социализации личности», «Новая инфраструктура школы», «Открытая школа».

Задачи проектировочного семинара:

1. Выявить актуальность работы педагогических лабораторий по целевым проектам в условиях инновационной деятельности.
2. Определить персональный состав педагогических лабораторий по целевым проектам в условиях инновационной деятельности.
3. Лабораторным группам разработать и представить модель организации целевого проекта, формы работы, возможности взаимодействия школьных сообществ в их реализации, а также составить матрицу управления реализацией проекта.
4. Провести коллективную профессиональную экспертизу содержания работы педагогических лабораторий по целевым проектам.
5. Определить перспективы реализации планов работы педагогических лабораторий по целевым проектам.

Содержание деятельности участников семинара

Первый этап:

- выбор направления деятельности;

- знакомство с документами и материалами по выбранному направлению, нормативными документами, опытом других; отбор важных для проекта положений, идей, форм, технологий и т.д.;
- формулировка цели, задач и ожидаемых результатов реализации проекта; обдумывание проектной идеи, замысла проекта;
- определение способов (действий) по реализации замысла (какая деятельность будет осуществлена преподавателями, студентами, представителями органов самоуправления?);
- определение модели организации деятельности участников проекта.

Второй этап:

- обсуждение результатов первого этапа проектирования с заинтересованными людьми (коллеги, студенты, специалисты);
- анализ ресурсного обеспечения проекта (кадровое, научно-методическое, техническое, финансовое); планирование мер по созданию ресурсов в случае их недостаточности или отсутствия;
- оформление текста проекта по рекомендованной структуре (в.т.ч. плана реализации);
- представление проекта на общественно-профессиональную экспертизу.

Третий этап:

- внесение изменений в проект в соответствии с рекомендациями экспертов;
- реализация проекта на практике;
- подведение итогов реализации проекта.

Модель организации проекта

В этой части проекта его разработчики указывают участников проекта и их роли в нем, раскрывают порядок формирования организационной команды проекта и состава его участников. Далее раскрывается структура организации деятельности участников проекта, шаги или этапы деятельности, а также связи, уровни подчинения и взаимодействия. Желательно создать схему (рисунок, диаграмма и т.п.) и пояснительный текст к ним.

При определении содержания деятельности в проекте рекомендуется придерживаться следующего алгоритма: информирование о возможностях участия; обеспечение педагогам выбора направления деятельности и регистрация участников каждого проекта; вооружение участников проекта способами действия (методическая поддержка, обучение, консультирование и т.д.); реализация (деятельность по решению проблемы) и профессиональная поддержка участников; предъявление достижений; экспертиза; рефлексия; подведение итогов; рассказ о лучших (популяризация истории успеха).

Формы работы и возможности взаимодействия школьных сообществ в их реализации. Данная часть проекта состоит в описании тех форм работы, которые необходимы для достижения цели проекта. Это могут быть как уже известные, проверенные, традиционные (службы, отделы, клубы и т.п.), так и новые, современные (Интернет-редакция, конференции в режиме он-лайн и т.д.). В любом проекте организации воспитательной деятельности предполагается взаимодействие участников проекта школьным и со студенческим самоуправлением на уровне класса и студенческого сообщества группы, параллели классов, факультета, вуза и школы в целом при реализации выбранных форм работы. Следует обратить внимание на четкое определение ролей участников проекта и характера его педагогической поддержки и сопровождения. В этом же разделе указывается перечень социальных партнеров, которые будут участвовать в проекте.

В педагогическом проектировании одинаково важны все этапы проектной деятельности. Каждый из них можно рассматривать как часть образовательного процесса, где помимо инновационного продукта формируются ценности, нормы, установки людей, развиваются их коммуникативные, творческие способности. Успех инновационной деятельности определяется комплексным обеспечением каждого из этапов адекватными технологиями, способствующими возникновению необходимых свойств и характеристик субъектов проектирования.

1.8.3. Технология педагогического события

Понимание воспитания как передачи старшими поколениями и активного усвоения и воспроизводства новыми поколениями социального опыта (знаний, практических умений и навыков, способов творческой деятельности, социальных и духовных отношений) неадекватно современным реалиям. В наше время формы опыта могут меняться на протяжении жизни одного поколения, что делает их простое воспроизводство непродуктивным. Более того, овладение новыми формами опыта становится практической проблемой для многих взрослых людей, что ставит перед ними задачи понимания опыта своих младших современников и включения его в собственный опыт. Решение этих задач возможно лишь при условии бытия взрослых и детей не «рядом», но «вместе» друг с другом.

Таким образом, воспитание в современных условиях предполагает активное социальное взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия (со-бытия). Результатом этого взаимодействия является духовное взаимообогащение, взаиморазвитие взрослого и ребенка. Событие воспитывающего взрослого и ребенка может быть спонтанным. Но

профессиональный педагог не может полагаться на случай, он должен искать «встречи» с ребенком, инициировать со-бытие. Вот почему события воспитания следует обозначить как педагогические. Здесь необходимо остановиться на одном принципиальном моменте. Традиционно единицей как учебного, так и воспитательного процесса полагается педагогическая ситуация. Как соотносятся ситуация и событие?

Ситуация «больше относится к плану познания, задавая границы рассуждения» (В.М. Розин). Согласно Г.В.Ф. Гегелю функция ситуации состоит в придании действительности субъективно значимой определенности и частного характера, иными словами, ситуация – субъективное представление (описание) действительности. То есть педагогическая ситуация – это субъективное видение, проективное описание педагогом действительности своего взаимодействия с ребенком. Событие «чаще приписывается содержанию сознания субъекта, оно фиксирует осмысленные и важные для него единицы и целостности». Если встреча с ребенком осознается педагогом как событие, то это значит, что в содержании сознания педагога присутствуют не только его собственные смыслы, но и смыслы ребенка.

Самодостаточные педагогические ситуации проектируются как закрытые, с предрешенным исходом (особенно это характерно для традиционного учебного процесса с его логикой «не знал – научился»). Но в сфере воспитания, где принципиальное значение имеет конституирование воспитанником в себе самом тех или иных качеств, возникает проблема: как возможно при таком подходе авторство человека в построении обстоятельств собственной жизни, без которого нет личности и индивидуальности?

В рамках теоретической педагогики понимание воспитания с необходимостью ведет к признанию субъектности ребенка в процессе воспитания. Тем самым педагог лишается единоличного «права собственности» на процесс воспитания, это право теперь поделено между ним и ребенком. Феномен воспитания сосредотачивается уже не на «полюсе» воспитателя, но в сфере «между» (М. Бубер) взрослым и ребенком, которая существует только в том случае, если они оба, и взрослый, и ребенок, в этом заинтересованы. Меняется направленность воспитательной деятельности педагога – акцент переносится с преобразования личности учащегося на удержание и преобразование сферы «между» взрослым и ребенком в целях развития личности ребенка. Эта сфера «между», определяемая философами и психологами через понятия «диалог», «встреча», «со-бытие», на языке педагогики может быть определена термином «воспитательное пространство».

Важно описать суть самого педагогического события и технологию его воплощения. Под событийностью понимается часть со-бытия людей

как потенциала возможностей коллективного субъекта, реализуемых в рамках диалога внутри микрогруппы и взаимодействия с окружающим его миром. Событие тогда воспринимается вторичным, когда оно оказывает влияние на восприятие первичного и обуславливает более глубокое его видение, осмысление и осознание последующего события. Взаимодействие с точки зрения его длительности, насыщенности и качества отношений, может рассматриваться как эпизод, или ситуация, или событие. Для эпизода характерно одностороннее доминирующее влияние, ситуация реализует отношения, ситуативно обусловленные, характер которых может располагаться на континууме от деструктивных до конструктивных. Событие указывает на его эмоциональную, ценностно-смысловую значимость для всех участников взаимодействия и диалоговый режим реализации. Возникновение (организация) значимого события позволяет поднять отношения на новый, более продуктивный уровень. То, что ранее воспринималось личностью как эпизод или ситуация, характеризующая отношения, становится событием в жизни человека. В контексте проживания события происходят ключевые, судьбоносные изменения в личности, которые формируются благодаря поступку как сознательно совершенному человеком действию.

Поступок – это действие, выражающее определенное, осознанное отношение субъекта к другому субъекту и имеющее социально-ценностную оценку. Поступок включает творческий акт выбора целей и средств поведения, нередко вступающий в конфликт с установленным, привычным, заведенным порядком. Поступок есть личностно осмысленное, лично сконструированное и лично реализованное поведение (действие или бездействие), которое обладает некоторыми обязательными свойствами: аксиологичностью (нетехничность), ответственностью, единственностью, событийностью.

Поступок может не достичь цели и при этом считаться успешным, если он был произведен в виде очевидной попытки. Уже это может стать основанием для его положительной морально-этической оценки. Об этом, собственно, и говорил М.М. Бахтин [9], выделяя в качестве одного из свойств поступка его аксиологичность.

М. Хайдеггер отмечает, что «...в современной ситуации мы не можем больше представлять себе то, что названо именем «событие», по путеводной нити расхожего словарного значения; ибо им событие понимается в смысле случая или происшествия – не из того, что в нем сбывается...». Что же сбывается в событии? Событие, подчеркивает М. Хайдеггер (2010), дает нам возможность «сбыться в собственном существе», «быть самим собой». Быть человеку самим собой – означает не просто его бытие-в-мире (das-Sein-Welt), но, главным образом, это есть бытие-с-другими (Mit-Sein).

Таким образом, в событии сбывается бытие-с-другими, со-бытие человека с человеком.

Событие служит критериальным показателем, по которому можно судить о ходе процесса эффективной самореализации личности. Переживаемое событие тогда становится компонентом внутренней жизни, когда способствует приобретению экзистенциального опыта. Поэтому важно научиться конструировать те события, благодаря которым осуществляется формирование новообразований в личности.

Конструирование события предполагает представление грядущего в текущей ситуации и выстраивание хода развития обыденной ситуации таким образом, чтобы она стала знаковым событием. Приблизить, ускорить возникновение события можно тогда, когда оно желаемо, долгожданно, притягательно, заветно. При наличии такого субъективного условия создание желаемого события становится очень вероятным. Человек осознанно и неосознанно ищет и находит в себе такие ресурсы, о наличии которых он даже и не подозревал ранее.

Переход педагога к деятельности в режиме педагогических событий становится одним из условий качественного преобразования воспитательного процесса. Педагогическое событие реализуется в диалогическом общении детей друг с другом, педагогом и другими значимыми лицами, запускаются механизмы совместного целе- и смыслополагания и рефлексии учащимися результатов события, создается возможность встречи с новой для детей позицией/ролью, которая позволяет осознать и интериоризировать смысл происходящего. Переход педагога к осуществлению воспитательной деятельности в режиме педагогических событий серьезным образом меняет качество воспитания. Педагогическое событие возможно, если педагог открыт в своей личностной позиции и устремлен к «глубинному общению» (Г.С. Батищев) с учащимся, а учащийся свободно самоопределяется в отношениях с педагогом. В этом сказывается отличие педагогического события от педагогических ситуаций, основанных на авторитете или манипуляции педагога. Именно в педагогических событиях учащийся обретает опыт ответственной свободы перед лицом другого человека.

Превращая мероприятие в педагогическое событие, педагог решает следующие основные воспитательные задачи:

- создание ситуации эмоционального «заражения», духовного возвышения;
- предоставление условий для приобщения к явлениям культуры большинству учащихся (вместе выбираем, занимаемся различными видами деятельности, совместно сопереживаем);

– формирование отношения к другим людям, к результатам и продуктам их культурной деятельности.

Вероятность педагогического события (ничто не гарантирует, что учащийся войдет в со-бытие с педагогом) ставит воспитателя перед необходимостью создавать педагогические ситуации, ориентированные на поддержку самоопределения учащегося. Эти ситуации нельзя планировать как предрешенные, а только как открытые – необходимо разрабатывать различные сценарии их развития, быть готовым к смене сценария, намечать и терпеливо налаживать связи от одной ситуации-события к другой.

К.В. Дрозд подчеркивает, что событийный подход к воспитанию позволяет педагогам проектировать и воплощать в жизнь реальные педагогические события различного уровня, «выращивать» детско-взрослые событийные общности, рефлексировать и управлять личностно-развивающимся потенциалом совместного бытия взрослых и детей, выстраивать управленческие стратегии и практику в соответствии с идеей создания динамической сети взаимосвязанных педагогических событий [44]. Из множества будничных дел и действий образовательного учреждения постепенно складывается нечто новое в жизни человека, в жизни коллектива. Рождение этого нового, утверждает М.С. Аромштам, воспринимается как событие. Самым важным из всех событий школьной жизни автор считает праздник. «Праздник – это социальная форма признания события, необходимый элемент жизни, формирующий и отдельного человека, и общество, и наоборот» [Аромштам, 2005]. Праздник значим в воспитательном отношении, если он событиен. Праздник как объективное событие, основан на ценностных отношениях общения, ценностных переживаниях и ценностях художественного творчества.

Проектирование педагогических ситуаций как вероятных событий воспитания предполагает, что педагог выстраивает свою деятельность, желаемое качество общения, отношений с воспитанником, обязательно предполагая (а по возможности – иницилируя) личностное самоопределение ребенка в общении, отношениях, взаимодействии с педагогом. Такие педагогические ситуации являются открытыми, непредрешенными. Среди сценариев развития ситуации-события должен быть и такой, который допускает возможность негативного по отношению к взрослому самоопределения ребенка. В этом случае отсутствует результат взаимодействия, но есть эффект поступка, что для воспитания не менее, если не более важно.

Запуская моделирование процесса воспитания у учащихся способности жизненного самоопределения на основе событийного подхода необходимо [44]:

- во-первых, выработать модельное представление о процессе жизненного самоопределения личности;
- во-вторых, представить содержание такого взаимодействия педагога и учащегося, которое бы создавало пространство для жизненного самоопределения;
- в-третьих, разработать организационную модель педагогического события какой-либо направленности (гражданской, нравственной, эстетической, профессиональной и т.п.);
- в-четвертых, смоделировать основные условия эффективной реализации педагогического события выбранной направленности.

Жизненное самоопределение учащегося может быть представлено как культивирование, «вращивание» им себя в «поле» культурных обстоятельств собственной жизни. Учащемуся предстоит освоить и преодолеть толщу житейских, общекультурных и субкультурных наносов (некоторые в них застревают навсегда), чтобы прорваться в мир и к самому себе, превращающему внешние и случайные обстоятельства жизни в личные события жизни.

Обстоятельства жизни современного учащегося складываются в пространстве различных культурных «текстов» (от лат. «textus» - ткань, сплетение, соединение, структура, связь): во-первых, текстов искусства (литература, кино, музыка), во-вторых, текстов масс-медиа (телевидение, газеты, молодежные журналы и пр.), в-третьих, текстов молодежных субкультур.

Тексты искусства максимально наполнены смыслами, неоднозначны для понимания, эмоционально насыщены. Они уникальны своим ценностным содержанием, которое позволяет приобрести те ценности переживания и творчества, которые В. Франкл полагал в качестве важнейших смысло-жизненных универсалий [44].

Тексты масс-медиа, являясь частью культуры повседневности, наиболее востребованы современной молодежью, во многом задают формы сознания, поведения, самосознания. Работа учащихся по выявлению действительных смыслов, скрытых за разнообразными интерпретациями со стороны средств массовой информации одних и тех же событий, явлений, персоналий, может стать важным условием их жизненного самоопределения.

Однако, как показала практика, сам факт знакомства учащихся с культурным текстом не всегда и не для всех из них перерастает в ситуацию понимания смысла текста. Кто-то увидел текст с одной точки зрения, извлек основной смысл и не обнаружил дополнительные смыслы (коннотации). Кто-то смог увидеть текст с разных точек зрения, извлечь не только

основной смысл, но и коннотации. А кто-то вообще не понял смысла текста.

Средством, обеспечивающим «многослойное», ценностное понимание текстов, выступает проблематизация – специальная работа педагога по выявлению противоречий в содержании высказываний и действий учащихся с целью построения проблемной ситуации как личной.

Речь может идти о нескольких способах, которые несложно комбинировать. Во-первых, после знакомства учащихся с культурным явлением педагог может предложить хотя бы одному из них проговорить свое понимание или непонимание, предложив тем самым остальным выбор – соглашаться или не соглашаться. Далее можно попросить их выразить свое отношение к высказанной позиции. Во-вторых, педагог может к уже проявившемуся пониманию (непониманию) развернуть процедуру вопросов на его «усомнение». В-третьих, в случае отсутствия каких бы то ни было высказываний, педагог может их спровоцировать, к примеру, предъявив от своего лица довольно радикальное понимание смысла текста, не переступая при этом нравственной грани.

Реализуемая педагогом проблематизация должна привести учащихся к осознанию своего непонимания, к привлечению новых средств понимания и, в конечном счете, к зарождению личностной позиции понимания. В то же время ситуацию проблематизации необходимо удерживать ровно до тех пор, пока не возникнет содержательный конфликт между зарождающимися позициями, в который будет втянуто значительное число участников взаимодействия. В этот момент педагог должен перевести свою деятельность из плана проблематизации в план организации коммуникации как обмена и сравнения учащимися своих позиций.

В связи с постановкой такой задачи можно говорить об особом типе организуемой педагогом коммуникации – диалогическом общении (используется понятие общения, ибо в нем звучит важный мотив производства участниками коммуникации чего-то общего). В отличие от классической дискуссии, где субъект сосредоточен, главным образом, на высказывании своего мнения и убеждении других в его истинности, в диалогическом общении субъект ищет место своей позиции среди других: он определяет позиции, с которыми можно кооперироваться, с которыми необходимо конфликтовать, и те, которые нельзя принимать ни при каких обстоятельствах.

В итоге учащийся принимает близкие позиции, тем самым проверяя и дополняя свое понимание смысла; понимает тех, у кого позиция противоположна; признает существование тех, с кем не находит точек пересечения. Таким образом, в диалогическом общении субъект обнаруживает

свою позицию понимания смысла среди других, тем самым, обретая ее во всей полноте. Главный итог такого общения учащихся – вход их в иной контекст понимания смысла: не только Я – Текст, как на первом этапе работы, но Я – Другие – Текст. В процессе общения друг с другом и педагогом подростки, по сути дела, впервые со всей очевидностью обнаруживают, что собственное понимание не только не единственное, но и недостаточное, что оно может быть обогащено другими пониманиями и, в свою очередь, обогащать других. Осознание этого может послужить основой стремления учащихся полагать разные позиции для полноценного понимания смысла той или иной ситуации. В силах педагога – способствовать углублению данного осознания, что требует педагогической организации рефлексии учащимися собственной позиции среди других позиций.

Организирующая роль педагога здесь ограничивается предложением учащимся для выбора тех или иных форм фиксации рефлексивной позиции (ответы на вопросы, продолжение незаконченных предложений, интервью и т.д.) и ее выражения (устного, письменного, художественно-образного, символического), поддержанием динамики рефлексивных процессов.

Этап рефлексии учащимися собственного понимания смысла культурного явления среди других пониманий объективно завершает непосредственный процесс взаимодействия педагога и учащихся. В диалогическом общении с учащимися педагог должен сформировать собственную личностно-профессиональную позицию как организатора и фасилитатора общения. В личностной проекции – это позиция Взрослого, в профессиональной проекции – это позиция рефлексивного управляющего полилогом.

Суть профессиональной позиции педагога как рефлексивного управляющего – это организация рефлексии у учащихся и поддержание ситуации самоопределения и самостоятельного мышления по поводу рассматриваемых тем и проблем. Конечно, рефлексивное управление нуждается в наличии некоторых условий. У управляемых должны быть в наличии собственная деятельностная ситуация, ценности личностного развития, определенный интеллектуальный потенциал, волевые качества. А у управляющих – дополнительно к тем же качествам, что и у управляемых, должен быть в наличии «оператор сомнения» в собственной правоте, то есть сформированная установка на анализ собственных представлений и понятий в результате обнаружения новых фактов или убедительной логической аргументации оппонента.

По словам В.А. Петровского, позиция воспитателя как Взрослого основывается на правиле «трех П»: воспитывающий взрослый строит свое общение с ребенком на основе понимания, принятия и признания. Понимание означает умение видеть ребенка «изнутри», умение взглянуть на

мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и ребенка. Принятие означает безусловное положительное отношение к ребенку, к его индивидуальности независимо от того, радует он педагога в данный момент или нет. Признание – это, прежде всего, право ребенка на решение тех или иных проблем, по существу, это право быть Взрослым [44].

Чтобы взаимодействие с педагогом не превращалось в его воздействие, оставляло учащемуся возможность свободного жизненного самоопределения, деятельность педагога должна носить поддерживающий, а не манипулирующий или доминирующий характер. Поддержать можно лишь то, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне, количестве, качестве), то, что начинает проявляться. То есть поддерживается «самодвижение личности», развитие самости, самостоятельности человека. Отсюда и основной пафос направленности поддержки и способов ее осуществления – саморазвитие и самоопределение личности.

По мнению О.С. Газмана, принципиальное отличие педагогической поддержки от других приемов педагогической деятельности состоит в том, что та или иная личностная проблема обозначается и в целом решается самим ребенком при опосредованном участии взрослого. В таком случае ребенок сам берет на себя ответственность за результат своих действий, не перекладывая ее на педагога, родителей или других людей. Разрешив успешно ряд важных для себя проблем, он становится субъектом своей жизнедеятельности [30]. Покидая реальный процесс взаимодействия со взрослым и сверстниками, учащийся уносит с собой попытку его самостоятельного воспроизведения уже в иных обстоятельствах жизни. Теперь он потенциально способен к жизненному самоопределению, ибо включился в его важнейшие процессы (понимание, проблематизацию, коммуникацию, рефлексия) и познакомился со средствами (культурный текст, явления жизни, со-бытийная общность, позиция Другого).

Для педагогического события характерно: соучастие, содружество, сопереживание, совместность и другие «со-»; духовное возвышение личности над повседневностью, обыденностью; присутствие личностной значимости; учет возрастных особенностей.

В структуре педагогического события одновременно проявляются несколько отношений:

- отношение личности к явлению культуры;
- отношение между субъектами по поводу восприятия явления культуры;
- отношение субъектов друг с другом по поводу восприятия явления культуры;

– отношение субъектов к реальности как явления культуры (имеется в виду восприятие, переживание, понимание, создание реальности по законам красоты). Включенность личности в такое разнообразие отношений внутри события расширяет арсенал его средств для позитивного жизненного самоопределения.

Организация педагогического события осуществляется поэтапно:

– подготовительный этап, в ходе которого: подбирается потенциально интересная тема или значимая для субъектов проблема, отраженная в художественно-информационных текстах; разрабатывается сценарий (сценарии) предполагаемого события;

– этап актуализации, в котором происходит знакомство с явлением культуры, создается эмоциональный настрой и совершается проблематизация первичного восприятия;

– этап самопознания, в котором активизируется процесс эмпатийного переживания явления культуры;

– этап самореализации, в рамках которого организуется совместная деятельность всех участников педагогического события, предоставляется свобода выбора форм самовыражения;

– этап осмысления опыта самоопределения посредством индивидуальной или коллективной рефлексии, который является самым ключевым в переводе внешнего события в личное.

В ходе реализации итогового этапа педагогического события целесообразно выработать определенный ритуал подведения итогов, например, проведение общего круга. Во время большой перемены или во время сборов учащихся все участники педагогического события приглашаются в общий круг. Инициатором и организатором общего круга является совет образовательной организации, включающий педагогов и учащихся. Круг – это открытое пространство общения и взаимодействия младших и старших, поэтому в круге могут участвовать, помимо педагога-наставника (классного руководителя) и детей, кто-нибудь из родителей/ родственников ребят, их старшие братья/сестры. С согласия или по предложению ребят можно пригласить интересного для них гостя. Круг предполагает равенство участников и равноценность их высказываний.

Сообщество, собравшееся в круг, действует как заинтересованная в каждом участнике ассоциация (объединение), помогая совместно прожить интересную для всех встречу – событие. Со временем, когда сбор в круге станет для детей привычным, каждый из них будет стараться внести в событие свой вклад. Это особенность круга (его психологический, нравственный, духовный потенциал) помогает как развитию самого сообщества, так и саморазвитию каждого. В этом также отличие круга от фор-

мально организованного собрания группы/коллектива, поскольку сверхзадача первого – забота сообщества о внутреннем тонусе и поддержке каждого. Точки внутреннего роста и саморазвития детско-взрослого сообщества связаны с отзвуком той общей заботы и внимания к тому, что наполняет каждого участника круга [44].

В ходе рефлексии через индивидуальные высказывания собственного мнения участников круга (детей и взрослых) о взволновавшем жизненном событии, в том числе и встречи с явлениями художественной культуры, определяется ценностное отношение детско-взрослой общности к определенному культурному событию.

Вначале и по завершении постсобытийной рефлексии исполняются традиционные и соответствующие содержанию события песни, выбор которых определяют сами участники. Необходимо подчеркнуть, что именно исполняемая в рефлексивном кругу песня создает неподдельную атмосферу единения и искреннего сопереживания всех участников педагогического события.

Таким образом, под педагогическим событием понимается развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка, длящаяся в объективной реальности или в сознании субъекта. Педагогическое событие создает условия для совместного проживания всех участников творимого смысла действия, конечным результатом которого становится развивающаяся личность, промежуточным результатом является ее духовное возвышение над повседневностью, зафиксированное в поступках и отношениях к другим людям, к продуктам их культуры. Педагогическое событие необходимо рассматривать как сложное явление совместного переживания субъектов воспитания какого-либо явления, будь то урок, учебное занятие, воспитательное дело, игра, конференция, экспедиция, сборы и др. Педагогические события могут быть представлены на разных уровнях: кратковременные, длительные, ключевые, факультетские, общешкольные и т.п.

Для реализации воспитательного потенциала учебного занятия должна измениться и сама конструкция этого занятия. Занятие должно выстраиваться таким образом, чтобы учащийся не просто присутствовал на занятии, слушал и вел записи, а чтобы шло его «проживание» содержания занятия вместе с педагогом и другими учащимися, чтобы учащийся видел смысл своего присутствия на занятии и выступал как субъект процесса обучения. Только при таких условиях учащимися будут осваиваться и присваиваться культурные ценности во всем их многообразии. Будет формироваться их жизненная позиция, выстраиваться стратегия их жизненного пути. Ниже мы предлагаем учебное занятие, развернутое в логике техноло-

гии педагогического события – учебная мастерская. Такого рода мастерская может быть организована с учащимися основной и высшей школы. Мастерская такого плана может решать следующие задачи:

- создание условий для восхождения каждого участника мастерской к новому знанию, новым ценностным отношениям, новому жизненному опыту путем самостоятельного или коллективного открытия;

- возвращение творческого потенциала учащегося, его активности, коммуникативных компетенций;

- оказание помощи каждому участнику в выстраивании своего отношения с миром, другими людьми и самим собой;

- ориентация учащихся на становление жизненной и профессиональной позиции, в основе которой лежат общечеловеческие ценности;

- оказание помощи учащимся в постижении идей, подходов, технологий гуманистической парадигмы образования;

- формирование педагогической направленности участников мастерской, в основе которой лежат ценностные ориентации на личность, на ценностное отношение к жизни.

Мастерская имеет свою особую структуру, которая направлена на создание условий для того, чтобы участник мастерской в сжатое время «пережил» то, что человечеством нарабатывалось веками, через падение и взлеты, радости и потери. В мастерской выделяются следующие конструктивные блоки (этапы): этап индукции, этап само – и социоконструкции, этап социализации и рефлексивный этап. Каждый из этапов решает свои задачи, наполнен определенным содержанием и реализуется конкретными методами, приемами, технологиями. Ниже мы предлагаем краткое описание каждого из перечисленных этапов мастерской.

Этап индукции (самоактуализации). На данном этапе происходит пробуждение личностного интереса к происходящему, создается эмоциональный настрой, создается личностное отношение к предмету обсуждения. По большому счету, на этом этапе идет процесс самоактуализации определенной части внутреннего мира личности (воспоминаний, ощущений, эмоций, личного опыта, отношений и др.). Самоактуализацию К.Р. Роджерс [135] рассматривает как основной мотив поведения человека, «...присущее организму стремление реализовать свои способности с целью сохранить жизнь и сделать человека более сильным, а его жизнь более разносторонней и удовлетворяющей его». Именно поэтому индукция – это образ конечной цели мастерской, ее основная идея. Без индукции мастерская не может состояться.

Этап индукции реализуется с помощью различных средств – индукторов. Индуктор направлен на использование внутреннего опыта личности, того, что пережито, продумано, прочувствовано, сделано, на концентрирование всех ее сил, на дальнейшее включение личности в определенный вид деятельности. Индукторами могут выступать слово, образ, предмет, звук, мелодия, текст, рисунок, проигранная ситуация и другое, по большому счету все, что может разбудить чувства, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов, отношений. Как правило, индуктор облекается в то, или иное задание для участников, при выполнении которого участник может почувствовать силу своего ума, испытать радость успеха, увидеть себя в другом ракурсе, обнаружить в себе достоинства, сформулировать новые вопросы, принять независимое решение, отразить свое видение и понимание проблемы. Желательно, чтобы индуктор задействовал все репрезентативные системы участников. В этом случае, создаются условия для большей свободы выбора, большей возможности реализовать стремления к актуализации, широкого простора для импровизации.

Примеры заданий-индукторов:

- подумайте над смыслом фразы: «Я имею только то, что потерял»;
- предлагается черный ящик, необходимо выбрать в нем предмет на ощупь и определить его цвет;
- нарисуйте свою любимую игрушку в возрасте 7-9 лет;
- напишите ассоциации, которые возникают у вас на слово «ученик»;
- представьте себя либо школьным дневником, либо классным журналом, либо школьной доской, либо партой, либо ученической тетрадью и опишите мир этого предмета изнутри;
- развешено несколько репродукций. Необходимо выбрать одну, которая олицетворяет истину или ложь;
- звучит песня о школе «Когда уйдем со школьного двора...», выпишите ряд ощущений, эмоций, которые эта песня у вас вызвала.

Таким образом, первый этап мастерской – этап индукции необходим для того, чтобы возникшая мотивационная сила интереса помогла преодолеть все трудности, связанные с последующими этапами мастерской.

Этап само – и социоконструкции (самопознания). На данном этапе происходит создание творческого, интеллектуального продукта, который выражается в описании опыта, какого-то наблюдения, в формулировании идеи, гипотезы, проекта, системы взаимосвязей, подходов к решению проблемы и другое. Процесс созидания может происходить индивидуально, а может в группе участников. На данном этапе идет работа с литературой,

предложенной информацией, каким-то материалом, с опытом отношений, с ситуациями и т.п. Участникам мастерской на данном этапе предлагается обсудить, представить, отразить впечатления об увиденном, услышанном, о прочувствованном, понятом, пережитом в словах, в тексте, в творческих работах. Как бы ни выстраивался данный этап, он должен держать участников в активном порыве, в творческом поиске, в постоянном обращении к своему опыту.

Примеры заданий для второго этапа:

– возьмите лист бумаги, разделите его на две части, в первой части ответьте на вопрос: «К чему привыкли ученики в школе?», во второй части ответьте на вопрос: «К чему привыкли учителя в школе?». Обсудите в группе ваши варианты и составьте от группы один общий лист с ответами;

– сейчас вам будут зачитываться выдержки из работ различных ученых о школе. Вы записываете понравившиеся вам слова и словосочетания, связанные со школой;

– нарисуйте очки и в них добрые мудрые глаза, располагающие к откровенности и раздумью. Посмотрите этими глазами на свою проблему, неудачу и наметьте пути их решения.

Этап презентации. Презентация – это этап представления, предъявления созданного продукта другим участникам мастерской. Этот процесс может происходить в парах, группах, между группами, в целом коллективе. На данном этапе идет рассмотрение, анализ, защита индивидуальных и групповых гипотез, мнений, проектов, текстов, позиций, отношений, ситуаций, открытий, которые были наработаны на предыдущем этапе. Предъявление созданного интеллектуального, творческого продукта может проходить в различных формах: афиширование, устный рассказ, чтение вслух, молчаливое чтение и просмотр вывешенных работ, передача по кругу, драматизация, анализ ситуаций и другое.

Представляя на всеобщее обозрение свою работу, каждый участник ожидает реакции окружающих, вопросов, на которые придется давать ответы. Важно заметить, что единственное, чего не должно быть на презентации – это оценки и сравнения созданного, так как эти действия всегда вызывают страх у создателя, который сковывает его творческую свободу. Цель презентации – более глубокое осознание проблемы, ситуации и продвижение вперед в их решении. Именно на этом этапе идет процесс выстраивания нового знания, новых ценностных ориентаций, новых отношений, новых умений. Собирая услышанную информацию при обсуждении, участники обдумывают ее и приступают к созданию новой усовершенствованной версии.

Этап презентации будет результативнее, если на нем произойдет так называемый «разрыв» (инсайт, озарение, прозрение, понимание, осознание) как особое эмоциональное и интеллектуальное состояние участника мастерской, проявляющееся во внутреннем осознании им полноты собственного знания или несоответствия своего старого знания новому, во внутреннем противоречии, подвигающем к поиску ответов, сверке нового знания с литературным или научным источником. Разрыв – это ядро мастерской, заранее планируемое мастером за счет поиска парадокса содержания. Здесь уместно обратиться к словам Аристотеля, для понимания того, как на мастерской создать ситуацию «разрыва»! «Желающим что-нибудь хорошо разрешить, необходимо сначала хорошо затрудниться, ведь всякое действительное разрешение есть распутывание прежде скопившихся затруднений. Распутывать же не могут те, кто не познал узла». «Узел» – это вопрос, неясность, обнаруженная в том месте, где раньше все было понятно. К этому вопросу и подводят задания мастера.

Мастерская заканчивается *этапом рефлексии (осмысления опыта самоопределения)*, который заключается в общем анализе пережитого, понятого, открытого в себе. На этом этапе идет анализ своего личного, духовного, нравственного, познавательного опыта, своего отношения, настроения, высказываются свои суждения, мнения. Идет вспоминание своего проживания мастерской: чувств, ощущений, эмоций, эвристических моментов, озарения, ведущее к анализу собственного психического состояния и интеллектуального уровня. Рефлексии помогают следующие вопросы:

- Как изменился мой взгляд на проблему?
- На какие вопросы я нашел ответ?
- На какие вопросы я не нашел ответа?
- В чем мне еще предстоит разобраться?
- Я понял, что я не понял/не понимал...
- Я понял важное для себя...
- Самым важным для меня оказалось...
- В моих взглядах на проблему произошли следующие изменения...
- Какую строчку, слово, мысль ты уносишь с мастерской?
- Что было самым интересным в мастерской?

Субъектами данного педагогического события – мастерской являются мастер и участники. Мастер – это не преподаватель и не учитель в прямом смысле этого слова, его роль, функции, место отличаются от деятельности учителя на уроке или преподавателя на лекциях и семинарских занятиях. Ниже мы приводим характеристику мастера, его позиции и стиля ведения мастерской:

– мастер никогда не стремится просто передать знания. Он будит в человеке то, что в нем скрыто даже для него самого, стремится устранить то, что мешает проявить себя;

– мастер никогда не давит, не заставляет, не поучает, не критикует, он незаметно направляет деятельность участников. Его облик внушает спокойствие, веру в свои силы, веру в успех;

– мастер говорит мало, скупно и лишь в те моменты, когда необходим новый импульс для творчества. Часто он и сам выполняет задания, которые предлагаются участникам;

– мастер не дает оценок, не задает вопросов по содержанию задания, чтобы не нарушить процесс творчества, при этом он может спрашивать участника о том, что он сделал, что намерен делать дальше;

– мастер не дает правильных ответов, не предлагает путей решения, подсказок, алгоритмов, при этом если он видит, что работа в группе пришла в тупик, он предлагает серию заданий, которые помогут группе двигаться дальше. В этот же момент он может задать вопрос: «Что вас остановило в поиске, в творчестве?»;

– мастер не отвечает прямо на вопросы участников мастерской, он возвращает эти вопросы обратно, но в другой интерпретации: «А как вы думаете? А что вы уже сделали в этом направлении? А какие планы у вас есть на этот счет? Все ли известные методы решения вы использовали? Не упустили ли вы какую-нибудь важную мысль? Расскажите, что вы уже сделали?» Вопросы подобного рода разворачивают поиск в другом направлении;

– мастер учитывает, что каждый человек имеет свой жизненный опыт и может им воспользоваться по своему выбору и усмотрению;

– мастер чувствует, что мастерская имеет свой ритм и интонацию, поэтому не разрушает движение и атмосферу мастерской, а поддерживает их.

Содержание педагогического события – мастерской может быть самым различным, все зависит от личности мастера, потребностей участников, условий развертывания мастерской. Например, один из вариантов программы мастерских для студентов педагогических специальностей:

1. «Учитель – профессия творческая» (цель: активизировать творческие, креативные ресурсы участников).

2. «Причины педагогических неудач» (цель: выявить причины педагогических неудач и пути их решения).

3. «Современный школьный урок» (цель: показать многоликость современного урока и его значение в жизни школьника).

4. «Я учитель, который...» (цель: определение личностной позиции в педагогической деятельности).

5. «Ошибка» (цель: подвести участников к пониманию, что ошибка – это возможность подняться на новую ступень познания).

6. «Как слово наше отзовется...» (цель: создание условий для формирования ценностного отношения к слову).

7. «Каждый выбирает для себя...» (цель: в процессе проживания мастерской оказать помощь в осознании и выстраивании личностной иерархии ценностей).

8. «В каждом человеке есть солнце, только дайте ему светить» (цель: подвести участников к осознанию индивидуальности человека, его способности оставаться неповторимым).

Таким образом, мастерская – это образовательная форма и одновременно педагогическое событие, изменяющее опыт человека и системы его ценностей. В зависимости от личного опыта, каждый участник мастерской будет находить в ее содержании что-то свое, придавать метафорический смысл пережитому, интерпретировать свой жизненный и духовный опыт.

Приведем в качестве еще одного примера педагогического события гостиную (литературная, музыкальная, историческая и т.д.), целью которой является формирование опыта эмоционально-ценностного отношения учащихся к миру и к самому себе.

Модель проектирования и организации гостиной включает в себя следующие этапы:

- подготовительный этап;
- этап эмоционального вызова;
- этап встречи с культурным знанием: создание проблемной ситуации, взаимодействие с явлениями культуры, эмоциональное переживание, идентификация (опознание, самоотождествление), понимание смыслового содержания, его внутреннее воссоздание;
- этап само- и социоконструкции: совместное обсуждение, совместная и индивидуальная деятельность в различных формах.
- этап рефлексии (коллективной и индивидуальной).

Например, литературно-музыкальную гостиную как педагогическое событие отличает ряд характерных особенностей. Подготовительный этап гостиной представляет собой изучение учащимися интересного музыкального, литературного и изобразительного материала, написание учащимися тематических творческих работ, составление сценария, выявление художественного потенциала исполнителей, репетиции отобранных произведений художественной культуры, привлечение различных специалистов среди учителей и выпускников школы, студентов вуза и др. В соответствии с вышеназванными условиями выбирается исполнительский жанр гостиной:

домашний концерт, музыкальный спектакль, литературно-музыкальная композиция, «капустник» и т.п.

Песенный материал исполняется в соответствии с традицией домашнего музицирования в сопровождении фортепиано или гитары. Для инструментального исполнения музыкальных произведений приглашаются учащиеся, владеющие различными музыкальными инструментами (флейта, баян, скрипка, гитара, фортепиано).

На всех творческих встречах в гостинной соблюдается важное условие привлечения художественного материала – это его живое звучание, по возможности минимальное использование фонограммной записи. Данное условие обеспечивает активную позицию слушателя, подготавливает почву для развития диалоговых форм культуры, создает уникальную атмосферу взволнованности и возвышенности над повседневностью.

В процессе организации и проведения литературно-музыкальной гостинной широко применяются методы, способствующие преобразованию педагогического события в личные культурные, эстетические события как факты личной жизни, вызвавшие у человека чувство духовного возвышения и ставшие источником преобразования повседневности:

– *метод свободного выбора* собственной художественной деятельности участников педагогического события, который дает возможность создать эмоционально-положительное настроение участников педагогического события. Основным условием гостинной является участие всех присутствующих в совместной художественной деятельности (литературной, изобразительной, музыкальной, театральной), направленной на реализацию возможностей и развитие личностных структур «само» как во время внеучебного занятия, так и вне его. Любое из направлений художественной деятельности выбирается учащимися свободно, по их желанию и по степени развитости индивидуальных художественных способностей;

– *метод дидактической игры*, который может быть представлен в ходе проведения гостинной в следующих формах: имитационная игра, воспроизводящая сюжет, структуру и процесс события создания произведения художественной культуры; исполнение ролей с «обязательным художественным содержанием» в разработанной модели – пьесе, социодраме, в которой разыгрывается поведение человека в какой-либо ситуации;

– *метод индивидуальной и коллективной рефлексии*, который применяется в педагогическом событии в целях выявления и закрепления ценностно-ориентированной позиции личности. Рефлексия, осуществляемая учащимися, обуславливает самоуправление их своей деятельностью. Потребность в самовоспитании появляется особенно активно в подростковом возрасте, поэтому часто инициаторами рефлексии являются сами учащие-

ся. Формы проведения рефлексии используются различные: анкетирование, тестирование, сочинения-размышления, творческие работы, обмен мнениями, выпуск газет, оформление сайта. В начале и по завершении рефлексии в гостиной исполняются традиционные и соответствующие содержанию педагогического события песни, выбор которых определяют сами учащиеся. В ходе рефлексии через индивидуальные высказывания собственного мнения участников гостиной о взволновавшем их художественном событии, в том числе и встречи с явлениями художественной культуры, определяется ценностное отношение разновозрастной общности к определенному культурному событию.

Педагогический опыт проведения подобных педагогических событий показывает, что большинство участников гостиных отмечают в своих отзывах, что данные гостиные являются для них праздниками совместного художественного творчества, дают им возможность выйти за рамки повседневности. Совместные переживания одного эмоционального состояния участников способствуют сплочению коллективов.

Еще одно педагогическое событие – это мировоззренческая дискуссия, например, вокруг кинофильма, предложенная Д.В. Григорьевым [34]. Педагогическое событие строится в следующей логике. Педагог вносит культурный текст в сферу взаимодействия с группой учащихся (совместный просмотр фильма) и создает ситуацию, носящую проблемно-ценностный характер и требующую от учащихся понимания ее смысла. Учащийся строит и предъявляет всей группе исходное понимание/непонимание смысла увиденного. Педагог проблематизирует это понимание в целях выхода учащегося в рефлексивную позицию по отношению к собственному пониманию и стимулирует проявление данной позиции. Акцентируя разность позиций, педагог организывает диалогическое общение учащихся. В процессе сравнения и обмена позициями учащиеся приходят к необходимости кооперации или конкуренции с другими позициями, понимания всех и принятия близких позиций. Групповая рефлексия учащихся итогов позиционного общения, организуемая педагогом, завершает их взаимодействие друг с другом и педагогом.

Приведем пример долговременного по протяженности педагогического события: общешкольный культурологический марафон «Перекресток цивилизаций», состоящий из более кратковременных событий, вошедших в воспитательную практику многих современных школ как традиционные: День знаний, День здоровья, День учителя, «Осенний бал».

Заключительным событием марафона является общешкольная культурологическая игра (иногда в практике она обретала характер экономической), которая каждый год имеет свое новое название, например: «Средне-

вековой базар», «Открытие Америки», «Гавани мира», «Российская империя», «Цивилизация 2000...», «Земля Владимирская – Отечество мое».

Смена названий обеспечивает возможность реализовать главную цель культурологической игры – создание условий для активизации форм культурного самоопределения личности. Культурологическая игра в логике технологии педагогического события ролевая по форме, ценностно-ориентированная по содержанию решает следующие основные задачи:

– закрепление отношений у учащихся к ценностным категориям исторической эпохи посредством изучения особенностей художественной культуры разных стран (народных ремесел, художественных традиций) и воспроизведения их в различных видах художественной деятельности;

– формирование опыта самореализации личности посредством реализации индивидуальных художественных способностей, потребностей и интересов;

– развитие эмоционально-положительного психологического климата в детско-взрослом сообществе посредством межвозрастного взаимодействия.

Культурологическая игра близка с коллективным творческим делом, технологическими особенностями организации которого являются: совместное определение целей, задач, темы игры, распределение обязанностей, планирование этапов проведения, определение формы коллективной рефлексии. Однако у нее как у педагогического события есть свои особенности. Игра длится в течение четырех недель, проводится в несколько этапов:

– *подготовительный этап – проектировочный*. На этом этапе проводятся заседания советов учащихся, командиров классов, методического объединения классных руководителей, совета школы, на которых совместно определяются цель, задачи, правила этапов проведения игры, распределяются роли, выбираются формы рефлексии. Задачи этого этапа – создание атмосферы сотрудничества и взаимопонимания между взрослыми и детьми, активизация инициативной деятельности учащихся;

– *этап самоактуализации и самопознания* – учащимися активно ведется поисковая и исследовательская деятельность по изучению объектов художественной культуры. Все участники на разных уровнях знакомятся с литературой, узнают об истории развития того или иного вида искусств, народного промысла, оформляют результаты своей работы (сайт класса – школы, мультимедийные презентации, альбомы и т.п.). В классах проводятся интеллектуальные игры по истории культуры определенной эпохи. Каждый классный коллектив выбирает для изучения художественную культуру какой-либо страны мира или определенного географического ме-

ста (например, Россия 19 в., Владимирская область в 19 в., средневековая Индия, Голландия Нового времени и т.п.). Идет подготовка «торговых компаний» – «актерских гильдий»: распределяются роли и обязанности внутри класса, изготавливаются рекламные афиши зрелищных заведений, подарков, изделий для финального аукциона. Основной задачей данного этапа является формирование чувства сопричастности друг к другу, к мировой культуре, уважения к истории и традициям других народов;

– *этап самореализации* – день игры или «торговый день», как правило, свободный от учебных занятий. Это яркая реализация художественной совместной деятельности взрослых и детей. Классные коллективы в заранее определенных и оформленных помещениях размещают свои зрелищные заведения:

– выставочные залы и вернисажи произведений изобразительного и декоративно-прикладного искусства, выполненных учащимися, педагогами и родителями;

– театральные балаганы с зазывалами и актерами, представляющими красочные юмористические и поучительные драматические сцены;

– поэтические, музыкальные и танцевальные салоны, в которых дети не только показывают подготовленные номера, но и предоставляют возможность зрителям стать участниками сочинения стихов по типу «бури-ме», исполнить совместно песню или танец, поиграть в шумовом оркестре;

– театр исторического костюма;

– салоны красоты;

– торговые лавки художественных изделий и т.п.

Решение задач данного этапа направлено на формирование и закрепление опыта художественной совместной деятельности участников, развитие художественных потребностей, вкусов и ценностных интересов. Творческие коллективы классов находятся в условиях экономической конкуренции. Все зрелища проводятся за определенную условную оплату (иногда, по решению советов классов, взносы могут быть настоящими, впоследствии направляемыми на благотворительность). Кассовый сбор переводился в баллы и суммировался с баллами интеллектуального капитала. В финальном аукционе художественных (или кулинарных) изделий определяется класс – победитель культурологической игры;

– *итоговый этап* – анализ приобретенного опыта жизненного самоопределения в педагогическом событии. Обычно проходит на уровне обмена мнений и обсуждения характера участия класса в общешкольном событии на общем кругу по параллелям, проводится анкетирование, тестирование, выпускаются газеты, оформляется сайт школы.

Применение в организации и проведении культурологической игры технологии педагогического события изменяет статус коллективного творческого дела, переводя его от мероприятия в ранг индивидуально и коллективно значимого события. Многолетний опыт проведения таких педагогических событий выявил неподдельный интерес к каждой игре и творческую инициативу учащихся, их родителей, выпускников школ и студентов. Не смотря на то, что каждый раз по форме игры повторяются, по содержанию они не похожи друг на друга. В игре осуществляется единство интеллектуального и эмоционального начала. Таким образом, моделирование и последующий процесс реализации различных разноуровневых педагогических событий основывается на понимании необходимости воспитания у учащихся способности к жизненному самоопределению. Самостоятельно выработанные принципы собственной деятельности и поведения в педагогических событиях облегчают учащимся поиск путей решения всех жизненных задач, сокращают сроки психологической и социальной адаптации к меняющимся условиям современного мира.

1.8.4. Интерактивные технологии

Вопрос о применении интерактивных образовательных технологий стоит сегодня на повестке дня для каждого преподавателя. Необходимость их использования в образовательном процессе сформулирована в федеральных образовательных стандартах всех уровней. Наиболее часто термин «интерактивное обучение» упоминается в связи с информационными технологиями, дистанционным образованием, с использованием ресурсов Интернета, а также электронных учебников и справочников, работой в режиме он-лайн и т.д. Современные компьютерные телекоммуникации позволяют участникам вступать в «живой» (интерактивный) диалог (письменный или устный) с реальным партнером, а также делают возможным активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени. Компьютерные обучающие программы с помощью интерактивных средств и устройств обеспечивают непрерывное диалоговое взаимодействие пользователя с компьютером, позволяют учащимся управлять ходом обучения, регулировать скорость изучения материала, возвращаться на более ранние этапы и т. п.

Однако в последнее время возрос интерес к интерактивному коммуникативному взаимодействию, что обусловлено, в первую очередь, переходом от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспе-

чивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении.

Важно отметить, что всегда актуальной является необходимостью практического решения проблемы мотивации обучаемых. Это достигается не только дидактическими методами и приемами, но и использованием эффективных форм педагогического общения, созданием комфортной, стимулирующей атмосферы, уважением к личности учащегося.

Кроме этого, современный компетентностный подход ориентирован не на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, а на развитие его личности, формирование компетенций, что возможно только через соответствующий опыт деятельности и общения. Центральная компетенция – способность применять, использовать, делать то, чему учишься, согласовывая цели и действия, учитывая мнение и опыт других. Эту компетенцию возможно приобрести только в групповых интерактивных формах работы.

Осведомленность о сущности интерактивных методов и готовность их применять, как подчеркивает Ф.Б. Бурханова [Бурханова, 2012], весьма разнородна. Анализ ответов об осведомленности об интерактивных методах свидетельствует о том, что самыми упоминаемыми педагогами являются дискуссии, беседа, деловая игра, мозговой штурм. Педагоги наименее информированы о ролевых играх, тренинге, кейс-методе, модерации. Ответ на вопрос о реальном использовании интерактивных методов выявил предпочтения дискуссии и беседы. Ю.П. Зинченко [120] отмечает, что существуют три базовые формы учебной деятельности:

1. *Семиотическая обучающая модель*, представляющая собой учебную деятельность академического типа с нисходящей, констатирующей моделью оценивания: лекции, практические занятия, семинары. Единицей работы в семиотической модели является речевое действие;

2. *Имитационная обучающая модель* – квазипрофессиональная деятельность, моделирование в аудитории содержания жизненной ситуации или профессиональной деятельности и отношений, единицей работы в которой являются физические, интеллектуальные, социальные активности;

3. *Социально-обучающая модель*, реализующая учебно-профессиональную деятельность, выполнение реальных исследовательских практических работ, производственные практики, тренинги, где единицей работы являются решение проблемной ситуации, принятие решения. Вторая и третья модель опирается на формирующую модель оценивания, обратную связь и коррекцию деятельности. Семиотическая модель направлена на формирование в целом учебных навыков (работа с литературой, анализ, синтез, обобщение, классификация, сравнение).

Имитационная и социально-обучающая модели способствуют формированию структурных элементов деятельности, которые являются метапредметными, общепрофессиональными (целеполагание, планирование, регулятивные, коммуникативные, оценочные), а также включают механизмы взаимного влияния, личностного развития. Отметим, что структурные элементы развиваются только в совместно-распределенной деятельности, что подтверждает необходимость использования интерактивных методов обучения.

Становится очевидным необходимость повышения профессиональной компетентности педагогов в области конструирования содержания учебных занятий с использованием современных активных методов и особенностей организации учебного процесса с использованием интерактивных технологий.

Понятие «интеракция» (от англ. Interaction — взаимодействие) возникло впервые в социологии и социальной психологии. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося. Особенности этого взаимодействия состоят в пребывании субъектов образования в одном смысловом пространстве, совместном погружении в проблемное поле решаемой задачи, согласованности в выборе средств и методов реализации решения задачи; совместном вхождении в близкое эмоциональное состояние, переживании созвучных чувств, сопутствующих преодолению проблемы. Для теории символического интеракционизма характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, созидания человеком своего «Я» в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми. К. Левин утверждал, что большинство эффективных изменений в установках и поведении людей легче осуществляются в групповом, а не в индивидуальном контексте.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность обучающихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества. Интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники об-

разовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия товарищей и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем. Главным признаком интерактивных методов обучения является наличие обратной связи, объективизирующей продвижение учащегося в образовательном пространстве.

Характеристика, сущностная особенность интерактивных форм – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников.

При использовании интерактивных методов обучаемый становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не даёт готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

Для того, чтобы освоить и применять интерактивные методы, педагогу необходимо понимание законов групповой динамики и знание различных методик группового взаимодействия. При использовании интерактивных форм роль педагога резко меняется, перестаёт быть центральной, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. Участники обращаются к социальному опыту – собственному и других людей, при этом им приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы. Психологами было установлено, что в условиях учебного общения наблюдается повышение точности восприятия, увеличивается результативность работы памяти, более интенсивно развиваются такие интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, как устойчивость внимания, умение его распределять; наблюдательность при восприятии; способность анализировать деятельность партнера, видеть его мотивы, цели. Интерактивное обучение основано на собственном опыте участников, их взаимодействии с областью осваиваемого, поиска самостоятельного решения. Появляется, отличная от привычной, логика образовательного

процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения. При интерактивном обучении педагог выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Центральное место в его деятельности занимает не отдельный учащийся как индивид, а группа взаимодействующих учащихся, которые стимулируют и активизируют друг друга. Как отмечает Т.С. Панина, «при применении интерактивных методов сильнее всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, состязательности, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину. Кроме того, действует такой психологический феномен, как заражение (не подражание, а именно заражение), и любая высказанная соседом мысль способна непроизвольно вызвать собственную, аналогичную или близкую к высказанной, или, наоборот, вовсе противоположную» [51, с. 74].

Таким образом, интерактивные формы проведения занятий пробуждают у обучающихся интерес, поощряют активное участие каждого в учебном процессе, обращаются к чувствам каждого обучающегося, способствуют эффективному усвоению учебного материала, оказывают многоплановое воздействие на обучающихся, осуществляют обратную связь (ответная реакция аудитории), формируют у обучающихся мнения и отношения, формируют жизненные навыки, способствуют изменению поведения.

Основные правила организации интерактивного обучения многократно описаны в методической литературе:

- в работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники. С этой целью полезно использовать методы, позволяющие включить всех участников в процесс обсуждения;

- важно позаботиться о психологической подготовке участников. Речь идет о том, что не все, пришедшие на занятие, психологически готовы к непосредственному включению в те или иные формы работы. В этой связи полезны разминки, постоянное поощрение за активное участие в работе, предоставление возможности для самореализации;

- обучающихся в интерактивной технологии не должно быть много. Количество участников и качество обучения могут оказаться в прямой зависимости. Оптимальное количество участников – 25 человек. Только при этом условии возможна продуктивная работа в малых группах;

- помещение для работы должно быть подготовлено с таким расчетом, чтобы участникам было легко пересаживаться для работы в больших

и малых группах. Для обучаемых должен быть создан физический комфорт;

- четкое закрепление (фиксация) процедур и регламента. Об этом надо договориться в самом начале и постараться не нарушать его. Например: все участники будут проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства;

- внимательное отношение к образованию рабочих микрогрупп. Первоначально их лучше выделять на основе добровольности. Затем уместно воспользоваться принципом случайного выбора.

Все многообразие форм и методов интерактивного обучения образуют четыре группы:

- дискуссионные: модерация, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики (кейс-стади), мозговой штурм, метод синектики, основанный на аналогии;

- игровые: имитационные (исследование модели), дидактические и творческие игры, деловые (есть сценарий, в котором осуществляется построение цепочки решения), ролевые (расширение поведенческого репертуара участников за счет проигрывания ролей);

- организационно-деятельностные (направлены на поиск решения с привлечением реальных участников реального процесса) игры;

- тренинговые формы проведения занятий, которые могут включать в себя вышеперечисленные методы обучения.

Любая интерактивная технология «провоцирует» физическую, социальную и познавательную активность обучаемых, и каждая из них значима для достижения планируемых результатов в соответствии с поставленными игровыми, учебными и развивающими целями.

Физическая активность участников меняет образ действий (способы обучающей деятельности) партнеров по игровому взаимодействию, например, участники меняют рабочее место, пересаживаются, делают презентацию у доски, перед аудиторией, работают в малой группе, участвуют в дискуссии, пленуме, говорят, пишут, слушают, созидают, рисуют, лепят, выполняют те или иные физические действия для релаксации и т.д.

Социальная активность участников проявляется в том, что они иницируют отвечающее учебным и развивающим целям взаимодействие друг с другом, используют приемы и техники обмена информацией, способы общения с организатором игры, с экспертами, например, выбирают стратегии взаимодействия, задают вопросы, отвечают на вопросы, обмениваются мнениями, репликами, комментариями, выступают в роли «обучаемого» и «обучающего», выступают в «игровой» роли, выступают в роли «эксперта», «супервизора», или «компетентного судьи» и т.д.

Познавательная активность участника проявляется в инициировании отвечающей учебным целям постановки вопросов, определении способов диагностики и анализа материалов игры, изложении или презентации новых результатов, оказании влияния на содержание самой технологии обучения и организационного развития, например, обучаемые сами формулируют проблему, сами определяют способы решения проблемы, трудности, «тупики», сами находят решение проблемы, корректируют материалы, предлагаемые организатором взаимодействия, вносят поправки, дополнения, выступают как источники опыта, предлагают рекомендации, вырабатывают советы, создают программу или проект и обосновывают его.

В процессе реализации интерактивных методов обучения создается «игровое или коммуникативное» поле. Для осуществления этих действий выделяется специальная территория. После многократного проигрывания эта территория становится знакомой для слушателей: параметры действий заданы, описаны роли и процедуры, сформулированы правила, определены начало и конец, возможные последствия.

Таким образом, использование традиционных методов обучения обращено в первую очередь к знаниям обучающихся. Использование интерактивных методов дает следующие результаты:

- решение проблемы активизации и мотивации познавательной деятельности;
- освоение знаний и навыков и снижение страха оценивания;
- развитие личности: новая, качественная оценка себя, развитие самостоятельности и творчества;
- развитие группы как формирование новой общности на основе партнерских отношений;
- приращение опыта педагога и экономия его физического ресурса.

В настоящий момент в образовательной практике осваиваются различные формы и методы интерактивного обучения, создаются оригинальные техники ведения дискуссий, обучающих игр, адаптируются разработки зарубежных коллег в области интерактивного обучения в связи с тем, что интерактивное обучение имеет большой образовательный и развивающий потенциал и обеспечивает максимальную активность обучающихся в учебном процессе.

1.8.5. Комплекс педагогических средств построения современного урока

Центральной структурной единицей образовательного процесса является урок, учебное (аудиторное) занятие как основное средство реализации содержания образования. Традиционный подход к построению учеб-

ного занятия ориентирован на объём знаний. С позиций этого подхода, чем больше знаний приобрёл обучающийся, тем лучше, тем выше уровень его образованности. Современный урок, учебное занятие должны отвечать многим требованиям: во-первых, должен быть смоделирован с учетом системно-деятельностного подхода; во-вторых, целенаправленно формировать у обучающихся весь спектр выделенных стандартами компетенций; в-третьих, урок должен вводить в мир культурных смыслов и ценностей.

С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход предполагает перенос акцента с ЗУН-ов как основной цели обучения на формирование метапредметных умений. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания.

Понятие системно-деятельностного подхода разрабатывалось в исследованиях классиков нашей отечественной науки (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов), деятельностный подход всегда рассматривался как системный в трудах М.Н. Скаткина, Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина. Системный подход рассматривает любую систему (например, образовательную) как совокупность взаимосвязанных элементов. Деятельностный подход отвечает на главный вопрос о развитии любой системы (личности, компетентности и т.д.) – развитие происходит в деятельности. В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие личности, как элемента системы «мир – человек». В этом процессе человек, личность выступает как активное творческое начало. Активно действуя/взаимодействуя в мире, он самоопределяется в системе жизненных отношений. В этом процессе происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности. Главный источник развития – учебная деятельность. По мнению А.Г. Асмолова, процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом.

Системно-деятельностный подход исходит из положения о том, что способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность при содействии и помощи педагога (переход из актуальной зоны развития в зону ближайшего развития и превращение ее в новую, расширенную зону актуального развития).

Таким образом, основная идея подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной дея-

тельности в различных социально-значимых ситуациях. Новые знания не даются в готовом виде. Обучающиеся «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Задача педагога при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Педагог должен организовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях. Важно организовать учебную деятельность таким образом, чтобы у обучающихся сформировались потребности и способности в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями в результате собственного поиска.

Ключевой технологический элемент технологии системно-деятельностного подхода – ситуация актуального активизирующего затруднения. Её целью является получение личного образовательного результата в ходе специально организованной деятельности в виде идеи, гипотезы, версии, способов и продуктов деятельности (схемы, алгоритмы, модели, опыты, тексты, проекты и пр.).

Цикл образовательной ситуации включает в себя основные технологические элементы обучения: мотивация деятельности, проблематизация, личное или групповое решение проблемы участниками ситуации, демонстрация образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом, с культурно-историческими аналогами, рефлексия результатов.

Учебный материал играет роль образовательной среды, а не результата, который должен быть получен учащимися. Цель такой среды – обеспечить условия для рождения у обучающихся собственного образовательного продукта. Степень отличия созданных учениками образовательных продуктов от заданной учителем образовательной среды является показателем эффективности обучения.

Функция педагога при организации занятия в русле системно-деятельностного подхода заключается не в обучении, а в сопровождении учебного процесса:

- подготовка дидактического материала для работы;
- организация коллективно-распределенных форм сотрудничества;
- исполнение функции наставника и эксперта (при необходимости);
- активное участие в обсуждении результатов деятельности учащихся через наводящие вопросы;
- «запуск» рефлексивных процессов, обучение способам подачи обратной связи;
- создание условий для взаимного контроля, обмена мнением и самооценки.

Результаты занятий допускают неокончательное решение главной проблемы, что побуждает детей к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне.

Системно-деятельностный подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть обучающиеся. Именно это создаёт возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться.

Таким образом, системно-деятельностный подход позволяет выделить в образовательном процессе следующие компоненты:

1. *Мотивационно-целевой компонент*, который определяет личностный смысл предстоящей деятельности: для чего будет осуществляться предстоящая деятельность. Источником целей ученика является целостный характер содержания изучаемой системы, а также ситуация «образовательной напряжённости», создаваемой педагогом. Способы её создания следующие:

- выход на противоречие или проблему через учебное задание;
- нарушение привычных норм образовательной деятельности;
- несоответствие полученных результатов ожидаемым;
- сопоставление разнородных ученических образовательных продуктов;
- введение противоречивых культурно-исторических аналогов;
- самоопределение субъектов образования в поле многообразия позиций по рассматриваемому вопросу и пр.

2. *Содержательный компонент* предполагает, что содержание должно быть системным и деятельностным, т.е. в основе его должны лежать универсальные средства, методы и нормы деятельности. Знание уже не является системообразующим в структуре содержания образования, а наиболее важным становится мыследеятельность, как метадеятельность. Содержание деятельностного образования складывается из методов, средств и форм преобразующей деятельности (поисковой, проблемной, проектной, исследовательской). Системное содержание развивает способность породить своё знание, видеть мир своими собственными глазами, понимать его своим собственным пониманием. Человек развивается успешно тогда, когда он не просто усваивает чужой опыт и чужие знания, но умеет творить, создавать свои собственные знания о мире. Системно-деятельностный подход обеспечивается интеграцией частно-предметного, общепредметного и метапредметного содержания. Возможность деятельности учащихся на данных уровнях обеспечивается разноуровневой обра-

зовательной картой, предложенной в качестве примера А.В. Хуторским [184].

3. *Операциональный компонент* предполагает применение техник и технологий, направленных на выращивание способностей и освоение универсальных способов мыследеятельности. Если в «знаниевом» подходе основным средством являются тексты (в частности, учебник), то здесь главным средством становятся ситуации. В традиционном образовании содержание осваивается за счет прочтения (слушания) и понимания текстов. В системно-деятельностном подходе содержание осваивается за счет действенной включенности и рефлексии в ситуации. При традиционном образовании важнейшим фактором является структура оформленных текстов и методы преподавания. При переходе на системно-деятельностный подход на первый план выдвигаются технологии организации коллективной мыследеятельности и конструирование эвристической ситуации. Преобладающими являются методы, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию человека, позволяют ему самому искать и осознавать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций: метод проектов, ситуационный анализ, технологии портфолио, КСО (коллективный способ обучения), технологии проблемного, модульного обучения и т.д.

В ходе совместной работы обучающиеся активно участвуют в анализе фактов и деталей самой ситуации, выборе стратегии, ее уточнении и защите, обсуждении ситуации и аргументации целесообразности своей позиции. Развиваются умения учащихся, связанные с работой в группе, команде, формируется критическое мышление, активизируются теоретические знания учащихся, их практический опыт. Учащиеся совершенствуют способность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умения выслушать различные точки зрения и аргументировать свою. Применение исследовательских и поисковых технологий обучения помогает учащимся осмысленно ставить собственные цели, планировать ход выполнения заданий, выполнять практические задания, оценивать и объяснять полученные результаты.

4. *Рефлексивно-оценочный компонент*. Без понимания способов своего учения, механизмов познания и мыследеятельности учащиеся не смогут присвоить те знания, которые они добыли. Рефлексия помогает обучающимся сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Рефлексивная деятельность позволяет осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, которые «высвечиваются» из анализа его самостоятельной познавательной деятельности и её продуктов. Адекватная самооценка обеспечивает обучающимся осознание уровня освоения плани-

руемого результата деятельности, приводит к пониманию своих проблем и тем самым создает предпосылки для дальнейшего самосовершенствования.

Структура урока в рамках системно-деятельностного подхода имеет следующий вид:

1. *Мотивационно-целевой этап* предполагает осознанное вхождение учащегося в пространство учебной деятельности на занятии. С этой целью организуется ввод в затруднение через сложное для обучающегося учебное действие, фиксация индивидуального затруднения и установление причин затруднения – тех конкретных знаний или способов деятельности, которых недостает для решения учебной задачи. *Затруднение и будет целью.* В этом случае актуальной становится осознанная обучающимся необходимость и возможность дополнить имеющиеся знания, получить необходимую информацию, овладеть новым способом или открыть его. Установив, какой именно информации недостает, обучающиеся в коммуникативной форме обдумывают, каким способом можно ее получить, т.е. проектируют будущие учебные действия: согласовывают тему занятия, строят план достижения цели и определяют средства, алгоритмы, модели и т.д. Этим процессом руководит педагог – на первых порах с помощью подводящего диалога, затем – побуждающего, а далее – с помощью исследовательских методов.

2. *Процессуальный этап.* На данном этапе осуществляется разрешение возникшего противоречия через реализацию построенного проекта. В зависимости от сложности задания работа организуется в коллективной, парной или индивидуальной форме. Результаты работы в виде продукта деятельности (устного ответа или знаковой модели) обсуждаются, сопоставляются, уточняются, корректируются через наводящие вопросы и сопоставления. Построенный способ действий используется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение. В результате выполнения задания уточняется общий характер нового знания и фиксируется преодоление возникшего ранее затруднения. На данном этапе используется и индивидуальная форма работы: учащиеся самостоятельно выполняют задания нового типа и осуществляют их самопроверку. В завершении организуется исполнительская рефлексия хода реализации построенного проекта учебных действий и контрольных процедур.

Эмоциональная направленность этапа состоит в организации для каждого обучающегося ситуации успеха, мотивирующей его к включению в дальнейшую познавательную деятельность.

3. *Рефлексивно-оценочный этап.* На данном этапе фиксируется новое содержание, изученное на уроке, и организуется рефлексия и самооценка обучающимися собственной учебной деятельности. В завершение соотно-

сятся ее цель и результаты, фиксируется степень их соответствия и намечаются дальнейшие цели деятельности. В зависимости от содержания, характера и результатов деятельности используются различные виды рефлексии:

- познавательная – «что я понял, как я работал, какие методы использовал, какие из них привели к результату, какие были ошибочными и почему, как я теперь бы решил проблему...»;

- социальная – «как мы работали в группе, как были распределены роли, как мы с ними справились, какие мы допустили ошибки в организации работ, что нам мешало в работе...»;

- психологическая – «как я себя чувствовал, понравилась ли мне работа (в группе, с заданием) или нет, почему, как (с кем) бы я хотел работать и почему...».

Образовательные стандарты нового поколения ориентируют педагогическое сообщество на достижение важных образовательных и воспитательных задач:

- формирование российской гражданской идентичности обучающихся;

- формирование единства образовательного пространства Российской Федерации; сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации;

- обеспечение доступности качественного основного общего образования;

- преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, профессионального образования;

- духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся;

- развитие государственно-общественного управления в образовании;

- формирование содержательно-критериальной основы оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования, деятельности педагогических работников, образовательных учреждений, функционирования системы образования в целом;

- создание условий, обеспечивающих социальную самоидентификацию учащихся посредством лично значимой деятельности.

На основе системно-деятельностного подхода, требований ФГОС, а также в целях создания условий для жизненного самоопределения обучающихся, нами был разработан комплекс дидактических средств, который ориентирован на введение обучающихся в мир культурных смыслов и ценностей, что является основой для свободного жизненного, нравственного самоопределения обучающейся молодежи.

Раскрывая содержание комплекса дидактических средств, Г.А. Лобанова [85] выделяет его составляющие компоненты:

– содержательный – совокупность дидактических ориентиров по включению культурных ценностей в содержание дидактического подпространства;

– инструментальный – способы фиксации ценностного материала в учебных программах, учебниках и учебных пособиях, в методических разработках, в конспектах уроков и т.п.;

– процессуальный – совокупность средств, направленных на формирование опыта отношений непосредственно в учебном процессе.

Содержательная составляющая включает в себя:

1. Наличие многообразия культурных ценностей (нравственных, эстетических, экологических, материальных, религиозных и др.).

2. Отражение в содержании учебного материала экзистенциальных общечеловеческих ценностей (Добро, Красота, Истина, Жизнь, Человек, Здоровье, Семья, Труд, Родина и др.).

3. Выделение инструментальных ценностей, обеспечивающих прогресс личности и ее саморазвитие (активность, трудолюбие, целеустремленность, толерантность, критичность и др.).

4. Выделение ценностей, обусловленных спецификой учебных курсов (например, в учебном курсе «педагогика» такими ценностями могут быть: профессия учитель, дети – их жизнь и здоровье, педагогическое знание, общение, здоровый образ жизни и др.).

Способы фиксации материала в учебных программах, учебниках и учебных пособиях могут быть следующими:

1. Четко сформулированная цель и (или) задачи, направленные на формирование опыта отношений в пояснительной записке к УМК по любому учебному курсу; в пояснительной записке учебной программы того или иного курса; в методических разработках к конкретным учебным и внеурочным занятиям.

2. Ценностный материал, включенный в основной текст разделов учебных программ в виде оценочных суждений; нравственных проблем, широкой палитры эмоциональных состояний, пробуждаемых различными аспектами предметного знания, исторических контекстов предметного содержания, автобиографических сведений, освещающих судьбы научных идей через судьбы их творцов, жизненных коллизий и др.

3. Эмоционально-ценностные тексты, включенные в содержание учебников, учебных пособий, методических разработок, а также в содержание урочных и внеклассных занятий.

4. Учебные задания, вопросы, задачи, упражнения, ценностно-ориентированной направленности (задания на оценку объектов, задания,

включающие обучающихся в ситуацию выбора, задания практической направленности, задания художественного характера, задания, вводящие в рефлексивный процесс и др.).

Средства и методы формирования опыта эмоционально-ценностных отношений включают в себя:

– методы обучения как наиболее общую дидактическую единицу – частично-поисковый и исследовательский методы, метод мотивационно ориентированного воздействия, который заключается в целеустремленном учете потребностей, мотивов и ценностей обучающихся (И.Я. Лернер);

– приемы обучения – акцентирование эмоций и ценностей, прием эмоционально-ценностных контрастов, прием пробуждения адекватных эмоций, прием ценностного «распредмечивания» и «опредмечивания», прием создания ситуации успеха и неуспеха, прием «Я-сообщение» и др.;

– технологии обучения – диалоговые, игровые, интерактивные, развивающие, лично-ориентированные, информационные и др.;

– формы организации учебного и внеурочного занятия – учебное занятие ценностно-ориентированной направленности, занятие-диспут, деловая игра, научная конференция, занятие-диалог, занятие в форме мастерской, занятие как педагогическое событие и т.п.

Реализация ценностно-ориентированного урока предполагает высокий уровень коммуникативной компетентности педагога и владение гибким стилем педагогического общения, которые обеспечивают создание психологически комфортного климата, свободное выражение чувств, высокую эмоциональную насыщенность занятий, атмосферу эмоционально-волевого напряжения.

Ценностно-ориентированный урок должен опираться на принципы, соответствующие современным требованиям образования. Помимо принципов наглядности, прочности, научности, доступности и т.д., ориентиром для построения ценностно-ориентированного урока должны быть принцип гуманизации, принцип субъектности, принцип ценностности, принцип гуманитаризации, принцип эмоциональности, принцип активности.

Принцип гуманизации ориентирует педагога на восприятие человека (ученика) как наивысшую ценность жизни. Данный принцип реализуется через учет индивидуальных психологических особенностей ученика, учет потребностей и интересов учащихся, через соблюдение педагогической этики, через сотрудничество и создание психологического климата на уроке и др.

Принцип субъектности означает направленность действий педагога на развитие у учащихся способностей осознавать себя в связях с окружающим миром, на побуждение самостоятельного осмысления происходяще-

го и своего «Я», на формирование способностей быть стратегом своего поведения, действий и собственной жизни. Учитель должен помнить, что ребенок – это всегда субъект, но степень его субъектности не достаточна в силу малого жизненного опыта, поэтому задача педагога заключается в создании условий для развития субъектности учащихся на уроке. Данный принцип реализуется через личностно-ориентированные технологии, поддерживающие отношения, создание проблемных ситуаций, включение учащихся в поисковую, исследовательскую, рефлексивную деятельность, через событийность.

Принцип ценностности предполагает выявление и раскрытие для учащихся ценностного содержания окружающего мира, «распредмечивание», как обнаружение в знании, окружающих предметах, процессах, явлениях, поступках социального значения и личностного смысла. Данный принцип реализуется через предъявление учащимся информации ценностного характера и работу с ней, через включение в свою речь и в речь детей оценочных суждений, через включение ценностного отношения в различные виды деятельности школьников. Реализация данного принципа позволяет придать личностный смысл, положительное значение предлагаемому содержанию образования и самому процессу познания.

Принцип гуманитаризации ориентирует на отражение мира человека, его чувств и отношений через содержание учебного материала. Данный принцип отражается в понятиях «живое знание», «смысловое обучение», «личностная значимость учебного материала», «практическая направленность содержания». Гуманитаризация характеризуется не передачей знаний, а поиском, обогащением, осознанием новой информации, культурной рефлексией через диалог культур, интеграцией знаний в целостную картину мира.

Принцип активности выражается в определенной направленности личности, в сосредоточенности сознания на значимых для ученика объектах. Отсюда задача учителя придавать такую направленность активности учения, которая бы соответствовала задачам и условиям обучения. Данный принцип позволяет удовлетворить потребность учащихся в активных действиях, творческом выражении, самореализации и самоактуализации. Принцип активности позволяют реализовать интерактивные технологии обучения.

Принцип эмоциогенности ориентирует на эмоциональную окрашенность содержания учебного материала, на психологическую комфортность и эмоциональное благополучие каждого обучающегося. Эмоциогенность достигается через вхождение учащихся в различные формы искусства и включение их в творческий поиск, через создание на занятиях ситуации

новизны, неожиданности, удивления и восхищения; через стимулирование процесса познания занимательным содержанием, проблемными ситуациями, системой перспектив, эмоционально-образными и игровыми формами обучения; через создание ситуации успеха, условий для свободного выражения чувств; через обеспечение доброжелательного мажорного стиля жизни ученического коллектива.

Подводя итог сказанному, важно подчеркнуть, что каждый принцип реализуется при условии действия остальных принципов. Дидактические принципы образуют целостную систему, они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Для того чтобы педагог мог проводить самоанализ подготовленного и проведенного занятия с целью оценки его ценностно-ориентированной направленности, мы предлагаем схему психолого-педагогического анализа урока (Приложение 7), опираясь на которую можно сконструировать ценностно-ориентированное занятие и проанализировать его.

1.9. Научно-методическое сопровождение управления инновационным педагогическим процессом

1.9.1. Теоретические основы управления инновационным образовательным учреждением

В современных условиях поступательного перехода России к правовому государству, к демократическому обществу, в условиях пересмотра системы ценностей и социальных приоритетов образованию предъявляются принципиально новые духовно-нравственные и социально-экономические требования. Школа, в широком смысле этого слова, должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание. Современная система образования должна готовить людей, умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их.

В настоящее время инновационная деятельность образовательного учреждения рассматривается как условие генезиса конкурентноспособного образования, в котором миссия образования является смысловым кон-

структом. Достижение результатов любой инновационной деятельности можно рассматривать как часть развития всей педагогической практики, в центре которой располагаются административные работники, нуждающиеся в осмыслении влияния управленческой согласованности/рассогласованности на ее результаты. Для образовательных учреждений становится актуальным вопрос объективизации характеристик организационной и управленческой культуры, оптимизации управленческих стилей и командообразования. Сущность управления современным образовательным учреждением предполагает согласованное взаимодействие между всеми субъектами, позволяющее ответственно и результативно влиять на всю образовательную практику. Поэтому инновационная педагогическая деятельность нуждается в управлении факторами, определяющими значимость и привлекательность инноваций, в формах прямого и косвенного управления инновационной активностью и продуктивностью личности, в качественном научно-методическом сопровождении процесса управления инновационной деятельностью коллектива.

В настоящее время в педагогической практике представлены разнообразные модели методического сопровождения педагогических инноваций на разных уровнях: внутри организации, на муниципальном уровне, во взаимодействии методических служб и др. Однако теоретический обзор литературы позволяет сделать вывод о том, что большинство моделей ориентированы на сопровождение педагогов. Так в научной литературе представлено их большое разнообразие (В.П. Ларина, Н.П. Мурзина, Н.Н. Сабина):

- научно-методическое сопровождение педагогов по повышению профессионального мастерства;
- научно-методическое сопровождение молодых педагогов;
- научно-методическое сопровождение педагогов, обобщающих персональный педагогический опыт;
- научно-методическое сопровождение опытно-исследовательской деятельности педагогов;
- научно-методическое сопровождение педагогов в условиях перехода школы на ФГОС;
- научно-методическое сопровождение педагогов, работающих с одаренными детьми;
- научно-методическое сопровождение аттестующихся педагогов;
- научно-методическое сопровождение ГИА.

Н.П. Мурзина (2012) подчеркивает, что успешность реализации модели методического сопровождения инновационной деятельности в ОУ обеспечивается наличием комплекса необходимых психолого-педагогических, орга-

низационно-педагогических, материально-технических условий: стратегия развития ОУ, формирование мотивации и стимулирование инновационной деятельности педагогов, адекватный инновационному процессу стиль руководства, наличие методической службы ОУ, ресурсное обеспечение инновационной деятельности (нормативно-правовое, информационное, научно-методическое, кадровое).

Большинство ученых связывает создание методического (научно-методического) ресурса с организацией методической работы, которая понимается как специально организованная деятельность, направленная на развитие педагогических компетенций, необходимых для решения новых задач в условиях модернизации образования, и, в конечном счете, на повышение качества образования обучающихся. Выделяются различные пути создания названного ресурса: обеспечение системы образования методологическими, дидактическими и методическими разработками, методическими средствами и информацией, отвечающими современным достижениям педагогической науки и практики (О.П. Безматерных, А.Т. Бойцова В.М. Полонский, Е.В. Титова); обеспечение взаимодействия методической службы и педагогов, апробация и внедрение в практику более эффективных моделей просвещения и обучения кадров (В.И. Зверева, Е.И. Казакова, А.Е. Капто, Н.Н. Кузина, В.С. Лазарев, Н.В. Немова, М.М. Поташник, В.П. Симонов, А.П. Тряпицина, Л.И. Филатова, О.Г. Хомерики и др.); как способ сопровождения педагогического труда (Е.И. Казакова); развитие педагогического творчества учителя (А.М. Моисеев, М.М. Поташник), создание психолого-акмеологических условий для раскрытия акмеологического потенциала личности педагога (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, И.В. Плаксина).

Необходимо отметить, что инновационное поведение педагога актуализируется лишь тогда, когда это позволяет социально-профессиональная среда. В повседневной деятельности происходит подавление творческих качеств учителя. Это может быть объяснено тем, что профессиональное творчество предполагает независимое поведение, сотворение единичного, в то время как любая система, в том числе и социальная, стремится к гомеостазу, стабильности. Поэтому формирование инновационного поведения учителя возможно лишь в специально организованной культуротворческой среде школы, в которой созданы условия для развития отношений сотрудничества и сотворчества, формирования внутренней мотивационной готовности к осознанному инновационному поведению, которое становится внутренней детерминантой жизнедеятельности педагога.

Проведенный обзор литературы выявил серьезное противоречие: с одной стороны – длительный процесс модернизации российской школы в

итоге затронул не только содержание образования и организацию учебной деятельности, но и коренным образом изменил отношение к содержанию управления в современном образовании, общие задачи и принципы которого прописаны в Законе об образовании РФ. С другой стороны, представленность научно-методических рекомендаций по развитию управленческих компетенций, необходимых для управления инновационным процессом практически отсутствуют. В.А. Ясвин [205] подчеркивает, что, несмотря на массовость ориентации школ на инновационное развитие, инновационные процессы плохо управляемы и недостаточно продуманы в методологическом и тактическом плане.

Применительно к школе П.И. Третьяков (2009) выделяет следующие функции управления: информационно – аналитическую; мотивационно – целевую; планоно – прогностическую; организационно – исполнительскую; контрольно – диагностическую; регулятивно – коррекционную функции. При этом необходимость совершенствования образовательной практики нуждается в реализации экспертно-проектной функции управления инновациями и развитии управленческих компетенций, ее поддерживающих. Современные требования к реализации функций управления развивающейся образовательной организацией отражают необходимость формирования навыков гибкого ситуационного управления и поддерживающих стилей влияния.

Традиционный процесс управления образовательным учреждением сводится к тому, что функциональные звенья управления рассматриваются как относительно самостоятельные виды деятельности и ответственность за реализацию этих функций распределена между административными работниками. Между тем все функции взаимосвязаны и последовательно, поэтапно сменяют друг друга, образуя единый управленческий цикл, что требует согласования управленческой деятельности не только на всех его этапах, но и по отношению к разным группам школьного сообщества. Важно также отметить, что традиционная система управления образовательным учреждением имеет жесткую иерархическую структуру, поэтому результат образовательной деятельности, в том числе инновационной, всегда зависит от уровня управленческих компетенций административного звена. Образовательная деятельность жестко регламентируется государством, что приводит к взаимоотношениям субъектов образовательного процесса необходимости следования нормативам, требованиям, выделенным ресурсам. Внешние заданные регламенты являются основанием для формирования управленческих моделей, сосредоточенных в целом не на развитии и совершенствовании образовательного процесса, а на контроле формальных показателей в оценке ОУ.

Известно, что эффективность новаций зависит от целого ряда факторов (З.А. Абасов):

- 1) экономические (недостаточное материально-финансовое обеспечение инновационной деятельности);
- 2) социальные (неэффективная система распространения нововведений);
- 3) психологические (убеждения и отношения педагогического коллектива к нововведениям);
- 4) педагогические (бытующие традиции организационно-педагогической, управленческой работы)
- 5) организационно-управленческие.

Поскольку школа как организация представляет собой сложнейшую социальную систему, то достижение целей инновационного преобразования требует методологического и деятельностного согласования педагогической, социальной и управленческой подсистем школы. Это дает возможность применить к решению задач исследования методологию системного организационного развития, позволяющего рассматривать ОУ как открытую развивающуюся социальную систему, реализующую множественные активности в трех направлениях: достижение образовательных результатов, рефлексивная деятельность по отношению к достигнутому и развитие отношений, возникающих между субъектами образовательного процесса. Обозначенный методологический подход позволяет описать школу как целостную организационно-образовательную систему, включающую формальные и неформальные элементы структуры ОУ, координационные механизмы их взаимодействия, образовательную среду, содержание образования, образовательный процесс и коммуникативное взаимодействие субъектов. Вопросы управления развивающейся инновационной школой освещены в целом в двух направлениях:

1. Школа рассматривается как часть более широких образовательных систем (муниципальной, региональной, федеральной) и испытывает на себе множество управляющих влияний со стороны органов государственной власти, местного самоуправления и управления образованием.

2. Второе направление связано с управлением развитием школы, которое представлено в теории образовательного менеджмента (В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, П.И. Третьяков, В.А. Сластенин, М.В. Кларин, А.М. Саранов, М.М. Поташник, А.В. Хуторской, В.А. Ясвин и др.). В рамках этого направления управление развитием рассматривается с точки зрения трех подходов:

– *подход «от образования»* предполагает, что управление образованием в первую очередь зависит от специфики и форм практик самой си-

стемы образования. Нормы и методы управления образованием складываются из теории педагогики и логично ее дополнять. На сегодняшний день можно зафиксировать методическую проработанность отдельных технических аспектов управления образованием, в основном управления учебно-воспитательным процессом в школе и на уроке;

– *подход от классического менеджмента* складывался вне системы образования как универсальная теория менеджмента, которая может быть использована и в управлении образованием. Развитие школ менеджмента напрямую связывается с развитием форм массового производства и рыночных отношений, а также возникающими в процессе становления рынка проблемами управления. Выделяют следующие школы менеджмента, сложившиеся в процессе своего исторического развития: школа научного управления (Ф. Тейлор, Ф. Гилберт, Г. Гантт); классическая административная школа (А. Файоль, Д. Муни, М. Вебер); школа человеческих отношений (М.П. Фоллетт, Э. Мейо, А. Маслоу); современные школы менеджмента (процессный, системный и ситуационный подход);

– *комплексно-методологический подход*, объединяющий два выше представленных подхода к менеджменту в образовании. В рамках подхода предполагается анализ процессов, функций, организации и структуры образовательной системы, а также анализ процессов, связанных с принятием решений, влиянием субъектов управления на человеческие ресурсы. В зависимости от системного уровня подход выделяет следующие типы управления в образовании:

– стратегическое управление образованием (управление целями образования);

– управление процессами (управление развитием, управление функционированием, инновационное управление и т.д.);

– организационное управление, или управление структурными преобразованиями;

– управление персоналом, управление ресурсами (материально-техническим обеспечением, информационными ресурсами и т.д.).

Таким образом, комплексно-методологический подход связывает воедино процесс достижения целей организации и процесс развития отношений между людьми, реализующими достижение цели, что обеспечивает интегрированность совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала по достижению образовательных целей развития школы.

За рубежом менеджмент в образовании или школьный менеджмент определяется как «сосредоточение на процессе принятия наиболее важных решений в школе». Основная идея школьного менеджмента базируется на

децентрализации управления в системе образования, в ее контексте школьный учитель должен быть наделен правами участвовать в разработке и принятии наиболее важных для своей школы решений.

В начале 2000-х гг. существенно продвинулась научная разработка теоретических и прикладных сторон системного и программно-целевого подходов к управлению образовательным учреждением (Т.И. Власова, М.С. Васильева, Т.М. Давыденко, А.Е. Капто, В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, О.Г. Хомерики, А.В. Шариков и др.). Усиливается интерес к стратегическому, синергетическому, рефлексивному, полисубъектному, государственно-общественному, командно-коллегиальному, проектному управлению образовательным учреждением (А.А. Бастрон, В.И. Бочкарев, В.П. Васильев, Т.Г. Волченкова, Т.М. Давыденко, В.И. Коваленко, Н.Я. Сайгушев, Ф.Ф. Харисов и др.). Объектами исследования становится управление качеством образования учащихся, воспитательной системой, научно-экспериментальной работой, повышение квалификации руководителей и педагогов, структура и функции внутришкольного управления (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.А. Караковский и др.). Большое внимание уделяется проблеме профессионального развития учителей и педагогических коллективов, повышения их творческой инициативности, самостоятельности, вовлечения в управленческие процессы (Е.И. Артамонова, Р.М. Асадулин, Д.В. Коровкин, Л.Н. Королева, Е.Г. Силяева, В.А. Слостенин, С.Л. Фоменко, Т.А. Чекрыгина и др.).

Управление инновационным образовательным процессом в различной степени представлена в следующих исследованиях:

– в современных концепциях гуманитаризации и гуманизации образования, идеях личностно-ориентированного подхода к развитию образования и управлению педагогическими системами (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, М.В. Кларин, И.А. Колесникова, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.);

– в концепции управления образованием в переходный период развития российского общества (В.И. Бочкарев, Б.С. Гершунский, Ю.В. Громыко, Е.С. Заир-Бек, О.Е. Лебедев, С.Д. Поляков, Н.И. Роговцева, В.И. Слободчиков, А.П. Тряпицына, Т.И. Шамова и др.);

– в концепции управления инновационными процессами в развивающейся школе (В.С. Лазарев, М.М. Поташник, Г.Н. Прозументова, В.П. Симонов, В.И. Слободчиков, И.К. Шалаев и др.);

– в концепции экспертно-проектного управления школой (В.В. Уланов, В.А. Карпов, Л.С. Братченко, В.А. Ясвин);

– в концепции педагогического и внутришкольного менеджмента (В.И. Гинецинский, Ю.А. Конаржевский, В.П. Симонов);

– в концепции внутришкольной образовательной среды и ее взаимодействия с внешкольной средой (М.А. Башмаков, Л.А. Боденко, С.Д. Дерябо, П.И. Дзегеленок, В.А. Карпов, О.И. Кочеткова, С.Д. Поздняков, В.И. Слободчиков, И.М. Улановская, В.А. Ясвин);

– в концепции творчества личности в образовательной деятельности (В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров, Р.Х. Шакуров, Е.А. Яковлева и др.);

– в исследованиях, посвященных проблемам профессионального развития педагогического коллектива и вопросам управления этим процессом (Т.Г. Афанасьева, Е.П. Белозерцев, Ю.В. Васильев, Н.С. Дежникова, В.М. Лизинский, И.С. Марьенко, М.Г. Минкевич, В.А. Караковский, Н.П. Кузин, Р.С. Немов, Т.И. Шамова);

– в исследовании особенностей управления развивающей средой инновационного образовательного учреждения (О.Г. Тринитатская);

– в исследованиях, направленных на разработку и апробацию психолого-акмеологического сопровождения педагогической инновационной деятельности (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, И.В. Плаксина).

В теории менеджмента выделяют следующие основные функции: планирование, организацию, мотивацию, контроль. Эти четыре первичные функции объединены процессами коммуникации и принятия решений. Такой процессный подход к определению функционального состава менеджмента принят среди специалистов всех сфер деятельности. Современное образование немислимо без инновационных процессов (М.В. Кларин, П.И. Третьяков, М.М. Поташник, А.И. Пригожин, К. Ангеловски, В.С. Лазарев, Н.Р. Юсуфбекова, А.В. Хуторской). Инновационный процесс имеет сложное строение, в котором выделяется следующая иерархия структур инновационной деятельности: деятельностьная, субъектная, уровневая, содержательная, структура жизненного цикла, управленческая и организационная.

По данным В.А. Ясвина более 90% российских школ ориентированы на образовательные инициативы, на поиск своего индивидуального «лица» среди образовательных учреждений. В связи с этим П.Г. Щедровицкий подчеркивает наличие кризиса «инновационного движения» в российских школах в силу рассогласованности вводимых локальных изменений, особенностей организационно-образовательных систем и устоявшихся стереотипов профессиональной деятельности [205]. Инновации в школе, как правило, не затрагивают системных вопросов организационного и управленческого развития школы. Вместе с тем любые локальные изменения в системе возможны в контексте соответствующих изменений всей организационно-образовательной системы школы. Только в этом случае инновации

становятся традициями и закрепляются в организационной культуре школы. Общий инновационный процесс складывается из совокупности процессов обновления ее различных участков, отдельных нововведений.

Особую роль в реализации целей, связанных с развитием образовательного учреждения играют административные работники, чьи функции управления можно представить как виды управленческого труда, связанные с воздействием на управляемый объект. Однако важно напомнить, что школьное сообщество полисубъектно и нуждается в замене традиционного доминирующего стиля лидерства на поддерживающий, консультирующий и партисипативный стили. Рядом научных исследований обосновано, что основой образовательного и управленческого процессов в общеобразовательных учреждениях становится личностно-ориентированная образовательная парадигма. Это предъявляет новые требования к руководителям школ, ставит перед ними новые задачи, одна из которых — обеспечение условий для развития всех субъектов образовательного процесса школы. Одним из перспективных средств реализации целей и задач развития общеобразовательного учреждения является структурно-функциональная модель управления организационно-образовательной системой школы. На современном этапе развития образования важную роль играет создание эффективных условий для взаимодействия педагогов, родителей, обучающихся, преподавателей вузов и студентов — будущих педагогов в целях успешного решения общих задач. Таковым условием, как подчеркивают К.В. Дрозд и И.В. Плаксина [22], является воспитательное пространство школа-вуз, которое представляет собой сложное средовое образование, структура которого рассматривается как результат процессов дифференциации и интеграции, при этом механизмом его построения и реализации является сеть событий внешнего и внутреннего характера. Организационные условия воспитательного пространства школа-вуз, на наш взгляд, позволяют педагогам проектировать и воплощать в жизнь реальные педагогические события различного уровня, «выращивать» детско-взрослые событийные общности, рефлексивно управлять личностно-развивающимся потенциалом совместного бытия взрослых и детей, выстраивать управленческие стратегии и практику в соответствии с идеей создания динамической сети взаимосвязанных педагогических событий.

Современные подходы к воспитанию, рассматривающие современные социокультурные условия развития образования, культурную среду и ее роль в воспитании личности, выделяют феномен управления как необходимую функцию организованных образовательных систем, как средство целенаправленного воздействия и согласования совместной деятельности всех субъектов образования для получения требуемого качественного ре-

зультата (Р. Акофф и Ф. Эшби, В.Г. Афанасьев, Г.Г. Габдуллин, А.М. Омаров, В.С. Пикельная и др.).

Важное значение для анализа актуальных управленческих моделей образовательных учреждений имеют методологические основания и методические разработки в области моделирования образовательной среды (В.И. Панов, В.А. Ясвин), теория воспитательных пространств (Ю.П. Сокольников, О.И. Попов, С.Н. Сивков), концепция о сущности и содержания процесса воспитания как целенаправленного процесса по созданию оптимальных условий для развития личности (Д.В. Григорьев, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова), а также системный и событийный подходы к построению воспитательного пространства (Д.В. Григорьев, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова); исследования особенностей взаимодействия социокультурных институтов как фактора развития воспитательного пространства (М.С. Якушкина) и теоретических основ построения и функционирования воспитательного пространства вуза (Н.А. Баранова, М.Г. Резниченко), моделирование воспитательного пространства школа-вуз (К.В. Дрозд, И.В. Плаксина).

Современные научные подходы к оптимизации системы управления образовательным учреждением указывают на необходимость учитывать следующие категории: характеристику организационно-образовательной системы школы (уровень развития поточной, линейной, смешанной, интегративной и инновационной моделей системы); гибкость организационно-управленческой структуры школы; сложившиеся модели управления педагогическим сообществом; параметры, характеризующие организационную культуру и социально-психологический климат педагогического коллектива; образовательный потенциал школы (план воспитательной работы, возможности дополнительного образования, материально-пространственная среда школы, уровень профессиональных компетенций педагогов); восприятие образовательного/воспитательного пространства всеми его субъектами; степень удовлетворенности образовательным процессом и качеством управления.

Несомненно, что формирование системы научно-методического сопровождения управления инновационными процессами в школе является одним из условий достижения результатов инновационной деятельности.

Становление системы сопровождения имеет несколько этапов. Первый *информационный этап* посвящен информированию, совместному обсуждению и формированию единого научного тезауруса инновационной деятельности. Этому способствуют лекции, проектировочные и научно-методические семинары, анализ входных диагностических срезов, позво-

ляющих оценить актуальный уровень развития профессиональных педагогических компетенций и характеристик психологического климата.

Второй *методический этап* посвящен формированию творческих групп, которые разрабатывают и апробируют различные формы педагогической деятельности.

Для третьего, *деятельностного этапа* характерно устойчивое функционирование творческих групп. На четвертом *консультационном этапе* осуществляется совместное обсуждение результатов образовательного мониторинга, результаты индивидуальных и совместных групповых исследований, реализованных педагогами, учащимися, студентами, обмен опытом. Таким образом, система научно-методического сопровождения включает в себя методическое, просветительское, исследовательское, аналитическое, экспериментальное направления деятельности.

1.9.2. Сущность государственно-общественного управления инновационной школой

Основной задачей руководителя образовательной организации, решающей задачи инновационного развития, является создание условий для достижения целей целостного образовательного процесса с учетом инновационной составляющей и повышения зоны ответственности всех участников образовательного процесса за его результаты.

Несомненно, что к школе как важнейшему институту социализации, предъявляются высокие требования по подготовке выпускников к активному участию в жизни общества, профессиональной и личностной самореализации, способности решать те задачи, которые ставит перед ними современная действительность. Школа выполняет важнейшую функцию координации всех субъектов государственно-общественного управления процессом социализации. В качестве субъектов государственно-общественного управления выступают:

- участники образовательного процесса: дети, педагоги, родители;
- социальные группы, общественные и государственные институты;
- семья, учреждения профессионального образования, основные институты государства (армия, правоохранительная система, здравоохранение, органы власти и управления и др.), общественные организации, политические партии, религиозные организации, работодатели, наука, культура и др.

Существует достаточно много действующих форм государственно-общественного управления образовательной организацией: попечительский совет, советы старшеклассников и другие детские организации, ассоциации (советы, союзы выпускников), советы отцов, управляющие советы,

ассоциации (советы, союзы родительской общественности), советы школ, советы органов управления образованием, советы руководителей ОУ. В качестве примера приводим систему государственно-общественного управления МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира, основанную на принципах, которые прописаны в законе об образовании РФ: «Управление образовательной организацией осуществляется на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности». Поэтому управление школой осуществляется как базовыми органами государственно-общественного управления: совет школы и общешкольный родительский комитет, так и дополнительными: попечительский совет и совет старшеклассников (совет лидеров)

Рассмотрим по порядку статус, состав и сферу деятельности каждого органа управления.

Совет школы – это коллегиальный орган управления без статуса юридического лица. Члены совета – участники образовательного процесса: родители (законные представители) учащихся, учащиеся второй и третьей ступеней обучения, работники школы, руководитель школы, выпускники школы, представители Владимирского государственного университета. Совет школы действует в целях повышения эффективности образовательного процесса и финансово-хозяйственной деятельности в образовательном учреждении на основе реализации принципа демократического, государственно-общественного управления образованием. Совет школы участвует в разработке и реализации программы развития образовательной организации, защищает права субъектов образовательного процесса с юридической стороны.

Общешкольный родительский комитет – это орган самоуправления образовательной организацией без статуса юридического лица. Члены комитета – представители родителей учащихся, заместитель руководителя общеобразовательного учреждения (педагогический работник по представлению руководителя). Общешкольный родительский комитет возглавляет и организует работу по оптимальному взаимодействию учреждения и родителей по повышению качества учебно-воспитательного процесса, реализации развивающих и досуговых программ, оказывает содействие администрации и педагогическому коллективу в обеспечении оптимальных условий для реализации образовательного процесса (помощь в приобретении учебников, подготовке наглядных методических пособий, укреплении материальной базы, осуществлении контроля качества питания обучающихся и их медицинского обслуживания, выполнении санитарно-гигиенических правил и норм и пр.). Родительский комитет представляет родительскую общественность на всех уровнях взаимодействия образовательной организации с местными властями и общественными объединениями.

Попечительский совет может создаваться с образованием юридического лица или без его образования. В нашей образовательной организации попечительский совет существует без статуса юридического лица, и поэтому является формой самоуправления. Порядок выборов и его компетенция определяется уставом ОУ и Положением о Попечительском совете. Члены совета - участники образовательного процесса и иные лица, заинтересованные в совершенствовании деятельности и развитии школы (представители организаций, объединений, граждан, оказывающих ОО постоянную финансовую, материальную, правовую, организационную и иную помощь, представители учредителя, руководители органов местного самоуправления). Попечительский совет оказывает содействие образовательной организации в её функционировании и развитии посредством привлечения внебюджетных средств и контроля за их расходованием, формирует социальный заказ образованию от общества, участвует в согласовании образовательных программ, бюджета, выборов приоритетов образовательных учреждений, в определении концепции развития и формировании дорожной карты.

Совет лидеров – орган ученического представительства в рамках общественного соуправления образовательной организацией без статуса юридического лица. Члены совета – представители учащихся 5-11 классов. Совет лидеров реализует права обучающихся на участие в управлении ОУ, создании условий для реализации лидерских качеств, развития инициативы, творческого потенциала учащихся, представляет интересы учащихся в процессе управления ОУ и выполняет функции оценки условий реализации образовательного процесса, соответствия результатов образования, состава образовательных программ дополнительного образования и их доступности потребностям учащихся. Совет лидеров вносит предложения по изменению состава программ дополнительного образования, планированию и организации внеклассной работы, контролю соблюдения прав учащихся.

В рамках изменений в обществе и в системе образования назрела необходимость создания нового органа – управляющего совета школы.

Управляющий совет школы – есть центральная структура системы самоуправления образовательной организацией, замыкающая на себе системы самоуправления участников образовательного процесса (самоуправления учащихся, самоуправления родителей, самоуправления педагогических работников) и центральная структура системы государственно-общественного управления школы. Мы предполагаем создание совета без статуса юридического лица. Однако решения, принятые в рамках полномочий управляющего совета школы, будут носить императивный характер,

т.е. будут обязательны к исполнению всеми участниками образовательного процесса. Члены управляющего совета – директор, представитель учредителя, представитель вуза, представитель попечителей, представитель совета школы и общешкольного родительского комитета, представитель совета старшеклассников.

В компетенцию управляющего совета будет входить выбор направлений развития образовательного учреждения, направлений дополнительного образования детей, оценка качества образования, качества профессиональной деятельности педагогов и учреждения в целом, привлечение финансовых и материальных средств из дополнительных (внебюджетных) источников в целях совершенствования образовательного процесса и решения задач сохранения здоровья его участников, а также решение вопросов режима работы учреждения.

Управляющий совет решает следующие задачи:

- определяет основные направления развития общеобразовательного учреждения;
- участвует в распределении стимулирующей части оплаты труда работников школы;
- содействует созданию в общеобразовательном учреждении оптимальных условий и форм организации образовательного процесса;
- контролирует соблюдение надлежащих условий обучения, воспитания и труда в общеобразовательном учреждении, сохранения и укрепления здоровья обучающихся;
- определяет порядок привлечения внебюджетных средств из дополнительных источников, включая добровольные пожертвования родителей;
- контролирует целевое и рациональное расходование финансовых средств общеобразовательной организации.

Таким образом, обновленная структура управления школой будет в большей степени способствовать реализации Программы развития школы в условиях воспитательного пространства школа-вуз. Программа развития школы включает несколько целевых проектов: «Новое качество образования – основа жизненного успеха личности», «Поддержка таланта ребенка – возможность его успешной самореализации», «Успешный педагог – успешный ребенок», «Открытая школа».

В рамках проекта «Открытая школа» разработана модель социокультурного пространства школы, которая включает все элементы управления и партнерских отношений. Ядром модели является сообщество учащихся, педагогов и родителей школы, которые вступают в различные отношения и взаимодействия.

Первый компонент модели – государственно-общественное управление образованием, формирование которого связано с изменением, с одной стороны, парадигмы образования, с другой стороны – парадигмы социального управления. Новые подходы к управлению основываются на принципах гуманизации и демократизации отношений между участниками образовательного процесса и значительного повышения роли общественных организаций в управлении школой. Государственно-общественное управление обеспечено нормативно-правовым законодательством, в первую очередь Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273, определяющим, что:

– «управление системой образования осуществляется на принципах законности, демократии, автономии образовательных организаций, информационной открытости системы образования и учета общественного мнения и носит государственно-общественный характер» (статья 89);

– «управление образовательной организацией осуществляется на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности» (статья 26);

– «работники образовательных учреждений имеют право на участие в управлении» (статья 55);

– «родители (законные представители) имеют право защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении» (статья 52).

Организационная структура, занимающаяся внутришкольной оценкой, экспертизой качества образования и интерпретацией полученных результатов, включает в себя: администрацию школы, педагогический совет, Методический совет школы, методические объединения учителей-предметников, психологическую службу школы, временные структуры (педагогический консилиум, Совет инновационной деятельности и др.).

Администрация школы формирует блок локальных актов и приложений к ним, регулирующих деятельность школы, утверждает их приказом директора школы и контролирует исполнение; разрабатывает мероприятия и готовит предложения, направленные на совершенствование системы оценки качества образования школы; обеспечивает на основе образовательной программы проведение в школе контрольно-оценочных процедур, мониторинговых, социологических и статистических исследований по вопросам качества образования; организует систему мониторинга качества образования в школе, осуществляет сбор, обработку, хранение и представление информации о состоянии и динамике развития; анализирует результаты оценки качества образования на уровне школы; обеспечивает предоставление информации о качестве образования на муниципальный и региональный уровни системы оценки качества образования; формирует ин-

формационно-аналитические справки по результатам оценки качества образования; принимает управленческие решения по развитию качества образования на основе анализа результатов, полученных в процессе реализации ВМКО.

Совет инновационной деятельности школы: участвует в разработке методики оценки качества образования; участвует в разработке системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития школы с учетом целей и задач опытно-экспериментальной работы педагогического коллектива; участвует в разработке критериев оценки результативности профессиональной деятельности педагогов школы; организует экспертизу ОУ, качественный и количественный анализ полученных данных, устанавливает между ними взаимосвязи и взаимозависимости; готовит предложения для администрации по выработке управленческих решений по результатам оценки качества образования на уровне школы.

Методические объединения учителей-предметников: участвуют в разработке методики оценки качества образования; участвуют в разработке системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития школы; участвуют в разработке критериев оценки результативности профессиональной деятельности педагогов школы; участвуют в экспертизе ОУ, содержания и результатов аттестации обучающихся, и формируют предложения по их совершенствованию; готовят предложения для администрации по выработке управленческих решений по результатам оценки качества образования на уровне школы.

Педагогический совет школы: содействует определению стратегических направлений развития системы образования в школе; содействует реализации принципа общественного участия в управлении образованием в школе; инициирует и участвует в организации конкурсов образовательных программ, конкурсов педагогического мастерства, образовательных технологий; принимает участие в формировании информационных запросов основных пользователей системы оценки качества образования школы; принимает участие в обсуждении системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития системы образования; принимает участие в экспертизе качества образовательных результатов, условий организации учебного процесса в школе; принимает участие в оценке качества и результативности труда работников школы, распределении выплат стимулирующего характера работникам и согласовании их распределения в порядке, устанавливаемом локальными актами школы; содействует организации работы по повышению квалификации педагогических работников, развитию их творческих инициатив; принимает участие в обсуждении системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития системы

образования в школе; заслушивает информацию и отчеты педагогических работников, доклады представителей организаций и учреждений, взаимодействующих со школой по вопросам образования и воспитания, в том числе сообщения о проверке соблюдения санитарно-гигиенического режима в школе, об охране труда, здоровья обучающихся и другие вопросы образовательной деятельности школы; принимает решение о перечне учебных предметов, выносимых на промежуточную аттестацию по результатам учебного года.

Второй компонент модели – вариативность образования как область социокультурного пространства, которая предусмотрена статьей 10 Закона РФ «Об образовании», позволяющая получать образование в различных формах – очное, семейное образование, самообразование, экстернат, дополнительное образование, надомное обучение с использованием многообразия учебных курсов, программ (базовый, профильный и предпрофильный уровни образования, элективные и факультативные курсы, ИОП), методов и форм обучения для всех категорий учащихся. Вариативность образования дает каждому ученику не только право, но и реальную возможность выбора.

Третий компонент модели социокультурного пространства школы включает такую область, как единое информационное пространство, которое представляет управляемую и развивающуюся систему эффективного и комфортного предоставления информационных и коммуникационных услуг всем субъектам процесса обучения. Единое информационное пространство включает информационно-технологический модуль, представляющий собой материально-технические ресурсы (локальная электронная сеть школы, единая система электронного документооборота) и информационные ресурсы (программное обеспечение, школьный сайт, ежегодный публичный доклад директора, персональные сайты учителей, педагогические сообщества и социальные сети в Интернет-пространстве, школьный информационный центр, информация в СМИ, публикации в методических сборниках и журналах, электронный журнал, электронный дневник). Единое информационное пространство обеспечено кадровыми ресурсами: заместитель директора по ИКТ, инженер, члены школьного информационного центра (главный редактор, помощник редактора, корреспонденты, дизайнер, фотокорреспондент, корреспонденты, служба компьютерной поддержки).

Необходимым средством формирования информационно-образовательного пространства школы, способствующего повышению качества образования, является Школьная Программа мониторинга и системы оценки качества образования и Положение о системе внутреннего мониторинга качества образования (Приложение 8).

Третий компонент модели – социальное партнерство школы, включающее многообразие взаимодействий школы и партнеров в лице родителей, жителей микрорайона, различных социальных институтов, организаций к решению социальных и других проблем, стоящих перед ОУ. При этом обеспечивается реальное взаимодействие между физическими лицами или организациями на основе договорных отношений в целях решения образовательных задач или социальных проблем. Социальное партнерство дает возможность объединения ресурсов (материальных, финансовых, человеческих и др.) и организационных условий для достижения желаемого результата. Сотрудничество с культурными, образовательными, общественными учреждениями позволяет разнообразить социальное общение всех участников образовательного процесса. Это, несомненно, помогает учащимся в выборе жизненной траектории в будущем. Более того, социальное партнерство создает условия для развития коммуникативной, социальной компетентности учащихся: умения выстраивать конструктивные взаимоотношения с разными людьми в разных ситуациях. Партнерство охватывает все сферы школьной жизни: образовательный процесс, внеурочную деятельность, дополнительное образование, воспитательную работу, материально-техническое обеспечение.

Четвертый компонент модели – воспитательное пространство школа-вуз, развитием которого занимается педагогический коллектив в процессе инновационной деятельности, является системообразующим компонентом и условием решения задач в рамках Программы развития школы. Важной характеристикой воспитательного пространства является его активность, т.е. его способность поддерживать для всех участников оптимальный уровень интеллектуальной и эмоциональной напряженности, стимулировать творческую активность в процессе специально организуемой деятельности.

Складывающийся сегодня рынок образовательных услуг обязывает школы ориентироваться на потребителя, учитывать его запросы. Переход к финансированию на нормативной основе заставляет школу заботиться об увеличении количества учащихся, а это, в свою очередь, включает коллектив в конкурентную борьбу за учащихся, родителей, способных оплачивать дополнительные образовательные услуги, высокопрофессиональных учителей, партнеров и спонсоров, заинтересованных в сотрудничестве.

Пятым компонентом модели становится имидж образовательного учреждения. Имидж – это специально проектируемый, сознательно формируемый, эмоционально окрашенный образ образовательного учреждения, обладающий целенаправленно формируемыми характеристиками и призванный оказывать позитивное влияние на конкретные группы социу-

ма. Имидж учреждения – это уникальный набор ассоциаций, мнений, чувств, существующих по отношению к данной организации. Заботясь об имидже, образовательное учреждение получает возможность позиционировать себя, демонстрировать свою индивидуальность, занять выгодное положение среди профессионального сообщества и потребителей (родителей и учащихся). Для того, чтобы формировать и осознанно управлять имиджем школы, необходимо определить его наиболее важные составляющие. К основным структурным компонентам имиджа относятся:

1) вариативность образования (формы образования, различные формы организации учебной деятельности, обеспечение образовательного процесса и др.);

2) компетентность персонала ОУ (высокий профессионализм сотрудников, предполагающий компетентность во всех вопросах учебной, воспитательной, инновационной, проектно-исследовательской, информационной и др. видах деятельности);

3) имидж администрации, включающий следующие элементы:

- компетентность в области управления коллективом,
- эффективная организационная культура,
- качество сотрудничества школы с различными социальными институтами, общественными организациями,
- коммуникативная управленческая культура.

4) имидж учащихся:

- внешний вид учащихся (школьная форма – единый стиль решения для разных мероприятий),
- поведение в школе и вне школы,
- традиции и нормы общения со сверстниками и взрослыми,
- отношение к школе.

5) социально-психологический климат :

- создание комфортной среды, микроклимата,
- отсутствие конфликтных ситуаций,
- психологическое сопровождение учащихся, родителей, педагогов.

Одним из определяющих компонентов социально-психологического климата являются традиции школы (общий круг, сборы лидеров с участием студентов ВлГУ, День самоуправления, День науки, искусства и творчества, НОУ «Поиск», проектно-исследовательская деятельность и участие учащихся в Дне науки студентов ВлГУ, конкурс ВлГУ «Студент года», общешкольное воспитательное дело «Новогодний серпантин», ежегодный военно-спортивный турнир им. Максима Лялина совместно с педагогами и студентами ВлГУ, ежегодные ярмарки «Весенняя капель», марафон «Победа», акция «Поздравляем ветеранов» и акция «Подарки ветеранам»,

праздничные концерты, Масленица, День открытых дверей. Все эти события позволяют детям быть сопричастными всему школьному сообществу, реализовать социальные потребности и интересы. Такие события запоминаются на всю жизнь и ассоциируются со школой, учителями.

б) визуальный имидж образовательного учреждения, бренд - совокупность особенностей, отражающих неповторимые оригинальные характеристики школы, получившие общественное признание:

- сайт школы (постоянно действующий и пополняемый),
- имя школы «Пятнашка»,
- общешкольная символика и атрибуты (наличие эмблемы, гимна школы, школьные значки для учащихся и педагогов, буклеты, фильмы о школе),
- внешнее и внутреннее оформление школы (фирменный школьный стиль в оформлении кабинетов, коридоров, др. помещений)

Репутация школы представляет динамическую характеристику ее жизнедеятельности, формирующуюся в обществе в течение достаточно продолжительного периода времени. На формирование репутации школы во многом влияют показатели качества образовательных услуг, ценностные убеждения, мнение, сложившееся на основе полученной достоверной информации о школе.

Все названные компоненты, так или иначе, взаимосвязаны друг с другом, взаимозависимы, чем обеспечивается жизнеспособность и целостность всей системы, в которой происходит развитие социально-личностных компетенций всех субъектов образовательного процесса.

Школа, открытая для социума, имеет ряд преимуществ:

- высокое доверие родителей и общественности;
- увеличение количества социальных партнеров, разделяющих ценности ОУ;
- расширение обмена ресурсами с партнерами школы;
- расширение возможности альтернативного образования детей вне школы;
- расширение возможности включения детей в разные виды деятельности, что способствует развитию социальных, коммуникативных, информационных, проектных и других компетенций.

Таким образом, реализация модели социокультурного пространства с включенной системой управления, позволит школе оставаться конкурентоспособной в сфере образовательных услуг, занимать свое достойное место в культурном пространстве города и региона.

1.9.3. Мониторинг качества образовательной деятельности как аналитико-информационное обеспечение управления

По утверждению В.А. Ясвина [205, с. 12], школа представляет собой сложную социальную систему, требующую осознанного управления и целенаправленного, продуманного развития. Важно подчеркнуть, что школа до сих пор остается достаточно закрытым социальным институтом. Происходящие в ней перманентные изменения, заданные как извне, так и изнутри, не всегда полностью осознаются школьным сообществом, сосредоточенным в целом на формировании знаниевого компонента образования, что предопределено существованием ЕГЭ и ГИА. Поэтому в качестве источника получения объективной информации о качестве своего функционирования педагогические коллективы зачастую используют только формальные количественные показатели.

В свою очередь, исследование процессов развития требует соответствующего методического, диагностического инструментария, адекватного тем целям, которые ставит перед собой образовательное учреждение. Внедрение в систему управления школы разумной и эффективной психолого-педагогической экспертной деятельности является сегодня одной из перспективных и ключевых задач развития всей образовательной системы. Экспертная деятельность в образовательном учреждении, по мнению В.А. Ясвина – особый вид исследовательской деятельности, объектом которой является педагогическая практика [205, с. 23]. Главный смысл экспертизы состоит в прояснении той реальности, которая существует в стенах конкретного образовательного учреждения, при этом экспертиза основывается на субъективных мнениях экспертов. Экспертиза предполагает осмысление всей совокупности полученных в процессе диагностических данных, получаемых из разных источников. Одним из перспективных направлений в экспертной деятельности, по мнению С.Л. Братченко (2004), является гуманитарная экспертиза, которая может ответить на вопрос: в какой мере в исследуемом воспитательном пространстве созданы условия для полноценного развития всех его субъектов. Инструментом экспертизы является внутренний мониторинг качества образования, который представляет собой деятельность по аналитико-информационному обеспечению управления образовательным учреждением, основанную на систематическом анализе качества реализации образовательного процесса, его ресурсного обеспечения и его результатов.

Мониторинг в системе образования – комплексное аналитическое отслеживание процессов, включающее систему сбора, обработки, и распространение информации, отражающей количественно-качественные из-

менения качества образования, результатом которого является установление степени соответствия измеряемых образовательных результатов, условий их достижения и обеспечение общепризнанной, зафиксированной в нормативных документах и локальных актах системе государственно-общественных требований к качеству образования, а также личностным ожиданиям обучающихся. Несомненно, что современное управление образовательным учреждением возможно на основе системной аналитической деятельности по отношению к получаемым результатам. Внутренний мониторинг качества образования является одним из самых важных элементов системы управления инновационным образовательным учреждением, устраняющий эффект неполноты и неточности информации о качестве образования и позволяющий принимать обоснованные и своевременные управленческие решения.

Система внутреннего мониторинга качества образования представляет собой деятельность по аналитико-информационному обеспечению управления образовательным учреждением, основанную на систематическом анализе качества реализации образовательного процесса, его ресурсного обеспечения и его результатов.

Основными пользователями результатов внутреннего мониторинга качества образования школы являются педагогический совет школы, учителя, обучающиеся и их родители, экспертные комиссии при проведении процедур фронтальных проверок, лицензирования, аккредитации школы, аттестации работников школы, муниципальные органы управления образованием. Система внутреннего мониторинга качества распространяется на деятельность всех педагогических работников школы, осуществляющих профессиональную деятельность в соответствии с трудовыми договорами, в том числе на педагогических работников, работающих по совместительству. Система внутреннего мониторинга качества использует следующие понятия:

– *качество образования* – интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия личностным ожиданиям субъектов образования, условий образовательного процесса нормативным требованиям, критериям, определяемым государственным стандартом и социальным запросам;

– *качество условий* – выполнение санитарно-гигиенических норм организации образовательного процесса; организация питания в школе; реализация мер по обеспечению безопасности обучающихся в образовательном процессе;

– *Государственный стандарт* определяет обязательный минимум содержания образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников, требования к условиям организации образовательного процесса;

– *критерий* – признак, на основании которого производится оценка, классификация оцениваемого объекта.

Мониторинг выполняет функции обратной связи (управление образовательным процессом), оценки результативности педагогической деятельности (соотнесение достигнутых результатов с критериями и показателями, принимаемыми за идеальный эталон результативности), воспитательно-побуждающую функцию (активное включение коллектива, его субъектов в воспитательную деятельность), коммуникативную, функцию информирования участников образовательного процесса о результатах диагностики и прогностическую (определение перспективы развития диагностируемого объекта).

В качестве источников данных для оценки качества образования используются: образовательная статистика; промежуточная и итоговая аттестация; мониторинговые исследования; социологические опросы; отчеты работников школы; посещение уроков и внеклассных мероприятий.

Основными пользователями результатов мониторинга в первую очередь является администрация и педагогический совет школы, которые обеспечивают разработку и внедрение модели системы мониторинга, проведение необходимых оценочных процедур, их количественный и качественный анализ и дальнейшее использование полученных результатов.

Внутренний мониторинг качества образования является одним из компонентов научно-методического сопровождения управления инновационной деятельностью коллектива, однако не ограничивается изучением содержания деятельности, связанной с инновациями.

Целями системы внутреннего мониторинга качества образования являются:

- формирование единой системы диагностики и контроля состояния образования, обеспечивающей определение факторов и своевременное выявление изменений, влияющих на качество образования в школе;
- получение объективной информации о функционировании и развитии системы образования в школе, тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень;
- предоставления всем участникам образовательного процесса и общественности достоверной информации о качестве образования;
- принятие обоснованных и своевременных управленческих решений по совершенствованию образования и повышение уровня информированности потребителей образовательных услуг при принятии таких решений;
- прогнозирование развития образовательной системы школы.

В качестве критериев оценки качества образования были выбраны следующие:

- критерий здоровья;
- образовательный критерий: достижение заданного качества образования;
- критерий продуктивного развития воспитательного пространства школа-вуз;
- критерий эффективности управления образованием (системность, активность и продуктивность управления ОУ);
- критерий индивидуально-личностного развития;
- критерий профессиональной компетентности.

Мониторинг качества образования осуществляется по следующим трём направлениям, которые включают перечисленные объекты мониторинга:

1. Качество образовательных результатов.
2. Качество реализации образовательного и воспитательного процесса.
3. Качество условий, обеспечивающих образовательный процесс.

Наиболее важным, определяющим исход всей образовательной деятельности учреждения, по нашему мнению, является критерий профессиональной компетентности педагогического коллектива. Новый стандарт профессионального образования неразрывно идеологически связан с ФГОС нового поколения и предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности учителя. Процесс повышения квалификации учителя современной школы должен быть ориентирован на освоение путей профессионального развития и участие в инновационной деятельности. Образовательные инновации характеризуют антропологический аспект, личностное приращение, «перезагрузку» профессиональной деятельности, постижение новых смыслов образования, обретение личностно значимых качеств педагога, как безусловного субъекта. Важнейшими критериями в этом являются определение ценностей собственной профессиональной позиции в инновационной деятельности (например, разработка проекта, публикации), выход педагога за пределы собственного опыта.

В Приложении 8 представлена модель внутреннего мониторинга качества образования, разработанная в процессе инновационной деятельности коллективом МБОУ «СОШ» №15 г. Владимира. Модель содержит критерии и индикаторы, позволяющие получать полную информацию о качестве образовательных результатов, качестве реализации образовательного и воспитательного процессов и условий, обеспечивающих эти процессы. В Приложениях 2, 3 представлены диагностические методики, которые апробированы в мониторинге качества образования на базе МБОУ «СОШ №15» г. Владимира.

1.10. Педагог как субъект инновационной деятельности

1.10.1. Мотивационная готовность к инновационной педагогической деятельности

Инновационная педагогическая деятельность связана с осознанием педагогом необходимости перемен в собственной профессиональной деятельности, так как нельзя добиться новых образовательных результатов, используя старые наработанные стратегии поведения. Еще в 1999 году в работе «Инновационное обучение: стратегия и тактика» В.Я. Ляудис выполнила подробный анализ отличий традиционного и инновационного обучения (Табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ характеристик традиционного и инновационного образовательных процессов

Характеристика	Традиционная стратегия	Инновационная стратегия
Цель	Предметные знания, умения, навыки	Личность, обладающая многообразием компетентностей
Роль педагога	Предметно-ориентированная и информационно-контролирующая роль, авторитарный стиль	Фасилитатор, наставник, выполняющий функции мотивирования, организации деятельности при адекватном контроле и поддержке личности учащегося
Мотивационно-смысловая установка педагога	Требования должного, власть, игнорирование индивидуальности	Возможность выбора, индивидуальная помощь, деловая мотивация, совместность
Учебный процесс	Репродукция, исполнительная оперативно-техническая сторона деятельности, дифференциация по способностям, закрепление различий, подражание, следование образцу	Продуктивные задания, определяющие смыслы деятельности, работа в зоне ближайшего развития, возрастающая креативность и самоорганизация, актуализация персонального опыта учащегося
Формы взаимодействия	Ведомый-ведущий, отчужденность, межличностная дистанция, низкий уровень активности	Педагог – «проводник» в культуру, обоюдная активность, динамика отношений, многообразие ролей, сотрудничество
Контроль	Внешний констатирующий, контроль «на понижение» как сравнение с идеалом. Тревога как базовая эмоция, связанная с процессом обучения	Формирующий, взаимный, самоконтроль как рефлексия, разнообразие поощрения. Удовлетворенность и интерес как базовые эмоции, связанные с процессом обучения
Мотивация учащегося	Отчуждение от учебной деятельности, низкая мотивация к саморазвитию, мотивация избегания неудачи	Появление мотивов творческой деятельности, саморазвитие, мотивация достижения

Деятельность педагога в любой образовательной парадигме включает в себя мотивационно-целевой, ориентационный, технологический и контрольно-оценочный компоненты, однако в инновационной парадигме эти компоненты должны приобрести качественно новое содержание и способы реализации.

Исследования лаборатории методологии и прогностики развития педагогического образования РАО показывают, что педагоги в России не в полной мере готовы к переходу к инновационной парадигме, а именно: зафиксирован низкий уровень их готовности к изменению своей педагогической деятельности.

Управленцы (директора школ, завучи) не готовы к изменению режима работы школы – переходу к нелинейному расписанию, к интеграции урочной и внеурочной деятельности, к разработке программ развития и воспитания, к новым организационным формам образовательного процесса.

Педагоги не готовы к переходу от фронтальной формы обучения к организации парной, групповой и индивидуальной работы, к технологии поддержки и сопровождения школьников, к проведению коррекционной работы. Это требует развития профессиональных компетенций и принципиально новой дидактической культуры, готовности к инновациям.

Необходимо отметить низкий уровень знаний педагогами теории обучения и воспитания. Самая проблемная зона – это методологическая компетентность, ориентация педагогов в теориях и концепциях образования. На втором месте по сложности усвоения и принятия стоит ориентация на инновационную деятельность. На третьем месте – компетенции в области формирования и оценивания универсальных учебных действий.

В.П. Зинченко [120] перечисляет факторы, определяющие успешность планирования, организации и реализации инновационной образовательной деятельности: мотивационная, личностная, когнитивная готовность, психологическая (психолого-педагогическая) грамотность, коммуникативная компетентность, наличие социально-психологического, эмоционального климата, характеризующегося ценностно-целевым единством.

Мотивационная готовность всех участников образовательного процесса к саморазвитию, к изменению содержания, способов, приемов, технологий деятельности определяет смысловой, ценностный уровень образования и отвечает на вопрос «Ради чего?».

Интересным для понимания мотивации педагога представляется использование методологии системно-деятельностного подхода, являющегося универсальным средством описания педагогической деятельности (Табл. 2).

Уровневый анализ содержания педагогической деятельности

	Мотив	Цель	Средства
Деятельность	Смысловой уровень педагогической деятельности (Ради чего? С кем?)		
Действия		Уровень результата (Что хочу получить?)	
Операции			Уровень технологий (Как достичь желаемого?)

Именно смысловой, характеризующий внутреннюю педагогическую мотивацию, уровень образования определяет его ценности и предполагает единое управление, общее планирование и согласованность, распределение ответственности и координации в совместной деятельности, общее видение результата и выбор технологий, которые позволяют достичь желаемое.

Выделяют несколько групп мотивов педагогической деятельности: мотивы долженствования, увлеченность предметом, мотивы общения с учениками, материальные мотивы. В приведенном В.П. Зинченко исследовании [120, с. 64] было выделено 4 группы педагогов: 43% учителей - с преобладанием мотивов долженствования, 39% - с доминированием интереса к предмету, 11% - с доминированием потребности в общении с детьми, и 7% преподавателей не имели ведущего мотива деятельности. Именно эта группа имела самый высокий уровень профессионализма. Мотивы поиска и использования инноваций также не однородны. Здесь выделяются мотивы, связанные с материальным вознаграждением, мотивы внешнего самоутверждения, престижа, личного успеха, мотивы личной самореализации, творчества, профессиональные мотивы, направленные на расширение возможностей обучающихся. Нельзя и невозможно планировать инновации, не разобравшись в том, что мотивирует человека на изменение, развитие в себе новых качеств, способов деятельности. Наиболее оптимальным, по мнению В.П. Зинченко [120, с. 66], является комплекс мотиваций, в котором внутренние мотивы самореализации и творчества являются преобладающими по отношению к мотивам избегания неудачи.

В.И. Чирков (1995) на основе обобщения результатов значительного количества исследований осуществил сравнительный анализ особенностей внутренней и внешней мотивации. Оказалось, что при внутренней мотива-

ции желание работать является стойким и продолжительным. Люди выбирают для себя трудные цели, лучше выполняют творческие задачи, требующие нестандартного подхода. Деятельность внутренне мотивированных людей характеризуется высокой креативностью и сопровождается эмоциями радости и удовлетворения. При этом улучшаются мнемические процессы, возрастает уровень самоуважения. При внешней мотивации поведение становится нестойким – оно исчезает вместе с подкреплением. Внешне мотивированные люди избирают простейшие или стандартные задачи для быстрого получения вознаграждения, между тем снижаются качество и скорость выполнения ими творческих задач. Падает уровень креативности и спонтанности, появляются отрицательные эмоции.

У педагогов, находящихся на стадии профессиональной адаптации, преобладает внешняя отрицательная мотивация (45,5%), т.е. мотивационный комплекс можно охарактеризовать как неоптимальный.

Это свидетельствует о том, что активность педагога на ранних этапах профессионализации обусловлена в большей степени стремлением избежать порицания. Мотивы избегания проявляются сильнее по сравнению с внешними положительными мотивами и мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности. Можно утверждать, что преобладание отрицательной внешней мотивации повышает уровень эмоциональной нестабильности педагогов. У педагогов, проходящих стадию профессионального развития, нет преобладающего типа мотивационного комплекса, однако ведущую роль играет внешняя положительная мотивация (42,2%). На данном этапе педагоги особенно чувствительны к внешнему поощрению. Анализ полученных различий позволяет сделать вывод, что у педагогов с оптимальным мотивационным комплексом более сформирована потребность в осознанном планировании деятельности. Педагоги, отнесенные к этой группе, имеют более сформированную потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Педагоги с неоптимальным мотивационным комплексом испытывают больше трудностей в определении значимых условий достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем. У педагогов с оптимальным и промежуточными типами мотивационного комплекса выше общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности.

Ю.П. Поваренков (2005) отмечает, что на стадии выбора профессии складывается интерес к содержанию будущей профессии, понимание значимости профессии и профессиональное призвание, стремление войти в определенную профессиональную общность, возникают профессиональные ожидания. На стадии профессионального обучения начинается адап-

тация как приспособление личности к профессии, уточнение своих профессиональных притязаний, возможно охлаждение интереса к избранной профессии, намечается принятие роли профессионала. На стадии практического овладения профессией углубляется адаптация, происходит корректировка профессиональных мотивов и целей, упрочиваются мотивы овладения высокими нормами и образцами профессионального мастерства, появляется первая удовлетворенность трудом, возникают мотивы самореализации личности в труде, а также возрастает число побуждений в мотивационной сфере, усложняется их иерархия. На стадии расцвета (акме) профессиональной деятельности укрепляются мотивы индивидуального вклада в профессию и профессионального творчества, усиливается смыслотворчество в профессии, идет поиск новых смыслов профессии для себя, упрочивается преобладание конструктивной мотивационной тенденции, ориентирующей человека на созидание. На стадии завершения профессиональной деятельности, ухода из профессии может наблюдаться либо мотивация к самореализации личности в новых формах деятельности – наставничестве, обобщении собственного профессионального опыта, либо проявляется защитная мотивация избегания неприятностей, противопоставление своего опыта профессиональным интересам молодежи, регресс. Иными словами, на отдельных стадиях профессионализации происходит то или иное изменение состава мотивации, структуры мотивационной сферы, изменяется удельный «вес» доминирования отдельных побуждений. На фоне описанной достаточно типичной картины возможны самые разнообразные индивидуальные варианты.

Инновационное поведение учителя, которое понимается как поведение, направленное на освоение, проектирование, реализацию, оценку и корректировку инноваций в образовательном процессе, является поведением, в котором проявляется личностное отношение педагога к происходящим переменам. Необходимо отметить, что мотивированное инновационное поведение учителя актуализируется лишь тогда, когда это позволяет социальная профессиональная среда. В практической повседневной деятельности происходит подавление творческой активности учителя. Это может быть объяснено тем, что творческая активность и креативность предполагают независимое поведение, сотворение единичного, в то время как любая система, в том числе и образовательная, стремится к устойчивости. Поэтому формирование мотивированного инновационного поведения учителя возможно лишь в специально организованной среде, в профессиональном сообществе, которое разделяет ценности развития. Анализ литературы показывает, что практика внедрения нестандартных идей и решений, т.е. инновационных новообразований, напрямую зависит от готовно-

сти среды, на развитие которой они направлены. Поэтому все чаще предметом специального анализа становятся инновационные характеристики среды, в том числе образовательной. Это связано с тем, что мотивационная готовность и в целом инновационное поведение не формируется само по себе, при простом потреблении знаний. Важно понимать, что личность меняется в процессе взаимодействия со значимыми лицами, группой, которые запускают механизмы влияния, среди которых мы можем выделить:

- *механизм установки*, влияющий на реализацию профессиональной позиции определённым образом;

- *механизмы активизации потребностно-волевой сферы* – заражение, убеждение, эмпатия, аттракция, передача собственного энтузиазма, поддержка, индивидуальный подход, которые являются механизмами влияния группы на личность и действуют только в ситуации межличностного взаимодействия;

- *механизм идентификации как уподобление* значимому, высококомпетентному другому как образцу профессиональной деятельности. Поведение «образца» служит стимулом для выбора поведенческих стратегий и формирования профессионального самосознания;

- *механизм конструктивной обратной связи*, который позволяет объективизировать особенности собственной профессиональной деятельности, «увидеть» себя глазами другого человека, «запустить» механизм рефлексии;

- *профессиональная рефлексия* механизм осмысления своей профессиональной деятельности и себя как её субъекта с целью прогнозирования, критического анализа, реорганизации и оценки эффективности. Профессиональная рефлексия рассматривается как критерий профессиональной зрелости.

Таким образом, инновационное поведение педагога становится возможным в культуротворческой среде школы, в которой созданы условия для включения педагогов в направленное, осознанное инновационное поведение.

Необходимо выделить ограничения и риски инновационной деятельности педагога, такие как:

- инерция, либо сопротивление необходимым изменениям, что связано с традиционной консервативностью образовательного процесса;

- отсутствие мотивации для изменения педагогической деятельности (инновации идут сверху, на учителя оказывается административное давление, не создана система стимулирования для освоения инноваций педагогами и др.);

- отсутствие механизма продвижения инноваций в образовательных системах разных уровней;

- создание ситуации, где педагог остается один на один перед решением инновационных задач деятельности, которые не совсем ясно как решать;
- отсутствие методического и научного сопровождения деятельности педагогов по решению насущных задач;
- трудности координации деятельности педагогов.

Преодоление этих рисков становится возможным, если создано и развивается профессиональное сообщество, в котором согласованы ценности и цели профессиональной деятельности. Полезно помнить афоризм К.Бернара: «Искусство – это «я»; наука – это «мы».

1.10.2. Личностная готовность педагога к инновационной деятельности

Идея взаимного соответствия между индивидуальными особенностями человека и требованиями профессиональной деятельности «как бы разумеется сама собой», отмечает известный специалист в области психологии труда Е.А. Климов (1996, с. 96). Пути преодоления конфликта личных качеств человека и этих требований, достижения соответствия между ними весьма разнообразны. При этом практически никогда не бывает так, чтобы процесс установления соответствия особенностей человека требованиям профессии был однозначно поступательным, т.е. развивался от заведомо меньшего соответствия к безусловно большему. В этом движении есть свои противоречия, отступления, временные ухудшения и резкие скачки вперед.

Одним из основных понятий, задающих синтетическое описание и одновременно оценку субъекта с точки зрения взаимного соответствия требований профессии к человеку и человека к профессии является понятие личностной/психологической готовности к той или иной деятельности в том смысле, в котором говорят, например, о готовности дошкольника к школьному обучению (Гуткина, 1993; Шадриков, 1994). Л.Б. Садовникова [1999, с. 64] отмечает, что осознание личностью своей готовности к профессиональной деятельности – это психическое состояние, включающее понимание ею целей, оценку имеющихся условий и ситуаций, определение наиболее вероятных способов действия, прогнозирование своих собственных мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, уверенность в результативности деятельности и возможности достижения цели.

Ю.П. Поваренков (2005), обобщая различные контексты использования понятия «готовность к труду» в психолого-педагогической литературе,

определяет ее как сложное, целостное личностное образование, в состав которого включаются: морально-волевые качества личности, социально-значимые мотивы, практические умения и навыки, знания о профессии, общетрудовые навыки и умения, психологические функции и способности, необходимые для трудовой деятельности».

Обзор отечественных концепций профессионального развития позволяет утверждать, что в процессе становления специалиста выделяются разные этапы профессионализации, в частности: формирование профессиональных намерений; профессиональную подготовку; профессионализацию; мастерство. В акмеологической концепции развития профессионала А.А. Деркача и В.Г. Зазыкина выделены два аспекта анализа профессионализма:

- содержательный аспект рассматривает профессиональное развитие в контексте общего расширения субъектного пространства личности, ее профессионального и нравственного «обогащения»;

- структурно-процессуальный аспект рассматривает профессиональное развитие с системных позиций, в связи с изменениями и развитием подсистем профессионализма личности и деятельности, нормативной регуляции, мотивации на саморазвитие и профессиональные достижения, рефлексивной самоорганизации и в плане раскрытия творческого потенциала личности (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, 2003).

Л.М. Митина (2008) рассматривает становление профессионализма в рамках модели адаптивного поведения и модели профессионального развития. Принципиальным для автора является отсутствие связи возраста личности и ее профессионального развития. Адаптивное поведение формирует тенденцию к подчинению профессиональной деятельности внешним условиям и обстоятельствам. Модель профессионального развития позволяет рассмотреть три стадии становления профессионала:

- стадия самоопределения, которая характеризуется способностью личности качественно сравнить себя с другими, осознать необходимость собственных изменений и преобразований;

- стадия самовыражения, позволяющая соотнести собственное поведение и мотивацию;

- стадия самореализации, для которой характерно формирование жизненной философии и осознание смысла профессиональной деятельности и жизни в целом. Механизмом профессионального развития индивида определяется, по мнению Л.М. Митиной, противоречиями между Я-действующим, Я-зеркальным (отраженным) и Я-творческим.

В концепции Ю.П. Поваренкова профессионализация рассматривается как процесс формирования личности и деятельности профессионала.

Личность профессионала рассматривается как интегральное системное качество, закономерно проявляющееся на определенном этапе профессионального развития индивида. В качестве критериев развития личности профессионала выступают профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость. Профессиональное становление личности рассматривается с точки зрения профессиональной социализации и индивидуализации. Ю.П. Поваренков выделяет четыре стандартных периода профессионального развития:

- профессиональная адаптация;
- устойчивый рост показателей;
- период наивысших достижений;
- период спада, которому может предшествовать стагнация.

Системообразующим фактором профессионального развития личности Ю.П. Поваренков считает конвергенцию индивидуальных (субъективных) и социальных (объективных) факторов. Автор особо отмечает, что их соотношение меняется по мере профессионализации личности.

Таким образом, несмотря на отличающиеся основания дифференциации процесса профессионального развития, все авторы выделяют схожие стадии, не являющиеся строго определенными во времени, и зависящими от содержания деятельности, индивидуальных и личностных качеств человека, внешних благоприятных или неблагоприятных обстоятельств. С целом, можно выделить ряд особенностей, характерных для профессионального развития: рассогласование идеальной и реальной самооценки профессионала, противоречия между осознаваемыми и неосознаваемыми составляющими профессионального сознания, противоречия между личностью и внешними условиями жизнедеятельности. Преодоление указанных рассогласований и противоречий является механизмом профессионального развития личности.

В настоящей работе мы рассматриваем долговременную (устойчивую) личностную готовность к инновационной деятельности, которая проявляется или формируется в процессе профессионального развития личности. Понятие личностной психологической готовности является более широким, чем понятие «способности», поскольку включает в себя наряду с ними целый ряд других важных черт (интересы, склонности, мотивацию, самосознание и самооценку, отдельные черты темперамента и характера и др. качества). В то же время понятие личностной готовности к данной деятельности значительно уже понятия профессиональной пригодности, так как последняя предполагает наличие соответствующих профессиональных знаний, умений и опыта.

Для определения уровня готовности преподавателя к инновационной деятельности необходимо иметь средства для оценки таких психологических составляющих профессиональной компетентности (компетенций), которые выходят за пределы знаний, умений, навыков любого типа (узкопредметных, общенаучных, организационных и др.). Некоторые из них лежат в области познавательной сферы субъекта деятельности (например, интеллектуальные или перцептивные способности), другие более тесно связаны с личностью (креативность, профессиональная пригодность, деятельностная готовность, уровень саморегуляции и др.), а третьи представляют собой собственно структурные составляющие личности (потребности, мотивы, черты характера и личности, мировоззрение и системы ценностей).

Проблема оценки составляющих психологической готовности к инновационной деятельности, не может быть не только решена, но даже поставлена как научно-практическая задача без предварительного обсуждения целого ряда проблем педагогического, психологического, этического и даже правового характера.

Профессионально важные качества, как правило, складываются в ходе профессиональной деятельности и развиваются практически в течение всей профессиональной жизни, по крайней мере, до достижения вершинного уровня (акме). Любое психологическое качество (тем более личностное) может выступать лишь предиктором успешности профессиональной деятельности, при этом предсказание может быть сделано с не очень большой вероятностью, поскольку: во-первых, всегда существует значительная погрешность в их измерении; во-вторых, одно и то же качество может играть разную роль в профессиональной деятельности разных педагогов из-за особенностей индивидуальных стилей педагогической деятельности и педагогического общения, сформировавшихся у них. Разные люди могут достигать одинаково высоких результатов своей профессиональной деятельности за счет совершенно разных средств, приемов, методов воздействия и т.п. Встречаются даже крайние случаи, когда некое качество, по общему признанию негативно влияющее на возможности достижения профессиональных высот педагогом, не только не мешало добиваться успехов, но даже способствовало этому. Все зависит от места этого качества или свойства в структуре интегральной индивидуальности конкретного человека. Одинаковые качества в одной структуре индивидуальности могут негативно влиять на возможности профессионального развития, а в другой – позитивно. И это закономерность, а не редкое исключение из правил.

Л.М. Митина приводит перечень более 50 качеств личности, с максимальной вероятностью являющихся профессионально важными: вежливость, вдумчивость, взыскательность, воспитанность, внимательность, вы-

держка и самообладание, гибкость поведения, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, забота об учениках, инициативность, искренность, коллективизм, наблюдательность, настойчивость, находчивость, критичность, культура речи, логичность, любовь к детям, независимость, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предвидение, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, смелость, сознательность, сообразительность, справедливость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, убежденность в способностях всех учеников, убежденность в своем предназначении, уверенность в своих способностях обучать и развивать учащихся, увлеченность предметом, чувство нового, чувство собственного достоинства, чувство юмора, чуткость, экспрессивность, эмоциональная устойчивость (2008).

В структурно-иерархической модели личности педагога, предложенной Л.М. Митиной, профессионально-важные личностные качества объединены центральным понятием «педагогическая направленность».

Педагогическую направленность личности можно определить как систему ценностных ориентации, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, стремящегося утвердить ее в педагогической деятельности и общении. В педагогической направленности выделяется иерархия ценностных ориентаций:

- направленность на учащегося (и других людей), проявляющаяся в заботе, интересе, любви, содействии развитию его личности и максимальной актуализации его индивидуальности;
- направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;
- направленность на предметную сторону профессии преподавателя, на содержание учебного предмета.

Психологическим условием развития педагогической направленности является повышение уровня профессионального самосознания, то есть осознание преподавателем собственной системы ценностей и мотивов, которые необходимо реализовать в своей деятельности и общении.

Для действенной реализации педагогической направленности личности необходимы также достаточно высокая самооценка и позитивная «Я-концепция». В самооценке выделяют два аспекта: самооценка результатов своей работы и самооценка своего потенциала.

Кроме собственно педагогической направленности в качестве важнейшей подструктуры личности педагога выступают педагогические способности. Большинство авторов выделяют две группы педагогических спо-

способностей: проектировочно-гностические (педагогическое целеполагание, педагогическое мышление) и рефлексивно-перцептивные (педагогическая рефлексия, педагогический такт, педагогическая направленность). Ниже предлагает перечень способностей, которые традиционно рассматриваются в ряду педагогических:

- дидактические способности – способности адаптировать учебный материал и доходчиво преподнести его, вызывать интерес к предмету и формировать познавательную активность;

- академические способности – способности к преподаваемой области наук, знание, потребность и способность к проведению собственной исследовательской работы;

- перцептивные способности – психолого-педагогическая наблюдательность;

- способность к распределению внимания (между содержанием и формой изложения материала, между всеми учащимися, между собственным внешним поведением и содержанием деятельности);

- речевые способности – яркая, образная, стилистически правильная речь;

- коммуникативные способности – умение организовать общение с учетом закономерностей коммуникативного процесса, возраста обучающихся;

- организаторские способности – способность спланировать и организовывать ученический коллектив и свою собственную работу;

- авторитарные/авторитетные способности – способности оказывать непосредственное эмоционально-волевое влияние на учащихся, зрелая уверенная позиция, и решительность, выдержка, настойчивость, адекватная требовательность;

- прогностические способности (педагогическое воображение) – способность предвидеть последствия своих действий, умение проектировать и прогнозировать развитие качеств учащихся в процессе взаимодействия с ними.

Одним из главных путей воздействия на уже сложившуюся личность преподавателя с целью стимуляции его личностного роста и успешного формирования профессионально важных качеств, включая готовность к инновационной деятельности, является развитие его самосознания и вооружение преподавателя средствами для работы над собой, оптимизации его «Я-концепции» как основного продукта самосознания. Самосознание – это динамическая система представлений человека о самом себе, осознание человеком своих физических интеллектуальных и личностных качеств,

самооценка этих качеств, а так же субъективное восприятие влияющих на него как личность внешних факторов. Самосознание как бы «цементирует» всю психическую сферу человека, обеспечивая ощущение определенности, аутентичности человека при всей его изменчивости и постоянном развитии. Наиболее важной составляющей самосознания является профессиональное самосознание, которое включает осознание принадлежности к определенной профессиональной общности, представление о степени своего соответствия профессиональным эталонам, осознание степени своего признания в профессиональной группе, знание своих сильных и слабых сторон, путей совершенствования, вероятных зон успеха и неудач, индивидуальных способов успешного действия.

В.С. Мерлин (2009) выделяет в самосознании структурные компоненты: образ «Я», самооценку и поведенческие реакции, а также функциональные компоненты: когнитивный (реализующийся в самопознании), мотивационный (реализующийся в самоактуализации), эмоциональный (реализующийся в самопринятии) и операциональный (реализующийся в саморегуляции).

А.А. Деркач (2004) отмечает, что профессиональное и личностное развитие педагога предполагает не только освоение технологий деятельности, но в большей степени нуждается в формировании индивидуальных стратегий жизненного самоопределения. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко раскрывают самоопределение как поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру, другим людям, человеческому сообществу в целом и самому себе, а также на основе собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний [56, с. 8].

Жизненное самоопределение как процесс и результат поиска и выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни, выступает основным механизмом обретения и проявления человеком внутренней свободы и, одновременно, принятия ответственности за свои выборы, решения и поступки. Необходимость глубокого исследования жизненного самоопределения педагога обусловлена потребностями общества: незавершенность самоопределения, растянутость этого процесса во времени во многих случаях является причиной недостаточной удовлетворенности части учителей своей жизнью и своей профессией. Профессиональное самоопределение педагога рассматривается как «ядро» жизненного самоопределения, как наиболее значимый компонент развития педагога.

Проведенные авторами данного пособия исследования выявили, что педагоги, обладающие высоким уровнем жизненного самоопределения имеют более яркую и статистически достоверную ($p \leq 0,05$) выраженность параметров, характеризующих личностные особенности: открытость новому опыту, добросовестность и низкий уровень нейротизма. Высокая добросовестность в сочетании с низким нейротизмом может свидетельствовать о свободной, осознанной и ответственной профессиональной деятельности педагогов этой группы. Установки и реакции педагогов с высоким уровнем жизненного самоопределения по отношению к учащимся более сбалансированы и выявляют стремление понять и учитывать точку зрения ребенка, признать его субъектность. Педагоги этой группы демонстрируют адекватную строгость, стремятся сформировать осознанность к самостоятельным выборам и принятию решений, не пренебрегают чувствами ребенка и учат справляться с трудностями.

В заключение важно отметить, что оценка психологических (личностных) составляющих профессиональной компетентности педагогов, уровня профессионального, личностного самосознания и самоопределения, готовности к инновационной деятельности крайне затруднена, не имеет юридических и правовых оснований и может быть выполнена только с личного согласия педагога.

1.10.3. Характеристика инновационного педагогического мышления

Инновационная деятельность учителя требует интеграции достижений педагогической науки и практики в образовательном процессе и повышения его качества в соответствии с динамично изменяющимися требованиями к образовательным результатам. В этой связи, по нашему мнению, не менее важным вопросом для исследования является выявление предпосылок когнитивной готовности преподавателей к инновациям. Когнитивный компонент готовности к инновационной педагогической деятельности объединяет совокупность знаний педагога о разновидностях инноваций в педагогической деятельности, сущности и специфике инновационных педагогических технологий, а также способах их реализации в структуре собственной профессиональной деятельности. Этот компонент является результатом познавательной деятельности. Его характеризуют глубина и системность знаний, стиль педагогического мышления, уровень развития творческого мышления и креативности, способность к отбору оптимальных способов решения профессиональных задач.

Развитие профессионального творческого, инновационного мышления является одной из наиболее интенсивно развивающихся областей современного теоретического знания и практической деятельности в связи с тем, что школа должна подготовить будущее поколение для продуктивной деятельности в быстро меняющихся условиях. Очевидно, что творческого ребенка растит творческий учитель.

В научном отношении необходимость обращения к данной проблеме обусловлена отсутствием устоявшейся системы взглядов на понимание закономерностей становления и функционирования профессионального мышления учителя; потребностью в обобщении и систематизации многочисленных, порой противоречивых, фактов; необходимостью дальнейшего развития теории педагогического мышления.

Методологические основы исследования педагогического мышления заложены в трудах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, В.Д. Шадрикова, А.М. Матюшкина, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Сластенина, которые показали роль и место мышления учителя в структуре педагогической деятельности, определили его влияние на личность педагога. Линия теоретического анализа мышления учителя развивается в трудах Д.Н. Завалишиной, Л.М. Митиной, А.К. Марковой, М.М. Кашапова, Э.Д. Телегиной, Б.А. Сосновского, А.Б. Орлова, И.А. Шадриковой, Е.К. Осиповой.

К настоящему времени достаточно хорошо изучены феноменология педагогического мышления, зависимость его от возрастных, индивидуальных и других особенностей субъекта педагогической деятельности (Д.В. Вилькеев, А.А. Орлов, Е.К. Осипова, К.М. Романов и др.).

Профессиональное педагогическое мышление, по мнению М.М. Кашапова [73, 76], есть познавательный процесс обнаружения и разрешения педагогической проблемности, характеризующийся личностной включенностью учителя в преобразования в ходе профессиональной деятельности. Профессиональное мышление педагога включает в себя структурные компоненты (личностный, рефлексивный, предметный и операционный). По структуре, реализации, свойствам и функциям профессиональное мышление соотносимо не только с теоретическим, а прежде всего с высшими формами практического мышления. Основной формой реализации педагогического мышления является практическое мышление учителя, которое характеризуется как социальное по происхождению и направленное на преобразования, изменения, созидание, инновации.

В качестве единицы анализа профессионального мышления педагога можно рассматривать педагогическую проблемность, поскольку она несет в себе наиболее существенные свойства и функции профессионального педагогического мышления. Педагогическая проблемность представляет со-

бой субъективную репрезентацию противоречий объективной педагогической ситуации и процесса ее осмысления, разрешения и преобразования. Профессиональное мышление учителя представляет собой систему умственных действий, возникающих на основе познания, оценивания и преобразования сложной педагогической ситуации. Сформированное профессиональное педагогическое мышление является основанием, фактором когнитивной готовности к инновациям и может пониматься как наличие определенного инновационного потенциала, предполагающего интеллектуальный ресурс, открытость к новому и непривычному знанию, креативность, творческое мышление.

Внутренние когнитивные условия инновационной деятельности складываются во взаимосвязи принятия инновационной среды как внешнего условия и развития собственного интеллектуального потенциала субъекта, включающего когнитивную и личностную готовность к инновациям. Исследование и развитие креативности и творческого педагогического мышления становится одной из важных задач психолого-педагогической практики. В качестве одной из важных характеристик инновационного творческого мышления выделено принятие условий неопределенности, которое можно рассматривать в качестве существенного компонента готовности к инновационной деятельности по двум причинам.

Во-первых, инновации всегда включают риски, а готовность к рискам – характеристика не только социальной системы, но и конкретной личности, принимающей участие в педагогическом процессе. Риск есть везде, где присутствует неопределенность в соотношении субъектом целей и ценностей, целей и средств деятельности. Т.В. Корнилова (2003) подчеркивает, что готовность к риску характеризует способность мыслить и действовать в условиях неопределенности – в противовес риску как поиску сильных ощущений.

Во-вторых, в отечественной психологии мышления уже в 70-е годы в работах О.К. Тихомирова (2002) был обоснован аспект принятия субъективной неопределенности в качестве существенной характеристики творческого мышления человека. Готовность к «новому мышлению» стала термином, отличающим целевую направленность развития сложных интеллектуальных стратегий человека, реализуемых в профессиональной деятельности. В.П. Зинченко и Т.В. Корнилова [120, с.77] приводят пример модели когнитивной готовности к инновационной деятельности, в которую включены следующие компоненты: общие и специальные знания и специфические умения, дивергентность мышления, сосредоточенность и увлеченность задачами, мотивация и мотивы деятельности, открытость и толерантность к неопределенности.

Интересными, по нашему мнению, являются идеи Дж. Равена [129, с. 387] «о компетентностях, необходимых для разработки, внедрения и реализации системы альтернативного социального экспериментирования, обучения и управления». Внимание к «процессам, происходящим в образовании, управлении или к попыткам проведения тех или иных изменений» призвано, по мнению Дж. Равена, привлекать внимание к поиску «таких условий, которые предоставили бы учителям и государственным служащим возможность содействовать развитию системы образования».

Модель компетентности Дж. Равена основана на ценностных характеристиках целей образования и включает способность контролировать свою деятельность, готовность и способность обучаться самостоятельно, поиск и использование обратной связи о персональной деятельности, способность к предвосхищению будущего, самостоятельность, оригинальность и критичность мышления, готовность решать сложные вопросы, готовность работать над спорными вопросам и полагаться на субъективные оценки, идти на умеренный риск, готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели, интерес к исследованию окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов.

Сегодня творческое мышление признано атрибутивным качеством современной личности, поэтому обучение должно подготовить человека к использованию методов прогнозирования, моделирования, проектирования. Отсюда важно развитие воображения, акцентирование внимания на проблемах, ожидающих человека в будущем, на альтернативных способах их разрешения, на готовности к изменениям, к признанию разных точек зрения без опасения потерять собственную точку зрения.

Любой инновационный процесс является стадийным и включает в себя последовательные этапы создания нового, его усвоения (освоения) и применения (реализации) новшества. Указанные стадии могут потребовать разных личностных ресурсов и разного типа знаний, умений, навыков и способностей. Творчество также необходимо для разрешения проблемных ситуаций, которые в большом количестве возникают в процессе профессиональной педагогической деятельности. В большинстве своем педагоги делают вывод о большой роли творческих способностей в процессе разрешения конфликтных ситуаций. Творческие способности помогают решать задачи межличностного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса, но более всего при разрешении конфликтов «учитель – ученик», «ученик – ученик».

Общий уровень креативных способностей педагогов представляет собой совокупность показателей продуктивности деятельности и показателей, отражающих мотивационную основу креативного поведения. Уровень

креативных способностей, проявляющихся во внешней активности, характеризуется такими показателями, как открытость новому, предпочтение сложностей, уверенный стиль поведения в профессиональной деятельности, самодостаточность педагогов.

Возможность реализации творческого потенциала педагога может меняться в зависимости от мотивации, которая либо помогает, либо препятствует его воплощению в профессиональной деятельности.

Профессиональная креативность до настоящего времени не изучалась, но существуют исследования, находящиеся «рядом», около данной проблематики. К ним можно отнести как труды, посвященные изучению творческого мышления (Д. Гилфорд, Е. Торренс, М. Воллах, С. Медник, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, В.Д. Шадриков, В.И. Панов, М.М. Кашапов, А.В. Карпов и др.). Усиливается интерес исследователей к выявлению механизмов и закономерностей саморегуляции психических состояний профессионала в различных условиях деятельности (Л.Г. Дикая, В.И. Моросанова, А.О. Прохоров, Т.Л. Крюкова и др.), что является особенно востребованным в процессе актуализации творческого потенциала личности.

Проблема творчества является актуальной для всего научного знания (и педагогической психологии как отрасли такового знания), прежде всего потому, что современное общество нацелено на инновации. Следовательно, общество, государство заинтересовано в тех способах деятельности человека, которые направлены на преобразование существующего порядка (на всех уровнях его организации – от технико-технологического до духовного) и создание элементов нового. В психологии всегда проявлялся интерес к особенностям творческого человека, к поиску предпосылок становления творческой личности и возможности развивать творческий потенциал человека

Креативную компетентность можно охарактеризовать как интегральное качество личности, обуславливающее развитие творческих способностей субъектов образовательного процесса и саморазвитие собственных творческих способностей педагогов. Это самостоятельное личностное образование, находящееся в сложных многоуровневых связях с профессиональной компетентностью.

Л.Б. Ермолаева-Томина (2003) выделяет ряд основополагающих характеристик креативности. Это, прежде всего, наличие интеллектуальной, творческой инициативы, способность выходить за рамки задач и требований непосредственной действительности. К характеристикам креативности относятся способность к широким обобщениям явлений, несвязанных между собой наглядной, очевидной категориальной связью; беглость

мышления, определяющаяся богатством и разнообразием идей, ассоциаций, возникающих по поводу даже самого незначительного стимула; гибкость мышления – способность переходить достаточно быстро от одной категории к другой, от одного способа решения к другому; оригинальность мышления – самостоятельность, необычность, остроумность решения.

М.М. Кашапов [76] выделяет в системе креативной компетентности педагогов следующие качества и характеристики: инновационный стиль мышления; способность творчески подходить к конструированию учебного процесса в зависимости от конкретной ситуации; стремление к освоению новых методов и технологий; знание современных теорий творчества и подходов к его развитию; умение использовать методы развития креативности; поощрять творчество и работу воображения; побуждать к самостоятельному поиску решения нестандартных задач; стимулировать развитие умственных процессов высшего уровня.

На основе теоретического анализа и экспертной оценки нами были выявлены следующие характеристики креативной компетентности педагога с учетом современного состояния системы образования и процесса перехода к новым образовательным стандартам и требованиям:

- открытость инновациям и новым технологиям в профессиональной сфере;
- способность и готовность делиться творческим профессиональным опытом и перенимать опыт коллег;
- стремление к саморазвитию и творческой реализации в профессии;
- внимание к творческим способностям учащихся и воспитанников;
- гибкость и способность к творческому реагированию в процессе взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Характер представлений педагогов о роли творческих способностей в профессиональной деятельности является одним из основных препятствий в процессе профессионального самосовершенствования. Отсутствие мотивации к творчеству в повседневной профессиональной активности констатируют многие исследователи и практикующие психологи в сфере образования. Номинально роль творческих способностей признают большинство педагогов, однако при более подробном изучении данной проблемы оказывается, что творческие способности используются в очень узком круге задач. Педагоги ориентированы (зачастую достаточно формально) на развитие творческих способностей учащихся, нежели на развитие собственной креативности.

Включенность педагога в инновационный образовательный процесс меняет характер и вид педагогической деятельности, вызывая к жизни творческий стиль мышления и образ жизни, доминантой которого становится саморазвитие.

1.10.4. Исследовательская деятельность педагога

Переход системы образования к новым стандартам уточнил требования, которые предъявляются личности современного выпускника. Особенно важными в бесконечно меняющихся современных условиях становятся такие человеческие качества, как инициативность, способность творчески мыслить и находить быстрые и нестандартные решения. Решающими факторами конкурентоспособности в постоянно меняющемся мире является освоение исследовательской деятельности, которая призвана помочь преодолеть функциональное рассогласование между системой образования и вызовами времени, адаптироваться педагогу в постоянно меняющемся кругу функциональных обязанностей, актуализировать интерес к личностно-профессиональному саморазвитию.

Для того чтобы определить место и роль исследовательской деятельности как компонента в структуре деятельности учителя, необходимо обратиться к понятию «педагогическая деятельность» и рассмотреть её сущность и структуру. Под педагогической деятельностью понимается деятельность по созданию условий для саморазвития и самообразования субъектов образовательного процесса. Педагогическая деятельность является сложноорганизованной системой ряда деятельностей, каждая из которых, согласно теории деятельности А.Н. Леонтьева, имеет цель, мотивы, действия и результат. Таким образом, особенностью педагогической деятельности является её полифункциональность. Оснований для подобного структурирования педагогической деятельности выделено в науке достаточно. По мнению Ю.Н. Кулюткина (1999, 2002), своеобразие педагогической деятельности состоит в том, что она является «метадеятельностью», то есть деятельностью по организации другой деятельности, а именно учебной деятельности учащихся. Н.В. Кузьмина (2001) утверждает, что педагогическая деятельность включает в себя общепедагогическую и профессионально-педагогическую направленность. Исследуя психологическую структуру педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина выделяет четыре функциональных компонента: гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный. Однако последующие исследования показали, что в конструктивном компоненте необходимо выделять проекторочный и, таким образом, в основе описания педагогической деятельности лежит пятикомпонентная структура. В.А. Мижериков, И.Ф. Харламов, М.Н. Ермоленко (2005) формулируют такие функции педагогической деятельности, как: диагностическая, ориентационно-прогностическая, конструктивно-проекторочная, организаторская, информационно-объяснительная, коммуникативно-стимулирующая, аналитико-оценочная, исследователь-

ско-творческая. Под исследовательско-творческой функцией понимается такая функция, которая требует от учителя научного подхода к разнообразным педагогическим явлениям, умения вести научный поиск и использовать методы исследовательской работы, в том числе анализ и обобщение собственного опыта и опыта коллег.

Особую значимость в анализе педагогической деятельности имеет творческая деятельность педагога. Рассматривая творческую деятельность учителя как основу исследовательской деятельности, а способность к творческой деятельности как одно из качеств личности педагога, необходимых в исследовательской деятельности, нам необходимо обратиться к тем подходам, в которых предпринимается попытка объяснить феномен творческой деятельности. Анализ сущности творческой деятельности показал, что одними исследователями она рассматривается как создание новых, оригинальных ценностей, имеющих общественную значимость (С.Л. Рубинштейн), другими – как созидание чего-то нового, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта (Л.С. Выготский), третьими – как источник и механизм движения (Я.А. Пономарев).

Таким образом, если у педагога есть деятельность, направленная на осознание и решение проблем, постоянно возникающих в педагогическом процессе, а также предполагающая создание чего-то нового, отличающегося от уже существующего, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта деятельности, то эту деятельность можно отнести к творческой.

Творческую деятельность А.Н. Лук (1981) подразделяет на художественную и научную, М.И. Махмутов (1977) – на научную, практическую и художественную, при этом творчество отождествляется с научным исследованием, которое включает в себя все этапы творческой деятельности. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что творческая деятельность является необходимым условием педагогического процесса и объективной профессиональной необходимостью в деятельности учителя, а исследовательская деятельность как компонент педагогической деятельности относится к научному типу творческой деятельности учителя, результатом которой являются новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью.

Большое теоретическое значение приобретает структура творческой педагогической деятельности, рассмотренная В.А. Кан-Каликом и Н.Д. Никандровым (1990), которые выделяют четыре уровня педагогического творчества:

– репродуктивный уровень – воспроизведение готовых рекомендаций, освоение того, что создано другими;

- уровень оптимизации, характеризующийся умелым выбором и целесообразным сочетанием известных методов и форм обучения;
- эвристический уровень - поиск нового, обогащение известного своими собственными находками;
- исследовательский уровень, когда педагог сам продуцирует идеи и конструирует педагогический процесс, создает новые способы педагогической деятельности, соответствующие его творческой индивидуальности.

Таким образом, творческая деятельность на высшем, исследовательском, уровне невозможна без осознания роли педагогического научного знания как источника педагогического творчества. В.И. Загвязинский подчеркивает, что «овладение закономерностями обучения и развития личности, методами и методиками педагогического поиска, умением правильными считать педагогическое знание и догадку, норму и поиск, план и импровизацию выступает условием перехода от стихийно-интуитивного к сознательному, планомерному, научно-обоснованному педагогическому творчеству» [57, с. 9-10]. Ученый, исследуя творческую деятельность учителя, приходит к выводу, что исследовательская и творческая деятельность педагога неразрывны. В деятельности творческого учителя всегда присутствует исследовательский элемент. «Именно исследовательский элемент, как отмечает В.И. Загвязинский, сближает научный поиск и учебно-воспитательный процесс. Исследовательское начало оплодотворяет практическую педагогическую деятельность, а последняя способствует научному творчеству. В практической деятельности весьма сильны и существенны исследовательские элементы, роднящие ее с научным поиском».

Впоследствии В.И. Загвязинский выделил в структуре педагогической деятельности самостоятельную исследовательскую функцию учителя: «У образовательных учреждений появилась новая функция – исследовательско-поисковая, реализация которой придает педагогическому труду творческий характер». Учитель должен выполнять функции не только преподавателя, наставника, воспитателя, но и исследователя, первопроходца новых принципов, способов обучения и воспитания, соединять традиции с нововведениями, строгие алгоритмы с творческим поиском. В современной ситуации возникла потребность в том, чтобы исследовательская деятельность педагога стала целенаправленной и профессиональной и рассматривалась как компонент педагогической деятельности.

В.В. Краевский (2001, 2007) высказывает предположение о том, что не только ученый, но и каждый педагог-практик должен уметь давать научное описание своих педагогических действий и обоснование на уровне явления и даже на уровне сущности. При этом ученый акцентирует внимание не просто на исследовательской, а на исследовательско-творческой де-

тельности, так как отличие учителя (ученого-практика) от ученого-теоретика заключается в том, что учитель не только исследует тот или иной процесс, явление, но и сам воплощает его в практику, являясь творцом своей исследовательской идеи. Только так, по утверждению В.В. Краевского (2001), можно перейти от «познавательного описания к нормативному». Выделяя исследовательскую деятельность как один из структурных компонентов педагогической деятельности, В.В. Краевский заостряет внимание на том, что для включения учителя в научно-исследовательскую деятельность необходима его специальная подготовка.

Для осуществления научно-исследовательской деятельности педагогу необходимы соответствующие способности, проявляющиеся в умениях.

А.И. Савенков (2006, 2012) под исследовательскими способностями понимает индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности. Ученый предлагает рассматривать структуру исследовательских способностей как комплекс трех относительно автономных составляющих:

- поисковая активность, характеризующая мотивационную составляющую исследовательских способностей;
- дивергентное мышление, характеризующее продуктивностью, гибкостью мышления, оригинальностью, способностью к разработке идей в ответ на проблемную ситуацию;
- конвергентное мышление, которое тесно связано с даром решать проблему на основе анализа и синтеза, составляющих суть логических алгоритмов.

А.С. Обухов (2015) описывает исследовательские способности как индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успешность и качественное своеобразие процесса поиска, приобретения и осмысления новой информации. В фундаменте исследовательских способностей лежит поисковая активность.

А.М. Новиков (2013) рассматривает исследовательские умения в соответствии с этапами исследования: выявление проблемы; постановка проблемы; формулирование цели; построение гипотезы; определение задач; разработка программы эксперимента; сбор данных (накопление фактов, наблюдений, доказательств); анализ и синтез собранных данных; сопоставление данных и умозаключений; подготовка и написание сообщений; выступление с сообщением; переосмысление результатов в ходе ответов на вопросы; проверка гипотез; построение обобщений; построение выводов. Основываясь на идеях А.И. Савенкова и А.М. Новикова, можно выделить следующие базовые критерии проявления исследовательских способностей: умение увидеть проблему и перевести её в исследовательскую

задачу; умение выдвинуть гипотезу, генерировать максимально большее количество идей в ответ на проблемную ситуацию; умение давать определение понятиям, классифицировать; умение анализировать, делать выводы и умозаключения; умение объяснять, доказывать и защищать свои идеи.

В исследованиях В.И. Андреева (2005), Н.В. Кухарева, В.С. Решетько (1996) находит отражение проблема проявления исследовательских способностей и умений в деятельности учителя, что подтверждает правильность выбранных нами критериев, определяющих исследовательские способности педагога. Авторы в своих исследованиях приходят к выводу о том, что каждый педагог может создать из себя исследователя и формировать у себя нестандартное педагогическое мышление, способность предвидеть, предсказывать последствия принимаемых педагогических мер, объективность ума, умение создавать разновариантные методы решения одной и той же педагогической задачи, аналитический подход к любой педагогической проблем.

Н.В. Кухарев и В.С. Решетько (1996), исследуя творческую деятельность педагога, отмечают, что формирование учителя-профессионала начинается с его умения анализировать собственную деятельность, умения измерять результаты своего труда и обосновывать процесс, влияющий на достижение качественных показателей в деятельности. В качестве ведущего признака профессионализма выступает умение педагога исследовать качество практической деятельности.

Содержание исследовательской деятельности, как считает И.П. Подласый, начинается с осмысления новой парадигмы развития общества, восприятия смены парадигмы образования и тенденции развития системы общего среднего образования, осознания новой парадигмы педагогической деятельности, осмысления нового содержания образования, участия в процессе реализации новых идей в системе образования. Исследование в педагогике трактуется как процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методике организации учебно-воспитательной работы, её содержании, принципах, методах и организационных формах (Таубаева, 2000). В педагогической литературе рассматривается взаимоотношений понятий: «педагог-практик», «педагог-исследователь». Например, Н.Ю. Посталюк (2014), считает, что каждый педагог-практик, любой человек, осуществляющий практическую деятельность в области педагогики, одновременно занимается стихийно-эмпирическим исследованием. Как только предметом его исследований становятся средства и методы собственной педагогической деятельности (т.е. рефлексия), уже осуществляется исследование. В

своей исследовательской деятельности практик осваивает педагогическую действительность обыденным педагогическим мышлением, тогда как исследователь обладает теоретическим педагогическим мышлением. Различен и их язык: у практического педагога бытовой, житейский лексикон, а для исследователя характерен специализированный словарь и синтаксис научного языка. Педагогу, которому хочется совместить свою педагогическую деятельность с научным исследованием, нужно не просто дополнить одну работу другой, а преобразовать педагогическую работу, учебную деятельность обучаемого. Надо превратить её в удобную для моделирования различных исследовательских целей и проблем. Мышление учителя непосредственно включено в его практическую деятельность и в отличие от мышления педагога-исследователя направлено не на поиски общих закономерностей, а на адаптацию всеобщего знания к конкретным учебно-воспитательным ситуациям. Поэтому педагогическое мышление учителя называют практическим, считая педагогическую деятельность структурной единицей его мыслительной деятельности (Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин). Выделяются следующие признаки мышления у педагога-исследователя:

- умение наблюдать, анализировать и объяснять данные наблюдений, отделять существенные факты от несущественных;
- умение проводить эксперимент (постановка, объяснение и оформление результатов);
- умение осуществлять активный поиск на его отдельных этапах;
- понимание структуры теоретического знания;
- овладение общенаучными идеями и принципами;
- б) умение выделять главное в сложных явлениях природы, абстрагироваться, анализировать и обобщать материал;
- владение методами научного познания;
- умение рассматривать явления и процессы во взаимосвязи, вскрывать сущность предметов и явлений, видеть их противоречия.

Н.В. Кухарев (1996) считает, что учитель для осуществления исследовательской функции должен овладеть следующими умениями и навыками:

- умением наблюдать педагогический процесс, выделять вопросы и проблемы, требующие глубокого изучения и дальнейшего совершенствования;
- умением в случае возникновения проблемно-педагогической ситуации выдвинуть и сформулировать гипотезу;
- умением работать с научной педагогической литературой (монографической, периодической), исследовательскими трудами, работами по-

пуляризирующими передовой опыт, критически её воспринимать, выявляя объективно ценное;

– навыками работы со справочной литературой (библиографическими справочниками, указателями, каталогами, другими источниками информации);

– умением содержательного и психолого-педагогического обоснования своих суждений;

– умением анализировать передовой опыт других учителей, творчески перерабатывать его и применять в своей работе.

Все изложенные функции тесно связаны между собой в целостной структуре личности учителя и составляют основу творческой активности учителя-исследователя.

Методы исследования в педагогической науке имеют различные классификации. Ю.К. Бабанский (1989) предлагает классифицировать методы по следующим основаниям: по цели исследования, по источникам информации, по логике развития исследования, по способу обработки и анализа данных исследований. В исследованиях часто используются общеизвестные методы из практики других наук: ранжирование, шкалирование (И.П. Подласый), терминологические методы (П.И. Пидкасистый), оценивание (рейтинг) (Ю.К. Бабанский). К общенаучным методам относят: анализ, синтез, индукцию, дедукцию, аксиоматический метод, обобщение, абстрагирование, метод восхождения от абстрактного к конкретному, наблюдение, эксперимент, аналогию, моделирование, гипотезу, экстраполяцию, кибернетические методы, метод формализации, системно-структурный и др.

Различают методы получения эмпирического знания (наблюдение, эксперимент), развития знаний (аксиоматический, гипотетико-дедуктивный).

Б.Г. Ананьев предлагает полную классификацию методов, выделяя среди них *организационные методы* (сравнительный и лонгитюдный); *эмпирические методы* (наблюдение, констатирующий и формирующий эксперимент, тестирование, проективный метод, экспертный метод, метод самонаблюдения с использованием шкал отношений, контент-анализ, беседа, интервью, анкетирование, социометрические методы, анализ продуктов деятельности, биографический метод); *методы обработки данных* (количественные, дифференциация результатов, выявление типологий, классификаций, методы математической статистики).

Результатами исследовательской деятельности педагога является совокупность новых идей, теоретических и практических выводов, полученных в соответствии с целями и задачами работы: теоретические положения (новые концепции, подходы, направления, идеи, гипотезы, закономерности, тенденции, классификации, принципы в области обучения и воспита-

ния, развитие педагогической науки и практики); их уточнение, развитие, дополнение, разработка, проверка, подтверждение, опровержение; практические рекомендации: (новые методики, правила, алгоритмы, предложения, нормативные документы, программы, объяснительные записки к программам); их уточнение, развитие, дополнение, разработка, проверка, подтверждение, опровержение. Таким образом, сегодня актуальными становятся выводы Ш. Таубаевой (2000): «Учитель-исследователь призван практически осуществлять практико-ориентированную науку и наукоемкую, наукоориентированную практику».

Выделяют следующие этапы формирования умений и навыков исследовательской деятельности педагога:

- освоение традиционных форм методической работы, основывающихся на концепции педагогического образования, повышения квалификации педагогических кадров;

- изучение и обобщение передового педагогического опыта (этап дидактического осмысления учителем своей деятельности). Учитель анализирует и обобщает свой опыт, опыт коллег, выявляет дидактические затруднения, ищет пути решения; формулирует проблемы, использует результаты исследований и передового педагогического опыта, адресованных к практике, знакомится с технологиями обучения;

- разработка учебно-методической литературы, разработка учебных программ, изучение возможности технологии обучения и преподавания своего предмета;

- реализация собственных идей;

- разработка нового педагогического знания, что предполагает подготовку учителем научных статей, написание им научных работ, создание новых методик обучения и воспитания, новой технологии обучения.

Исследовательская деятельность как часть педагогической практики изучается многими учеными в области педагогики и психологии: А.А. Корженкова, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, А.Н. Поддьяков, А.И. Савенков, В.И. Слободчиков и др. Исследовательская деятельность субъекта образовательного процесса выполняет ряд функций:

- *образовательная*: овладение теоретическими (научные факты) и практическими (научные методы исследования; методики проведения экспериментов; способы применения научных знаний) знаниями;

- *организационно-ориентационная*: формирование умения ориентироваться в источниках, литературе; развитие умений организовывать и планировать свою деятельность; выбор методов обработки информации;

– *аналитико-корректирующая*: связана с рефлексией, самоанализом, самосовершенствованием планирования и организации своей деятельности; коррекцией и самокоррекцией деятельности;

– *мотивационная*: развитие и усиление интереса к науке в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической значимости разрабатываемого научного знания; развитие желания глубже познакомиться с проблематикой изучаемой области научного знания, разнообразием точек зрения; стимулирование самообразования, саморазвития;

– *развивающая*: развитие критического, творческого мышления, умения действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, умения обосновывать, отстаивать свою точку зрения; понимание развития мотивации (интереса, стремления к познанию), развитие способностей (познавательных, коммуникативных, специальных способностей и др.);

– *воспитывающая*: становление нравственного и правового самосознания; воспитание способности к адаптации в изменяющейся социальной среде; формирование адекватной самооценки, ответственности, целеустремленности, волевого саморегулирования, смелости в преодолении трудностей и других способностей и черт характера. Воспитывающая функция включает также формирование готовности к профессиональному самоопределению, профессиональной этики.

Исследовательская деятельность выступает как форма организации образовательного процесса, как деятельность, направленная на получение нового знания и структурная основа формирования исследовательского опыта. Следовательно, целью исследовательской деятельности является не только конечный результат, но и сам процесс, в ходе которого формируется исследовательский опыт, опыт жизненного самоопределения, как личностное приобретение учащегося.

Исследовательский опыт можно определить, как совокупность практически усвоенных знаний, умений, навыков и способов деятельности, полученных в ходе исследовательской деятельности, которое в дальнейшем обеспечивают субъектное отношение к выполняемой деятельности, обращенность к своим возможностям в ходе выполнения последующей исследовательской деятельности, тем самым, способствуя формированию исследовательской компетенции.

Таким образом, исследовательская деятельность – это неотъемлемая составляющая педагогической деятельности современного учителя, обеспечивающая организацию всех других ее видов, оказывающая влияние на развитие профессиональной компетентности педагога и выполняющая функцию средства этого развития; деятельность, направленная на форми-

рование и развитие личности педагога как активного субъекта собственной деятельности, способного к самореализации и самоактуализации; деятельность, основанная на внутренней познавательной потребности и активности субъекта, и направленная с одной стороны на познание, на поиск новых знаний для решения образовательных задач, с другой стороны на воспроизводство, на совершенствование образовательного процесса в соответствии с целями современного образования. Это деятельность, в процессе которой происходит формирование и развитие важнейших психических функций, существенный прирост исследовательских умений и способностей к исследованию, обучению и развитию.

Исследовательская деятельность педагога имеет свое воплощение в творческом подходе к достижению результатов современного образования, требующих активного вовлечения школьников в исследовательские проекты, творческую деятельность, в процессе которых учащиеся учатся конструировать, изобретать, использовать полученные знания на практике.

Новые стандарты образования ориентированы не на отдельные элементы инноваций, а на создание целой системы образования, основанной на использовании инновационных технологий и их эффектов.

Одной из таких технологий является исследовательская технология, направленная на формирование самостоятельности мышления школьника, позволяющая наработать опыт мыслительной деятельности, определенные алгоритмы действий и мыслительных операций и самостоятельно «добывать» новые знания логическим путем. Несомненно, что условием ее реализации является владение педагога навыками собственной исследовательской деятельности и организации исследовательской деятельности учащихся.

Исследовательская деятельность и учащегося, и педагога предполагает наличие основных этапов, характерных для научного исследования:

- постановка проблемы, формулирование темы;
- целеполагание, выдвижение гипотез;
- ознакомление с литературой по данной проблематике;
- подбор методов исследования;
- сбор эмпирического материала, его анализ;
- обобщение полученных результатов, их интерпретация и формулировка выводов.

Проведение исследований стимулирует мыслительный процесс, направленный на поиск и решение проблемы. Учебно-исследовательская деятельность требует высокого уровня знаний, в первую очередь от самого педагога, хорошего владения методиками исследования, наличия солидной библиотеки с серьезной литературой, и, вообще, желания углубленно работать с учащимися по изучению темы исследования.

Исследовательская деятельность учащихся может быть представлена в следующих видах:

1. *Информационный проект*, который направлен на сбор информации об объекте или явлении с последующим анализом информации, возможно, обобщением и обязательным представлением. Следовательно, при планировании информационного проекта необходимо определить: а) объект сбора информации; б) возможные источники, которыми смогут воспользоваться учащиеся (нужно также решить, предоставляются ли эти источники учащимся или они сами занимаются их поиском); в) формы представления результата. Здесь также возможны варианты – от письменного сообщения, с которым знакомится только учитель, до публичного сообщения в классе или выступления перед аудиторией (на школьной конференции, с лекцией для младших школьников и т.д.). Основной общей учебной задачей информационного проекта является именно формирование умений находить, обрабатывать и представлять информацию, следовательно, желательно, чтобы все учащиеся приняли участие, пусть в разных по продолжительности и сложности информационных проектах. В определенных условиях информационный проект может перерасти в исследовательский.

2. *Исследовательский проект* предполагает четкое определение предмета и методов исследования. В полном объеме это может быть работа, примерно совпадающая с научным исследованием; она включает в себя обоснование темы, определение проблемы и задач исследования, выдвижение гипотезы, определение источников информации и способов решения проблемы, оформление и обсуждение полученных результатов. Исследовательские проекты, как правило, продолжительные по времени и нередко являются экзаменационной работой учащихся или конкурсной работой.

3. *Практико-ориентированный проект*, который предполагает реальный результат работы, но в отличие от первых двух носит прикладной характер (например, оформить выставку горных пород для кабинета географии). Тип учебного проекта определяется по доминирующей деятельности и планируемому результату. Например, проект по изучению местности может носить исследовательский характер, а может – практико-ориентированный: подготовить учебную лекцию по теме исследования.

Исследовательская деятельность студентов или школьников, как показывает опыт, не возникает сама по себе. Необходимыми условиями ее осуществления являются, на наш взгляд:

- готовность учащихся к этому виду работы;
- желание и готовность преподавателей руководить этим видом деятельности.

Педагоги, таким образом, берут на себя еще одну новую функцию – руководителя исследовательской деятельности учащегося. При этом основными задачами педагогов становятся: актуализация исследовательской потребности учащегося; вовлечение его в поисковую деятельность; поиск средств, активизирующих процесс познания; содействие в осознанном целеполагании; оказание помощи учащемуся в достижении результата.

В процессе исследовательской деятельности учащиеся осваивают первоначальные навыки выполнения теоретических и экспериментальных научно-исследовательских работ, что обеспечивает прочное и глубокое усвоение знаний по специальным и смежным дисциплинам; развитие творческого, аналитического мышления, расширение кругозора; выработку умений по применению теоретических знаний для решения конкретных практических задач; формированию навыков работы в творческих коллективах.

Исследования в образовательном процессе являются инструментом в руках учителя, они способствуют развитию творческих способностей, приобретение школьником новых знаний, умений, активизации познавательной активности и т.д. Все это характеризует учебное исследование как педагогическую технологию, один из способов организации образовательного процесса, который дает высокий педагогический результат. Содержание учебного исследования базируется на классических канонах ведения научной работы, основах методологии научного исследования, традициях оформления такого рода работ. Исследовательская технология требует от учителя перестройки, в первую очередь, образа мышления, методического подхода к организации учебного процесса на уроке и во внеурочной деятельности. Владение методикой исследования, системой исследовательских умений становится сегодня одной из важнейших качественных характеристик успешного учителя. Новая система оценивания всех субъектов образовательного процесса, укрепление связи образовательной практики и науки призывают учителя к осмыслению собственной деятельности с научных позиций, к овладению навыками исследовательской деятельности.

Таким образом, в отличие от других профессиональных задач, стоящих перед педагогом, исследовательская деятельности предполагает определенную исследовательскую компетентность, которая позволяет достичь понимания, каким образом можно получить ответы на сложные вопросы, диктуемые современной образовательной практикой.

В заключение кратко представляем результаты исследовательской деятельности педагогического коллектива МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира, включенного в инновационный проект «Воспитательное простран-

ство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса». В течение последних лет педагогическим коллективом были выпущены четыре сборника научных статей, включивших в себя описание результатов индивидуальных и групповых исследований учащихся, педагогов, преподавателей вуза и студентов:

– Жизненное самоопределение в условиях воспитательного пространства школа-вуз: сб. науч. ст. / под общ.ред. проф. И.В. Плаксиной; Владим. гос. ун-т им.А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. – 255 с.;

– Жизненное самоопределение: ступени роста: сб. науч. ст. / под общ. ред. канд. психол. наук, проф. И.В. Плаксиной; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. – 253 с.;

– Психолого-педагогические аспекты жизненного самоопределения личности: сб. науч. ст. / под общ. ред. канд. психол. наук, проф. И.В. Плаксиной; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 279 с.;

– Реализация компетентностного подхода к образованию в условиях воспитательного пространства школа-вуз сб. науч. ст. / под общ. ред. канд. психол. наук, проф. И.В. Плаксиной; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 20123. – 250 с.;

По итогам инновационной деятельности школы за 13-14 учебный год были выявлены следующие показатели:

– 27 педагогов (60 % от всего педагогического состава), участвующих в инновационной деятельности школы, работают над индивидуальной темой исследования;

– 25 участников (92,5 % от всего состава участников инновационной деятельности школы) имеют портфолио с методическими материалами и разработками по теме исследования;

– 24 участника (88,8 %) имеют индивидуальные планы инновационной деятельности;

– 22 участника (81,5 %) имеют полностью прописанное обоснование темы исследования;

– 18 учителей (66,6 %) в течение учебного года показывали открытые уроки для различных категорий слушателей – педагогов города и области, студентов ВлГУ;

– мастер-классы по предмету и по теме исследования продемонстрировали 7 педагогов (25,9 %);

- 16 педагогов (59,2 %) участвовали с выступлениями на семинарах различного уровня;
- в сборах лидеров школы и вуза активно участвовали 22 педагога (81,4 %);
- 24 педагога (88,8 %) участвовали в Днях науки и искусства школы в качестве научных руководителей ученических исследовательских работ;
- 6 педагогов (22,2 %) направили 25 учащихся школы для участия в Днях студенческих научных конференций ВлГУ на различных кафедрах;
- 21 педагог (77,7 %) представил материалы для печати в различных периодических и научно-методических изданиях;
- 6 педагогов (22,2 %) подготовили учащихся для участия в предметных конкурсах регионального уровня, 1 педагог (3,7 %) – российского уровня;
- 7 педагогов (25,9 %) привлекают к совместной исследовательской деятельности родителей учащихся.

На базе школы за 13-14 уч.г. студентами ВлГУ было проведено более 25-ти научных исследований.

У педагогов (18 человек – 40 % от всего состава педагогического коллектива), не участвующих в инновационной деятельности школы, количественные показатели развития профессиональной компетентности отсутствуют. Цифры доказывают эффективность исследовательской деятельности, которая поддерживает творческую активность педагогического коллектива. Вместе с тем 40% педагогов, не принимающих участие в реализации инновационной деятельности, являются дополнительным ресурсом, нуждающимся в активном привлечении к решению современных важных и вечных задач воспитания подрастающего поколения.

1.10.5. Коммуникативная компетентность педагога

Культура инновационного образования предполагает в первую очередь изменение позиции педагога. Учитель выступает не только как носитель предметных знаний, он является помощником, фасилитатором развития ученика. Позиция авторитарной власти, право старшего и сильного утрачивается, взамен утверждается позиция демократических взаимоотношений, сотрудничества, помощи, внимание к позиции и инициативе ученика, к росту его личности. Меняется и позиция ученика, ценностью для которого становится не оценка, а траектория персонального продвижения в образовательном пространстве, а также уровень взаимоотношений с учителем и другими учащимися. На первый план выдвигается социальная природа всякого учения и развития личности, поэтому основными учеб-

ными формами становятся групповые формы, совместная деятельность. Репродуктивная деятельность учащихся сменяется многообразием форм поисковой, конструктивной мыслительной деятельности, что способствует обогащению мотивов учения посредством со-бытия и со-творчества.

Таким образом, реализация современных целей образования возможна только в условиях практики взаимодействия с людьми, обмена опытом, выработки собственного отношения к различным жизненным и профессиональным ситуациям и способам действия в них. Современные компьютерные интерактивные технологии не способны заменить активное непосредственное общение. Насыщение техникой учебных аудиторий несомненно повышает КПД учебного процесса, но это взаимодействие в целом поддерживает знаниевый компонент обучения.

Традиционные методы обучения основаны на односторонней форме коммуникации, которая присутствует во всех формах учебных занятий, даже если источником информации является ученик, а не педагог. Такая форма коммуникации, существующая столь долгое время, неприемлема сегодня по многим причинам. Односторонняя коммуникация оправдана лишь в случае недостатка информации, невозможности ее получения другим способом, кроме как из рассказа педагога. К сожалению, педагог, как правило, использует материал, который не является оригинальным и даже актуальным, соответствующим современным научным представлениям. Оригинальны лишь способы его конструирования, логика и манера изложения. Однако чужая конструкция знания трудно присваивается.

Принципиально другой является форма многосторонней коммуникации в образовательном процессе. Специально организованный способ многосторонней коммуникации предполагает активность каждого субъекта образовательного процесса, а не только педагога, равенство, минимальный контроль. Возрастает количество интенсивных коммуникативных контактов между самими обучающимися. Следует отметить, что сущность данной модели коммуникации предполагает не просто допуск высказываний обучающихся, что само по себе является важным, а привнесение в образовательный процесс их знаний. Такая форма взаимодействия в полной мере соответствует системно-деятельностному подходу в образовании.

Когда обучающиеся пытаются внести собственное знание или опыт, педагоги часто оставляют это просто на уровне информации и не допускают изменения структуры обсуждения, нарушения привычной коммуникативной модели «мнение педагога – дополнения обучающегося». Жизненный (или касающийся предмета обучения) опыт обучающихся, предметное знание обучающегося, его субъективная эмоциональная оценка и выраже-

ние мнения подчиняются «коммуникативному фильтру» восприятия и понимания содержания предмета преподавателем.

Следует отметить, что многосторонняя форма коммуникации не только позволяет отказаться от монополии на истину, но и является необходимым (но не достаточным) условием для конструирования обучающимся своего знания. Действительно, каждый участник коммуникации потенциально имеет возможность, встречаясь, сталкиваясь с позицией других участников, продвигаться в процессе конструирования знания (совместном по форме и индивидуальном по сути). Для реализации актуальных требований сегодняшнего образования важно помочь ребенку сформулировать сомнения относительно некоторого знания и получить опыт освоения спорности аргументов.

Многолетний практический опыт работы в системе повышения квалификации педагогических работников позволяет утверждать, что знаниевая парадигма образования продолжает занимать самые активные позиции в профессиональной деятельности, а взаимодействие в образовательном процессе в большинстве случаев можно вместе с Е.В. Сидоренко (2004) назвать «драмой» общения. Бесконечно возникающие «драмы» понимания, выражения собственных мыслей, самопредъявления, регуляции эмоционального состояния характерны не столько для учащихся и студентов, сколько для педагогов, использующих традиционные консервативные авторитарные педагогические технологии. Причин сложившейся практики несколько. Среди них, в первую очередь, длительная традиция использования объяснительно-иллюстративных методов, недоверие к инновационным, диалоговым методам, не совпадающим с представлениями о дисциплине в образовательном процессе, отсутствие персонального опыта интерактивного обучения, предполагающего определенную долю супервизии, недостаточная методическая грамотность, недостаточная психологическая компетентность педагогов, включающая в себя коммуникативную, интерактивную, перцептивную компетентности, что и «драматизирует» процессы обучения и воспитания.

По нашему мнению процесс подготовки педагога нуждается в очень пристальном внимании на современном этапе развития всей образовательной системы. Он должен быть сориентирован в первую очередь на освоение путей профессионального и личностного развития и способов профессионального коммуникативного поведения, а также повышение мотивации к инновационной образовательной деятельности. Образовательные инновации характеризуют антропологический аспект, личностное приращение, «перезагрузку» профессиональной деятельности, постижение новых смыслов образования, обретение личностно значимых качеств педагога, как

безусловного субъекта. Важнейшими критериями в этом являются определение ценностей собственной профессиональной позиции, выход педагога за пределы собственного опыта и освоение новых демократических способов управления образовательным процессом.

Несомненно, что качество отношений задается в первую очередь педагогом. Г.М. Андреева (1998) в социальном взаимодействии описывает активность каждой стороны. Ведущую сторону она называет «инициальной», а вторую – реактивной. Но поскольку состояние каждой из сторон активно, то тот, кто внешне пассивен (реактивен) осуществляет действие принятия-непринятия воздействия активной стороны, принимая решение об участии-неучастии в совместной деятельности. Эти положения позволяют сделать однозначный и простой вывод о том, что в образовательном процессе педагог берет на себя ответственность за принятие обучающимся воздействия и его участия в запланированной деятельности.

Раскрывая условия эффективной организации учебного процесса, важно вспомнить слова А.Н. Леонтьева (2000), который утверждал, что любая деятельность опосредована отношением человека к другим людям. Автор теории контекстного обучения А.А. Вербицкий делает вывод о том, что «любое предметное действие совершается в социальном контексте, социально обусловлено, предполагает участие других людей и их отклик, личностную и социальную ответственность за совершаемое» [16]. Поэтому преподавателю важно оперировать не только предметно-технологической составляющей своей деятельности, но и ее социальным контекстом. Д.А. Леонтьев (1989) рассмотрел практическое воплощение межсубъектного взаимодействия в образовательном процессе, раскрывая разнообразные ситуации взаимодействия. По его мнению, схема субъект-субъектного взаимодействия является неполной, так как в философском понимании субъект существует только в противопоставлении с объектом. Следовательно, важно увидеть предмет деятельности взаимодействующих людей и преобразовать схему в «субъект-объект-субъект». Индивидуальная деятельность человека, будучи по происхождению коллективной, преобразует линейную схему взаимодействия в совместно распределенную, кооперативную, в которой субъект-субъектное взаимодействие выступает формой координации и интеграции индивидуальных действий участников. Такая деятельность имеет общую не только операциональную, но мотивационно-смысловую структуру.

Как уже упоминалось, В.И. Панов [2015] выделил следующие шесть типов отношений:

– объект-объектный тип описывает взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)», которое имеет формальный, обезличенный пассивный характер;

– объект-субъектный тип представляет собой линейную, одностороннюю коммуникацию, педагогическое воздействие;

– субъект-объектный тип представляет собой отношения, в которых образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны педагога или учащегося. Субъект-субъектный тип характеризует активную ролевую позицию компонентов системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» по отношению друг к другу. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные типы:

– субъект-обособленный тип взаимодействия характерен для ситуации, когда каждый из компонентов занимает активную позицию, но не учитывает при этом и не принимает во внимание субъектность другого компонента;

– совместно-субъектный тип взаимодействия ученика и педагога имеет характер совместного действия по достижению общей цели, но не требующего изменения собственной субъектности взаимодействующих субъектов;

– субъект-порождающий тип отношений имеет совместно-распределенный характер, требующий от ее субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия и изменения своей собственной субъектности.

В практике взаимодействия педагога и учащегося субъект-субъектные отношения зачастую просто декларируются. Кооперативная и порождающая субъектность ее участников деятельность требует от педагога серьезного переосмысления сложившихся привычных способов реализации профессиональных задач в образовательном процессе и возвращает исследовательский интерес к концепции помогающих отношений К. Роджерса, к возможности изучения и формирования профессиональных поведенческих навыков, соответствующих личностно-развивающим, порождающим субъектность, отношениям. К. Роджерс (1994) под термином «помогающие отношения» понимает такие отношения, в которых «хотя бы одна из сторон намеривается способствовать другой в личностном росте, развитии, в умении ладить с другими». Эти отношения отличаются искренностью, конгруэнтностью, принятием уникальности другого, осознанностью, ответственностью за вклад в эти отношения.

Концепция помогающих отношений раскрывает важные и необходимые характеристики личностно-развивающих отношений. Отношения являются помогающими, если в них личность принимается во всей своей уникальности, сложности, если отношения отличаются осознанностью. Увеличение степени осознанности достигается благодаря открытости лич-

ности собственному опыту, искреннему выражению этого опыта во взаимодействии.

Наш практический опыт позволяет утверждать, что отношения «учитель – ученик» до сих пор можно описать с помощью шкал «доминирование-подчинение», «контроль-зависимость», «уважение-неуважение». Перманентные инновации, происходящие в образовании, все более сосредотачивают педагога на содержании предмета, учебных программах и других формальных составляющих, и все менее – на качественных характеристиках взаимодействия. Поэтому в настоящий момент остается открытым вопрос о том, насколько сформирована позиция субъекта у самого педагога. Педагог целенаправленно реализует свою профессиональную активность в форме тех или иных профессиональных компетенций (действий), а единицей анализа и критерием становления профессиональной педагогической деятельности выступает становление субъектности педагога, т.е. становление его способности быть субъектом педагогических действий.

В.И. Панов [110, с. 117] подчеркивает, что для того, чтобы педагогическая активность обрела высшую форму своего развития – форму педагогической деятельности, необходимо ее поэтапное становление.

При этом выделены следующие семь стадий становления субъектности:

- 1) субъект мотивации (субъект, имеющий потребность);
- 2) субъект восприятия (наблюдатель);
- 3) субъект подражательного действия (подмастерье);
- 4) субъект планирования и произвольного выполнения при внешнем контроле (ученик);
- 5) субъект планирования и произвольного выполнения при внутреннем контроле (мастер);
- 6) субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (учитель, эксперт);
- 7) субъект развития и творческого самовыражения (творец).

Приведенная теоретическая модель становления субъекта и преобразования его активности в творческую деятельность представляет собой идеальную модель, в реальной же действительности выделенные этапы развития субъектности накладываются друг на друга, и формирование одних из них может опережать развитие других.

Уровень развития субъектности педагога тесно связан с его способностью выстраивать субъект-субъектные взаимодействия между субъектами образовательной среды.

Ядром коллективно-распределенных форм обучения, позволяющих реализовать субъект-субъектные взаимодействия, является групповая ра-

бота, в том числе и в малых группах, что во многом определяет образовательный эффект и порождает следующие характеристики совместной деятельности:

- высокую активность всех участников образовательного процесса, обусловленную наличием единой цели и общей мотивацией; разделением процесса деятельности между его участниками адекватно индивидуальным возможностям, опыту и способностям членов группы; принятием на себя ответственности за общий результат;

- комфортность взаимодействия, порождаемая работой в малой группе. Работая в маленькой группе, участники держатся более свободно, уверенно. Снимаются психологические барьеры в обучении, мнения каждого принимаются и ценятся группой. Устанавливается тесный психологический контакт;

- развитие личностных качеств, повышение самооценки участников взаимодействия. Все имеют возможность обучиться как лидирующей роли, так и роли рядового участника в ситуации группового решения, развить способность к открытому взаимодействию с другими при сохранении собственной индивидуальности, научиться подчинять личные интересы интересам общего дела, строить конструктивные коммуникативные модели;

- развитие умения выступать перед аудиторией, емко и четко излагать свои мысли.

Несомненно, что каждый педагог является специалистом в области содержания своего учебного предмета, но кроме этого необходимо помнить о следующих психолого-педагогических условиях достижения эффективности в образовательном взаимодействии:

- создание благоприятного психологического климата, отражающего качественную сторону отношений и характеризующегося стремлением к совместности, взаимопомощи, стремлением к достижению конструктивного результата, позитивными эмоциями;

- диалоговый стиль общения, подразумевающий высокую личную вовлеченность участников, взаимное уважение, равноправие, сотворчество, активное слушание;

- развитие навыков группового взаимодействия, которое происходит с помощью организации деятельности в парах, тройках, малых группах с динамическим, меняющимся составом;

- рефлексивное подведение итогов, которое помогает каждому участнику определить личный уровень продвижения, а группе – выработать правила эффективной совместной деятельности.

Итак, коммуникативная компетентность педагога является условием формирования субъект-субъектной позиции в профессиональной деятель-

ности. Коммуникативная компетентность характеризуется безоценочностью, ориентацией на проблему и цель взаимодействия, ассертивностью, открытостью, искренностью, гибкостью педагога. В педагогической деятельности коммуникативная компетентность проявляется во владении педагогом техниками активного слушания, аргументации, регуляции эмоционального состояния, метакоммуникативными техниками и дисклеймерами, техникой «Я – послание» Самый высокий уровень коммуникативной компетентности личности проявляется в помогающих отношениях. Коммуникативная компетентность педагога, позволяющая организовать активное, межличностное, диалоговое взаимодействие, способствует достижению не только учебных целей. Главным результатом субъект-субъектного взаимодействия является компетентная развивающаяся и самоопределяющаяся личность и педагога и учащегося.

ГЛАВА 2. ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

2.1. Педагогические инновации: многообразие подходов

Актуализация проблемы

Современные процессы, происходящие в жизни нашего общества, определили новые подходы к организации образовательной деятельности. В самом общем виде подход может пониматься как теоретическое и (или) логическое основание рассмотрения или проектирования объекта; совокупность способов и приемов осуществления деятельности на основании какой-либо идеи или принципа. Подход – это ориентация учителя или руководителя образовательного учреждения при осуществлении своих действий, побуждающая к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности.

Чаще всего педагогическая деятельность педагога строится на основе не одного, а нескольких подходов. Необходимо подчеркнуть, что из всего диапазона подходов, применяемых в деятельности, одна ориентация является приоритетной (доминирующей). Благодаря ей формируется качественное своеобразие педагогического почерка педагога.

Подход является комплексным педагогическим средством и включает в свой состав три основных компонента:

- 1) основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования воспитательной практики;
- 2) принципы как исходные положения или главные правила осуществления воспитательной деятельности;
- 3) приемы и методы построения процесса воспитания.

Классификация подходов к образовательной и воспитательной деятельности:

1. Акмеологический подход (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина). Акмеология (от греч. акме – вершина);
2. Аксиологический подход (В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, И.Б. Котова, Г.И. Чижаква, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова, Е.А. Ямбург);
3. Амбивалентный подход (Л.И. Новикова);
4. Антропологический подход (Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бим-Бад, М.Р. Битянова, В.Б. Куликов, Л.М. Лузина, В.И. Слободчиков, В.И. Максимова);

5. Возрастной подход (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Н.Ф. Талызина, Л.Ф. Обухова);
6. Герменевтический подход (В. Дильтей, М. Хайдеггер, Г. Гадамер, М.М. Бахтин).
7. Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);
8. Индивидуальный подход (А.Н. Тубельский, В.А. Крутецкий, П.Г. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин);
9. Культурологический подход (О.С. Газман, А.В. Иванов, Н.Б. Крылова);
10. Личностный подход (А.В. Мудрик);
11. Личностно-ориентированный подход (И.С. Якиманская);
12. Парадигмальный подход (И.А. Колесникова);
13. Психотерапевтический подход (В.М. Букатов, Н.П. Капустин, В.П. Кашенко, Л.Д. Лебедева, Т.А. Стефановская);
14. Системный подход (Ю.К. Бабанский);
15. Синергетический подход (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов);
16. Социализирующий подход (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, А.В. Мудрик, М.В. Шакурова, В.Р. Ясницкая);
17. Событийный подход (Д.В. Григорьев, Н.Б. Крылова, Л.И. Новикова);
18. Средовой подход (Ю.С. Мануйлов);
19. Формирующий подход (И.З. Гликман, А.И. Кочетов, Б.Т. Лихачев, Г.М. Филонов);
20. Системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Б.Ф. Ломов, М.Н. Скаткин, Л.В. Занков, А.Р. Лурия и др.);
21. Компетентностный подход (И.А. Зимняя, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской);
22. Теория развивающего обучения. (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, И.С. Якиманская).

Вопросы для обсуждения

1. Какова сущность педагогического феномена «подход к обучению, воспитанию»?
2. Каково соотношение подхода к обучению, воспитанию с целями и ценностями образования?
3. Как учитывается принцип комплексного подхода в образовательном процессе?

4. В чем суть системного построения процесса образования?
5. Сравните любые две концепции. В чем сходство и отличие?
6. Каковы исходные положения системно-деятельностного подхода в образовании?
7. Какие правила осуществления воспитательной деятельности предусматривает философско-антропологический подход?
8. Какие методы и приемы построения процесса воспитания предлагает синергетический подход?
9. Какой воспитательный эффект, имеет компетентностный подход?
10. Реалистично ли, по вашему мнению, применять повсеместно событийный подход к воспитанию?
11. Возможно ли применение на практике нескольких подходов к обучению и воспитанию одновременно?
12. Какой подход (подходы) вы бы предложили применять в практике деятельности различных образовательных организаций? Обоснуйте свой выбор.

Презентации результатов обсуждения

В основе групповой работы лежат базовые процессы модерации: визуализация, вербализация, презентация, обратная связь.

А.В. Петров [114] выделяет четыре основных принципа, объясняющих необходимость визуализации как наглядного представления любого знания:

1. Необходимость чувственного восприятия внешнего мира в качестве исходного материала для мыслительной деятельности.
2. Необходимость владения языком символов как определенной системы чувственно воспринимаемых знаков (сигналов), являющихся носителями значения, смысла.
3. Необходимость на любой ступени абстрактного мышления создавать опоры на чувственный материал в виде иллюстраций, схем, диаграмм, графиков и т. п.
4. Обязательная связь мыслительной деятельности любой степени абстрактности с практикой, представляющей собой предметную, чувственную деятельность.

Визуализация результатов совместной деятельности участников призвана выявить противоречия в позициях участников и документально оформить результаты их преодоления, помочь участникам идентифицировать себя с результатом или самим процессом групповой работы, прояснить сложное содержание обсуждаемой проблемы.

Принципы визуализации обычно формулируются следующим образом:

Доступность: всем участникам должен быть обеспечен доступ к материалу.

Анонимность: для придания работе объективного характера и исключения авторитарного влияния отдельных людей на группу необходимо добиваться анонимности представленных материалов.

Рефлексивный анализ результатов

Рефлексия – культурно опосредованный процесс построения значения в процессе осмысления персонального (или группового) опыта субъектом действия (Л.Н. Алексеева, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.П. Щедровицкий).

При обсуждении совместных результатов важно в большей степени уделять внимания результату деятельности, анализу принятых решений, разработанных программ или проектов. Однако очень важно обсудить вопросы, связанные с процессом взаимодействия (Что помогало достичь общего результата, что мешало?).

Рефлексия может быть групповой и проводится по поводу занятия в целом, отдельного этапа или эпизода, по поводу деятельности микрогруппы или же индивидуальной (анализ своего поведения, своих «приращений» и т.д.).

Рефлексия как психолого-педагогическая категория имеет уровневую структуру:

- уровень эмоционального состояния (что чувствую?);
- уровень фактов, логики событий (что делаю, сделал и в какой последовательности?);
- уровень причины (что помогало, что мешало?);
- уровень результата (что получилось, что важно, полезно? Как это можно использовать?).

В рамках рефлексивного анализа соотносятся цель деятельности и ее результаты, фиксируется степень их соответствия и намечаются дальнейшие цели деятельности. В зависимости от содержания, характера и результатов деятельности используются различные виды рефлексии:

- *познавательная* – «что я понял, как я работал, какие методы использовал, какие из них привели к результату, какие были ошибочными и почему, как я теперь бы решил проблему...»;
- *социальная* – «как была организована работа в группе, как были распределены роли, какие были допущены ошибки в организации работ,

какой новый опыт вы приобрели в групповой работе? что помогало, мешало в работе...»;

– *психологическая* – «как я себя чувствовал, понравилась ли мне работа (в группе, с заданием) или нет, почему, как (с кем) бы я хотел работать и почему...».

Рефлексия процесса образовательной деятельности и продукта (полученного результата) помогает каждому участнику определить его личный уровень продвижения; группе – путем рефлексии сделать совместную деятельность более комфортной и продуктивной. Важно, чтобы рефлексия проводилась на каждом занятии и чтобы в нее включались все члены группы. Важной составляющей рефлексивного процесса является обратная связь.

Обратная связь – взаимообмен информацией (содержательного и эмоционального плана) между участниками групповой работы. Цель организации обратной связи в ходе групповой работы в основном связана с корректировкой дальнейших действий участников и улучшения эмоционального фона групповой работы. В современном понятийном аппарате социально-педагогических наук все чаще используется заимствованный термин «фитбэк» (от англ. feedback).

Обратная связь необходима для того, чтобы в групповой работе наладить интеграцию трех информативных областей:

– область лично значимой информации (информация, необходимая для отдельно взятого участника групповой работы);

– область социально значимой информации (информация, необходимая для развития группы в целом);

– область содержательно значимой информации (информация, необходимая группе для выполнения конкретной задачи).

– В практике групповой рефлексивной деятельности известны две основные формы выражения обратной связи: *позитивная* (согласие, положительная характеристика, поддержка) и *негативная* (отклонение мнения, негативная оценка, критика по отношению к конкретному человеку). Позитивная обратная связь не только способствует улучшению климата группы или индивидуальной удовлетворенности участников, но и стимулирует их активную роль в групповом взаимодействии, повышает работоспособность. Существуют не только правила подачи обратной связи, но и правила ее принятия, которые очень важно сообщить участникам и следить за тем, чтобы они соблюдались:

– критические замечания не отвергайте, а постарайтесь обдумать их как можно спокойнее;

– задавайте уточняющие вопросы;

- не старайтесь сразу же переходить в наступление и предлагать в противовес свою критику (это может перерасти в конфликт);
- не спешите обижаться на критику, тем более, если были высказаны конструктивные предложения;
- если предполагается, что критическое замечание основано на одном мнении, постарайтесь узнать мнение остальных участников;
- если критика не была достаточно аргументирована, повторите свои основания и расширьте их объяснения.

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовьте аналитическое сообщение и мультимедийную презентацию о содержании различных подходов к образованию, сравнив точки зрения разных авторов.

2. Подготовьте развернутое сообщение об одном из современных подходов к образованию, воспользовавшись списком литературы данного пособия. Составьте мультимедийную презентацию.

Методические рекомендации: помните, что подход – это теоретически обоснованный практический путь реализации тех или иных принципов и комплекса основанных на них идей. Чтобы его описать, необходимо:

- выделить систему идей и принципов, лежащих в его основе;
- представить категориально-понятийный аппарат, образующий в рамках подхода особый контекст описания пространства воспитания;
- показать определенную методическую или технологическую систему, характерную именно для этого подхода.

3. Выполните задание из книги С.Д. Полякова «Педагогическая инноватика: от идеи до практики» [123]: «За 10 минут назовите как можно больше причин, по которым педагоги не используют известные им подходы к воспитанию. Проанализируйте полученный список. Отметьте причины, внешние по отношению к учителю. Разделите их, в свою очередь, на социальные (внешкольные) и внутришкольные. Выделите внутренние причины, то есть особенности самого учителя. Разделите их на три группы: относящиеся к знаниям учителя; его личности; его здоровью. Подумайте, не являются ли иногда некоторые из называемых вслух причин осознанной или неосознанной маскировкой личностных особенностей и позиции учителя».

4. Проанализируйте содержание документальных фильмов из цикла «Ищу учителя» об уникальных авторских школах – «Класс-центр» Сергея Казарновского, «Школа Е.А. Ямбурга», Свято-Алексиевской пустыни отца Петра (Василенко), лицее «Текос» Михаила Щетинина, школе-лаборатории

Владимира Гармаша, школе Шаталова и многих других единственных в своем роде учебных заведений: В чем, на Ваш взгляд, заключается успех этих авторских школ? Какие подходы к воспитанию применяются в приведенных примерах авторской педагогической деятельности? Почему данный опыт необходимо изучать? Как этот новаторский опыт можно применить сегодня? Какая инновация, на Ваш взгляд, требует своего развития и в каком виде?

Напишите отзыв на весь цикл данных документальных фильмов или выберите отдельный фильм. Отзыв представьте в печатном виде.

2.2. Проектирование инновационной деятельности педагогического коллектива

Актуализация проблемы

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса существенно возрастает роль педагогического коллектива как непосредственного носителя новаторских процессов. При всем многообразии технологий обучения: дидактических, компьютерных, проблемных, модульных и других - реализация ведущих педагогических функций остается за учителем. С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных технологий учитель все более осваивает функции консультанта, советчика, аниматора, воспитателя. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности учителя реализуются не только специальные, предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. В отечественной педагогике сделаны первые попытки объяснения сущности и содержания инновационных процессов.

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики - проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Одни инновационные процессы о связывают с изучением, обобщением и распространением педагогического опыта, другие – отдают предпочтение проблеме разработки и внедрения педагогических новшеств.

Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно. Их объективная взаимосвязь заключается в том, что процесс изучения, обобщения и распространения педагогического опыта имеет своей конечной целью внедрение нового, передового в массовую практику. Таким образом, результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств теоретической и практической природы в целостном педагогическом процессе. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств. Речь, следовательно, идет о том, что учитель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает подготовку к отбору, оценке и применению в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик.

Инновационная направленность педагогической деятельности предполагает включение учителей в процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств в практике обучения и воспитания, создание в школе определенной инновационной среды. Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организаци-

онных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в учительской среде.

В-третьих, происходит изменение отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей школ, органов управления образования становится анализ и оценка вводимых учителями педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

В-четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их развития и совершенствования в целях достижения конкурентоспособности.

Передовой педагогический опыт и внедрение достижений педагогической науки. Современной школой накоплен богатый опыт, который должен быть реализован в конкретной педагогической деятельности, но часто остается невостребованным, так как у большинства учителей и руководителей не сформирована потребность в его изучении и применении, отсутствуют навыки и умения в его отборе и анализе. В реальной практике учителя часто не задумываются о необходимости и целесообразности анализа собственного педагогического опыта и опыта своих коллег.

Разновидностями передового педагогического опыта являются новаторский и исследовательский педагогический опыт как своеобразные ступени восхождения от эмпирического к теоретическому анализу и обобщению. Образцы уникального новаторского и исследовательского педагогического опыта таких педагогов и ученых России, как И.П. Волков, Т.И. Гончарова, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Р.Г. Хазанкин, М.П. Щетинин, П.М. Эрдниев, Е.А. Ямбург и многие другие стали достоянием учительства всей страны.

Инновационная направленность деятельности учителей включает и вторую составляющую - внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований. Результаты научных исследований по педагогике и психологии для школьных работников часто остаются неизвестными из-за отсутствия современной информации. В специальных работах В.В.Краевского, М. Н. Скаткина и дру-

гих показано, что внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное ознакомление практических работников с полученными данными, обоснование целесообразности их внедрения, развитие на этой основе потребности в применении научных результатов в своей практике. Это возможно при условии специально организованного обучения способам и приемам реализации научных рекомендаций при оперативной методической, консультативной помощи со стороны специалистов.

В этой связи возникает вопрос о том, кто может и должен быть распространителем и пропагандистом новых педагогических идей и технологий. Изучать и распространять опыт отдельного педагога или опыт школы, результаты научных исследований должны группы подготовленных учителей под руководством заместителя директора по научной работе или завуча школы. Необходимость создания таких групп объясняется рядом обстоятельств. Во-первых, автор педагогического новшества или какой-либо конструктивной педагогической идеи или технологии не всегда отдает отчет в его ценности и перспективности. Во-вторых, он не всегда считает нужным заниматься внедрением своих идей, так как это требует дополнительного времени, усилий и др. В-третьих, новшество в изложении его автора не всегда получает обоснованную научную и методическую инструментацию. В-четвертых, при изложении автором своих инноваций и путей их внедрения со стороны учителей-коллег может проявиться реакция «отторжения» в силу личностных особенностей как автора, так и его коллег. В-пятых, указанная группа способна взять на себя функции не только внедрения, но и последующего анализа и коррекции в отношении как отдельного учителя, так и педагогического коллектива. В-шестых, такая группа осуществляет педагогический мониторинг, систематический отбор, отсеивание новых идей, технологий, концепций по материалам отечественной и зарубежной печати и опыта работы вузов.

Управление внедренческой деятельностью не исключает участия в такой работе самого автора, наоборот, это создает условия для максимального использования и стимулирования его индивидуально-творческих возможностей. Таким образом, в условиях школы объединяются усилия создателей и распространителей педагогических инноваций.

Вопросы для обсуждения

1. Каковы проблемы проектной деятельности на современном этапе образования?
2. Какова практическая значимость результатов проектирования инновационной деятельности?

3. Каковы основные структурные компоненты содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов)?

4. Какие, на Ваш взгляд, исследовательские методы, предусматривающие определенную последовательность действий, являются наиболее эффективными?

5. Ниже приведены примеры формулировок тем учебных проектов, взятые из реальной практики: «Шотландия», «Праздники», «История вычислительной техники», «История Рождества в России», «Наши увлечения», «Прогулка по Парижу», «Гармония моды», «Есть ли жизнь на Марсе?», «Музыка в нашей жизни», «Спорт в нашей жизни», «Русская усадьба», «Наш Пушкин», «Конечная остановка детства». Как вам кажется, все ли они по смыслу лежат в проектном поле инновационной деятельности? Аргументируйте свой ответ.

6. Как вы думаете, какие условия для проведения проектирования инновационной деятельности педагогического коллектива на этапе исследования следует создать, чтобы запланированный замысел удался?

7. Какая программа исследования могла бы быть использована на предпроектном этапе, где объектом проектной деятельности выступают:

– пространство досуга школьников, среда образовательного учреждения, система обучения?

– Укажите, каковы особенности: этапов проектирования инновационной деятельности, задач каждого этапа, проектных результатов этапа, педагогических результатов этапа?

8. На основании изученных материалов выделите содержание поэтапного педагогического сопровождения проектирования инновационной деятельности. Для этого обозначьте:

– какие процедуры являются обязательными для каждого из четырех этапов работы в проекте;

– что должны знать, уметь, чувствовать участники проекта, чтобы успешно справиться с каждой из них;

– какие трудности они могут испытывать по каждой из процедур;

– какие виды помощи в связи с этим целесообразно оказать со стороны педагога;

– что он для этого должен знать, уметь, чувствовать?

9. Каковы особенности современных стратегических проектов, нацеленных на инновационное преобразование образовательной среды, среды жизнедеятельности человека (ребенка)?

Задания для самостоятельной работы

1. Предложите программу исследования, которая могла бы быть использована на предпроектном этапе, где объектом инновационной деятельности выступают:

- среда учреждения высшего образования (педагогического университета);
- компетенции субъектов образования;
- система (средства) обучения;
- пространство досуга школьников.

Выделите в рамках выбранного объекта несколько возможных предметов для изучения. (При необходимости конкретизируйте объект.). В программе укажите цель и задачи изучения объекта, методы и методики, которые могут быть использованы, способы накопления, обобщения и интерпретации информации. На основании разработанной программы исследования подготовьте презентацию.

2. На основе литературных и интернет-источников изучите содержание одного из следующих образовательных проектов:

- Проект школы самоопределения.
 - Проект школы полного дня.
 - Проект современного социально-педагогического комплекса.
 - Проект нового содержания образования.
 - Проект инновационной деятельности школы.
 - Проект модели управления инновационной деятельностью школы
 - Модель сетевого проекта
 - Модель международного проекта.
 - Модель учебного проекта
 - Модель досугового проекта для учащихся.
 - Проект личностного становления педагога или учащегося.
 - Проект в системе профессиональной подготовки учителя.
 - Российский национальный проект

2.3. Компетенции субъектов образовательного процесса как условие и результат педагогического проектирования

Актуализация проблемы

Компетентность, по мнению А.В. Хуторского, понимается как «владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств

ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере». А.В. Хуторской выделяет семь групп ключевых компетенций:

1. Ценностно-смысловые компетенции;
2. Общекультурные компетенции;
3. Учебно-познавательные компетенции;
4. Коммуникативные компетенции;
5. Социально-трудовые компетенции;
6. Компетенции личностного самосовершенствования.

А.А. Вербицкий отмечает, что компетенции выполняют три функции:

1. Помогают обучающимся учиться;
2. Позволяют работникам организаций и предприятий быть более гибкими и соответствовать запросам работодателей;
3. Помогают быть более успешными в собственной жизнедеятельности.

И.А. Зимняя рассматривает компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы), которые затем выявляются в компетентностях человека как деятельностных проявлениях. Автор выделяет три группы ключевых компетенций:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;
2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы;
3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

Г.К. Селевко отмечает, что понятие компетенция чаще применяется для обозначения:

- образовательного результата, выражающегося в подготовленности и реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами;
- сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды.

И.А. Зимняя включает в структуру компетентности пять компонентов: знание содержания компетентности, опыт применения знания в деятельности в разнообразных ситуациях, ценностно-смысловое отношение к содержанию компетентности, эмоционально-волевая регуляция процесса проявления компетентности в деятельности, мобилизационная готовность, включаемость в деятельность.

Вопросы для обсуждения

1. Каковы причины смены образовательной парадигмы?
2. Каковы исходные положения компетентностного подхода в образовании?
3. Дайте определение понятий «компетенция» и компетентность.
4. Какова структура профессиональных компетенций педагога?
5. Какие методы и приемы построения процесса воспитания способствуют формированию социально-личностных компетенций?
6. Какой воспитательный эффект, на Ваш взгляд, имеет компетентностный подход?
7. Возможно ли применение на практике нескольких подходов к обучению и воспитанию одновременно?
8. Как соотносятся компетентностный подход и требования ФГОС?
9. Чем отличается урок или воспитательное событие, смоделированное на основе компетентностного подхода?

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовьте мультимедийную презентацию по одному из предложенных вопросов:
 - сущность компетентностного подхода в образовании;
 - взаимосвязь понятий «умение» и «компетенция»;
 - характеристика педагогических компетенций в соответствии с Профессиональным стандартом педагога;
 - сущность понятий «образовательная технология» «педагогическая технология», «информационная технология», «интерактивная технология»;
 - структура социально-личностных компетенций педагога;
 - структура профессиональных компетенций педагога.
2. Выполните самодиагностику профессиональных и социально-личностных компетенций с применением методики В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой «Методика оценки уровня квалификации педагогических работников» и методики «Личностный опросник профессионала» (ЛОП) В.Е. Орла, И.Г. Сенина (Приложение 2).
3. Выполните самодиагностику профессиональных и социально-личностных компетенций с помощью методики «Карта педагогической самооценки», разработанной на основе перечня педагогических способностей, оценив каждый компонент по 10-балльной шкале.

Мотивационный компонент	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Осознание личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности										
2. Наличие стойких познавательных интересов										
3. Чувство долга и ответственности										
4. Любознательность										
5. Стремление получить высокую оценку своей профессиональной деятельности										
6. Потребность в самопознании и саморазвитии										
7. Уверенность в своих силах										
<i>Средний результат по компоненту</i>										

Когнитивный компонент

1. Уровень общих знаний, широта кругозора										
2. Уровень педагогических знаний и умений										
3. Уровень психологических знаний и умений										
4. Уровень методических знаний и умений										
<i>Средний результат по компоненту</i>										

Нравственно-волевой компонент

1. Положительное отношение к процессу учения										
2. Критичность										
3. Самостоятельность										
4. Целеустремлённость										
5. Воля										
6. Трудоспособность										
7. Умение доводить начатое до конца										
8. Самокритичность										
<i>Средний результат по компоненту</i>										

Гностический компонент

1. Умение ставить и разрешать познавательные задачи										
2. Гибкость и оперативность мышления										
3. Наблюдательность										
4. Способность к анализу педагогической деятельности										
5. Креативность и её проявление в педагогической деятельности										
6. Память и её оперативность										
7. Умение выделять и усваивать определённое содержание										
8. Умение доказывать, обосновывать суждения										
9. Умения видеть противоречия и проблемы										
10. Способность отказаться от устоявшихся идей										
11. Независимость суждений										
<i>Средний результат по компоненту</i>										

Организационный компонент

1. Умение планировать время										
2. Умение планировать свою работу										
3. Умение перестраивать систему деятельности										
4. Умение работать со справочной литературой, интернет-источниками										
5. Умение ориентироваться в классификации источников										
<i>Средний результат по компоненту</i>										

Коммуникативные способности

1. Способность аккумулировать и использовать опыт инновационной деятельности коллег										
2. Способность к сотрудничеству и взаимопомощи, умение принять иную точку зрения										
3. Способность организовать образовательную деятельность других, брать на себя ответственность										
4. Способность отстаивать свою точку зрения и убеждать других в процессе дискуссий										
5. Способность конструктивно разрешать противоречия в процессе совместной деятельности, сохранять товарищеские отношения										
<i>Средний результат по компоненту</i>										
<i>Средний результат по всем компонентам</i>										

4. Выполните рефлексивный анализ полученных результатов и сформулируйте цели и задачи индивидуального развития. Сравните персональные результаты со среднегрупповыми. Сформулируйте задачи развития группы в области повышения профессиональных и социально-личностных компетенций.

2.4. Комплексная диагностика урока как основание проектирования педагогических условий, средств и технологий развития компетенций субъектов образовательного процесса

Актуализация проблемы

Образовательные стандарты нового поколения ориентируют педагогическое сообщество на достижение важных образовательных и воспитательных задач:

- формирование российской гражданской идентичности обучающихся;
- формирование единства образовательного пространства Российской Федерации; сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации;

- обеспечение доступности качественного основного общего образования;
- преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, профессионального образования;
- духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся;
- развитие государственно-общественного управления в образовании;
- формирование содержательно-критериальной основы оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования, деятельности педагогических работников, образовательных учреждений, функционирования системы образования в целом;
- создание условий, обеспечивающих социальную самоидентификацию учащихся посредством личностно значимой деятельности.

Решение этих задач осуществляются в рамках содержательного взаимодействия участников образовательного процесса на школьном уроке и во внеклассной воспитательной деятельности. «Знаниевая» составляющая современного урока становится не целью, а характеристикой образовательной среды, поэтому становится особенно важным создание средствами урока/воспитательного события условий для жизненного самоопределения обучающихся. Одним из средств достижения современных образовательных целей является комплекс дидактических средств, который ориентирован на введение обучающихся в мир культурных смыслов и ценностей, составляющих основу для свободного жизненного, нравственного самоопределения обучающейся молодежи.

Раскрывая содержание комплекса дидактических средств, Г.А. Лобанова выделяет его составляющие компоненты:

- содержательный – совокупность дидактических ориентиров по включению культурных ценностей в содержание учебного материала;
- инструментальный – способы фиксации ценностного материала в учебных программах, учебниках и учебных пособиях, в методических разработках, в конспектах уроков и т.п.;
- процессуальный – совокупность средств, направленных на формирование опыта отношений учащегося к миру людей, предметов и явлений во всем его многообразии непосредственно в учебном процессе.

Содержательная составляющая включает в себя:

1. Наличие многообразия культурных ценностей (нравственных, эстетических, экологических, материальных, религиозных и др.).

2. Отражение в содержании учебного материала экзистенциальных общечеловеческих ценностей (Добро, Красота, Истина, Жизнь, Человек, Здоровье, Семья, Труд, Родина и др.).

3. Выделение инструментальных ценностей, обеспечивающих прогресс личности и ее саморазвитие (активность, трудолюбие, целеустремленность, толерантность, критичность и др.).

4. Выделение ценностей, обусловленных спецификой учебных курсов (например, в учебном курсе «педагогика» такими ценностями могут быть: профессия учитель, дети – их жизнь и здоровье, педагогическое знание, общение, здоровый образ жизни и др.).

Способы фиксации материала в учебных программах, учебниках и учебных пособиях могут быть следующими.

1. Четко сформулированная цель и (или) задачи, направленные на формирование опыта отношений в пояснительной записке к УМК по любому учебному курсу; в пояснительной записке учебной программы того или иного курса; в методических разработках к конкретным учебным и внеурочным занятиям.

2. Ценностный материал, включенный в основной текст разделов учебных программ в виде оценочных суждений; нравственных проблем, широкой палитры эмоциональных состояний, пробуждаемых различными аспектами предметного знания, исторических контекстов предметного содержания, автобиографических сведений, освещающих судьбы научных идей через судьбы их творцов, жизненных коллизий и др.

3. Эмоционально-ценностные тексты, включенные в содержание учебников, учебных пособий, методических разработок, а также в содержание урочных и внеклассных занятий.

4. Учебные задания, вопросы, задачи, упражнения, ценностно-ориентированной направленности (задания на оценку объектов, задания, включающие обучающихся в ситуацию выбора, задания практической направленности, задания художественного характера, задания, вводящие в рефлексивный процесс и др.).

Средства и методы формирования опыта эмоционально-ценностных отношений включают в себя:

– современные методы обучения как наиболее общую дидактическую единицу, позволяющие получить соответствующие предметные, метапредметные и личностные результаты образования;

– приемы обучения – акцентирование эмоций и ценностей, прием эмоционально-ценностных контрастов, прием пробуждения адекватных эмоций, прием ценностного «распредмечивания» и «опредмечивания», прием создания ситуации успеха и неуспеха, прием «Я-сообщение» и др.;

– технологии обучения – диалоговые, игровые, интерактивные, развивающие, личностно-ориентированные, информационные и др.;

– формы организации учебного и внеурочного занятия – учебное занятие ценностно-ориентированной направленности, занятие-диспут, деловая игра, научная конференция, занятие-диалог, занятие в форме мастерской, занятие как педагогическое событие и т.п.

Реализация современного урока предполагает высокий уровень коммуникативной компетентности педагога и владение гибким стилем педагогического общения, которые обеспечивают создание психологически комфортного климата, свободное выражение чувств, высокую эмоциональную насыщенность занятий, атмосферу эмоционально-волевого напряжения.

Вопросы для обсуждения

1. Предложите несколько критериев оценки хорошо и плохо проведенного урока.

2. Какие потребности учащегося влияют на учебную мотивацию? Как можно усилить мотивацию?

3. Каковы критерии хорошо сформулированной цели урока?

4. Каковы особенности взаимодействия учителя и учащихся разного возраста на уроке?

4. Каковы особенности оценивающей деятельности учителя по отношению к учащимся разного возраста?

5. Существуют ли конструктивные способы предъявления неудовлетворительной оценки работы учащегося?

6. Каковы составляющие комплекса педагогических средств, реализуемых педагогом в процессе урока?

7. Как можно охарактеризовать эмоционально-ценностные отношения учащегося к действительности?

8. Какие методики анализа урока/воспитательного события вам знакомы?

Задания для самостоятельной работы

1. Ознакомьтесь с методиками анализа урока, представленными в Приложении 7.

2. Выполните сравнительный анализ методик, выделите их достоинства и ограничения.

3. Проанализируйте любой «живой» урок с помощью любой из предложенных методик, представьте рекомендации по коррекции педагогической деятельности.

4. Выполните самоанализ подготовленного и проведенного урока/занятия с целью оценки его ценностно-ориентированной направленности с помощью схемы психолого-педагогического анализа ценностно-ориентированного урока.

5. Ознакомьтесь с картами педагогической диагностики уровня сформированности универсальных учебных действий (Приложение 8). Выделите их достоинства и недостатки.

6. Представьте адаптированную карту педагогической диагностики УУД, формируемых средствами вашего учебного предмета.

2.5. Моделирование воспитательного пространства

Актуализация проблемы

Пространство, в философском ракурсе, есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материалистических системах. Отмечается, что пространство и время являются всеобщими формами бытия материи, без пространственно-временных свойств материя не существует. К всеобщим свойствам пространства и время относятся: объективность и независимость от сознания человека; абсолютность как атрибутов материи; неразрывная связь друг с другом и с движением материи; зависимость от структурных отношений и процессов развития в материальных системах; единство прерывного и непрерывного в их структуре; количественная и качественная бесконечность.

В исследованиях (С.К. Болдырева, Е.В. Бондаревская, А.А. Веряев, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, И.К. Шалаев и др.) понятие пространство характеризует различные сферы человеческой деятельности с определенным перечнем элементов – это «пространство детства», «образовательное пространство», «воспитательное пространство», «экономическое пространство», «информационное пространство» и другие.

Отличие образовательного пространства от физического (и некоторых других) является то, что на формирование данного пространства влияют не только реальные образовательные события, уже произошедшие, но и потенциально мыслимые, виртуальные, возможные, которые могут никогда и не произойти или происходят только в мыслях субъектов образовательного процесса. Предельная широта понятия образовательного пространства относительно всех других логично подчиняет себе все остальные и выступает доминирующей. Образовательное пространство характеризуется объемом образовательных интенций, мощностью и интенсивностью

образовательной информации, образовательной инфраструктурой общества.

Словосочетание «воспитательное пространство» в педагогическую науку введено Л.И. Новиковой. В данном случае воспитательное пространство рассматривается как результат конструктивной деятельности для повышения эффективности воспитания. Основной идеей автора является формирование воспитательного пространства через создание гуманистической воспитательной системы.

Теория воспитательных пространств представлена в трудах Ю.П. Сокольникова, О.И. Попова, С.Н. Сивкова, Н.В. Бестужева-Лада, Н.С. Данакина, Л.Я. Дятченко, Н.Ф. Девятко, В.Н. Иванова, Г.А. Котельникова, В.И. Патрушева, Ж.Т. Тощенко.

Также целый ряд педагогических исследований раскрывают факторы гуманизации воспитательного пространства посредством:

- приобщения личности к национальным традициям (Г.А. Рогова);
- формирования детского движения (Л.В. Алиева);
- включения личности в игровую деятельность (Л.В. Куликова);
- формирования субкультуры школы (П.Т. Ширяев);
- использования компьютерных технологий (М.В. Соколовский);
- организации детского театрального объединения (Н.А. Нефедова);
- развития географического пространства (Т.Н. Зубкова);
- использования воспитательных возможностей учреждения дополнительного образования (В.А. Бородулин).

Л.И. Новикова под воспитательным пространством понимает педагогически целесообразно организованную среду, которая окружает ребенка или группу детей. Под средой автор понимает все, что окружает ребенка: предметы, процессы, явления, людей, постройки, технику и т.д., то есть это то, среди чего протекает жизнь школьника. Исходя из идей Л.И. Новиковой, воспитательное пространство тем и отличается от просто среды, что его надо выстраивать, создавать, конструировать, то есть оно является результатом деятельности по педагогизации среды.

Выделенные в исследованиях Л.И. Новиковой компоненты воспитательной системы являются компонентами, характеризующими также воспитательное пространство. К ним относятся:

- исходная концепция, т.е. совокупность идей и деятельность, обеспечивающая их реализацию;
- субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие;
- отношения, интегрирующие субъекты в некую общность;
- среда, освоенная субъектами;

– управление, способствующее интеграции всех компонентов в целостность;

– инновационный режим развития.

Анализ научных работ позволяет отобрать несколько «опорных» представлений о воспитательном пространстве:

– пространство – это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач;

– понятия «среда» и «пространство» не идентичны: если среда – это данность, которая не является результатом конструктивной деятельности человека, то пространство есть результат педагогического освоения этой данности;

– воспитательное пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности;

– воспитательное пространство становится фактором гуманизации жизни при условии, что оно является пространством общности, наполненным реальными и значимыми для субъектов вопросами, на которые им необходимо найти ответы;

– создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом окружающей среды;

– важной характеристикой воспитательного пространства является его активность, понимаемая как способность поддерживать достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулировать активность и творческий поиск в процессе жизнедеятельности;

– активное воспитательное пространство замечательно тем, что обеспечивает каждого человека возможностью встреч с новыми людьми, предметами и явлениями, высокой вероятностью возникновения случая, который может возбудить личный интерес участников взаимодействия к происходящему.

Воспитательное пространство как и воспитательная система может реализоваться на уровнях образовательного учреждения, муниципальном, городском, районном, региональном. Субъекты воспитательной системы и воспитательного пространства могут быть: индивидуальными (учащиеся, студенты, родители, педагоги различных специальностей, работающие в различных воспитательных учреждениях, волонтеры, муниципальные служащие и т.д.) и групповыми (семья, группы сверстников, объединения по интересам, дошкольные, школьные, внешкольные, высшие образовательные учреждения, детские и юношеские объединения, медицинские,

культурные, общественные, религиозные, благотворительные организации; муниципальные органы управления и самоуправления и т.д.).

Раскрывая феноменологию социально-психологического пространства, Л.А. Журавлев, А.Б. Купрейченко формулируют ряд ключевых положений о закономерностях формирования и функционирования пространств, упоминая в первую очередь, что социально-психологическое пространство является основой и результатом самоопределения субъекта, т.е. тем, что субъект делает, можно определить то, что он есть: «направлением его деятельности можно определять и формировать его самого».

Разработанность понятия «пространство» позволяет выделить пространственные координаты и описать структуру пространства, представляющего собой взаимосвязь дидактического, социального, поддерживающего, личностного подпространств и подпространства внеучебной деятельности, которое включает в себя процесс организации и реализации динамической сети разноуровневых воспитательных событий, направленных на профессиональное образование и развитие субъектов, в него включенных.

Вопросы для обсуждения

1. Каковы, на ваш взгляд, причины появления педагогических феноменов «воспитательная система» и «воспитательное пространство»?
2. В чем заключается различие воспитательной среды, системы и пространства?
3. Каковы различия воспитательного пространства и социокультурного пространства образовательного учреждения?
4. Каковы этапы развития воспитательных систем, их основные характеристики и функции?
5. С чего следует начинать моделирование воспитательного пространства?
6. Какой педагогический подход, на ваш взгляд, наиболее продуктивен в процессе моделирования воспитательного пространства?
7. Какие подпространства вы включили бы в модель воспитательного пространства различных образовательных организаций? Обоснуйте свой выбор.
8. Какие условия необходимы для создания единого воспитательного пространства образовательного учреждения?
9. Какая модель воспитания, на ваш взгляд, более эффективна: воспитательная система или воспитательное пространство?
10. Каковы критерии оценки эффективности воспитательной системы или воспитательного пространства? Аргументируйте свой ответ.

Задания для самостоятельной работы

1. На основе анализа литературы подготовьте мультимедийную презентацию на одну из предложенных тем:

- историко-педагогический экскурс в проблему воспитательной системы школы в России;
- авторские воспитательные системы (В.А. Караковский, А.Н. Тубельский, Е.А. Ямбург и др.);
- социокультурное пространство образовательного учреждения;
- социокультурное пространство города (поселка и т.д.).

2. Опираясь на материалы книги Л.И. Новиковой «Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды» составьте тезисный план и подготовьте доклад по теме: «Особенности воспитательных систем и воспитательных пространств образовательных учреждений».

3. Заполните собственным содержанием матрицы управления реализацией проектов (Таблица 3) воспитательного пространства: «Новое качество образования – основа жизненного успеха личности»; «Поддержка таланта ребенка – возможность его успешной самореализации»; «Успешный педагог – успешный ребенок»; «Открытая школа»; «Здоровый образ жизни – основа успешной социализации личности»; «Новая инфраструктура школы»; Психолого-педагогический мониторинг по оценке развития социально-личностных компетенций субъектов образовательного процесса. Разработку представьте в мультимедийном формате.

Таблица 3

Матрица управления реализацией проекта

«(Название проекта)» воспитательного пространства школы

Цель проекта:

Результат проекта:

Что? Название и форма пед. события	Когда? Дата, время, продолжительность	С кем и для кого? Указать исполнителей (И) и участников (У)									Где, на какой территории? Место проведения	Необходимые ресурсы?	
		Учителя	Классные руководители	Дети (класс)	Студенты	Родители	Админ. шк-вуза	Службы	Соц. партнеры	Финансы		ИКТ, музыкальные инструменты, спортивный инвентарь и пр.	

4) Разработайте модель социокультурного пространства образовательной организации и представьте ее в мультимедийном формате.

2.6. Моделирование педагогического события

Актуализация проблемы

Событие – это то, что имеет место, происходит, наступает в произвольной точке пространства-времени; значительное происшествие, явление или иная деятельность как факт общественной или личной жизни; подмножество исходов эксперимента. Ю. М. Лотман пишет, что событием является то, что «произошло, хотя могло и не произойти» [Лотман, 1998]. В физике (а также в некоторых разделах философии), событие – то, что происходит в некоторый момент времени и рассматривается как изменение состояния мира. Нечто различается до и после события. Физика также говорит о событийном горизонте и одновременности. В физике и науке вообще событие противопоставляется процессу, который происходит в интервалах, а не только в точках линии времени. В теории вероятностей возможный исход эксперимента называется элементарным событием, а множество таких исходов (подмножество всех возможных исходов) называется просто событием. В истории эпохи отмечены событиями того или иного значения. В философии разбирается различие между фактами и событиями, а также между физическими событиями и ментальными событиями. В информатике и программировании событие – это сообщение программного обеспечения (либо его части), которое указывает, что произошло. Кроме того, понятие события рассматривается в политологии.

И. Кант считал, что большое количество впечатлений, которые человек получает за определенное время, субъективно делает это время продолжительнее. Измерить психологическую продолжительность времени количеством событий, которые осознаются, предлагал и французский философ XIX века Г. Гюйо. Именно этим он объяснял переживание множества событий во сне, которое может длиться всего несколько секунд. В детстве статусом событий наделяются повседневные впечатления, которые для взрослого остаются почти незаметными.

Воспитательный процесс – это взаимодействие воспитателей и воспитанников, разворачивающееся во времени, в ходе которого реализуются педагогические цели воспитателя и актуальные потребности воспитанника: в познании, общении, самореализации и т.д. Составной частью, единицами воспитательного процесса являются педагогические события.

«Событию» в педагогике противостоит «формальное действие», т.е. проходное, сделанное «для галочки», традиционное, не отмеченное смыслами присутствующих. Потому так важно правильно расставить приоритеты в пользу организации событийной деятельности, чтобы эффект события для ребенка запомнился как яркий жизненный артефакт.

В.В. Сериков рассматривает событие как субъективное переживание, а не мероприятие, хотя последнее может и должно становится для детей событием. Событие – это всегда источник личностного опыта, обновление его, встреча с другой личностью, с иной культурой, которая затрагивает, деформирует мышление и поведение, развивает их.

Д.В. Григорьев определяет педагогическое событие как момент реальности, в котором происходит личностно развивающая, целе- и ценностно-ориентированная встреча взрослого и ребенка, их событие. Проектируя педагогическое событие, педагог выстраивает свою деятельность, желаемое качество общения, отношений с воспитанником, обязательно предполагая полноценное личностное самоопределение последнего в общении, отношениях, совместной деятельности с педагогом. В актах воспитания педагог и воспитанник – соавторы встречи друг с другом. По сути дела речь идет о совместном проектировании педагогического события по инициативе взрослого (отсюда – педагогичность события). Взрослый должен допускать возможность даже такого самоопределения ребенка, которое направлено на разрыв с ним. В этом случае отсутствует результат взаимодействия, но есть эффект поступка, что для воспитания не менее, если не более важно. Методические ориентиры для осуществления педагогического события:

1. При разработке и реализации педагогического события необходимо помнить о том, что воспитательное дело (как целостный, оформленный и ограниченный во времени элемент педагогической деятельности) не может быть единичным.

2. При планировании педагогического события следует включить в программу те формы деятельности, которые ему предшествуют.

3. Организация должна строиться на следующих основаниях:

- предоставление возможности выбора;
- педагогически целесообразная поддержка самостоятельных и коллективных решений;
- создание ситуации успеха (личного и коллективного), атмосферы сопереживания, сопричастности и совместного участия в деятельности;
- предпочтение форм деятельности, требующих максимального участия тем формам, где воспитанники наблюдают за происходящим;
- акцент на высокое качество содержания и ценностно-смысловые основания деятельности;

– преемственность содержания и форм деятельности (соблюдение логики перехода содержания из одной формы в другую).

Вопросы для обсуждения

1. Какова сущность педагогического феномена «педагогическое событие»?
2. В чем заключаются отличительные особенности педагогического события от воспитательного мероприятия?
3. Почему педагогическое событие может быть определено как воспитательная технология?
4. Как сделать школьную систему открытой и дружелюбной в отношении ребенка с помощью педагогических событий?
5. Как с помощью педагогического события создать школьное сообщество, которое поддерживается самими школьниками, за которое они отвечают и в котором свободны?
6. Каким образом в педагогическом событии может быть проявлен коммуникативный потенциал педагога: эмоционально-психологическая саморегуляция, перцептивные навыки, идентификация, децентрация, проекция, эмпатия, рефлексия?
7. Какие формы коммуникативного поведения педагога: заражение, убеждение, подражание, на ваш взгляд, вы можете применить в педагогическом событии? Почему? Чем это обусловлено?
8. Какие методы, на ваш взгляд, целесообразно применять в педагогическом событии?
9. Каковы критерии эффективности реализации педагогического события?

Задание для самостоятельной работы

1. Опираясь на материал данного пособия (раздел 1.8.3), разработайте подробные методические рекомендации по проведению внеурочного коллективного творческого дела в логике технологии педагогического события для учащейся молодежи по одному из направлений воспитательной деятельности по следующему плану:
 - Название, форма, возраст участников, ФИО разработчика.
 - Цель.
 - Задачи: образовательная, развивающая, диагностическая
 - Условия проведения, оборудование.

– Описание способов целеполагания, проектирования, подготовки. Каким образом участники были задействованы в данных процедурах?

– Подробное описание хода реализации содержания педагогического события с раскрытием всех творческих заданий и видов деятельности учащихся, с указанием хронометража.

– Описание способов и условий коллективной рефлексии.

– Описание предполагаемых последствий.

Разработку представьте в электронном виде. Проведите данное педагогическое событие полностью или его фрагмент в группе.

2. Разработайте различные педагогические события для школьников и студентов - учебная мастерская; гостиная (литературная, музыкальная, историческая и т.д.); мировоззренческая дискуссия; культурологический марафон; рефлексивная игра. В ходе моделирования представьте следующие основные этапы педагогического события:

– этап эмоционального вызова;

– этап встречи с культурным знанием (создание проблемной ситуации, взаимодействие с явлениями культуры, эмоциональное переживание, идентификация (опознание, самоотождествление), понимание смыслового содержания, его внутреннее воссоздание);

– этап само- и социоконструкции (совместное обсуждение, совместная и индивидуальная деятельность в различных формах);

– этап рефлексии (коллективной и индивидуальной).

Разработку представьте в печатном виде. Проведите данное педагогическое событие полностью или его фрагмент в группе.

2.7. Моделирование содержания урока с применением интерактивных технологий

Актуализация проблемы

Центральной структурной единицей образовательного процесса является урок, учебное (аудиторное) занятие как основное средство реализации содержания образования. Современный урок, учебное занятие должны отвечать многим требованиям: во-первых, должен быть смоделирован с учетом системно-деятельностного подхода; во-вторых, целенаправленно формировать у обучающихся весь спектр выделенных стандартами компетенций; в-третьих, урок должен вводить в мир культурных смыслов и ценностей.

Основная идея подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и

готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. Новые знания не даются в готовом виде. Обучающиеся «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Задача педагога при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Педагог должен организовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях. Ключевым технологическим элементом технологии системно-деятельностного подхода – ситуация актуального активизирующего затруднения. Её целью является получение личного образовательного результата в ходе специально организованной деятельности в виде идеи, гипотезы, версии, способов и продуктов деятельности (схемы, алгоритмы, модели, опыты, тексты, проекты и пр.).

Цикл образовательной ситуации включает в себя основные технологические элементы обучения: мотивация деятельности, проблематизация, личное или групповое решение проблемы участниками ситуации, демонстрация образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом, с культурно-историческими аналогами, рефлексию результатов.

Учебный материал играет роль образовательной среды, а не результата, который должен быть получен учащимися. Цель такой среды – обеспечить условия для рождения у обучающихся собственного образовательного продукта. Функция педагога при организации занятия в русле системно-деятельностного подхода заключается не в обучении, а в сопровождении учебного процесса:

- подготовка дидактического материала для работы;
- организация коллективно-распределенных форм сотрудничества;
- исполнение функции наставника и эксперта (при необходимости);
- активное участие в обсуждении результатов деятельности учащихся через наводящие вопросы;
- «запуск» рефлексивных процессов, обучение способам подачи обратной связи;
- создание условий для взаимного контроля, обмена мнением и самооценки.

Результаты занятий допускают неокончательное решение главной проблемы, что побуждает детей к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне.

Таким образом, системно-деятельностный подход позволяет выделить в уроке следующие компоненты:

Мотивационно-целевой компонент, который определяет личностный смысл предстоящей деятельности: для чего будет осуществляться предсто-

ящая деятельность. Источником целей ученика является целостный характер содержания изучаемой системы, а также ситуация «образовательной напряжённости», создаваемой педагогом. Способы её создания следующие:

- выход на противоречие или проблему через учебное задание;
- нарушение привычных норм образовательной деятельности;
- несоответствие полученных результатов ожидаемым;
- сопоставление разнородных ученических образовательных продуктов;
- введение противоречивых культурно-исторических аналогов;
- самоопределение субъектов образования в поле многообразия позиций по рассматриваемому вопросу и пр.

Содержательный компонент предполагает, что содержание должно быть системным и деятельностным, т.е. в основе его должны лежать универсальные средства, методы и нормы деятельности (УУД). Знание уже не является системообразующим в структуре содержания образования, а наиболее важным становится мыследеятельность, как метадеятельность. Содержание деятельностного образования складывается из методов, средств и форм преобразующей деятельности (поисковой, проблемной, проектной, исследовательской). Системное содержание развивает способность порождать своё знание, видеть мир своими собственными глазами, понимать его своим собственным пониманием. Системно-деятельностный подход обеспечивается интеграцией частно-предметного, общепредметного и метапредметного содержания.

Операциональный компонент предполагает применение техник и технологий, направленных на выращивание способностей и освоение универсальных способов мыследеятельности. Если в «знаниевом» подходе основным средством являются тексты (в частности, учебник), то здесь главным средством становятся ситуации. В традиционном образовании содержание осваивается за счет прочтения (слушания) и понимания текстов. При переходе на системно-деятельностный подход на первый план выдвигаются технологии организации коллективной мыследеятельности и конструирование эвристической ситуации. Преобладающими являются интерактивные методы, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию человека, позволяют ему самому искать и осознавать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций. В ходе работы обучающиеся активно участвуют в анализе фактов и деталей самой ситуации, выборе стратегии, ее уточнении и защите, обсуждении ситуации и аргументации целесообразности своей позиции. Развиваются умения, связанные с работой в группе, команде, формируется критическое мышление, активизи-

зируются теоретические знания учащихся, их практический опыт. Учащиеся совершенствуют способность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умения выслушать различные точки зрения и аргументировать свою. Использование интерактивных технологий помогает учащимся осмысленно ставить собственные цели, планировать ход выполнения заданий, выполнять практические задания, оценивать и объяснять полученные результаты. Методические рекомендации по использованию интерактивных технологий в учебном процессе представлен в учебно-методическом пособии И.В. Плаксиной [116]. Классификация интерактивных технологий представлена в Приложении 6.

Рефлексивно-оценочный компонент. Рефлексивная деятельность позволяет осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, которые «высвечиваются» из анализа его самостоятельной познавательной деятельности и её продуктов. Адекватная самооценка обеспечивает обучающимся осознание уровня освоения планируемого результата деятельности, приводит к пониманию своих проблем и тем самым создает предпосылки для дальнейшего самосовершенствования.

Вопросы для обсуждения

1. Раскройте сущность психолого-педагогической проблемы активизации обучения.
2. В чем проявляются особенности организации традиционного урока и урока, построенного на основе системно-деятельностного подхода?
3. Чем вызвана необходимость обращения к интерактивным образовательным технологиям?
4. Какие компетенции, универсальные учебные действия могут быть сформированы средствами интерактивных технологий?
5. Каковы психолого-педагогические условия эффективного использования интерактивных методов?
6. Опишите различия педагогических позиций в рамках традиционного и компетентностного подходов к обучению.
7. Что такое групповая динамика и как она учитывается в организации коллективно-распределенной деятельности учащихся?

Задания для самостоятельной работы

1. Разработайте модель урока с использованием технологии модерации (возраст учащихся, учебная дисциплина и тема урока выбирается студентом самостоятельно).

2. Разработайте модель урока с использованием групповой дискуссии.
3. Разработайте модель урока с использованием деловой игры, смоделированной для решения учебных задач урока.
4. Разработайте модель урока с использованием проектной деятельности.

2.8. Моделирование содержания мастер-класса

Актуализация проблемы

В педагогической литературе существует несколько десятков определений понятия «мастер-класс». В первую очередь, мастер-класс – это форма демонстрации новых возможностей педагогики развития. Мастер-класс – это особый жанр обобщения и распространения педагогического опыта, представляющий собой фундаментально разработанный оригинальный метод или авторскую методику, опирающийся на свои принципы и имеющий определенную структуру. С этой точки зрения мастер-класс отличается от других форм трансляции опыта, тем, что в процессе его проведения идет непосредственное обсуждение предлагаемого методического продукта и поиск творческого решения педагогической проблемы, как со стороны участников мастер-класса, так и со стороны мастера (под мастером мы подразумеваем педагога, ведущего мастер-класс).

Мастер-класс – это одно из эффективных средств передачи концептуальной идеи авторской педагогической системы. Учитель как профессионал на протяжении ряда лет вырабатывает индивидуальную (авторскую) методическую систему, включающую целеполагание, проектирование, использование последовательности ряда известных дидактических и воспитательных методик, уроков, мероприятий, собственные «ноу-хау», учитывает реальные условия работы с различными категориями учащихся и т.п.

Мастер-класс – это эффективная форма передачи знаний и умений, обмена опытом обучения и воспитания, центральным звеном которой является демонстрация оригинальных методов освоения определенного содержания при активной роли всех участников занятия.

Мастер-класс – это особая форма учебного занятия, которая основана на «практических» действиях показа и демонстрации творческого решения определенной познавательной и проблемной педагогической задачи. Интерес к данной форме профессиональной педагогической деятельности возникает у всех, кто становится участником педагогической мастерской даже по далеким от гуманитарной области предметам. Работа со сло-

вом в мастерской становится первостепенной. Мастерские – отличный способ развивать собственное видение педагогической деятельности, а значит, готовиться к практической реализации сформированных в учебном процессе профессиональных компетенций.

Являясь рефлексивной технологией, мастер-класс на практике актуализирует, тренирует, развивает способность к аналитической деятельности: к анализу содержания учебных текстов и ситуаций общения, к сопоставлению своих и чужих мыслей, чувств, восприятия, отношения, интерпретации; к самоанализу и самоконтролю. Очевидно развивающее воздействие мастерских, что не раз фиксировали на этапе рефлексии в разных мастерских сами участники. Эти занятия поощряют аналитическую и творческую деятельность, развивают доверительные отношения в коллективе, уважительное и радостное отношение к учителю и к учению как к труду и творчеству, формируют профессиональные коммуникативные компетенции педагога.

Мастер-класс, который является одной из форм эффективного профессионального обучения педагогов, мы также можем рассматривать как интерактивную технологию. М.М. Поташник характеризует мастер-класс как ярко выраженную форму ученичества у мастера. Г.А. Русских (2007) в «мастерской» деятельности педагога выделяет четыре составляющих:

- мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей;
- мастерство убеждения;
- мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности;
- мастерство владения педагогической техникой.

Один из вариантов проведения мастер-класса выглядит следующим образом:

1 этап. Презентация педагогического опыта педагога-мастера:

- обоснование основных идей педагогической технологии, применяемой учителем;
- характеристика творческой лаборатории педагога-мастера (описание достижений в опыте работы, источников, послуживших основанием для развития творческих идей);
- определение проблем и перспектив в работе педагога-мастера;
- описание системы обучения в режиме эффективной педагогической технологии, представляемой педагогом.

2 этап. Представление урока (занятия), системы уроков (занятий):

- рассказ педагога об идее, содержании занятия;
- определение основных приемов и методов работы, которые будут демонстрироваться;

– краткая характеристика результативности используемой технологии;

– ответы на вопросы слушателей по изложенному проекту.

3 этап. Практическая деятельность или имитационная игра со слушателями с демонстрацией приемов эффективной работы.

4 этап. Моделирование:

– самостоятельная работа слушателей по разработке собственной модели урока (занятия) в режиме продемонстрированной педагогической технологии. Педагог-мастер исполняет роль консультанта, организует самостоятельную деятельность слушателей и управляет ею;

– обсуждение авторских моделей урока (занятия).

5 этап. Рефлексия:

– дискуссия по результатам совместной деятельности педагога-мастера и слушателей;

– заключительное слово педагога-мастера.

Выбор содержания мастер-класса определяются педагогом-мастером в зависимости от того, что он будет показывать. Это может быть показ программы деятельности, элективного курса, факультатива, показ отдельных форм и методов работы, которые использует в своей деятельности педагог, показ инновационных аспектов деятельности.

Разработка собственной модели мастерской

Участникам мастер-класса предлагается разработать собственную модель мастерской своего будущего мастер-класса. Работа проводится в соответствии со следующими нижеописанными этапами.

Первый этап. Мастерская начинается с индуктора – первого задания (приёма, нацеливающего на проблему). Требования к индуктору: нацеленность на личный опыт учащихся; доступность для всех; дает право на выбор; оригинальность, неожиданность.

Вот примеры индукторов:

1. Вспомните, как вы сегодня шли в школу. Опишите свою дорогу;

2. Какой знак вы поставите в конце фразы «Гений и злодейство – две несовместимые вещи». Защитите свой выбор.

3. Вас попросили создать сборник поучений, обращенный к родителям ваших учеников. Предложите свое поучение.

4. Нарисуйте время. Поместите себя в рисунок. Запишите слова, отражающие чувства, мысли, переживания, связанные с присутствием вас в данном времени.

В качестве индуктора могут выступать слово, образ, фраза, предмет, звук, мелодия, текст, рисунок и т.д. – все, что может разбудить чувство, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов. Учащиеся формулируют проблему, проявляя при этом личное отношение к предмету обсуждения.

Мастерская – это цепочка заданий, продуманная педагогом так, чтобы постоянно углублять представление учащихся о предмете изучения, она должна постоянно демонстрировать неполноту достигнутого. Первое задание связано с процессом деконструкции (разрушением имеющихся знаний, т.е., указание на неполноту их знаний).

Второй этап связан с созданием, индивидуально или в группе, творческого продукта. Здесь есть два этапа: деконструкция и реконструкция. Проще говоря, разберём нечто (текст?) на детали, а потом используем их как исходный строительный материал – можно и со своими «добавками». Например, предлагается восстановить «рассыпанный» текст. А не попробовать ли на базе этого текста, а также дополнительных необходимых слов написать свой?

Второе задание связано с процессом реконструкции. Построение нового знания об объекте с учётом полученных знаний в предыдущем задании.

Третье задание снова разрыв и снова построение более совершенного знания о предмете.

Такая последовательность всё время поддерживает интерес, а значит, включает в работу всех учащихся, позволяет понять, что процесс познания бесконечен и вклад каждого в этот процесс важен, а общий заинтересованный диалог позволяет прийти к истине.

Третий этап – это презентация, то есть предъявление созданного продукта всем участникам (афиширование и чтение текстов, выставка рисунков и т.п.). В это время каждый про себя сравнивает, соотносит свои результаты с чужими и осваивает все возможные открытия.

Иногда на *четвёртом этапе* нужна промежуточная рефлексия. Он очень важен, если, например, нам пора заканчивать урок, а мастерская ещё не завершена. Здесь же часто появляется у участников работы потребность в новом или дополнительном знании – информационный запрос.

(Мастерская может длиться и 30-45 минут. Но этапы деконструкции и реконструкции могут повториться, а если продолжение через день-два, то понадобится и промежуточный индуктор. Вдохновить на продолжение мастерской способны и результаты чужой деятельности, творческие работы. В подготовленной аудитории их можно задать на дом).

Пятый этап – обращение к новой информации и её обработка. Что это будет? Словарные статьи, работы критиков? Фрагменты произведений, высказываний? Учебная лекция и т.п.

Шестой этап – исправление или обновление созданного учащимся. Он сам продолжит или улучшит написанное. А может создать что-то новое. Это индивидуальная или групповая работа.

Седьмой этап – итоговая социализация. Все написанные сочинения читаются, все рисунки демонстрируются, все придуманные задачи, пантомимы разыгрываются. Здесь важно, что выслушаны все участники мастерской.

Последний этап – рефлексия. Примерные вопросы данного этапа: Что я открыл сегодня – в себе, в тексте, в окружающих? К каким вопросам вышел? Чего не понял?

При разработке собственной модели мастер-класса руководствуйтесь критериями эффективности, предложенных Е.М. Пахомовой и Л.П. Дугановой (Подробное описание в разделе 2.8.).

Позиция автора мастер-класса – это, прежде всего, позиция консультанта и советчика, помогающего организовать учебную или воспитательную работу, осмыслить инновационные способы деятельности. Мастер-класс отличается от семинара тем, что во время мастер – класса ведущий специалист рассказывает и, что очень важно, показывает, как он применяет на практике новую технологию или метод и какова результативность его работы.

Мастер-класс как технология передачи опыта, стал явлением привычным. Педагоги активно делятся своим мастерством как с коллегами, так и со студентами педагогического института. Например, в условиях воспитательного пространства школа-вуз на семинарах педагогов МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира и студентов ПИ ВлГУ были проведены мастер-классы по следующей тематике:

- «Структура урока в начальной школе в рамках системно-деятельностного подхода»;
- «Использование технологии модерации на уроках литературы»;
- «Опыт реализации социального проекта «Здоровое питание» в начальной школе»;
- «Формирование универсальных учебных действий на уроках физики и биологии»;
- «Экокультурные ценности: опыт формирования на уроках географии»;
- «Формирование адекватной самооценки в логике системно-деятельностного подхода»;

- «Как сохранить здоровье первоклассника»;
- «Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся»;
- «Организация проблемных дискуссий на уроках естественно-научного цикла»;
- «Развитие коммуникативной компетентности средствами иностранного языка в начальной школе»;
- «Интеллектуальная игра по роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин»»;
- «Развитие коммуникативной компетентности средствами внеучебной программы «Ритмика и танец»»;
- «Педагогические средства развития детской одаренности во внеурочной деятельности»;
- «Птицы»: технология бумажной пластики»;
- «Моделирование персонального сайта педагога»;
- «Технологии развития метаумений на уроках математики».

Желание и стремление педагога-мастера представить свой опыт будущим педагогам имеет обоюдную ценность: педагог получит материал для новых творческих идей, а будущие педагоги – опорные точки для последовательного выстраивания своего персонального движения к высотам истинного профессионализма, активного восхождения по пути непрерывного профессионального роста и самосовершенствования.

Вопросы для обсуждения

1. Как изменился Ваш взгляд на проблему организации и проведения мастер-класса педагога?
2. На какие вопросы Вы нашли ответ?
3. На какие вопросы Вы не нашли ответа?
4. В чем мне еще предстоит разобраться?
5. Что оказалось для Вас самым важным?
6. Какие преимущества имеет мастер-класс в организации и обобщении педагогического опыта современного учителя?
7. Какие профессиональные компетенции могут быть развиты в процессе реализации или проектирования мастер-класса?
8. Какие отличия мастер-класс имеет от других стандартизированных средств оценки сформированности профессиональных компетенций педагога?

Задание для самостоятельной работы

Оцените эффективность мастер-класса, участником которого вы стали, по следующим критериям:

- *презентативность* как выраженность инновационной идеи, уровень ее представленности, культура презентации идеи, популярность идеи в педагогике, методике и практике образования;
- *эсклюзивность* как индивидуальность, оригинальность, непохожесть, самобытность идей;
- *прогрессивность* как актуальность и научность содержания и приемов обучения, наличие новых идей, выходящих за рамки стандарта и соответствующих тенденциям современного образования и методике обучения предмета, способность не только к методическому, но и к научному обобщению опыта;
- *мотивированность* как наличие приемов мотивации и включения каждого в активную творческую деятельность;
- *эффективность* как оценка эффектов развития учащихся;
- *технологичность* как возможность воспроизведения идеи, наличие четкого алгоритма занятия (фазы, этапы, процедуры);
- *выразительность* как способность к импровизации, степень воздействия на аудиторию, педагогическая харизма, степень готовности к распространению своего опыта;
- *общая культура* как проявление эрудиции, нестандартность мышления, стиль общения, культура интерпретации своего опыта.

2.9. Модель мониторинга качества образовательной деятельности инновационной школы

Актуализация проблемы

Управление в современном образовательном учреждении предполагает согласованное взаимодействие между всеми субъектами, позволяющее ответственно и результативно влиять на всю образовательную практику. В.А. Ясвин подчеркивает, что, несмотря на массовость ориентации школ на инновационное развитие, инновационные процессы плохо управляемы и недостаточно продуманы в методологическом и тактическом плане.

Управленческая деятельность, в рамках которой решаются управленческие задачи, обеспечивает организацию совместной деятельности управляющей и управляемой подсистем образовательного учреждения по достижению результативных целей образования. Длительный процесс мо-

дернизации российской школы в итоге затронул не только организацию учебной деятельности, но и коренным образом изменил отношение к содержанию феномена управления в современной школе. Управление образовательным учреждением сегодня является механизмом его постоянного обновления. Продолжается постепенный переход от административных рычагов к правовым, нормативным, социально-психологическим и экономическим методам при одновременном укреплении вертикальной составляющей управления.

Применительно к школе П.И. Третьяков выделяет следующие функции управления: информационно – аналитическую; мотивационно – целевую; планово – прогностическую; организационно – исполнительскую; контрольно – диагностическую; регулятивно – коррекционную функции. При этом необходимость совершенствования образовательной практики нуждается в реализации экспертно-проектной функции управления инновациями и развитии управленческих компетенций, ее поддерживающих. Важно также отметить, что традиционная система управления образовательным учреждением имеет жесткую иерархическую структуру, поэтому результат образовательной деятельности, в том числе инновационной, всегда зависит от уровня управленческих компетенций административного звена. Образовательная деятельность жестко регламентируется государством, что привносит во взаимоотношения субъектов образовательного процесса необходимость следования нормативам, требованиям, выделенным ресурсам. Внешние заданные регламенты являются основанием для формирования управленческих моделей, сосредоточенных в целом не на развитии и совершенствовании образовательного процесса, а на контроле формальных показателей в оценке ОУ.

Поскольку школа как организация представляет собой сложнейшую социальную систему, это дает возможность применить к решению задач исследования методологию системного организационного развития, позволяющего рассматривать ОУ как открытую развивающуюся социальную систему, реализующую множественные активности в трех направлениях: достижение образовательных результатов, рефлексивная деятельность по отношению к достигнутому и развитие отношений, возникающих между субъектами образовательного процесса. Обозначенный методологический подход позволяет описать школу как целостную организационно-образовательную систему, включающую формальные и неформальные элементы структуры ОУ, координационные механизмы их взаимодействия, образовательную среду, содержание образования, образовательный процесс и коммуникативное взаимодействие субъектов.

Несомненно, что современное управление образовательным учреждением возможно на основе системной аналитической деятельности по отношению к получаемым результатам. Система внутреннего мониторинга качества образования представляет собой деятельность по аналитико-информационному обеспечению управления образовательным учреждением, основанную на систематическом анализе качества реализации образовательного процесса, его ресурсного обеспечения и его результатов.

Мониторинг выполняет функции обратной связи (управление образовательным процессом), оценки результативности педагогической деятельности (соотнесение достигнутых результатов с критериями и показателями, принимаемыми за идеальный эталон результативности), воспитательно-побуждающую функцию (активное включение коллектива, его субъектов в воспитательную деятельность), коммуникативную, функцию информирования участников образовательного процесса о результатах диагностики и прогностическую (определение перспективы развития диагностируемого объекта).

В качестве источников данных для оценки качества образования используются: образовательная статистика; промежуточная и итоговая аттестация; мониторинговые исследования; социологические опросы; отчеты работников школы; посещение уроков и внеклассных мероприятий.

Основными пользователями результатов мониторинга в первую очередь является администрация и педагогический совет школы, которые обеспечивают разработку и внедрение модели системы мониторинга, проведение необходимых оценочных процедур, их количественный и качественный анализ и дальнейшее использование полученных результатов.

Целями системы внутреннего мониторинга качества образования являются:

- формирование единой системы диагностики и контроля состояния образования, обеспечивающей определение факторов и своевременное выявление изменений, влияющих на качество образования в школе;
- получение объективной информации о функционировании и развитии системы образования в школе, тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень;
- предоставления всем участникам образовательного процесса и общественности достоверной информации о качестве образования;
- принятие обоснованных и своевременных управленческих решений по совершенствованию образования и повышение уровня информированности потребителей образовательных услуг при принятии таких решений;
- прогнозирование развития образовательной системы школы.

Мониторинг качества образования осуществляется по следующим трём направлениям, которые включают перечисленные объекты мониторинга:

- качество образовательных результатов;
- качество реализации образовательного и воспитательного процесса;
- качество условий, обеспечивающих образовательный процесс;

В качестве критериев оценки качества образования были выбраны следующие:

- критерий здоровья;
- образовательный критерий: достижение заданного качества образования;
- критерий продуктивного развития образовательного/воспитательного пространства;
- критерий эффективности управления образованием (системность, активность и продуктивность управления ОУ);
- критерий индивидуально-личностного развития субъектов образовательного пространства;
- критерий профессиональной компетентности.

Исследование процессов развития требует соответствующего методического, диагностического инструментария, адекватного тем целям, которые ставит перед собой образовательное учреждение. Внедрение в систему управления школы разумной и эффективной психолого-педагогической диагностической деятельности является сегодня одной из перспективных и ключевых задач развития всей образовательной системы. В этом случае внутренний мониторинг качества образования будет устранять эффект неполноты и неточности информации о качестве образования и позволять принимать обоснованные и своевременные управленческие решения. В Приложении 9 представлена модель мониторинга качества образования МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира.

В качестве диагностического инструментария могут быть использованы следующие методики, позволяющие получить комплексное представление об уровне выраженности критериев качества образования (Приложение 1, 2):

- диагностика параметров образовательной среды В.А. Ясвина;
- методика векторного моделирования образовательной среды В.А. Ясвина;
- методика оценки уровня квалификации педагогических работников В.Д. Шадрикова;
- опросник И.А. Бaeвой «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» для учащихся, педагогов, родителей;

- опросник «Личностные особенности профессионала (ЛОП)» В.Е. Орла, И.Г. Сенина;
- методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности;
- методика «Профессиональная идентичность / маргинализм Е.П. Ермаевой»;
- методика «Воспитательные реакции и установки педагогов» Е.И.Середы;
- шкалы оценки удовлетворенности качеством образования;
- методика «Организационно-образовательная система школы».

Вопросы для обсуждения

1. В чем состоят особенности управления инновационной образовательной организацией?
2. Перечислите классические функции управления организацией.
3. Какие противоречия можно выделить в реализации функций управления в современном развивающемся образовательном учреждении?
4. Какой методологический подход к анализу деятельности образовательного учреждения вы считаете наиболее современным и отвечающим задачам современного образования?
5. Что представляет собой организационно-образовательная система школы?
6. Перечислите субъектов государственно-общественного управления школой.
7. Дайте определение мониторингу в системе образования.
8. Каковы цели системы мониторинга качества образования?
9. Укажите уровни психолого-педагогического анализа инновационного образовательного учреждения.
10. Перечислите направления организации мониторинга качества образования.

Задания для самостоятельной работы

1. Раскройте сущность психолого-педагогических проблем обеспечения управления инновационными процессами в сфере образования.
2. Создайте электронную презентацию «Критерии качества образования и параметры (индикаторы), характеризующие уровень выраженности критериев».

3. Создайте психологический портрет руководителя инновационной образовательной организации.

4. Апробируйте одну из представленных методик, позволяющих оценить параметры образовательной среды. Выполните интерпретацию полученных результатов. Сформулируйте управленческие цели для разрешения выявленных противоречий, проблем.

5. Апробируйте одну из представленных методик, направленных на определение уровня индивидуально-личностного развития субъектов образовательного пространства. Сформулируйте персональные задачи совершенствования профессионально-личностных компетенций.

2.10. Мотивационная готовность педагога к инновационной деятельности

Актуализация проблемы

Успешность планирования, организации и реализации инновационной образовательной деятельности определяется мотивационной, личностной и когнитивной готовностью педагога.

Мотивационная готовность всех участников образовательного процесса к саморазвитию, к изменению содержания, способов, приемов, технологий деятельности определяет смысловой, ценностный уровень образования.

Именно смысловой, характеризующий внутреннюю педагогическую мотивацию, уровень образования определяет его ценности и предполагает единое управление, общее планирование и согласованность, распределение ответственности и координации в совместной деятельности, общее видение результата и выбор технологий, которые позволяют достичь желаемое.

Выделяют несколько групп мотивов педагогической деятельности: мотивы долженствования, увлеченность предметом, мотивы общения с учениками, материальные мотивы. Мотивы поиска и использования инноваций также не однородны. Здесь выделяются мотивы, связанные с материальным вознаграждением, мотивы внешнего самоутверждения, престижа, личного успеха, мотивы личной самореализации, творчества, профессиональные мотивы, направленные на расширение возможностей для обучающихся. Нельзя и невозможно планировать инновации, не разобравшись в том, что мотивирует человека на изменение, развитие в себе новых качеств, способов деятельности. Наиболее оптимальным является комплекс мотиваций, в котором внутренние мотивы самореализации и творче-

ства являются преобладающими по отношению к мотивам избегания неудачи.

При внутренней мотивации желание работать является стойким и продолжительным. Деятельность внутренне мотивированных людей характеризуется высокой креативностью и сопровождается эмоциями радости и удовлетворения. При внешней мотивации поведение становится нестойким – оно исчезает вместе с подкреплением. Внешне мотивированные люди избирают простейшие или стандартные задачи для быстрого получения вознаграждения, между тем снижаются качество и скорость выполнения ими творческих задач.

У педагогов, находящихся на стадии профессиональной адаптации, преобладает внешняя отрицательная мотивация. У педагогов, проходящих стадию профессионального развития, нет преобладающего типа мотивационного комплекса, однако ведущую роль играет внешняя положительная мотивация. На данном этапе педагоги особенно чувствительны к внешнему поощрению.

На стадии расцвета (акме) профессиональной деятельности укрепляются мотивы индивидуального вклада в профессию и профессионального творчества, усиливается смыслотворчество в профессии, идет поиск новых смыслов профессии для себя, упрочивается преобладание конструктивной мотивационной тенденции, ориентирующей человека на созидание. На стадии завершения профессиональной деятельности, ухода из профессии может наблюдаться либо мотивация к самореализации личности в новых формах деятельности – наставничестве, обобщении собственного профессионального опыта, либо проявляется защитная мотивация избегания неприятностей, противопоставление своего опыта профессиональным интересам молодежи, регресс. Иными словами, на отдельных стадиях профессионализации происходит то или иное изменение состава мотивации, структуры мотивационной сферы, изменяется «вес», доминирование отдельных побуждений.

Необходимо отметить, что мотивированное инновационное поведение учителя актуализируется лишь тогда, когда это позволяет социальная профессиональная среда. Поэтому все чаще предметом специального анализа становятся инновационные характеристики среды, в том числе образовательной. Это связано с тем, что мотивационная готовность и в целом инновационное поведение не формируется само по себе, при простом потреблении знаний. Важно понимать, что личность меняется в процессе взаимодействия со значимыми лицами, группой, которые запускают механизмы развития личности.

Задания для самостоятельной работы

1. Оцените факторы, способствующие и препятствующие участию в инновационной деятельности с помощью опросника М.Р. Битяновой (Табл. 4, 5).

2. Проанализируйте персональные и групповые результаты, полученные в ходе анализа факторов способствующих и препятствующих участию в инновационной деятельности.

3. Оцените степень персональной мотивации к участию в инновационной деятельности.

4. Сформулируйте варианты решения выявленных проблем.

5. Заполните карту оценки степени реализации целевого проекта «Успешный учитель – успешный ученик» (Табл. 6). Проанализируйте персональные и групповые результаты.

6. Выявите наличие взаимосвязи между показателями деятельности педагога и достижениями учащихся.

Таблица 4

Факторы, способствующие участию педагога в инновационной деятельности

	Фактор	Да 5	Ско- рее да 4	И да, и нет 3	Ско- рее нет 2	Нет 1
1	Налаженная система методической работы в школе					
2	Наличие специалистов, у которых можно перенять опыт					
3	Пример и влияние коллег					
4	Поддержка и внимание руководителя					
5	Интерес к педагогической деятельности					
6	Личный пример руководителя					
7	Возможность получить признание в коллективе/городе					
8	Новизна деятельности, возможность экспериментировать					
9	Потребность в саморазвитии					
10	Атмосфера сотрудничества и поддержки в коллективе					
11	Творческий педагог интересен детям					
12	Свой ответ					

Таблица 5

Факторы, препятствующие участию педагога в инновационной деятельности

	Фактор	Да 5	Ско- рее да 4	И да, и нет 3	Ско- рее нет 2	Нет 1
1	Собственная инерция					
2	Накопившиеся профессиональные разочарования					
3	Отсутствие поддержки администрации					
4	Отсутствие поддержки коллег					
5	Отсутствие системы работы а инновационном направлении в методическом объединении					
6	Состояние здоровья					
7	Недостаток времени					
8	Отсутствие объективной обратной связи о деятельности со стороны администрации					
9	Потеря интереса к педагогической деятельности					
10	Отсутствии специалистов, к которым можно перенять опыт					
11	Отсутствие материального стимулирования					
12	Свой ответ					

Таблица 6

**Карта оценки степени реализации целевого проекта
«Успешный учитель – успешный ученик»**

Критерии оценки	Количественные и качественные результаты
1. Степень разработанности исследовательской темы (с указанием тем): - прописано обоснование - выделены критерии - наличие диагностических средств - наличие описания полученных результатов	
2. Количество разработанных материалов: - количество оформленных методических разработок с описанием инновационных технологий (с указанием названий) - количество детских проектов	

Критерии оценки	Количественные и качественные результаты
3. Распространение инновационного педагогического опыта (с указанием тем выступлений): - представление опыта на уровне ОУ - представление опыта на уровне города - представление опыта на уровне региона - наличие опубликованных статей	
4. Участие в конкурсах (с указанием конкурсов): - на уровне ОУ - на уровне города - на уровне региона	
5. Степень вовлечения субъектов воспитательного пространства в совместную деятельность по теме исследования (количество): - учащихся - родителей - учителей - студентов	
6. Достижения учащихся: - динамика развития компетенций, - динамика успеваемости - динамика развития характеристик в соответствии с темой исследования - количество индивидуальных побед - количество групповых призовых мест - наличие портфолио учащихся	

2.11. Формирование исследовательской компетенции педагога

Актуализация проблемы

Педагогическое исследование есть вид познавательной деятельности с целью выработки нового знания. Педагогическое исследование может осуществляться как на теоретическом уровне (работа с моделями), так и на эмпирическом (описание опыта).

Педагогические исследования в воспитании имеют три аспекта: социальный аспект (ценности, мотивы личности, значимое окружение, семья), индивидуальный (самоопределение, самореализация, самооценка, особенности эмоционально-волевой сферы, познавательные способности) и коммуниктивный (стратегии взаимодействия со средой, сверстниками).

Приступая к исследованию, важно выделить и согласовать основные нижеперечисленные характеристики научного исследования:

Проблема исследования: что нужно изучить из того, что ранее в науке (в персональном профессиональном опыте) не было изучено?

Тема исследования: как можно назвать аспект изучаемой проблемы?

Актуальность исследования: почему эту проблему нужно изучать сейчас и в выбранном автором аспекте? Кто еще работал в этом направлении?

Объект исследования: что рассматривается?

Предмет исследования: какие присущие отношения, части, характеристики, аспекты и функции объекта будут исследованы и описаны?

Цель исследования: какое знание предполагается получить, каким видится предполагаемый результат еще до его получения?

Задачи исследования: что нужно сделать, чтобы достичь цели?

Гипотеза исследования: что не очевидно в объекте? Какие можно сделать предположения?

Новизна результатов исследования: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?

Ценность исследования для практики: какие конкретные недостатки практики можно исправить с помощью полученных в ходе исследования результатов?

Организация исследовательской деятельности осуществляется поэтапно.

На подготовительном этапе определяется методологическое основание исследования, отбираются теоретические позиции, наиболее близкие замыслу исследователя, формулируются характеристики научного исследования: объект, предмет, цель и задачи исследования.

На втором этапе осуществляется планирование исследовательской деятельности, выбирается экспериментальная база (класс, параллель), формулируются критерии изменений и выделяются параметры (индикаторы), по изменению которых можно будет судить о происходящих изменениях, осуществляется подбор методов и методик исследования.

На третьем этапе осуществляется сбор эмпирических данных в рамках формирующего или констатирующего эксперимента.

На четвертом этапе осуществляется количественный и качественный анализ данных.

На пятом этапе полученные данные обсуждаются, выполняется обобщение и интерпретация результатов, формулируются выводы о подтверждении или неподтверждении гипотезы и формулируются рекомендации по результатам исследования.

На шестом оформительском этапе осуществляется описание содержания исследования в отчете, статье, докладе в соответствии с требованиями к исследовательской работе.

Одной из самых сложных задач педагогического исследования является выбор критериев и подбор методов и методик исследования. Ниже приведены классификации теоретических и эмпирических методов исследования, представляющих собой различные способы достижения цели исследования.

Теоретические методы исследования предполагают организацию теоретического обзора литературы с использованием методов анализа, синтеза, интерпретации (истолкования), использования аналогий, сравнения, обобщения, ранжирования (выделение главного, исключая второстепенное), классификации.

Б.Г. Ананьев предлагает полную классификацию методов, выделяя среди них *организационные методы* (сравнительный и лонгитюдный); *эмпирические методы* (наблюдение, констатирующий и формирующий эксперимент, тестирование, проективный метод, экспертный метод, метод самонаблюдения с использованием шкал отношений, контент-анализ, беседа, интервью, анкетирование, социометрические методы, анализ продуктов деятельности, биографический метод); *методы обработки данных* (количественные, дифференциация результатов, выявление типологий, классификаций, методы математической статистики).

Вопросы для обсуждения

1. В чем разница между практической и исследовательской научной деятельностью педагога?
2. Какие функции выполняет методологическое знание в теории и практике образования?
3. Что составляет суть методологической культуры исследователя?
4. Чем отличается исследовательская деятельность от познавательной?
5. Какие характеристики описывают научное исследование?
6. Какова суть и назначение каждой характеристики научного исследования?
7. Каково назначение каждого из представленных методов исследования?
8. Какие виды педагогического наблюдения вы можете описать?
9. Какие аспекты педагогической практики наиболее сложны, по вашему мнению, для их практического исследования?
10. Какие этические нормы вы считаете наиболее существенными при проведении исследования?

Задания для самостоятельной работы

1. Опишите сущность понятия «Педагогическое мышление» и его функции.
2. Представьте схему анализа процесса решения педагогической ситуации.
3. Выделите актуальную педагогическую проблему, над которой вы предполагаете работать и сформулируйте тему исследования.
4. Составьте список терминов, которым описывается выделенная вами проблема исследования.
5. Объясните, какое значение имеет решение выделенной вами проблемы.
6. Опишите наиболее значимые результаты, которые предполагается получить в ходе решения проблемы и способы их достижения.
7. Предложите основные методологические характеристики и методологические основания, раскрывающие суть проблемы.
8. Составьте примерный список методов, которые потребуются вам для исследования выделенной проблемы.
9. Разработайте план формирующего/констатирующего эксперимента в соответствии с выделенной исследовательской проблемой.
10. Выделите диагностический аспект методики портфолио.
11. Представьте самостоятельную работу в формате медиа-презентации.

2.12. Тренинг профессионального самопознания

Актуализация проблемы

Реализация инноваций в образовательном учреждении требуют решения большого комплекса психолого-педагогических проблем, от которых зависит успешность планирования, организации и осуществления инновационной образовательной деятельности каждого педагога. Специфика деятельности педагога в инновационном режиме развития порождает необходимость организации психолого-педагогического сопровождения педагога, в рамках которого профессиональная педагогическая деятельность рассматривается как целостный непрерывный процесс профессионального и личностного самосовершенствования при доминирующей роли педагогического творчества. Основными направлениями в организации психолого-педагогического сопровождения инновационной деятельности педагогов является развитие профессионального самосознания и рефлексивных способностей, развитие креативности и коммуникативной компетентности.

Методологической основой для разработки программы психолого-педагогического сопровождения инновационной педагогической деятельности послужили теоретические труды и методические рекомендации по совершенствованию педагогического мастерства Н.В. Кузьминой, А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина, В.И. Панова, С.И. Макшанова, М.М. Кашапова, Е.В. Сидоренко, Н.Ю. Хрящевой, Н.В. Ключевой, С.В. Кривцовой, Н.Ф. Вишняковой, Е.П. Варламовой, В.П. Лебедевой, Н.Н. Васильева, Н.М. Гаджиевой, Н.В. Гришиной, Т.Г. Григорьевой, В.Г. Ромека.

В содержании программы психолого-педагогического сопровождения использован принцип модульного тренинговой программы [116], позволяющий построить определенную последовательность взаимодействия участников и вхождения личности в активный процесс самопознания и саморазвития. Под модулем понимается завершённый в смысловом отношении фрагмент тренинга, посвященный отдельной теме или отработке конкретного навыка. По времени каждый модуль может быть реализован в течение 4 – 8 часов, в зависимости от желаний группы. Логика создания модуля опирается на закономерность, описанную в методической литературе как цикл Дэвида Колба [116, с.101]. В соответствии с циклом Колба подача материала опирается на факт того, что педагоги всегда имеют опыт (даже житейского плана) в изучаемой теме, материале. На первом этапе группе предлагается осмыслить этот опыт, его значение, его сильные и слабые стороны (этот факт делает возможным усилить мотивацию к изучению нового материала). На втором этапе группа получает дополнительный материал, расширяющий представления участников, обобщает его, сама или с помощью ведущего создает теоретические концепты, теории, правила, которые могут быть полезны в случае возникновения сходных ситуаций, проблем. На третьем этапе группа применяет полученные знания на практике, экспериментирует с новыми моделями поведения, получая новый опыт. Этот новый опыт замыкает цикл.

Цикл Д. Колба позволяет легко строить структуру тренингового модуля и подбирать нужные активности группы для достижения образовательного результата. Таким образом, каждый модуль тренинга имеет три части, три этапа:

– этап мотивации – создание у участников мотивации к обучению посредством осознания ими своей неполной некомпетентности и желания ее расширить;

– этап дидактики, изложения новой информации;

– этап отработки с последующим обсуждением полученного опыта.

Методические средства тренинга образуют три группы в соответствии этапами тренингового модуля: техники представления информации, имитационные техники и техники создания реальной среды. На первом

этапе используются модерация, дискуссия, кейс-метод, рисуночные методики, на втором этапе – систематизированные обзоры, мини-лекции, раздаточные материалы. Третий этап представлен деловыми, имитационными, ролевыми играми, психогимнастическими упражнениями, моделирующими ситуации профессиональной деятельности.

При использовании технологии тренинга обычно предусматривается столкновение участников с ситуациями, релевантными возникающим в процессе их реальной профессиональной деятельности, но не разрешаемыми на основе использования стандартных, традиционно применяемых техник и тактик поведения.

Активизирующий эффект тренинга обусловлен созданием особой учебно-экспериментальной обстановки, обеспечивающей участникам группы понимание того, какие индивидуальные и групповые психологические события разворачиваются в процессах межличностного общения. Механизмами, запускающими процессы изменений, являются спонтанное или спланированное самопредъявление и самораскрытие участников, обратная связь и рефлексия участников.

Модуль «Коммуникативная компетентность педагога»

Традиционные методы обучения признают основным источником обучения опыт педагога. Обучающийся находится в ситуации, когда он читает, слышит, выполняет задания, занимая позицию воспринимающего. Такая форма коммуникации, существующая столь долгое время, неприемлема сегодня по многим причинам. Односторонняя коммуникация оправдана лишь в случае недостатка информации, невозможности ее получения другим способом, кроме как из рассказа педагога. Принципиально другой является *форма многосторонней коммуникации* в образовательном процессе. Специально организованный способ многосторонней коммуникации предполагает активность каждого субъекта образовательного процесса, что приводит к возрастанию количества интенсивных коммуникативных контактов.

Следует отметить, что многосторонняя форма коммуникации не только позволяет отказаться от монополии на истину, но и является необходимым (но не достаточным) условием для конструирования обучающимся своего знания. Действительно, каждый участник коммуникации потенциально имеет возможность, встречаясь, сталкиваясь с позицией других участников, продвигаться в процессе конструирования знания (совместном по форме и индивидуальном по сути). Для реализации актуальных требований сегодняшнего образования важно, как указывает Е.А. Реутова (2012), «сформулировать сомнения и получить опыт освоения спорности». Несомненно, что в

первую очередь важно говорить о коммуникативной компетентности личности преподавателя. И.А. Зимняя [63, с. 141] определяет коммуникативную компетентность как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека».

В структуру коммуникативной компетентности входят навыки активного слушания, аргументации, я-сообщений, регуляции эмоционального состояния, навыки подачи обратной связи, владение техниками метакоммуникаций, приемами конfirmации, использование в речи дисклеймеров и владение приемами психологического самбо в управлении манипуляциями (Приложение 4).

Содержание модуля

I. Цели модуля:

1. Исследование принципов и психологических закономерностей, лежащих в основе эффективного педагогического общения.
2. Развитие коммуникативной компетентности участников тренинга в профессионально значимых ситуациях.

II. Задачи, решаемые в рамках обучения:

1. Формирование когнитивной основы коммуникативной компетентности.
2. Осознание роли невербальных и паралингвистических сигналов.
3. Отработка техник активного слушания и регуляции эмоционального напряжения.

III. Методические средства: разбор кейсов, ролевые деловые игры, групповая дискуссия, психогимнастические упражнения, мини-лекция.

IV. Длительность модуля: 4-8 часов.

V. Последовательность организации тренингового занятия:

Этап мотивации.

- Презентация содержания тренингового модуля.
- Разогревающие коммуникативные упражнения: «Нетрадиционные приветствия», «Движения соседа слева».
- Работа в микрогруппах по определению понятия «Коммуникативная компетентность».
- Анализ проблемных профессиональных коммуникативных ситуаций методом кейс-стади, обсуждение выявленных затруднений.

Дидактический этап:

- Работа с дидактическим материалом, раскрывающим сущность человеческих отношений, модели, структуру, и этапы коммуникативного

процесса, внешние и внутренние барьеры коммуникации, свойства, характеристики коммуникации, критерии и уровни коммуникативной компетентности, коммуникативные умения.

Этап отработки:

– Отработка приемов установления контакта (использование имени партнера, установление дистанции, снятие напряжения с помощью теплых слов, шутки, техника «Малый разговор», контакт глаз, поддержка значимости, подчеркивание общности целей, интересов и др.).

– Отработка техник активного/рефлексивного слушания (задавание закрытых, открытых, альтернативных вопросов, техника «Эхо», перефразирование, интерпретация, техники метакоммуникации).

– Отработка техник вербализации и регуляции эмоциональных состояний (Я-высказывание, использование дисклеймеров и др.).

– Отработка техник конструктивной конфронтации.

– Отработка техник аргументации (техника Сократа, разделение аргументации).

Рефлексивный этап: анализ итогов программы, выход из тренинга.

Модуль «Педагогическая рефлексия»

Содержание модуля

I. Цели модуля:

– Исследование принципов и психологических закономерностей, лежащих в основе формирования педагогической рефлексивной деятельности.

– Развитие рефлексивных способностей участников тренинга.

II. Задачи, решаемые в рамках обучения:

– Анализ проблемного поля педагогической рефлексии

– Осознание участниками своих личностных особенностей и актуального уровня развития педагогической рефлексии.

– Формирование и отработка навыков педагогической рефлексии.

III. Методические средства: психологическая диагностика, разбор кейсов, ролевые деловые игры, групповая дискуссия, психогимнастические упражнения, мини-лекция.

IV. Длительность модуля: 4-8 часов.

V. Последовательность организации тренингового занятия:

Этап мотивации.

– Презентация содержания тренингового модуля.

– Разогревающие психогимнастические упражнения

– Работа в микрогруппах по определению понятий «Педагогическая рефлексивная деятельность».

– Психологическая диагностика с использованием теста Е.Е. Рукавишниковой (Приложение 5).

Дидактический этап:

– Мини-лекция, раскрывающая психологическое содержание феномена рефлексии, ее виды, формы, структуру рефлексивной деятельности педагога, критерии и функции педагогической рефлексии, условия развития рефлексивных способностей (теоретический материал представлен в параграфе 1.7.2 данного пособия).

Этап отработки:

– Анализ Я-концепции в структуре личности (работа с методикой «Кто я?», позволяющей оценить уровень самопрезентации, самооценки, личностных смыслов, локус контроля и представленность времени жизни участников тренинга). Методика анализа результатов представлена в Приложении 5.

– Отработка алгоритма рефлексивной педагогической деятельности.

– Отработка техник рефлексивного эмпатического слушания в формате ролевых, деловых игр.

– Анализ механизмов педагогических стереотипов, децентрации и идентификации в педагогической деятельности

Рефлексивный этап: анализ итогов программы, выход из тренинга.

2.13. Тренинг развития творческого мышления педагога

Актуализация проблемы

В соответствии с современными требованиями к результатам образования цель его состоит в развитии творческой личности, проявляющей инициативу, умеющей принимать решения, эффективно действующей в ситуации с ограниченными ресурсами, ориентирующейся в информационных потоках.

Центральным звеном в развитии творческой личности учащегося, по-прежнему остается учитель. Его профессионализм является проводником влияния в самом широком смысле. Это касается не только развития интеллекта или креативности учащихся, но и их склонностей, профессиональной ориентации, и мировоззрения в целом.

Выделяются два уровня творчества: потенциальный как потребность продуцировать новые идеи, подходы, способы и методы работы и актуальный как готовность и способность реализовывать потребность в творчестве.

Если учитель обладает высоким творческим потенциалом, то одаренные ученики добиваются блистательных успехов. А.Н. Лук подчеркивает,

что наставник оказывает предпочтение тому психологическому типу, к которому принадлежит сам. Подтверждается старый античный закон: подобное тянется к себе подобному: одаренность – к одаренности, а посредственность притягивает к себе посредственность. Однако сами по себе творческие способности учителя – условие необходимое, но не достаточное. Для эффективной развивающей деятельности учитель должен обладать сочетанием личностных и профессиональных качеств, включающих различные знания и навыки; стиль управления классом и межличностные качества.

Эффективный учитель понимает когнитивные, социальные и эмоциональные потребности учащихся; использует стратегии, поощряющие более высокий уровень мышления; обеспечивает личностно-ориентированными возможностями обучения; выступает в качестве фасилитатора; создает безопасную среду обучения; хорошо организован; обладает глубоким знанием предмета; имеет разносторонние интересы; имеет устойчивое стремление к саморазвитию; готов ошибаться; обладает креативным мышлением, отличными навыками общения, чувством юмора.

В глазах одаренных студентов успешным учитель выглядит в том случае, если демонстрирует: зрелость и опыт, интеллектуальное превосходство, высокую ориентацию на достижения, приверженность к интеллектуальному росту, благоприятное отношение к студентам, упорядоченный и системный подход, воображение, участие в интеллектуальных занятиях. Однако главной отличительной чертой педагога-новатора служит психологическая готовность учителя к изменениям, наличие гибкости интеллектуальной и поведенческой, креативность. Креативность (Е. Торренс) – повышенная чувствительность к проблемам, дефициту и противоречивым знаниям и действия по определению проблемы и поиску решения.

М.М. Кашапов выделяет три аспекта творческой компетентности:

- готовность педагога к творчеству в условиях многомерности, неопределенности и альтернативности образовательного пространства;
- открытость, восприимчивость к достижениям в других предметных областях, не являющихся сферой профессиональной деятельности педагога (проблема физиков и лириков), готовность к амплификации и межпредметной интеграции;
- степень овладения педагогом системой технических и технологических навыков и умений, от которой зависит способность осуществить задуманные идеи.

Комплексная способность педагога к восприятию, осмыслению, пониманию и принятию креативного обучающегося, способность заметить одаренного и оказать необходимую помощь обозначена термином «абнотивность» педагога.

Содержание тренинговой программы

I. Цели программы:

1. Исследование принципов и психологических закономерностей, лежащих в основе творческих способностей педагога.

2. Развитие творческих способностей участников тренинга.

II. Задачи, решаемые в рамках обучения:

1. Формирование когнитивной основы в исследовании творческих способностей.

2. Отработка алгоритма творческого мышления (комплексный анализ ситуации, поиск решения, обсуждение вариантов решения реализация, контроль и интерпретация результатов).

3. Отработка приемов творческого мышления.

III. Методические средства: психологическая диагностика, групповые творческие деловые игры, групповая дискуссия, психогимнастические упражнения, мини-лекция.

IV. Длительность программы: 4-8 часов.

V. Последовательность организации тренинговых занятий:

Этап мотивации.

– Презентация программы.

– Разогревающие упражнения, актуализирующие творческий потенциал участников: «Формула моей личности», «Нетрадиционное использование предмета» и др.

– Работа в микрогруппах по определению понятий «Педагогическое творчество», «Творческие способности», «Творческое мышление», «Креативность».

– Психологическая диагностика творческого потенциала участников тренинга с помощью опросника «Креативные способности педагогов» (КСП), теста «Профессиональный дифференциал», опросника для диагностики креативной компетентности педагога (Приложение 5).

Дидактический этап:

– Работа с дидактическим материалом, раскрывающим сущность творческих педагогических способностей и творческого мышления Теоретический материал представлен в параграфе 1.10.3.

Этап отработки:

– Стимулирование познавательных процессов, способствующих развитию творческого мышления. Введение понятий «ассоциации», «сенсорные модальности». Работа в рамках игрового взаимодействия и психо-

гимнастик, направленных на развитие внимания, памяти, воображения участников тренинга.

– Объективизация содержания внутренних и внешних барьеров креативности. Освоение приёмов ослабления внутренних барьеров креативности.

– Проработка принципов решения креативных задач: систематический перебор, контрастное представление, полиmodalность, метод «от противного», аналогии, «Шесть шляп мышления».

– Освоение последовательных этапов креативного процесса создания творческого продукта: первый инсайт, подготовка, фрустрация, инкубация, озарение, разработка.

– *Рефлексивный этап*: анализ итогов программы, презентация творческих продуктов, выход из тренинга.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Школа как организация представляет собой сложнейшую социальную систему, поэтому достижение целей инновационного преобразования требует методологического и деятельностного согласования педагогической, социальной и управленческой подсистем школы. В настоящий момент каждое образовательное учреждение при проектировании и реализации задач инновационной деятельности сталкивается с рядом противоречий:

- необходимостью сформировать гибкую, поддерживающую инновационные изменения, управленческую культуру и наличием традиционной жесткой иерархии в управлении школой;

- необходимостью формировать целостную инновационную организационно-образовательную систему ОУ и наличием инерционных подсистем, связанных с различными целевыми установками, способами организации образовательной деятельности и авторитарным управлением этими подсистемами;

- необходимостью перевода всей организационно-образовательной системы образовательного учреждения в режим развития для достижения максимальных результатов и сопротивлением, низкой мотивацией части педагогического коллектива к участию в инновационной деятельности;

- необходимостью создания условий для полноценного развития и реализации потребностей учащихся школы и приверженностью к консервативному типу организации образовательного процесса.

Указанные противоречия позволяют рассматривать педагогическое проектирование в более широком аспекте, учитывая и анализируя сложившуюся управленческую культуру, управленческие технологии, когнитивную, личностную и мотивационную готовность педагогического коллектива к изменениям, степень владения педагогов современными образовательными и воспитательными технологиями, позволяющими осуществить переход от стихийного применения учительством достижений педагогической науки и педагогического опыта к научно обоснованному проектированию, апробации и внедрению передового инновационного опыта как управляемому процессу.

Практика современного образования делает очевидным тот факт, что никакие изменения в образовании невозможны без включения педагога в систему непрерывного образования, самообразования, профессионального совершенствования.

Современные потребности общества по отношению к образованию состоят в том, что необходимо готовить педагога, который сумеет в свою

очередь воспитать молодое поколение, способное взять ответственность за будущее своей страны и мира в целом. Обеспечение педагога знаниями и умениями в области проектирования образовательного пространства в единстве с саморазвитием личности педагога и учащегося – в этом и заключается задача современной высшей школы.

Представленное учебно-методическое пособие раскрывает основные тенденции в развитии образования, концепции, идеи и направления развития инновационной деятельности в области воспитания, описывает методы и методики, способствующие организации и реализации инновационного педагогического проектирования.

В заключение необходимо подчеркнуть, что изменение профессионального сознания учителя неразрывно связано с кардинальными изменениями в системе подготовки педагогических кадров. Новая генерация учителей вместе с новой системой управления образованием сможет осуществить реальные инновационные изменения в российском образовании. Авторы уверены, что представленный материал будет полезен тем студентам и педагогам, для которых вопросы развития профессиональной компетентности тесно связано с задачами педагогического обеспечения достижения целей современного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адольф В. А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина. – Красноярск: Поликом, 2007. – 176 с.

2. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России / И. И. Гребенюк, Н. В. Голубцов, В. А. Кожин, К. О. Чехов, С. Э. Чехова, О.В. Федоров // Издательство «Академия Естествознания», 2012. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.monographies.ru/143-4715>.

3. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19 – 27.

4. Андриюшков А. А. Формирование российской идентичности как задача образования: мировоззрение, создающее будущее // Вопросы образования. – М., 2011. – № 3. – С.287 – 300

5. Ашилова М. С. Вызовы и тренды системы образования в XXI веке // Журнальный клуб Интелрос«Вестник Российского философского общества», 2012. – № 4. – URL: <http://www.intelros>

6. Байденко В. Компетенция в профессиональном образовании / К освоению компетентностного подхода // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3 – 14.

7. Баранова Н. А. Теоретические основы построения и функционирования воспитательного пространства вуза: монография / Н. А. Баранова, А. Е. Баранов. – Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2008. – 148 с.

8. Баранова Н.А. Воспитательная деятельность педагога высшей школы, ориентированная на становление и развитие личностно-профессиональной позиции будущего специалиста // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2011. – № 3. – С. 183 – 190.

9. Бахтин М. М. К философии поступка // Человек в мире слова. – М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. – С. 22 – 66.

10. Бережнова Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник для студ. сред. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 128 с.

11. Битянова М. Р., Беглова Т. В. Разработка и внедрение в школе гуманистической (антропологической) модели образовательной системы. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2016. – 97 с.

12. Богданова Р. У. Реанимация или обновление? (Основные подходы к воспитанию студентов в инновационном вузе) // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2008. – № 2. – С. 7 – 9.

13. Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. // Проблемы современного образования. – 2014. – № 1. – С. 5 – 11. – URL: <http://www.pmedu.ru>

14. Вербицкий А.А. Воспитание в образовательном процессе: контекстный подход // VII Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность». 7 – 8 июля 2011 года. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2011. – С. 25 – 27.

15. Вербицкий А. А. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции // Вестник высшей школы. – 2006. – № 5. – С. 19 – 25.

16. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2006. – №11. – С. 39-46

17. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2010. – 336 с.

18. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя/ Д. В. Григорьев, П. В. Степанов.– М.: Просвещение, 2011. – 223 с.

19. Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве : сборник статей / под общей редакцией О. К. Поздняковой. – Том 4. – Самара : СГСПУ ; М. : МПСУ, 2016. – 387 с. ISBN 978-5-8428-1083-3.

20. Воспитание студенческой молодежи в вузе: современные концептуальные подходы: учебно-методическое пособие № 5. – СПб.: Автономная некоммерческая организация «Центр информации образования», 2009. – 103 с.

21. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова; под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336с.

22. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса: монография / И. В. Плаксина [и др.]; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. – 274 с.

23. Воспитательное пространство вуза как условие формирования социально-личностных компетенций студентов гуманитарных факультетов: монография / К.В. Дрозд, А.В. Зобков, Е.Н. Малова, И.В. Плаксина: Владим. гос. ун-т. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. – 264 с.

24. Воспитательное пространство вуза: вопросы теории и практики / М.С. Якушкина, Е.Г. Дерюгина, Л.К. Кураева, А.А. Надолинский / под ред.

М. С. Якушкиной. – СПб.: С.-Петербургский государственный университет, 2004. – 104 с.

25. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / Под ред. Н. Л. Селивановой. Калуга: Институт усовершенствования учителей, 2000. – 248 с.

26. Воспитательное пространство педагогического вуза как условие формирования ключевых компетентностей / А. В. Багачук, И. К. Гаврилов, Н. В. Пилипчевская // Вестник ТГПУ, 2008. – Выпуск 3 (77). – С. 25 – 28.

27. Воспитательный потенциал социокультурной среды вуза: учебно-методическое пособие № 27. – СПб.: Автономная некоммерческая организация «Центр информации образования», 2010 – 82 с.

28. Вохмина Н. В. Гражданское самоопределение как социально-педагогическая проблема [электронный ресурс] // Институт молодежной политики и социальной работы Новосибирского государственного педагогического университета. – URL: <http://impisr.ru>

29. Гаврилин А. В. Воспитательное пространство: основные характеристики // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. проф. И.А. Зимней. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004.– С. 260 – 266.

30. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.

31. Гафурова Н. В. Воспитательный процесс в вузе как система / Н. В. Гафурова, Т. П. Бугаева // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 102 – 106.

32. Гелб Майкл Дж. Научитесь мыслить и рисовать как Леонардо да Винчи. – М.: Попурри, 2004. – 304 с.

33. Голованова Н. Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика, 2007. – № 10. – С. 38 – 47.

34. Григорьев Д. В. Воспитательная система школы: от А до Я: Пособие для учителя / Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова, П. В. Степанов / под ред. Л. И. Виноградовой. – М.: Просвещение, 2006. – 207 с.

35. Григорьев Д. В. Создание воспитательного пространства: Событийный подход. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сборник научных статей / сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев, ред. Е. И. Соколова. – Пермь, 2001. – С. 77-88.

36. Грищенко В. Н. Концепция компетентностного подхода и профессиональное воспитание в высшей школе // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 81 – 83.

37. Громова Т. В. Руководителю научно-исследовательских работ школьников // Практика административной работы в школе. – 2006. – № 6 – 80 с.

38. Грошева Р. Н. Актуальные проблемы воспитания детей и подростков девиантного поведения. Методическое пособие. – М.: УЦ «Перспектива», 2011. – 52 с.
39. Гуревич А.М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах. – СПб., 2004.
40. Даведьянова Н. С. Педагогические теории и технологии. Часть I: Теория и методика воспитания. Социальная педагогика: Учеб.-метод. пособие для студентов педагогических вузов / Н. С. Даведьянова, М. В. Назарова. – Владимир: ВГПУ, 2006. – 172 с.
41. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Серия «Стандарты второго поколения» основана в 2008 году. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
42. Джурицкий А. Н. Воспитание в России и зарубежом. – М.: Просвещение, 2000. – 105 с. – URL: <http://www.prosv.ru/metod/dgur/6.html>
43. Дрозд К.В. Актуальные вопросы педагогики и образования: воспитательный аспект. Учебно-методическое пособие / К.В. Дрозд; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. – 322 с.
44. Дрозд К. В. Воспитание у подростков способности эстетического самоопределения на основе событийного подхода: монография. – Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 152 с.
45. Дрозд К. В. Воспитательное пространство школы. Теория и практика: коллективная монография / К. В. Дрозд, Г. А. Лобанова, И. В. Плаксина. – Владимир: ВГГУ, 2009. – 337 с.
46. Дрозд К. В. Моделирование воспитательного пространства школа-вуз. Психолого-педагогические аспекты жизненного самоопределения личности: сб. науч. ст./ под общ. ред. канд. психол. наук, проф. И. В. Плаксиной; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Изд-во ВлГУ, Владимир, 2013. – С. 158 – 167.
47. Дрозд К. В. Развитие социально-личностных компетенций будущих профессионалов в условиях воспитательного пространства вуза: монография / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина; Владим. гос. ун-т – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2011. – 148 с.
48. Дрозд К. В. Содержательный аспект воспитательной работы кураторов академических групп вуза / К. В. Дрозд, Е. Н. Малова, И. В. Плаксина. – Владимир: ВГГУ, 2010. – 176 с.
49. Дрозд К. В., Плаксина И. В. Воспитательная деятельность Владимирского государственного гуманитарного университета: научно-мето-

дический аспект / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина. – Владимир: ВГГУ, 2010 – 124 с.

50. Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

51. Егоров О.Г. Проблемы развития современной школы (Из опыта работы) [Электронный ресурс]: монография / О.Г. Егоров. -2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2013. – URL: <http://www.studentlibrary.ru/book>

52. Емельянова И. Н. Компоненты воспитательно-развивающей среды университета // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 6. – С. 63 – 65.

53. Жагарина В. Д. Школьная газета как средство формирования гражданского самосознания школьников [Электронный ресурс] // Сеть учителей и работников образования [сайт]. – URL: <http://imteacher.ru/stati/predmeti/shkolnaja-gazeta-kak-sredstvo-formirovan.html>.

54. Жданко Т. А. Образовательно-профессиональное пространство вуза как педагогическое условие формирования конкурентоспособности личности студента : автореф. ... канд-та пед. наук. – Иркутск, 2012. – 21 с.

55. Жизненное самоопределение: ступени роста: сб. науч. ст./ под общ. ред. канд. психол. наук, проф. И. В. Плаксиной; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. – 240 с.

56. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Социально-психологическое пространство личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 496 с.

57. Загвязинский В. И. Изменение социальных функций образования и его стратегических ориентиров в период модернизации // «Инновационные проекты и программы в образовании». Раздел: Теория инновационной деятельности, 2012. – №1. – С. 3 – 7.

58. Закон о молодежной политике во Владимирской области от 05.10.2009 № 125-ОЗ [Электронный ресурс] // Администрация Владимирской области. Комитет по молодежной политике: [сайт]. – URL: <http://km.avо.ru>.

59. Захаров К. П. Коммунарский сбор в контексте открытого имманентного образования // Российский гуманитарный журнал.– 2014. – Том 3. – № 3. – С.180 – 188.

60. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию / Э. Ф. Зеер // Образование и наука – 2005. – № 3. – С. 27 – 40.

61. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов, 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

62. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России, 2005. – № 4. – С. 23 – 29.

63. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 42 с.

64. Зимняя И. А. Характеристика и компонентный состав общей стратегии воспитания [Электронный ресурс]: URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ZOsv-01/Zhk-256.htm>. – С. 256 – 268.

65. Иванов И. П. Методика коммунарского воспитания. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.

66. Идатчиков Н. Интерактивный урок: авторское видение // Учитель. – 2005. – № 6. – С. 7-11.

67. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. – М.: ГЛК, 1997. – 2001. – в 3-х т. – Т. 2. – 393 с.

68. Инновационный менеджмент: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Менеджмент», специальностям экономики и управления. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 335 с.

69. Исаев И. Ф. Жизненное самоопределение школьников: труд, мотивация, готовность. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 268 с.

70. Исаев И. Ф. Моделирование процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в вузе / И. Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова // Высш. образование сегодня. – 2010. – №6. – С. 68 – 70.

71. Ищенко В. Системно-ориентированная технология (компетентностный подход) // Высшее образование в России. – 2005. — № 4. – С. 40 – 45.

72. Караковский В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. – М.: «Новая школа», 1997. – 160 с.

73. Кашапов М.М. Психолого-педагогический тренинг творческого мышления // Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. М., 2003 – 316 с.

74. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288с.

75. Кокорин С. А. Теоретические проблемы гражданского самоопределения сельских школьников // Вестник ЧГПУ. – 2011. –№ 7. – С. 98 – 99.

76. Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / Под ред. проф. М.М. Кашапова. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.

77. Крылова Л. Н. «Программа кружка школьной газеты «Школьник»: «Применение информационно-коммуникационных технологий в из-

дательской деятельности школы» // [Электронный ресурс]. – URL: <http://out-of-school.area7.ru/?m=2093>.

78. Крылова Н. Б. Культурология образования/ Н. Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

79. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

80. Купрейченко А. Б. Концептуальные основы изучения нравственного самоопределения личности // Материалы второй Всероссийской научно-практической конференции. Самара, 2008. – С. 10 – 15.

81. Курасов С. А. Гражданское самоопределение: подходы к определению понятия. Психолого-педагогические аспекты жизненного самоопределения личности: сб. науч. ст./ под общ. ред. канд. психол. наук, проф. И. В. Плаксиной; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Изд-во ВлГУ, Владимир, 2013. – С. 221 – 227.

82. Лебедев О. Е. Компетентный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – С. 3 – 13.

83. Лебедева С. А., Тарасов С. В. Организация исследовательской деятельности в гимназии // Практика административной работы в школе. – 2003. – № 7. – С. 41 – 44.

84. Леонтович А. В. Исследовательская деятельность учащихся. Сборник статей // Библиотека журнала «Исследовательская работа школьников», серия «Сборники и монографии». – М., 2006. – 114 с.

85. Лобанова Г. А. Реализация эмоционально-ценностного компонента содержания образования через целостный комплекс педагогических средств. – Владимир: ВГПУ, 2004. – 154 с.

86. Лобок А. М. Школа нового поколения // Журнал «Эксперимент и инновации в школе». Раздел: Теория инновационной и экспериментальной деятельности, 2010. – № 6. – С. 2 – 11

87. Лобок А. М., Никонова Л. М., Ярославцева Е. А., Бордюгова О. А. Формирование гражданского самосознания и духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях ученического самоуправления (Проект «Шаг навстречу»)// Инновационные проекты и программы в образовании. Раздел: Инновации в образовательных учреждениях, 2014. – №1. – С. 39 – 52.

88. Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб.: «Искусство – СПб», 1998. – С. 159 – 285 с.

89. Майцкайлова О. Гуманитарное пространство урока // Учитель. – 2004. – № 1. – С. 8 – 12.

90. Максакова В. И. Педагогическая антропология: учебное пособие. 2-е издание, стереотипное. – Москва: Академия, 2004. – 208 с.
91. Макшанов С.И. Психология тренинга. – Спб., 1997. – 238 с.
92. Маленкова Л. И. Основы родительской педагогики: Учебно-методическое пособие. – М.: Издательство УЦ «Перспектива», 2011. – 120 с.
93. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов – Кустанай: МЦСТ, 1997. – 243 с.
94. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
95. Масленников В. А. Организация воспитательной работы // Высшее образование в России. – 2009. – № 12. – С. 75–79.
96. Матвеева С. Е. Педагогический мониторинг инновационной деятельности в системе «Школа-ссуз-вуз». – Казань: РИЦ «Школа», 2011. – 364 с.
97. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О.И. Матьяш, В.М. Погольша, Н.В. Казаринова, С. Биби, Ж.В. Зарицкая. Под науч.ред. О.И. Матьяш. – СПб.: Речь, 2011. – 560 с.
98. Методика воспитательной работы: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под общ. ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2005. – 144 с.
99. Мижериков В. А. Введение в педагогическую специальность: учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М.: 2002. – 268 с.
100. Морева Н.А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 495 с.
101. Мудрик А. В. Воспитание // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М., 1993. – Т. 1. – С. 166.
102. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
103. Нечаев М. П., Фадеева Е. И. Классный руководитель: психолого-педагогический мониторинг взаимодействия участников образовательного процесса. – М.: УЦ «Перспектива», 2013. – 152 с.
104. Новиков А. М. Что такое воспитание? Что именно воспитывается в человеке? На какие именно структуры личности направлено воспитание? // «Эксперимент и инновации в школе», Раздел: Теория инновационной и экспериментальной деятельности, 2010. – № 2. – С. 2 – 10.
105. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика / сост. Е. И. Соколова. – М., 2010. – С. 165 – 177.

106. Новикова Л. И. Смена парадигмы воспитания – назревшая проблема педагогики // Известия РАО, 1999. – №2. – С.23 – 29.

107. Обухов А. С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростков в пространство культуры // Развитие исследовательской деятельности учащихся / под ред. А. С. Обухова. – М., 2001. – 23 с.

108. Организация инновационной и экспериментальной работы по проблемам воспитания студентов: учебно-методическое пособие № 49. – СПб.: Автономная некоммерческая организация «Центр информации образования», 2010 – 105 с.

109. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. – СПб.: Речь, 2006. – 128 с.

110. Панов В.И.. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 304 с.

111. Пастухова И. П. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учеб.-метод. пособие для студ. средн. проф. учеб. заведений. – М.: Академия, 2010. – 160 с.

112. Педагогика: учебник для бакалавров / Л. П. Крившенко. – 2-е изд., перераб. и доп.– М.: Проспект, 2013. – 488 с.

113. Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – т. 4.-Сн-Я. – 912 с.

114. Петров А.В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации. – СПб.: речь, 2005. – 80 с.

115. Петрова Н.П. Тренинг для победителя. Самоменеджмент эпохи Интернета. – СПб., 2012. – 216 с.

116. Плаксина, И.В. Интерактивные образовательные технологии : учебн. пособие для академического бакалавриата / И.В. Плаксина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 163. – Серия : Бакалавр. Академический курс.

117. Плаксина И.В. Субъект-субъектные отношения в образовательном процессе // Международная научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития: современные вызовы и риски» – М.: Федеральное государственное бюджетное учреждение «Психологический институт РАО», 2016. – С. 155 – 159.

118. Плаксина И.В. Психолого-акмеологическое сопровождение педагогических инноваций: монография. – Владимир: ВГГУ, 2008. – 200 с.

119. Плаксина И.В. Влияние образовательной среды педагогического вуза на формирование субъектных качеств будущего педагога // Вестник

Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия Педагогические и психологические науки. – 2016. – № 24 (43). – С.124 – 131.

120. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / Под ред. Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 120 с.

121. Подласый И. П. Педагогика: учебник для бакалавров. 3-е изд., переработ. и доп. – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2013. – 696 с.

122. Полищук В. Обучение и воспитание: комплексный подход // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 62 – 68.

123. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. – М.: Центр Педагогический поиск, 2007. – 176 с.

124. Поляков С. Д. Реалистическое воспитание. – М.: Педагогический поиск, 2004. – 176 с.

125. Пономарев А. В. Невоспитанный специалист опасен: (социально-педагогическая функция вуза в воспитании специалиста в современных условиях) // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2010. – №4 (52). – С. 4 – 7.

126. Проектирование воспитательного пространства: теория и практика: Методические рекомендации / Н. И. Комарова, Е. А. Иванаевская. – Самара: СИПКРО, 2004. – 18 с.

127. Проектный подход в социально-значимой деятельности студентов: учебно-методическое пособие № 15. – СПб.: Автономная некоммерческая организация «Центр информации образования», 2009. – 96 с.

128. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: Учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003. – 400 с.

129. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

130. Реализация компетентностного подхода к образованию в условиях воспитательного пространства «школа-вуз»: сб. научн. ст./ под общ. ред. канд. психол. наук. доц. И. В. Плаксиной; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. – 216 с.

131. Резниченко М. Г. Проектирование воспитательного пространства в теории и практике высшего образования // Высшее образование в России. – 2009. – №8. – С. 83 – 89.

132. Рогалева Г. И. О воспитательном пространстве вуза// Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 488 – 492.

133. Рогалева Г. И. Педагогическая поддержка детских общностей в мультикультурной среде. – Улан-Удэ.: Изд-во БГУ, 1999. – 130 с.
134. Рогачева Е. Ю. Педагогика межнационального общения: учеб. пособие к практикуму для студентов гуманитарных вузов / Е. Ю. Рогачева, Н. С. Даведьянова – Владимир: ВГГУ, 2009. – 132 с.
135. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
136. Роженцова О. Ю. Духовно-нравственное воспитание учащихся на уроках истории и обществознания. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/611328/>
137. Рожков М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юношество: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 264 с.
138. Рожков М. И. Проблема цели воспитания в современной педагогике // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 7 – 11.
139. Ромайкин В. Ю. Соотношение понятий «воспитывающая среда» и «воспитательное пространство» // Ярославский педагогический вестник, 2003. – № 3 (36). – URL: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/21_21/
140. Рубцов В. В., Улановская И. М. Технология оценки образовательной среды. – М.; Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2010. – 256 с.
141. Савелова Е. Формирование культурной компетентности // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 61 – 65.
142. Сапожникова Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников: автореферат дис. ... док. пед. наук. – Ярославль, 2010. – 45 с.
143. Сапожникова Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников в деятельности детско-юношеских общественных организаций // Международная научно-практическая конференция «Детское движение как социокультурный и педагогический феномен», посвященная 100-летию детского движения 23 – 25 апреля 2009 г. – Ростов-на-Дону: ООО «Печатная лавка», 2009. – 212 с. – С. 139 – 143.
144. Селевко Г. К. Воспитательные технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 320с.
145. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. – Т.1. – М., 2006. – 816 с.
146. Селеменев С., Ткаченко А. Диалог: культура и компетенция // Учитель. – 2005. – № 5. – С. 73 – 77.

147. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: учеб. пособие / под общ. ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2007. – 336 с.

148. Селиванова Н. Л. Воспитание в Российской школе XXI века: возможные и состоявшиеся трансформации // От Советской школы к Российской школе XXI века. Сборник материалов Всероссийской научно – практической конференции, 16 – 7 февраля 2014 г. / под ред. И. Ю. Шустовой. – М.: НОУ «Педагогический поиск», 2014. – С. 27 – 31.

149. Селиванова Н. Л. Эффективные способы решения современных проблем воспитания // Учитель, № 6 – 2005. – С. 39-43

150. Селиванова Н. Л. Воспитательное пространство как фактор развития личности школьника // Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания /ред. Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова. – М.; Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2004. – С. 287 – 298.

151. Середа Е. И. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.

152. Сериков В. В. Педагогическое исследование: в поисках путей повышения качества // Образование и наука. – 2015. – №7. – С. 4 – 23.

153. Сидоренко Е. В. Технология создания тренинга. – СПб., 2007. 336 с.

154. Симонова Е. М. Тренинг эффективности. – М.: СмартБук, 2009. – 200 с.

155. Скибицкий Э. Г. Методика профессионального обучения / Э. Г. Скибицкий, И. Э. Толстова, В. Г. Шефель. – Новосибирск: НГАУ, 2008. –166 с. – URL: <http://txtb.ru/88/index.html>

156. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Академия, 2008. – 576 с.

157. Слободчиков В. И. Психология развития человека. – М.: Школьная пресса, 2000. – 415 с.

158. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / Сост. П. В. Степанов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – URL: http://detovoditel.ucoz.ru/load/uchebniki_i_uchebnye_posobija_po_pedagogike

159. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сб. науч. ст./ Сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев, ред. Е. И. Соколова. – Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 2001. – 201 с.

160. Создание воспитательного пространства (концепция, программы, технология, методики) / М. С. Якушкина, Е. Г. Дерюгина, Л. К. Кураева, А. А. Надолинский; Под ред. М. С. Якушкиной. – СПб.: С.-Петербургский государственный университет, 2005. – 314 с.

161. Соловьева О. Ю. Гражданское самоопределение личности школьника [электронный ресурс] // Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества (сайт). – URL: <http://www.openclass.ru/node/188047>.
162. Степашов Н. С. Воспитательное пространство вуза // Высш. образование в России. – 2010. – №1. – С. 120-124.
163. Стрельцов В. Педагогические условия совершенствования процесса социализации учащихся в современных условиях // Учитель. – 2005. – № 1. – С. 30-36.
164. Сумнительный К. Е. Инновации в образовании. Вектор развития и основная реальная практика. – URL: http://www.mos-cons.ru/file.php/1/innov_v_obrazov/innov_v_obrazov.htm 16.08.13
165. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 103 – 106.
166. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. 270 с.; 2-е изд. М.: АCADEMIA, 2002. – 288 с.
167. Торохтий В. С. Гражданское и патриотическое воспитание в условиях модернизации образования [Электронный ресурс] // Гражданином быть обязан. – URL: <http://www.smolpedagog.ru/article%2026.html>.
168. Традиции воспитательной деятельности вуза: сборник статей. – Владимир: ВлГУ, 2011. – 127 с.
169. Управление воспитательной деятельностью в вузе: учебно-методическое пособие № 42. – СПб.: Автономная некоммерческая организация «Центр информации образования», 2010. – 112 с.
170. Управление исследовательской активностью студента. Методическое пособие для преподавателей вузов и методистов/ под ред. А. С. Обухова. – Ижевск, 2008. – 72 с.
171. Управление становлением гражданского самоопределения студентов // Вестник ЮУрГУ. – 2009. – № 1. – С. 71.
172. Фамелис С. А. Организация исследовательской работы учащихся. – М., 2007. – 41 с.
173. Федеральный государственный образовательный стандарт основного образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
174. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности – М.: Моск. пс.-соц. ин-т: Флинта, 2004. – 672 с.
175. Филонов Г. Н. Воспитательный процесс: методология и специфика исследования // Педагогика, 2000. – № 9. – С. 11.

176. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840с.

177. Фокина И. В. Барьеры формирования гражданского самосознания у студенческой молодежи // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 109.

178. Формы воспитания студенческой молодежи. Методика организации: учебно-методическое пособие № 10. – СПб.: Автономная некоммерческая организация «Центр информации образования», 2009. – 93 с.

179. Фролова М. Е. Система воспитания гражданской активности студентов в педагогическом университете. Организация развивающего образовательного пространства вуза: Сборник научно-методических материалов / Сост. И. И. Зарецкая, Н. С. Чагина; научн. ред. И. И. Зарецкая. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 260 с.

180. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.

181. Хайкин В. Л., Григорьев Д. В. Педагогика как практика порождения и воспитания ответственности // Народное образование, 2013. – №1. – С. 201 – 204.

182. Хан Н. Н., Колумбаева Ш. Ж. Критерии оценки инновационных процессов социального воспитания в системе дополнительного образования в РК. – URL: http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2013/Pedagogica/3_151691.doc.htm

183. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – URL: <http://eidos.ru/journal/htm>.

184. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебное пособие. 2-е издание, перераб. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.

185. Хуторской А. В. Типологии педагогических нововведений // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 10 – 25.

186. Шайденко Н. А. Воспитание студенческой молодежи в педагогическом вузе / Н. А. Шайденко, З. Н. Калинина // Педагогика. – 2010. – №6. – С. 44 – 50.

187. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. – М: Университетская книга, 2010. – 320 с.

188. Шамова Т. И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление / Т. И. Шамова, Г. Н. Шибанова. – М.: ЦГЛ, 2003. – 200 с.

189. Шевченко Н. Интерактивные формы обучения как средство развития личности школьника // Учитель. – 2004. – № 5. – С. 12 – 17.
190. Шишарина Н. В. Обзор критериев, признаков и условий инноваций в воспитании // Международная научно-практическая интернет-конференция «Инновации в образовании XXI века». – М. – С. 2 – 9.
191. Школа воспитания: 825-й маршрут/ под ред. В. А. Караковского, Д. В. Григорьева, Е. И. Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 416 с.
192. Шустова И. Ю. Процесс самоопределения старшеклассников // Педагогика. – М., 2005. – № 5. – С. 30 – 34.
193. Щуркова Н. Е. Воспитание: Новый взгляд с позиции культуры. – М.: ОЦ Педагогический поиск, 1997. – 77 с.
194. Щуркова Н. Е., Мухин М. И., Желаннова А. В. Новое воспитание в новой школе / под общ. ред. Н. Е. Щурковой. – М.: АРКТИ, 2012. – 264 с.
195. Эльконин, Б. Д. Психология развития: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ Б. Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.
196. Яковлева Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс] : учеб.пособие. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – URL: <http://www.studentlibrary.ru/book>
197. Якушкина М. С. Модели управления развитием воспитательного пространства района // Адаптивное управление в сфере воспитания / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – Москва – Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2007. – С. 115 – 122.
198. Якушкина М. С. Воспитательное пространство муниципального района как сеть педагогических событий // Методология воспитания в контексте современного гуманитарного знания: тезисы выступлений участников летней научной школы. – Тверь, 2007. – С. 124 – 133.
199. Якушкина М. С. Кураторство как условие эффективного управления созданием воспитательного пространства вуза и модели взаимодействия школы и вуза // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегии, практика. Сборник докладов и тезисов выступлений на международной научно-практической конференции, 15–16. 05. 2007 / ред. Л. П. Долгих, Б. А. Кирмасов, Л. И. Клочкова. – М.: МГПИ, 2007. – Т.1, – С. 236-238.
200. Якушкина М. С. Механизм формирования воспитательного пространства // Диагностика и мониторинг в сфере воспитания: тезисы всероссийской научно-практической конференции. – Тольятти – М., 2006. – С. 147 – 154.

201. Якушкина М. С. Подходы к развитию сетевого взаимодействия групповых субъектов воспитательного пространства университета // Первые Всероссийские педагогические чтения (с международным участием): материалы конференции. – Владимир, 2006. – С. 189 – 194.

202. Якушкина М. С. Роль кураторов в формировании субъектной позиции школьников и универсантов // Вестник РГНФ. – 2007. – №4. – С. 102 – 114.

203. Ярмакеев И. Воспитательный потенциал учебных дисциплин // Высшее образование в России. – 2004. – № 9. – С. 64 – 70.

204. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

205. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2010. – 125 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ «Проектирование образовательной среды школы»

Направление подготовки

44.04.01 – Педагогическое образование;

44.03.01 – Педагогическое образование;

44.03.05 – Педагогическое образование с двумя профилями; слушатели курсов повышения квалификации и переподготовки работников образования

Семестр	Трудоемкость зач. ед./ час.	Лекции, час.	Практич. занятия, час.	Лаборат. работы, час.	СРС, час.	Форма промежу- точного контроля (экз./зачет)
4	3 (108 ч.)	18	18	-	72	зачет
Итого	3 (108 ч.)	18	18	-	72	зачет

1. ЦЕЛИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Целью освоения дисциплины «Проектирование образовательной среды школы» является формирование у обучающихся профессиональной компетенции и навыков в области педагогического проектирования, что будет способствовать становлению профессиональной культуры, стимулировать развитие интереса к практической деятельности в качестве педагога в сфере образования и к педагогическому творчеству.

Задачи курса:

– сформировать систему знаний слушателей о сущности педагогического проектирования в образовании и его фундаментальных теоретических положениях;

– содействовать овладению умениями анализировать, проектировать, оценивать и корректировать процесс организации взаимодействия с воспитанниками, коллегами, родителями, с социальными партнерами, в том числе с иностранными, поиску новых социальных партнеров, включению во взаимодействие с социальными партнерами обучающихся;

– развивать психолого-педагогическое мышление, способность к самостоятельному осмыслению теоретических и прикладных аспектов современного образования, имеющихся возможностей образовательной сре-

ды и проектирование новых условий, в том числе информационных, для обеспечения качества образования;

– создать условия для становления личности педагога как профессионала и как человека культуры, обладающего развитым интеллектом, культурой научного и гуманитарного мышления, устойчивой ценностной ориентацией на творческую самореализацию и саморазвитие в инновационном образовательном пространстве.

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ОПОП ВО

Дисциплина «Проектирование образовательной среды школы» относится к обязательным дисциплинам вариативной части блока 1 «Дисциплины (модули)».

Данная дисциплина опирается на компетентности и базовую часть блока 1 «Дисциплины (модули)» с дисциплинами Современные проблемы науки и образования, Методология и методы научного исследования, а также на его вариативную часть с дисциплинами Государственная политика в области образования, Сравнительные исследования школьного образования.

Дисциплина «Проектирование образовательной среды школы» тесно связана с дисциплиной базовой части блока 1 «Дисциплины (модули)» Инновационные процессы в образовании, которая направлена на формирование знаний и умений, обеспечивающих способность у обучающихся к теоретико-методологическому анализу возможностей школы как субъекта инновационной образовательной деятельности.

Изучение дисциплины «Проектирование образовательной среды школы» базируется на психолого-педагогической подготовке обучающихся, а также на знаниях, полученных в рамках гуманитарных, социально-экономических, математических и естественнонаучных дисциплин.

3. КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ, ФОРМИРУЕМЫЕ В РЕЗУЛЬТАТЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

По результатам освоения дисциплины «Проектирование образовательной среды школы» обучающийся должен владеть частями (элементами) следующих компетенций: Учебно-методический материал, представленный в пособии, способствует формированию следующих профессиональных компетенций обучающихся:

– способность применять современные методики и технологии организации и реализации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1);

– способность формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-2);

– готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4);

– способность анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5);

– готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6).

– готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-2). В процессе освоения дисциплины обучающиеся должны:

знать ценностные основы профессиональной деятельности в сфере проектирования образовательной среды, мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы; понятийно-категориальный аппарат проектирования образовательной среды; основные подходы к проектированию содержания образования в условиях инновационных процессов, знать особенности и закономерности организации образовательного пространства в различных социокультурных условиях;

уметь системно анализировать и отбирать образовательные концепции, теории, идеи; анализировать и критически оценивать современное развитие теории и практики образования, предлагаемых инноваций, систем, проектов, программ и др.; анализировать предметное содержание на предмет соответствия инновационным тенденциям; осуществлять проектирование образовательного пространства школы на разных уровнях;

владеть методами рефлексии и профессионального развития, выстраиванию на этой основе собственной педагогической деятельности, проектированию дальнейшего личного образовательного роста; навыками анализа различных подходов к организации образования; технологическими подходами к проектированию содержания образовательных программ в условиях инновационных процессов.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Общая трудоемкость дисциплины составляет 3 зачетных единицы, 108 часов.

№ п/п	Раздел (тема) дисциплины	Семестр	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)			Объем учеб- ной работы, с примене- нием интер- активных методов (в часах / %)	Формы текущего контроля успеваемо- сти, форма промежу- точной аттестации
			Лекции	Практические занятия	СРС		
1	Актуальные проблемы проектирования образовательной среды школы в контексте инновационной парадигмы образования	4	2		8	1/50%	Презентация лекции, Проблемная дискуссия
2	Многообразие современных подходов к организации педагогической деятельности и проектированию		2		8	1/50%	Презентация лекции, Проблемная дискуссия
3	Педагогическое проектирование образовательной среды как инновационная деятельность школы. Виды педагогических проектов		2		8	1/50%	Рейтинг-контроль № 1
4	Проектирование инновационной деятельности педагогического коллектива			2	8	1/50%	Заслушивание докладов дискуссия, работа в группах
5	Компетентностный подход и компетенции как результат образования			2	8	1/50%	Заслушивание докладов дискуссия, работа в группах
6	Проектирование воспитательного пространства образовательного учреждения как инновационная деятельность		2	2	8	2/50%	Защита проекта

Продолжение табл.

№ п/п	Раздел (тема) дисциплины	Семестр	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)			Объем учеб- ной работы, с примене- нием интер- активных методов (в часах / %)	Формы текущего контроля успеваемо- сти, форма промежу- точной аттестации
			Лекции	Практические занятия	СРС		
7	Событийный подход к органи- зации взаимодействия субъектов воспитательного пространства. Моделирование педагогического события.		2	2	8	2/50%	Рейтинг- контроль № 2
8	Инновационные технологии в обучении и воспитании. Тех- нология педагогического про- ектирования. Моделирование содержания урока и мастер- класса с применением интерак- тивных технологий		2	2	8	2/50%	Защита проекта
9	Научно-методическое сопро- вождение управления иннова- ционным педагогическим про- цессом проектирования ОСШ. Модель мониторинга качества образовательной деятельности инновационной школы		2	2	8	2/50%	Защита проекта
10	Педагог как субъект инноваци- онной деятельности и проекти- рования		2	10		6/50%	Рейтинг- контроль № 3
Всего			18	18	72	18/50%	Зачет

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Тема 1. Актуальные проблемы проектирования образовательной среды школы в контексте инновационной парадигмы образования

Становление инновационной парадигмы в образовательной практике. История развития инноваций в воспитании. Содержание понятий «образовательная среда», «образовательная среда школы», «проектирование». Историко-культурные источники развития педагогического проектирования. Развитие и применение проектной деятельности в педагогике. Проек-

тирование как способ инновационного преобразования педагогической действительности. Различные уровни и структура образовательных систем. Определение целесообразности формирования новой образовательной системы избранного уровня и типа, проектирование ожидаемых результатов данной системы, создание перспективного плана развития и т.п. как начальные этапы проектирования системы.

Тема 2. Многообразие современных подходов к организации педагогической деятельности и проектированию

Проблема методологии проектирования. Развитие современных научных представлений о проектировании личностно развивающих образовательных систем. Педагогическая сущность понятия "подход"; классификация подходов к воспитанию в современном образовании. Возрастной. Индивидуальный. Личностный. Деятельностный. Антропологический. Акмеологический. Герменевтический. Амбивалентный. Парадигмальный. Системный. Целостный. Синергетический. Событийный. Средовой подход в образовании. Теория средового подхода Ю.С.Мануйлова как способ достижения социально значимых концептуальных педагогических целей проектирования. Методология средового подхода. Анализ проектов по созданию развивающей среды в системе образования.

Тема 3. Педагогическое проектирование образовательной среды как инновационная деятельность школы. Виды педагогических проектов

Теоретические основы педагогического проектирования. Основные понятия педагогического проектирования. Педагогический проект. Соотношение понятий "проектный", "проектировочный" применительно к сфере образования. Соотношение понятий проектирование, прогнозирование, конструирование, моделирование. Проектная культура. Педагогическая сущность проектирования. Функции проектной деятельности и виды педагогического проектирования. Уровни педагогического проектирования. Принципы педагогического проектирования. Логика организации проектной деятельности. Этапы проектирования. Предпроектный этап: диагностика ситуации, проблематизация, концептуализация, выбор формата проекта. Программирование и планирование хода проекта. Этап реализации проекта. Рефлексивный и послепроектный этапы. Учебные проекты. Досуговые проекты. Проекты в системе профессиональной подготовки. Социально-педагогические проекты. Проекты личностного становления. Сетевые проекты. Международные проекты. Основные объекты педагогического проектирования. Проектирование содержания образования. Проектирование концепции содержания образования. Проектирование образовательной программы. Проектирование учебных планов. Логика проектирования

образовательных систем. Проектирование педагогических технологий. Проектирование контекста педагогической деятельности.

Тема 4. Проектирование инновационной деятельности педагогического коллектива

Метод выбора, прогнозирования инновационных процессов. Проект как цикл инновационной деятельности. Проектирование и реализация педагогических нововведений. Общая технология нововведений, конструирование нововведений. Технология развития педагогических нововведений. Этапы инновационной педагогической деятельности. Формы представления педагогических новшеств. Нововведения как форма управления развитием образования. Жизненный цикл педагогических инноваций. Факторы, препятствующие нововведениям.

Тема 5. Компетентностный подход и компетенции как результат образования

Актуальность компетентностного подхода к образованию. Сущность понятий "компетенция", "компетентность". Классификации компетенций. Воспитательный потенциал компетентностного подхода. Компетентностный подход к воспитанию в процессе развертывания технологии ученической мастерской. Педагогическая поддержка в реализации компетентностного подхода к воспитанию. Методы педагогической поддержки и принципы воспитательной деятельности в логике компетентностного подхода.

Тема 6. Проектирование воспитательного пространства образовательного учреждения (ОУ) как инновационная деятельность

Феномен воспитательного пространства ОУ. Функции воспитательного пространства ОУ. Потребность в изучении воспитательного пространства. Особенности воспитательного пространства ОУ: целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость пространства и среды, множественность описания. Образовательно-профессиональное пространство ОУ. Модель образовательно-профессионального пространства школы, вуза. Технологическая карта проектирования модели образовательно-профессионального пространства школы. Воспитательное пространство ОУ как динамическая, многоуровневая, социально-педагогическая система. Принципы формирования воспитательного пространства ОУ. Модель технологического обеспечения процесса формирования воспитательного пространства ОУ. Факторы и условия развития воспитательного пространства ОУ. Критерии эффективности процесса формирования воспитательного пространства ОУ. Уровни сформированности воспитательного пространства ОУ: адаптация, интеграция, саморегуляция. Подготовка педагога к организации воспитательного пространства ОУ. Механизм развития воспитательного пространства ОУ. Субъекты воспитательного пространства

ОУ. Значение взаимодействий, возникающих в рамках воспитательного пространства ОУ, для личностного развития обучающихся и педагогов.

Тема 7. Событийный подход к организации взаимодействия субъектов воспитательного пространства. Моделирование педагогического события.

Событийный подход как точка зрения и способ работы с проблемами образования. Сущность понятия "событийность". Событийное окружение и событийная среда. Методологическая основа событийного подхода. Условия и критерии эффективной реализации событийного подхода к образованию. Структура и формы социально-педагогического взаимодействия социально-педагогического комплекса. Общешкольный родительский комитет. Родительские собрания. Педагогический совет. Службы семьи. Семейный клуб. Школа для родителей. Совет профилактики правонарушений. Семейная гостиная. Общешкольные дела. Школьный музей. Блок дополнительного образования обучающихся. Детские объединения. Библиотека. Критерии, показатели и способы изучения эффективности социально-педагогического комплекса. Моделирование педагогического события. Сущность понятия "педагогическое событие". Отличие "мероприятийного" и "событийного" в воспитании. Проектирование педагогических ситуаций как вероятных событий воспитания. Характерные черты и структура педагогического события. Этапы организации педагогического события. Особенности моделирования разноуровневых воспитательных дел в логике технологии педагогического события: учебная мастерская; гостиная (литературная, музыкальная, историческая и т.д.); мировоззренческая дискуссия; культурологический марафон; рефлексивная игра.

Тема 8. Инновационные технологии в обучении и воспитании. Технология педагогического проектирования. Моделирование содержания урока и мастер-класса с применением интерактивных технологий

Сущность понятий "педагогическая технология" и "воспитательная технология". Основные признаки воспитательных и обучающих технологий. Моделирование воспитательной технологии. Аспекты моделирования воспитательной технологии. Целеполагание в воспитательной технологии. Содержательный компонент воспитательной технологии. Педагогический инструментарий воспитательных технологий как совокупность форм, методов, приемов и средств педагогического взаимодействия субъектов и объектов воспитания. Обобщенная схема алгоритма функционирования воспитательной технологии. Педагогические условия реализации технологии воспитания. Частно-методические и локальные (модульные) технологии. Актуальные проблемы моделирования содержания урока, мастер-класса и программ внеурочной воспитательной деятельности в современ-

ной школе. Требования ФГОС ООО к организации воспитывающей деятельности школьников. Интерактивные технологии, применяемые в образовательной практике.

Тема 9. Научно-методическое сопровождение управления инновационным педагогическим процессом проектирования ОСШ. Модель мониторинга качества образовательной деятельности инновационной школы

Результаты проектной деятельности. Оценка результатов проектной деятельности. "Подводные рифы" проектной деятельности. Анализ образовательной системы ОУ и проектирование изменений. Типология организационно-образовательных моделей ОУ. Проектирование и мониторинг развития организационно-образовательных систем. Оценка образовательного потенциала ОУ. Проектирование изменений в содержании образовательного плана. Оценка проектных механизмов индивидуализации образовательного процесса. Проектирование организационной системы ОУ и развитие педагогического коллектива. Мониторинг социально-психологического климата ОУ. Моделирование новых путей экспертизы «образовательных систем».

Тема 10. Педагог как субъект инновационной деятельности и проектирования

Многообразие субъектов проектной деятельности. Проблема организации совокупного субъекта. Объекты проектирования и специфика предмета проектной деятельности. Требования к участникам проектирования. Особенности проектного мышления педагога. Особенности поведения и системы отношений участников проектирования. Обучение проектной деятельности. Мотивационная готовность педагога к инновационной и проектной деятельности. Исследовательская и коммуникативная компетентность педагога в процессе проектирования.

5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Освоение дисциплины «Проектирование образовательной среды школы» предполагает использование следующих технологий:

Традиционные технологии: лекции и практические занятия.

Активные технологии:

- самостоятельная работа обучающихся с учебной литературой, электронными ресурсами;
- устные ответы на практических занятиях;
- сюжетно – ролевые игры.

Интерактивные технологии: проблемные лекции; методы групповой работы; моделирование ситуаций образовательного процесса; разбор конкретных педагогических ситуаций; анализ видеоматериалов; создание

портфолио (пакет материалов, включающий все разработки студента, выполненные в рамках изучения дисциплины);

– подготовка студентами презентаций Power Point по предлагаемым темам;

– дискуссии, обсуждение проблем, работа в малых группах.

6. ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ, ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ИТОГАМ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Рейтинг-контроль № 1

1) Нормативный документ, обеспечивающий реализацию государственного образовательного стандарта с учетом региональных (национальных) особенностей, типа, вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся (воспитанников) - это:

1. Программа развития образовательного учреждения

2. Основная образовательная программа образовательного учреждения

3. Базисный учебный план

4. Дополнительная образовательная программа

2) Система ценностных отношений обучающихся, сформированных в образовательном процессе, это:

1. Личностные результаты

2. Метапредметные результаты

3. Предметные результаты

3) Умение планировать собственную деятельность в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации относится к:

1. Регулятивным действиям

2. Коммуникативным действиям

3. Познавательным действиям

4. Личностным действиям

4) Умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, действовать в рамках моральных норм относится к:

1. Регулятивным действиям

2. Коммуникативным действиям

3. Познавательным действиям

4. Личностным действиям

5) Умение осуществлять расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотек и интернета, обмениваться информацией в образовательном процессе относится к:

1. Регулятивным действиям

2. Коммуникативным действиям

3. Общеучебным действиям

4. Личностным действиям

б) Основанием выделения следующих типов учебных занятий: урок постановки учебной задачи, урок преобразования учебной задачи, урок моделирования, урок преобразования модели, урок построения системы конкретно-практических задач, урок контроля, урок оценки является:

1. Структура учебной деятельности

2. Приемы активизации познавательного интереса

3. Способы организации общения

4. Приемы формирования учебных навыков

7) Принцип, обеспечивающий переход от адаптивной и репродуктивной модели образования к деятельностной и преобразующей, – это принцип:

1 Принцип полного образования

2. Принцип вариативного образования

3. Принцип опережающего образования

4. Принцип развивающего образования

8) Деятельность по преобразованию образовательной практики, за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем или их компонентов, - это:

1. Педагогическая деятельность

2. Инновационная деятельность

3. Проектно-исследовательская деятельность

4. Экспертно-аналитическая деятельность

9) Построение развивающих образовательных процессов в рамках определенного возрастного интервала, создающих условия для развития ребенка в качестве субъекта деятельности, - это:

1. Социально-педагогическое проектирование

2. Педагогическое проектирование

3. Психолого-педагогическое проектирование

4. Дидактическое проектирование

10) Средство, которое потенциально способно улучшить результаты образовательной системы при соответствующем использовании, - это:

1. Новшество

2. Нововведение

3. Инновация

4. Технология

11) Целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы, вследствие чего происходит переход системы из одного состояния в другое, - это:

1. Новшество

2. Нововведение

3. Технология

4. Эксперимент

Рейтинг-контроль № 2

1. Примерами модульных изменений являются....

а) внедрение технологии развивающего обучения в начальной школе

б) создание авторской частной школы

в) перестройка образовательного учреждения

г) внедрение преподавания основ экономики в старшем звене

д) введение модифицированных программ по математике в среднем звене школы

(Эталон: а; г; д)

2. Обязательным признаком авторской школы является...

а) расширенное содержание обучения

б) оригинальная концепция функционирования

в) наличие позитивных результатов работы педагогического коллектива по реализации концепции

г) оригинальная основополагающая идея

(Эталон: г)

3. По масштабу вносимых изменений педагогические инновации подразделяются на...

а) модульные

б) заимствованные

в) локальные

г) системные

д) авторитарные

(Эталон: а; в; г)

4. Критериями педагогических инноваций являются...

а) возможность творческого применения в массовом опыте

б) оптимальность

в) оригинальность

г) тиражируемость

д) затратность

(Эталон: а; б; в)

5. Примерами инновационных изменений является внедрение__ обучения.

а) профильного

б) дистанционного

в) догматического

г) модульного

д) объяснительно-иллюстративного

(Эталон: а; б; г)

6. Инновации являются результатом...

а) передового поиска отдельных учителей

б) передового поиска педагогических коллективов

в) исполнения поручения органов управления образованием

г) научного поиска

д) выполнения распоряжений администрации школы

(Эталон: а; б; г)

7. Педагогическими инновациями являются изменения в

а) оформлении школы

б) системе оплаты труда учителя

в) содержании образования

г) методах обучения

д) организации учебно-воспитательного процесса

(Эталон: в; г; д)

8. Если педагогический коллектив школы начинает инновационную деятельность, школа может получить статус

а) школы – комплекса

б) школы – лаборатории

в) лицея

г) экспериментальной площадки района, города

(Эталон: г)

9. Автором модели школы адаптивного комплекса является ____.

(Эталон: например, Е.А. Ямбург)

10. Соответствие типов образовательных учреждений их характеристикам:

1) гимназией

2) лицеем

3) школа с углубленным изучением отдельных предметов

а) для старшеклассников с углубленным изучением дисциплин по определенному профилю, создается на базе профильного ВУЗа

б) дает расширенное образование по отдельному или нескольким предметам. Осуществляет раннюю профилизацию. Может привлекать профессорско-преподавательский состав. Обучаются учащиеся с I по XI класс

в) дает образование на широкой гуманитарной базе с обязательным изучением нескольких (не менее двух) иностранных языков. Оно функционирует в составе 5-11 классов

г) дает образование на широкой гуманитарной базе с обязательным изучением нескольких (не менее двух) иностранных языков. Оно функционирует в составе 1-4 классов

(Эталон: 1-в; 2-а; 3-б)

Рейтинг-контроль № 3

1) *Поставьте в соответствие виду инновационной деятельности* 1. проектная, 2. научно-исследовательская, 3. образовательная) его характеристику-

а) направлена на разработку особого, инструментально-технологического знания о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может или должно быть («инновационный проект»);

б) направлена на получение нового знания о том, как нечто может быть («открытие») и о том, как нечто можно сделать («изобретение»);

в) направлена на профессиональное развитие субъектов определенной практики, на формирование у каждого личного знания (опыта) о том, что и как они должны делать, чтобы инновационный проект воплотился в практике («реализация»)

(Эталон: 1а,2б,3в)

2) *Поставьте в соответствие системообразующему принципу современного образования* (1. принцип опережающего образования, 2. принцип полноты образования, 3. принцип вариативности, 4. принцип фундаментализации) его содержание:

а) единство общего, специального и дополнительного образования во всех видах образовательных институтов

б) приоритетное развитие сферы образования на фоне других социально-экономических структур

в) единство многообразия, позволяющее каждому человеку выбирать и вырабатывать свою собственную позицию, собственную образовательную траекторию

г) формирование целостной картины мира, адекватной идее междисциплинарности систем знания

(Эталон: 1 б, 2 а, 3в, 4 г)

3) *Поставьте в соответствие образовательному подходу* (1. системно-деятельностный, 2. личностно-ориентированный, 3. проектный, 4. социокультурный) особенность его применения в образовательном процессе:

а) предполагает развитие личности учащегося на основе системы универсальных способов деятельности

б) предполагает идеальное конструирование и практическую реализацию, а также рефлексивное соотнесение замысла и последствий его реализации

в) предполагает формирование социально значимых компетентностей и концентрацию на основных ценностях социальных групп, наиболее значимых для определенного типа общества

г) предполагает моделирование педагогических условий актуализации и развития опыта личности

(Эталон: 1а, 2г, 3б, 4в)

4) *Установите последовательность этапов проектирования в образовании:*

1. Модельный
2. Мотивационный
3. Рефлексивно-экспертный
4. Концептуальный
5. Реализационный

(Эталон: 2, 4, 1, 5, 3 мотивационный, концептуальный, модельный, реализационный, рефлексивно-экспертный)

5) *Установите последовательность стадий инновационного процесса:*

1. Выявление потребности в изменениях субъектов образовательного процесса

2. Выявление необходимости изменений на участках образовательного процесса

3. Разработка способов решения проблем (проектирование новшества)

4. Перевод новшества в режим постоянного использования

5. Внедрение и распространение новшества

(Эталон: 2, 1, 3, 5, 4 выявление необходимости изменений, выявление потребности в изменениях субъектов, разработка способов решения, внедрение и распространение, перевод новшества в режим постоянного использования)

Вопросы и задания к зачету

1. Объясните ваше понимание средового подхода в педагогике и назовите основные признаки, характеризующие объект как среду.

2. Охарактеризуйте отличительные черты образовательной среды.

3. Постройте классификационную схему видов образовательной среды.

4. Докажите, что учебное занятие может представлять собой целостную образовательную среду.

5. Охарактеризуйте проектирование как процесс.

6. Выделите основные направления проектирования образовательной среды.
7. Назовите основные черты проектирования.
8. Факторы, влияющие на проектирование образовательной среды.
9. Сформулируйте сущность понятий "педагогический проект" и "проект образовательной среды".
10. Цели проекта образовательной среды.
11. Задачи проекта образовательной среды.
12. Дайте характеристику последовательным ступеням развития проекта образовательной среды.
13. Приведите примеры частных, модульных и системных инноваций в процессе проектирования образовательной среды.
14. Историко-культурные источники развития педагогического проектирования.
15. Сущность понятий «образовательная система», «проектирование», «экспертиза».
16. Проектирование как способ инновационного преобразования педагогической действительности.
17. Различные уровни и структура образовательных систем.
18. Основные понятия педагогического проектирования.
19. Функции проектной деятельности и виды педагогического проектирования.
20. Уровни и принципы педагогического проектирования.
21. Логика организации проектной деятельности. Этапы проектирования.
22. Субъекты и объекты проектной деятельности.
23. Виды педагогических проектов.
24. Проектирование содержания образования.
25. Проектирование концепции содержания образования.
26. Проектирование образовательной программы.
27. Проектирование учебных планов.
28. Логика проектирования образовательных систем.
29. Проектирование педагогических технологий.
30. Проектирование контекста педагогической деятельности.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА**

1. Методика «Личностные особенности профессионала» (ЛОП)

В.Е. Орла, И.Г. Сенина

Инструкция:

Предлагаемый опросник содержит 90 утверждений, касающихся Вашего отношения к своей профессиональной деятельности, а также особенностей Вашего поведения в различных ситуациях. Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение и оцените его по 5-бальной шкале в бланке ответов следующим образом:

- если Вы **полностью не согласны** с тем, о чем говорится в утверждении, то отметьте **0**;
- если Вы **немного не согласны** с тем, о чем говорится в утверждении, то отметьте **1**;
- если Вы выбираете **нечто среднее**, то отметьте **2**;
- если Вы **согласны** с тем, о чем говорится в утверждении, то отметьте **3**;
- если Вы **полностью согласны** с тем, о чем говорится в утверждении, то отметьте **4**.

1. Я не люблю много говорить о своих профессиональных достижениях.
2. Обычно, я не пытаюсь вдохновить своих коллег на какое-либо дело.
3. Я обычно предпочитаю работать в одиночестве.
4. Новые, оригинальные методы и способы выполнения работы я стараюсь использовать чаще уже известных и привычных,
5. Я считаю, что моя собственная эффективность в работе важнее, чем мои отношения с коллегами.
6. Иногда я изменяю что-нибудь в своей работе просто для того, чтобы попробовать что-то новое.
7. В совместной работе с людьми я предпочитаю не соперничество, а сотрудничество.
8. Мои коллеги часто обращаются ко мне за советом.
9. Я считаю, что дисциплина и самоконтроль это наиболее важные понятия в любой работе.
10. Часто бывает так, что я хочу сдать, когда в работе что-то идет не так.

11. Я часто рассказываю другим людям о своих профессиональных достижениях.
12. Я считаю, что лучше быть неразумным, чем неотзывчивым человеком.
13. Коллеги по работе считают меня добрым и приветливым человеком.
14. В своих профессиональных неудачах я склонен винить, в первую очередь, себя самого.
15. Я чувствую себя «не в своей тарелке» при выполнении работы, сроки выполнения которой установлены достаточно жестко.
16. Мои коллеги считают меня осторожным и здравомыслящим человеком.
17. Я считаю, что большинство людей, с которыми я имею дело, честные, и им можно доверять.
18. Мне нравится находиться в гуще событий и обсуждений.
19. Когда я обещаю что-то сделать, можно быть уверенным, что я это сделаю.
20. Мне нравится работа, предполагающая частые поездки и командировки.
21. Мне бы хотелось, чтобы коллеги считали бы меня чувствительным и мягким человеком, а не жестким и напористым.
22. Я стараюсь быть в курсе всех дел и обычно принимаю разумные и взвешенные решения.
23. Меня можно назвать очень активным человеком.
24. Для меня работа притягательна почти как наркотик.
25. Я человек продуктивный, который всегда выполняет работу до конца.
26. Мне часто кажется, что я выполняю свою работу хуже других.
27. Я редко принимаю поспешные решения.
28. Меня беспокоит то, как влияет на мои успехи в работе то внешнее впечатление, которое я произвожу на людей.
29. Я предпочитаю не тратить много времени на длительное и детальное рассмотрение вопроса, и принимать решение быстро.
30. Я лучше справляюсь с той работой, которая требует проявления чувств, а не логических рассуждений.
31. Как правило, я берусь за дело со знанием и успешно его выполняю.
32. Иногда я принимаю опрометчивые решения, о которых впоследствии сожалею.
33. Я не люблю, когда мои коллеги выдвигают идеи, затрагивающие интересы других людей.
34. Мне нравится решать различные загадки и головоломки.
35. Частая смена служебных заданий «выбивает меня из колеи».

36. У меня быстрый ритм жизни и работы.
37. Мое главное правило на работе: «Не тратьте время зря».
38. Я стараюсь не преувеличивать своих заслуг по работе.
39. Я готов относиться к вышестоящим членам коллектива с большим уважением, чем к равным себе по положению или к людям более низкого статуса, чем я.
40. Иногда я чувствую, что я не совсем компетентен в своей профессии.
41. Мне интересно узнавать что-то новое в сфере моей профессии.
42. В работе я всегда стараюсь показать отличные результаты.
43. Мне нравится работать с людьми, для которых хорошие отношения в коллективе важнее собственной эффективности в работе.
44. Мне бы не хотелось принимать решения, которые решали бы успех работы всей нашей организации.
45. Я думаю, что люди, склонные к соревновательности быстрее других достигают успеха в работе.
46. Если бы мне пришлось выбирать, я бы хотел быть более влиятельным человеком, чем человеком, который имеет мало влияния на людей.
47. Когда я перегружен работой, у меня порой возникает чувство, что ярываюсь на части.
48. Даже мелкие неприятности на работе могут расстроить меня.
49. Я не стану продвигать собственные идеи, если буду знать, что они могут вызвать критику со стороны других сотрудников.
50. Все задания, которые мне поручают, я стараюсь выполнять добросовестно.
51. Я постоянно стараюсь узнавать что-то новое о своей профессии.
52. Для достижения успехов в работе, я могу пойти на нарушение некоторых правил.
53. Часто я волнуюсь из-за того, что в моей работе что-то может не получиться.
54. Работа среди людей, у всех на виду, мне нравится больше, чем уединенная и незаметная для других.
55. Я часто сомневаюсь в правильности принятого мною решения.
56. Я стараюсь быть в курсе новых достижений в своей профессиональной области.
57. Я должен чувствовать себя очень плохо, чтобы позволить себе не выйти на работу.
58. Часто при обсуждении каких-либо вопросов я попадаю в центр внимания аудитории.
59. Я могу спокойно принимать решения, от которых зависит успех работы всей нашей организации.

60. Работа, требующая значительных умственных размышлений, мне ближе, чем та, которая требует только практических действий.

61. Меня нервирует, если в работе возникают какие-либо непредвиденные ситуации.

62. Мне нравится работа, требующая взаимопонимания между людьми, а не холодного и трезвого расчета.

63. Если я делаю что-то, то делаю это энергично.

64. Начатое дело я практически всегда довожу до конца.

65. Мне нравится работать с людьми, которые мыслят нестандартно и независимо.

66. Я люблю, когда вокруг меня много людей.

67. Мне нравится хранить всё на своих местах, чтобы знать, где что лежит.

68. Я избегаю давать советы кому-либо как лучше выполнить работу, поскольку боюсь ошибиться.

69. У меня много разнообразных увлечений.

70. Приступая к работе над какой-либо задачей, я всегда стараюсь рассмотреть ее с новой, необычной точки зрения.

71. На работе я часто чувствую себя так, будто я переполнен энергией.

72. Часто мне бывает трудно принять какое-либо решение.

73. Часто у меня бывает так много дел, что мне не хватает времени на всё.

74. Я стараюсь поближе узнать людей, с которыми я работаю.

75. Мне лучше удается выполнение кратковременных заданий, требующих быстрых действий, чем работа над долгосрочными проектами.

76. В работе я предпочитаю полную свободу и самостоятельность, когда мои действия никто не контролирует.

77. Я считаю, что в любой организации должны существовать определенные требования к внешнему виду сотрудников, которые все должны соблюдать.

78. Я часто замечаю, что к моему мнению прислушиваются чаще, чем к мнениям других людей.

79. При выполнении новых для меня задач, я испытываю скованность и нервное напряжение.

80. Я считаю, что большинство людей, как правило, стремятся использовать других в своих целях.

81. Я стараюсь выполнять работу добросовестно, так, чтобы её не надо было переделывать.

82. Приступая к какой-либо работе, я, прежде всего, стараюсь представить все возможные варианты и способы ее выполнения.

83. Меня часто раздражают люди, с которыми приходится иметь дело.

84. Когда работа, которую я начал, становится слишком трудной, я склонен начать другую.

85. Я человек склонный к лидерству, напористый и уверенный в себе.

86. Я склонен уделять много внимания тому, чтобы работа была сделана точно.

87. Мне бы хотелось, чтобы коллеги меня скорее считали бы хорошим и добрым человеком, чем человеком многого добившегося в своей профессиональной карьере.

88. Мне нравится работать с людьми, которые всегда имеют собственное мнение, отличающееся от мнения других людей.

89. Скорее всего, я бы согласился на менее оплачиваемую, но и менее ответственную работу, чем наоборот.

90. Я считаю, что опоздания на работу допустимы лишь в самых крайних случаях.

1	0	1	2	3	4	31	0	1	2	3	4	61	0	1	2	3	4
2	0	1	2	3	4	32	0	1	2	3	4	62	0	1	2	3	4
3	0	1	2	3	4	33	0	1	2	3	4	63	0	1	2	3	4
4	0	1	2	3	4	34	0	1	2	3	4	64	0	1	2	3	4
5	0	1	2	3	4	35	0	1	2	3	4	65	0	1	2	3	4
6	0	1	2	3	4	36	0	1	2	3	4	66	0	1	2	3	4
7	0	1	2	3	4	37	0	1	2	3	4	67	0	1	2	3	4
8	0	1	2	3	4	38	0	1	2	3	4	68	0	1	2	3	4
9	0	1	2	3	4	39	0	1	2	3	4	69	0	1	2	3	4
10	0	1	2	3	4	40	0	1	2	3	4	70	0	1	2	3	4
11	0	1	2	3	4	41	0	1	2	3	4	71	0	1	2	3	4
12	0	1	2	3	4	42	0	1	2	3	4	72	0	1	2	3	4
13	0	1	2	3	4	43	0	1	2	3	4	73	0	1	2	3	4
14	0	1	2	3	4	44	0	1	2	3	4	74	0	1	2	3	4
15	0	1	2	3	4	45	0	1	2	3	4	75	0	1	2	3	4
16	0	1	2	3	4	46	0	1	2	3	4	76	0	1	2	3	4
17	0	1	2	3	4	47	0	1	2	3	4	77	0	1	2	3	4
18	0	1	2	3	4	48	0	1	2	3	4	78	0	1	2	3	4
19	0	1	2	3	4	49	0	1	2	3	4	79	0	1	2	3	4
20	0	1	2	3	4	50	0	1	2	3	4	80	0	1	2	3	4
21	0	1	2	3	4	51	0	1	2	3	4	81	0	1	2	3	4
22	0	1	2	3	4	52	0	1	2	3	4	82	0	1	2	3	4
23	0	1	2	3	4	53	0	1	2	3	4	83	0	1	2	3	4
24	0	1	2	3	4	54	0	1	2	3	4	84	0	1	2	3	4
25	0	1	2	3	4	55	0	1	2	3	4	85	0	1	2	3	4
26	0	1	2	3	4	56	0	1	2	3	4	86	0	1	2	3	4
27	0	1	2	3	4	57	0	1	2	3	4	87	0	1	2	3	4
28	0	1	2	3	4	58	0	1	2	3	4	88	0	1	2	3	4
29	0	1	2	3	4	59	0	1	2	3	4	89	0	1	2	3	4
30	0	1	2	3	4	60	0	1	2	3	4	90	0	1	2	3	4

Подсчет результатов: подсчитайте число ответов, соответствующих «ключу» каждой шкалы. **Внимание!** В обратных вопросах меняются числовые значения на противоположные: 0 – 4; 1 – 3, и наоборот

Шкала нейротизма:

Прямые: 2, 10, 14, 26, 28, 32, 33, 35, 40, 44, 47, 48, 49, 53, 55, 61, 68, 72, 79, 83, 88

Обратные: 59

Шкала экстраверсии:

Прямые: 8, 13, 18, 23, 29, 36, 45, 52, 54, 58, 63, 66, 71, 73, 73, 75, 78, 85

Обратные: 3

Шкала открытости опыту:

Прямые: 4, 6, 15, 20, 34, 41, 51, 56, 60, 65, 69, 70, 76, 82, 88

Обратные:

Шкала сотрудничества:

Прямые: 1, 7, 12, 17, 21, 30, 38, 43, 62, 87

Обратные: 5, 11, 46, 80

Шкала добросовестности:

Прямые: 9, 16, 19, 22, 24, 25, 27, 31, 37, 39, 42, 50, 57, 64, 67, 77, 81, 86, 90

Обратные: 84

Нормальная среднестатистическая выраженность параметров располагается в указанных ниже пределах: нейротизм – 35-45 баллов, экстраверсия – 40-48 баллов, открытость опыту – 34-45 баллов, сотрудничество – 29-37 баллов, добросовестность – 49-56 баллов.

2. Методика оценки уровня квалификации учителя В.Д. Шадрикова

Вам предлагается оценить ряд утверждений, которые отражают отдельные действия и качества, необходимые для профессиональной деятельности учителя, используя 5-ти балльную шкалу.

5, «да» – очень высокая степень выраженности указанной в утверждении характеристики. Она проявляется в подавляющем большинстве ситуаций, является устойчивой, полностью соответствует типичным качествам и поведению учителя.

4, «скорее да, чем нет» – высокая степень выраженности характеристики. Она часто проявляется в педагогических ситуациях. Иногда возникают случаи, когда качества или поведение учителя не соответствуют утверждению.

3, «среднее значение» – средняя степень выраженности характеристики. В некоторых ситуациях качества и поведение педагога соответствуют утверждению, в некоторых – не соответствуют.

2, «скорее нет, чем да» – слабая степень выраженности характеристики. Она редко проявляется в педагогических ситуациях. Поведение и качества педагога лишь иногда соответствуют утверждению.

1, «нет» – характеристика не представлена в деятельности педагога. Качества и поведение учителя не соответствуют содержанию утверждения. Отмечайте Ваш ответ знаком «+» в соответствующей колонке.

1. Компетентность в области личностных качеств

1.1. Эмпатийность и социальная рефлексия		1	2	3	4	5
1	Все обучающиеся безбоязненно обращаются к учителю за помощью, столкнувшись с трудностями в решении того или иного вопроса					
2	Умеет смотреть на ситуацию с точки зрения других и достигать взаимопонимания					
3	Умеет поддержать обучающихся и коллег по работе					
4	Умеет находить сильные стороны и перспективы развития для каждого обучающегося					
5	Умеет анализировать причины поступков и поведения обучающихся					
1.2. Самоорганизованность		1	2	3	4	5
6	Умеет организовать свою деятельность и деятельность обучающихся для достижения намеченных целей урока					
7	Рабочее пространство учителя хорошо организовано					
8	Конструктивно реагирует на ошибки и трудности, возникающие в процессе реализации педагогической деятельности					
9	Своевременно вносит коррективы в намеченный план урока в зависимости от сложившейся ситуации					
10	Сохраняет самообладание даже в ситуациях с высокой эмоциональной нагрузкой					
1.3. Общая культура		1	2	3	4	5
11	Обладает широким кругозором, легко поддерживает разговоры на различные темы					
12	Поведение и внешний вид учителя соответствуют этическим нормам					
13	Осведомлен об основных событиях и изменениях современной социальной жизни					
14	Обладает педагогическим тактом, деликатен в общении					
15	Высказывания учителя построены грамотно и доступно для понимания, его отличает высокая культура речи					

2. Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности

2.1. Умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся		1	2	3	4	5

16	Умеет обоснованно ставить цели обучения по предмету					
17	Умеет ставить цели урока в соответствии с возрастными особенностями обучающихся					
18	Корректирует цели и задачи деятельности на уроке в зависимости от готовности обучающихся к освоению материала урока					
19	Умеет ставить цели урока в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся					
20	Знает и учитывает уровень обученности и развития обучающихся при постановке целей и задач урока					
	2.2. Умение перевести тему урока в педагогическую задачу	1	2	3	4	5
21	Умеет формулировать цели и задачи на основе темы урока					
22	Умеет конкретизировать цель урока до комплекса взаимосвязанных задач					
23	Умеет сформулировать критерии достижения целей урока					
24	Умеет добиться понимания обучающимися целей и задач урока					
25	Умеет соотнести результаты обучения с поставленными целями					
	2.3. Умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач	1	2	3	4	5
26	Умеет вовлечь обучающихся в процесс постановки целей и задач урока					
27	Предлагает обучающимся назвать результаты деятельности на уроке и способы их достижения					
28	Предлагает обучающимся самостоятельно сформулировать цель урока в соответствии с изучаемой темой					
29	Спрашивает, как обучающиеся поняли цели и задачи урока					
30	Обучающиеся принимают участие в формулировании целей и задач урока					

3. Компетентность в области мотивации учебной деятельности

	3.1. Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности	1	2	3	4	5
31	Умеет вызвать интерес у обучающихся к своему предмету					
32	Отмечает даже самый маленький успех обучающихся					
33	Демонстрирует успехи обучающихся родителям					
34	Демонстрирует успехи обучающихся одноклассникам					
35	Умеет дифференцировать задания так, чтобы ученики почувствовали свой успех					
	3.2. Умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся	1	2	3	4	5
36	Выстраивает деятельность на уроке с учетом уровня развития учебной мотивации					
37	Владеет большим спектром материалов и заданий, способных вызвать интерес обучающихся к различным темам преподаваемого предмета					

38	Использует знания об интересах и потребностях обучающихся в педагогической деятельности					
39	Умеет создать доброжелательную атмосферу на уроке					
40	Обучающиеся удовлетворены образовательной деятельностью, выстраиваемой учителем: содержание, методы, результаты и др.					
	3.3. Умение создавать условия для самомотивирования обучающихся	1	2	3	4	5
41	Умеет активизировать творческие возможности обучающихся					
42	Демонстрирует практическое применение изучаемого материала					
43	Поощряет любознательность обучающихся, выход за рамки требований программы при подготовке школьных заданий					
44	Дает возможность обучающимся самостоятельно ставить и решать задачи с высокой степенью свободы и ответственности					
45	Создает условия для вовлечения обучающихся в дополнительные формы познания по предмету: олимпиады, конкурсы, проекты и т.д.					

4. Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности

	4.1. Компетентность в методах преподавания	1	2	3	4	5
46	Своевременно вносит коррективы в методы преподавания в зависимости от сложившейся ситуации					
47	Применяемые методы соответствуют целям и задачам обучения, содержанию изучаемой темы					
48	Применяемые методы соответствуют имеющимся условиям и времени, отведенному на изучение темы					
49	Владеет современными методами преподавания					
50	Обоснованно использует на уроках современные информационно-коммуникативные технологии					
	4.2. Компетентность в предмете преподавания	1	2	3	4	5
51	Хорошо знает преподаваемый предмет					
52	Рабочая программа по предмету построена с учетом межпредметных связей					
53	При подготовке к урокам использует дополнительные материалы по предмету (книги для самообразования, медиа-пособия, современные цифровые образовательные ресурсы и др.)					
54	В процессе формирования новых знаний опирается на знания обучающихся, полученные ими ранее при изучении других предметов					
55	Добивается высоких результатов по преподаваемому предмету					
	4.3. Компетентность в субъективных условиях деятельности	1	2	3	4	5
56	Ориентируется в социальной ситуации класса, знает и учитывает взаимоотношения обучающихся					

57	Хорошо знает Конвенцию о правах ребенка и действует в соответствии с этим документом					
58	Систематически анализирует уровень усвоения учебного материала и развития обучающихся на основе устных и письменных ответов, достигнутых результатов и др. диагностических показателей					
59	Имеет «банк» различных учебных заданий, ориентированных на обучающихся с различными индивидуальными особенностями					
60	Подготовленные учителем характеристики обучающихся отличаются хорошим знанием индивидуальных особенностей, обоснованностью суждений					

5. Компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений

5.1. Умение выбрать и реализовать образовательную программу		1	2	3	4	5
61	Знает основные нормативные документы, отражающие требования к содержанию и результатам учебной деятельности по предмету, учебники и УМК по преподаваемому предмету, допущенные или рекомендованные Минобрнауки РФ					
62	Может провести сравнительный анализ учебных программ, УМК, методических и дидактических материалов по преподаваемому предмету, выявить их достоинства и недостатки					
63	Обоснованно выбирает учебники и учебно-методические комплексы по преподаваемому предмету					
64	Рабочая программа учителя предполагает решение воспита-					
65	Рабочая программа учителя составлена с учетом нормативных требований, темпа усвоения материала, преемственности и др. моментов, повышающих ее обоснованность					
5.2. Умение разработать собственные программные, методические и дидактические материалы		1	2	3	4	5
66	Вносит изменения в дидактические и методические материалы с целью достижения высоких результатов					
67	Самостоятельно разработанные учителем программные, методические и дидактические материалы по предмету отличаются высокое качество					
68	Продуктивно работает в составе рабочих групп, разрабатывающих и реализующих образовательные проекты, программы, методические и дидактические материалы					
69	Выступает перед коллегами с информацией о новых программных, методических и дидактических материалах, участвует в конкурсах профессионального мастерства					
70	Проводит обоснование эффективности реализуемой рабочей программы, новых методических и дидактических материалов					
5.3. Умение принимать решения в педагогических ситуациях		1	2	3	4	5

71	Поощряет высказывания и выслушивает мнения обучающихся, даже если они расходятся с его точкой зрения					
72	Коллеги по работе используют предложения учителя по разрешению актуальных вопросов школьной жизни					
73	Умеет аргументировать предлагаемые им решения					
74	Умеет пересмотреть свое решение под влиянием ситуации или новых фактов					
75	Учитывает мнение родителей, коллег, обучающихся при принятии решений					

6. Компетентность в области организации учебной деятельности

	6.1. Умение устанавливать субъект-субъектные отношения	1	2	3	4	5
76	Умеет устанавливать отношения сотрудничества с обучающимися, вести с ними диалог					
77	Умеет разрешать конфликты оптимальным способом					
78	Умеет насыщать общение с обучающимися положительными эмоциями и чувствами					
79	Умеет выстраивать отношения сотрудничества с коллегами, проявляет себя как член команды при разработке и реализации различных мероприятий, проектов, программ и др.					
80	Умеет создать рабочую атмосферу на уроке, поддержать дисциплину					
	6.2. Умение организовать учебную деятельность обучающихся	1	2	3	4	5
81	Использует методы, побуждающие обучающихся самостоятельно рассуждать					
82	Формирует у обучающихся навыки учебной деятельности					
83	Излагает материал в доступной форме в соответствии с дидактическими принципами					
84	Умеет организовать обучающихся для достижения запланированных результатов учебной деятельности					
85	Умеет организовать обучающихся для поиска дополнительной информации, необходимой при решении учебной задачи (книги, компьютерные и медиа-пособия, цифровые образовательные ресурсы и др.)					
	6.3. Умение реализовать педагогическое оценивание	1	2	3	4	5
86	Учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при оценивании					
87	Аргументирует оценки, показывает обучающимся их достижения и недоработки					
88	Применяет различные методы оценивания обучающихся					
89	Умеет сочетать методы педагогического оценивания, взаимооценки и самооценки обучающихся					
90	Способствует формированию навыков самооценки учебной деятельности					

Подсчет результатов: вычислите среднее значение по каждой компетенции, сравните персональный результат со среднегрупповым.

3. Методика «Профессиональная идентичность»

Е.П. Ермолаевой

Инструкция: При ответе на следующие вопросы выберите только один из предложенных вариантов и отметьте его в бланке ответов

1. В вашей профессии важнее...

- 1) личные достижения;
- 2) социальный эффект;
- 3) технический эффект.

2. В последние годы ваша профессия...

- 1) стала более востребованной обществом;
- 2) осталась в прежнем статусе;
- 3) стала ненужной.

3. Вы хотели бы работать в условиях...

- 1) непредсказуемых, с отсутствием четких правил;
- 2) с гибкой системой правил;
- 3) с неизменными правилами поведения, руководства и подчинения.

4. Вы хотели бы работать в условиях...

- 1) свободных от контроля;
- 2) разумной конкуренции;
- 3) под постоянным контролем.

5. Перемены к лучшему должны происходить...

- 1) снизу;
- 2) в результате консенсуса «верхов» и «низов»;
- 3) сверху.

6. Положение профессионалов в вашей отрасли приведет общество...

- 1) к расцвету;
- 2) к застою;
- 3) к деградации.

7. Если ситуация в вашей профессии изменится в неблагоприятном направлении, вы готовы...

- 1) изменить ситуацию;
- 2) изменить себя;
- 3) уйти из профессии.

8. Ваша профессия может пригодиться...

- 1) в большинстве стран;
- 2) в большинстве регионов России;
- 3) только в вашем городе.

9. В случае снижения спроса на вашу профессию вы предпочли бы...

- 1) выбрать совершенно новую, более перспективную в современных условиях профессию;

2) выбрать иную сферу приложения для ваших профессиональных навыков;

3) остаться в рамках прежней профессии.

10. Какие неблагоприятные факторы окажутся решающими, чтобы вы ушли из профессии...

1) невозможность реализовать свои способности;

2) отсутствие перспектив продвижения по службе;

3) резкое снижение доходов.

11. В незнакомой и трудной профессиональной ситуации вы...

1) идете «своим путем»;

2) делаете как все;

3) полагаетесь «на авось».

12. Я считаю, что знания, полученные в ходе профессионального обучения...

1) необходимое, но недостаточное условие для профессионального успеха;

2) необходимое и достаточное условие для успешной профессиональной деятельности;

3) никак не влияют на успех в профессиональной карьере.

13. Чтобы быть настоящим профессионалом...

1) надо им родиться;

2) требуется знание не только своей профессии, но и ее места в обществе, влияния на экологию и здоровье людей;

3) достаточно иметь большой опыт работы по специальности.

14. Считаю, что я как профессионал...

1) отношусь к профессиональной элите;

2) являюсь типичным представителем своей профессии;

3) занимаю малозаметное место.

15. При ответе на вопрос: «Кто вы?» свою профессию я назвал бы...

1) в первую очередь;

2) в середине списка;

3) одной из последних;

16. Для меня моя профессия является прежде всего...

1) смыслом всей моей жизни;

2) объектом приложения моих способностей для достижения успеха;

3) средством удовлетворения материальных потребностей.

17. Если я достигну наивысшего уровня профессионального мастерства, то я...

1) постараюсь как можно скорее раскрыть все секреты мастерства молодому поколению;

2) поделюсь с другими только тем, что не убавит моего приоритета в профессии;

3) буду строго хранить от других секреты своего мастерства, которые мне так тяжело достались.

18. Если я знаю, что выполнение профессионального долга может негативно повлиять на экологию или здоровье людей, то я...

1) заявлю свой протест начальству и откажусь выполнять работу, даже если меня уволят;

2) постараюсь оттянуть время выполнения работ и подожду, вдруг начальство само отменит неверное решение;

3) выполню свой профессиональный долг при любых обстоятельствах.

19. Если в результате многолетней работы я увижу в своей профессии существенные изъяны, которых не замечают другие, то я...

1) буду упорно выступать с критикой положения дел в профессии для устранения недостатков;

2) буду стараться, чтобы в моей личной работе эти недостатки не проявлялись;

3) постараюсь никому не говорить о недостатках: все равно ничего не изменится, а отношения с коллегами можно испортить.

20. Высокого профессионального результата легче добиться...

1) находя нестандартные пути к решению профессиональных задач;

2) строго выполняя все инструкции и нормативы;

3) благодаря покровительству руководства.

21. В сложной ситуации, когда нет единственно правильного решения профессиональной проблемы, я предпочту...

1) действовать «по велению сердца»;

2) взвешивать все «за» и «против» и принимать решение с позиции минимального вреда;

3) передоверить свои функции другим сотрудникам или руководству.

22. Если я столкнусь с непредвиденной профессиональной ситуацией, то я постараюсь...

1) отвлекусь от старых шаблонов и направлю все силы на выработку принципиально нового решения;

2) соотнести эту ситуацию с прежними случаями и, выбрав подходящий аналог, действовать так же;

3) всегда поступать по инструкции.

23. На фоне всех аспектов моей жизни моя профессия...

1) является центром моей жизни;

2) сама составляет фон для моей личной жизни;

3) теряется.

24. Теперь я понимаю, что...

- 1) только в моей теперешней профессии и должности я могу реализовать полностью свой потенциал;
- 2) мой потенциал гораздо больше той профессии, которую я получил;
- 3) есть много других профессий, где я мог бы себя реализовать.

25. В характеристике моей профессии для меня главное...

- 1) то, что представляет собой ее внутреннее содержание;
- 2) то, что объединяет всех ее представителей в особую общность людей;
- 3) то, что выделяет ее среди других профессий.

26. Когда проблемы моей профессии становятся темой обсуждения по радио или телевидению, то я...

- 1) сразу бросаю дела и стараюсь ничего не пропустить из сказанного;
- 2) не обращаю внимания и сразу же забываю, о чем была речь;
- 3) выключаю телевизор или радио.

27. Выбор мною профессии был...

- 1) сделан самостоятельно на основе анализа своих способностей и желаний;
- 2) подсказан родителями или друзьями;
- 3) случайным.

28. Выбор мною профессии был обусловлен прежде всего...

- 1) возможностью посвятить себя интересному делу;
- 2) возможностью быстрого трудоустройства;
- 3) высокой доходностью.

29. Я считаю, что понятия профессиональной чести и долга...

- 1) совершенно необходимы для нормального функционирования общества;
- 2) не существуют в профессии, это разные сферы;
- 3) придуманы для энтузиастов, чтобы заставить их работать бесплатно.

30. Я считаю, что моя профессия...

- 1) необходимое звено в ряду других профессий, обеспечивающих стабильность и процветание общества;
- 2) нужна только мне;
- 3) часть того хаоса, который царит в обществе.

31. Можно ли сказать, что ваша профессия – традиция вашей семьи?

- 1) да, и это придает мне уверенности, но и налагает дополнительный груз моральной ответственности перед семьей;
- 2) нет, и это хорошо, так как я не связан в своей работе никакими предрассудками;
- 3) нет, и это плохо, поскольку временами я чувствую себя «белой вороной».

32. Можно ли утверждать, что ваша профессия обеспечивает вам экономическую свободу?

1) нет, но я стараюсь использовать все законные возможности моей профессии, чтобы скомпенсировать этот недостаток;

2) нет, но я могу соизмерять свои запросы с возможностями;

3) нет, мне приходится подрабатывать на стороне не по специальности.

33. Ваш профессиональный уровень соответствует, прежде всего...

1) требованиям клиентов;

2) требованиям работодателя;

3) диплому.

34. Ваша профессиональная квалификация соответствует...

1) требованиям времени;

2) высоким международным стандартам;

3) официальным нормативам и должностным инструкциям.

35. Ваш профессиональный уровень соответствует...

1) морально-нравственным принципам выполнения профессионального долга;

2) моим личным представлениям о профессии и профессиональном долге;

3) невысоким запросам нашего общества.

36. Что в первую очередь снижает вашу удовлетворенность работой?

1) отсутствие реальных возможностей для профессионального роста;

2) отсутствие четких критериев оценки моего труда, на которые можно ориентироваться, чтобы улучшить свои показатели;

3) низкий заработок.

37. Что сильнее всего нарушает ваш психологический комфорт на работе?

1) внутреннее убеждение, что эта работа мне неприятна;

2) боязнь неблагоприятных перемен в организации;

3) впечатление, что меня «зажимают».

38. Что больше всего вас пугает в случае утраты работы?

1) сама мысль о том, что именно я незаслуженно стал «безработным»;

2) вероятность смены профессии и проблема выбора новой профессии;

3) перспектива остаться без средств к существованию на неопределенное время.

39. Моя профессия оказалась...

1) не тем, что я предполагал, и это мне понравилось;

2) делом, в котором есть много вариантов для разнообразного приложения своих усилий;

3) не тем, что я предполагал, и я разочарован.

40. Моя профессия оказалась...

1) делом, в котором нужно постоянно совершенствоваться, и это меня вдохновляет;

2) делом, в котором нужно постоянно совершенствоваться, и это нормально;

3) делом, в котором нужно постоянно совершенствоваться, и это меня утомляет.

41. Моя профессия оказалась...

1) делом, жизненно важным для других людей;

2) делом, важным лично для меня;

3) пустым занятием, только лишь средством заработка.

42. На профессиональном поприще я, прежде всего, стараюсь...

1) создать что-то новое и значительное, чего никто до меня не делал;

2) добиться одобрения людей и признания коллегами моих заслуг;

3) добиться быстрого продвижения по службе.

43. В своей профессиональной деятельности я прежде всего стремлюсь...

1) всегда отстаивать свои идеи и решения, если я в них уверен;

2) выполнять свои обязанности в разумных пределах, чтобы ко мне не было претензий;

3) не делать работу, за которую не платят.

44. В случае конфликта между принципами профессиональной морали и желанием хорошо заработать, как бы вы поступили?

1) я ни при каких обстоятельствах не поступлюсь принципами;

2) только ради карьеры или денег я не готов нарушить профессиональный долг, но смогу это сделать в случае угрозы для моей жизни;

3) я готов поступиться некоторыми принципами профессиональной морали, если это поможет заработать больше денег.

45. В случае конфликта между выполнением профессиональных обязанностей и интересами общества как бы вы поступили?

1) профессиональному долгу нужно следовать, только если его выполнение не противоречит общему благу;

2) я всегда исхожу из собственных интересов, даже если они противоречат общему благу;

3) я не стану разглашать сведений о профессиональных нарушениях в организации, ведь это навредит организации.

46. Что могло бы вас удержать от заведомо неправильных, но хорошо оплачиваемых действий на вашем рабочем посту?

1) уважение к себе как к профессионалу: стыдно будет людям в глаза смотреть;

- 2) чувство гражданской ответственности;
- 3) страх перед наказанием.

47. Что еще могло бы вас удержать от заведомо неправильных, но хорошо оплачиваемых действий на вашем рабочем посту?

- 1) если мои неправильные действия нанесут вред другим людям, то мне не нужны никакие деньги;
- 2) если так же неправильно поступят другие, то и я не буду отказываться от хороших денег;
- 3) ничего не остановит, лишь бы побольше заплатили.

48. Если бы вы сейчас выбирали профессию, какую бы предпочли?

- 1) ту же, которую имею;
- 2) профессию, более соответствующую моим способностям и интересам;
- 3) более доходную профессию, на которую есть устойчивый спрос.

49. Если бы вы снова выбирали профессию, какую бы предпочли?

- 1) самую востребованную современную профессию;
- 2) самую высокооплачиваемую профессию, кроме криминальных;
- 3) что-нибудь поближе к элите.

50. Какую профессию из перечисленных вы бы предпочли?

- 1) профессию, в которой ни один день не был бы похож на другой;
- 2) такую профессию, в которой я буду больше всего нужен людям;
- 3) профессию со стабильным заработком и чтобы ее не пришлось менять.

51. Какую профессию из перечисленных вы бы предпочли?

- 1) профессию, которая дала бы шанс прославиться;
- 2) не так важна сама профессия, как должность, которая дает власть над людьми;
- 3) профессию, где минимум работы и максимум денег.

52. Я уйду из профессии, если...

- 1) она не дает простора для карьеры и обогащения;
- 2) я не буду чувствовать себя в профессии состоявшимся человеком;
- 3) ее нельзя назвать «профессией для души».

53. Как вы относитесь к требованиям работодателей предоставить резюме при поступлении на работу?

- 1) резюме – это формальность, главное – личная беседа с работодателем, к ней и надо готовиться;
- 2) отношусь серьезно и стараюсь представить сведения о себе в наиболее выгодном свете;
- 3) резюме придумали, чтобы был повод отклонить кандидатуры «с улицы», а на работу берут все равно по знакомству.

54. Насколько правдивым должно быть ваше резюме?

- 1) в резюме должна быть только правда, поскольку в дальнейшей работе истинное положение дел обязательно обнаружится;
- 2) резюме – это приукрашенная правда, и важно уметь поддержать этот красивый образ до момента приема на работу;
- 3) неважно, правда или ложь представлены в резюме, важно устроиться на работу, а там уж я смогу удержаться.

55. Какую роль играет резюме при поступлении на работу?

- 1) я считаю, что резюме дает шанс повлиять на дальнейшую беседу с работодателем в нужном для меня направлении;
- 2) боюсь, что дальше резюме мой контакт с работодателем не пойдет;
- 3) резюме ничего не дает, так как каждый может составить любое резюме.

56. Как вы будете готовить ваше резюме?

- 1) у меня не было опыта в составлении резюме, но я буду делать это самостоятельно, максимально честно, и постараюсь привлечь к себе внимание;
- 2) чтобы составить резюме, обращусь к специалистам;
- 3) у меня не было опыта в составлении резюме, но это не проблема, – скачаю из Интернета или спрошу у друзей.

Подсчет результатов: подсчитайте количество вариантов 1, 2, 3.

Сумма выборов варианта 1 характеризует выраженность *эмоционально окрашенной субъективной позитивной идентификации*; вариант 2 – *прагматическая, рациональная идентификация*; выбор 3 – *нейтральная или негативная профессиональная идентификация*.

4. Методика изучения ценностных ориентаций личности Ш. Шварца

Список ценностей (Таблица 1)	Противо-положно моим принципам	Не важны	Важны	Очень важны	Высшая значимость				
Какие ценности важны для меня как руководящие принципы моей жизни и какие ценности менее важны для меня?									
1. Равенство (равные возможности для всех)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
2. Внутренняя гармония (быть в мире с самим собой)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
3. Социальная сила (контроль над другими, доминантность)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
4. Удовольствие (удовлетворение желаний)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7

Продолжение табл.

Список ценностей (Таблица 1)	Противо- положно моим принципам		Не важ- ны		Важны		Очень важны		Высшая значи- мость
	-1	0	1	2	3	4	5	6	
5. Свобода (свобода мыслей и действий)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
6. Духовная жизнь (акцент на духовных, а не материальных вопросах)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
7. Чувство принадлежности (ощущение, что другие заботятся обо мне)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
8. Социальный порядок (стабильность общества)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
9. Жизнь полная впечатлений (стремление к новизне)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
10. Смысл жизни (цели в жизни)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
11. Вежливость (предупредительность, хорошие манеры)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
12. Богатство (матер. собственность, деньги)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
13. Национальная безопасность (защищенность своей нации от врагов)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
14. Самоуважение (вера в собственную ценность)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
15. Уважение мнения других (учет интересов других людей, избегание конфронтации)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
16. Креативность (уникальность, богатое воображение)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
17. Мир во всем мире (свобода от войны и конфликтов)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
18. Уважение традиций (сохранение признанных традиций, обычаев)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
19. Зрелая любовь (глубокая эмоциональная и духовная близость)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
20. Самодисциплина (самоограничение, устойчивость к соблазнам)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
21. Право на уединение (право на личное пространство)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
22. Безопасность семьи (близких)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
23. Социальное признание (одобрение, уважение других)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
24. Единство с природой (слияние с природой)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
25. Изменчивая жизнь (жизнь наполненная проблемами, новизной и изменениями)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
26. Мудрость (зрелое понимание мира)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7

Продолжение табл.

Список ценностей (Таблица 1)	Противо- положно моим принципам		Не важ- ны		Важны		Очень важны		Высшая значи- мость
	-1	0	1	2	3	4	5	6	
27. Авторитет (право быть лидером или командовать)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
28. Истинная дружба (близкие друзья)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
29. Мир красоты (красота природы и искусства)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
30. Социальная справедливость (исправление несправедливости, забота о слабых)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
Оцените, насколько важна каждая из следующих ценностей для Вас, как руководящий принцип Вашей жизни.									
31. Самостоятельный (надеющийся на себя, самодостаточный)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
32. Сдержанный (избегающий крайностей в чувствах и действиях)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
33. Верный (преданный друзьям, группе)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
34. Целеустремленный (трудолюбивый, вдохновенный)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
35. Открытый к чужим мнениям (терпимый к различным идеям и верованиям)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
36. Скромный (простой, не стремящийся привлечь к себе внимание)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
37. Смелый (ищущий приключений, риск)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
38. Защищающий окружающую среду (сохраняющий природу)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
39. Влиятельный (имеющий влияние на людей и события)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
40. Уважающий родителей и старших (проявляющий уважение)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
41. Выбирающий собственные цели (собственные намерения)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
42. Здоровый (не больной физически или душевно)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
43. Способный (компетентный, эффективно действующий)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
44. Принимающий жизнь (подчиняющийся жизненным обстоятельствам)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
45. Честный (откровенный искренний)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
46. Сохраняющий свой имидж (защита своего «лица»)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7

Окончание табл.

Список ценностей (Таблица 1)	Противо- положно моим принципам	Не важ- ны		Важны		Очень важны		Высшая значи- мость	
		0	1	2	3	4	5	6	7
47. Послушный (исполнительный, подчиняющийся правилам)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
48. Умный (логичный, мыслящий)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
49. Полезный (работающий на благо других)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
50. Наслаждающийся жизнью (наслаждение едой, сексом, развлечениями и др.)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
51. Благочестивый (придерживающийся религиозной веры и убеждений)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
52. Ответственный (надежный, заслуживающий доверия)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
53. Любознательный(интересующийся всем)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
54. Склонный прощать (стремящийся прощать другого)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
55. Успешный (достигающий цели)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
56. Чистоплотный (опрятный, аккуратный)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
57. Потворствующий своим желаниям (занимающийся тем, что доставляет удовольствие)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7

	Очень похож на меня	Похож на меня	В неко- торой степени похож на меня	Немно- го по- хож на меня	Не по- хож на меня	Совсем не по- хож на меня
Поставьте крестик в одной из клеток справа, которая показывает, насколько описываемый человек похож на вас (Таблица 2)	4	3	2	1	0	-1
1. Придумывать что-то новое и быть изобретательным важно для него. Он любит поступать по-своему, на свой лад.						
2. Для него важно быть богатым. Он хочет, чтобы у него было много денег и дорогих вещей.						
3. Он считает, что важно, чтобы с каждым человеком в мире обращались одинаково. Он верит, что у всех должны быть равные возможности в жизни.						

Продолжение табл.

	Очень похож на меня	Похож на меня	В неко- торой степени похож на меня	Немно- го по- хож на меня	Не по- хож на меня	Совсем не по- хож на меня
4. Для него очень важно показать свои способности. Он хочет, чтобы люди восхищались тем, что он делает.						
5. Для него важно жить в безопасном окружении. Он избегает всего, что может угрожать его безопасности.						
6. Он считает, что важно делать много разных дел в жизни. Он всегда стремится к новизне.						
7. Он верит, что люди должны делать то, что им говорят. Он считает, что люди должны придерживаться правил всегда, даже когда никто не видит.						
8. Для него важно выслушать мнение людей, которые отличаются от него. Даже если он не согласен с ними, он все равно хочет их понять.						
9. Он считает, что важно не просить большего, чем имеешь. Он верит, что люди должны довольствоваться тем, что у них есть.						
10. Он всегда ищет повод для развлечения. Для него важно делать то, что доставляет ему удовольствие.						
11. Для него важно самому решать, что делать. Ему нравится быть свободным в планировании и выборе своей деятельности.						
12. Для него очень важно помогать окружающим. Он хочет заботиться об их благополучии.						
13. Для него очень важно преуспеть в жизни. Ему нравится производить впечатление на других людей.						
14. Для него очень важна безопасность его страны. Он считает, что государство должно быть готово к защите от внешней и внутренней угрозы.						

Продолжение табл.

	Очень похож на меня	Похож на меня	В неко- торой степени похож на меня	Немно- го по- хож на меня	Не по- хож на меня	Совсем не по- хож на меня
15. Он любит рисковать. Он всегда ищет приключений.						
16. Для него важно всегда вести себя должным образом. Он хочет избегать действий, которые люди сочли бы неверными.						
17. Для него важно быть главным и указывать другим, что делать. Он хочет, чтобы люди делали то, что он говорит.						
18. Для него важно быть преданным своим друзьям. Он хочет посвятить себя своим близким.						
19. Он искренне верит, что люди должны заботиться о природе. Заботиться об окружающей среде важно для него.						
20. Быть религиозным важно для него. Он очень старается следовать своим религиозным убеждениям.						
21. Для него важно, чтобы вещи содержались в порядке и в чистоте. Ему действительно не нравится беспорядок.						
22. Он считает, что важно интересоваться многим. Ему нравится быть любознательным и пытаться понять разные вещи.						
23. Он считает, что все народы мира должны жить в гармонии. Содействовать установлению мира между всеми группами людей на земле важно для него.						
24. Он думает, что важно быть честолюбивым. Ему хочется показать насколько он способный.						
25. Он думает, что лучше всего поступать в соответствии с установившимися традициями. Для него важно соблюдать обычаи, которые он усвоил.						
26. Для него важно получать удовольствие от жизни. Ему нравится «баловать» себя.						

Продолжение табл.

	Очень похож на меня	Похож на меня	В неко- торой степени похож на меня	Немно- го по- хож на меня	Не по- хож на меня	Совсем не по- хож на меня
27. Для него важно быть чутким к нуждам других людей. Он старается поддерживать тех, кого знает.						
28. Он полагает, что всегда должен проявлять уважение к своим родителям и людям старшего возраста. Для него важно быть послушным.						
29. Он хочет, чтобы со всеми поступали справедливо, даже с людьми, которых он не знает. Для него важно защищать слабых.						
30. Он любит сюрпризы. Для него важно, чтобы его жизнь была полна ярких впечатлений.						
31. Он очень старается не заболеть. Сохранение здоровья очень важно для него.						
32. Продвижение вперед в жизни важно для него. Он стремится делать все лучше, чем другие.						
33. Для него важно прощать людей, которые обидели его. Он старается видеть хорошее в них и не держать обиду.						
34. Для него важно быть независимым. Ему нравится полагаться на себя.						
35. Иметь стабильное правительство важно для него. Он беспокоится о сохранении общественного порядка.						
36. Для него очень важно все время быть вежливым с другими людьми. Он старается никогда не раздражать и не беспокоить других.						
37. Он по-настоящему хочет наслаждаться жизнью. Хорошо проводить время очень важно для него.						
38. Для него важно быть скромным. Он старается не привлекать к себе внимание.						

Окончание табл.

	Очень похож на меня	Похож на меня	В неко- торой степени похож на меня	Немно- го по- хож на меня	Не по- хож на меня	Совсем не по- хож на меня
39. Он всегда хочет быть тем, кто принимает решения. Ему нравится быть лидером.						
40. Для него важно приспособляться к природе, быть частью ее. Он верит, что люди не должны изменять природу.						

Подсчет результатов: по каждой ценности подсчитывается средний балл, т.е. сумму баллов по указанным номерам вопросов нужно разделить на количество вопросов (*число вопросов указано в скобках*).

Список ценностей	Уровень нормативных идеалов (Таблица 1)	Профиль личности, реализация ценностей в поведении (Таблица 2)
1. Конформность (следование социальным нормам)	11, 20, 40, 47 (4)	7, 16, 28, 36 (4)
2. Традиции (уважение, групповая солидарность, умеренность)	18, 32, 36, 44, 51 (5)	9, 20, 25, 38 (4)
3. Доброта (сохранение благополучия людей)	33, 45, 49, 52, 54 (5)	12, 18, 27, 33 (4)
4. Универсализм (толерантность, защита людей всего мира, природы)	1, 17, 24, 26, 29, 30, 35, 38 (8)	3, 8, 19, 23, 29, 40 (6)
5. Самостоятельность (автономность и независимость)	5, 16, 31, 41, 53 (5)	1, 11, 22, 34 (4)
6. Стимуляция (стремление к новизне и глубоким переживаниям)	9, 25, 37 (3)	6, 15, 30 (3)
7. Гедонизм (наслаждение жизнью)	4, 50, 57 (3)	10, 26, 37 (3)
8. Достижения (личный успех)	34, 39, 43, 55 (4)	4, 13, 24, 32 (4)
9. Власть (социальный статус, престиж, доминирование)	3, 12, 27, 46 (4)	2, 17, 39 (3)
10. Безопасность (социальный порядок, национальная безопасность)	8, 13, 15, 22, 56 (5)	5, 14, 21, 31, 35 (5)

5. Тест «Кто я?» М. Куна, Т. Макпартленда

Инструкция: в течение 12 минут вам необходимо дать как можно больше ответов на один вопрос, относящийся к вам самим: «Кто Я?». Постарайтесь дать как можно больше ответов. Каждый новый ответ начинайте с новой строки (оставляя некоторое место от левого края листа). Вы мо-

жете отвечать так, как вам хочется, фиксировать все ответы, которые приходят к вам в голову, поскольку в этом задании нет правильных или неправильных ответов. Также важно замечать, какие эмоциональные реакции возникают у вас в ходе выполнения данного задания, насколько трудно или легко вам было отвечать на данный вопрос».

Обработка результатов:

1. Уровень самопрезентации (количество ответов).

– Менее 8 ответов характеризуются как нежелание предъявлять себя даже самому себе;

– 9-17 ответов средний уровень самопрезентации;

– 18 и больше – высокий уровень самопрезентации;

– более 22 ответов – возможен паттерн соревнования.

2. Самооценка личности. Каждая отдельная характеристика оценивается по четырехзначной системе: «+» – знак «плюс» ставится, если в целом вам лично данная характеристика нравится; «-» - знак «минус»- если в целом вам лично данная характеристика не нравится; «±» – знак «плюс-минус» – если данная характеристика вам и нравится, и не нравится одновременно; «?» – знак «вопроса» – если вы не знаете на данный момент времени, как вы точно относитесь к характеристике, у вас нет пока определенной оценки рассматриваемого ответа.

3. Анализ наличия доминирующей темы, повторяющихся высказываний.

4. Анализ соотношения количества ролевых и формально-биографических характеристик и высказываний, характеризующих жизненные смыслы (студент, педагог, житель города, люблю, мечтаю, делаю, учусь).

5. Анализ представленности времени в ответах (к какому времени относятся характеристики личности: к прошлому, будущему, настоящему или они вне времени). Жизнь в настоящем– это полноценное ощущение времени своей жизни.

8. Анализ степени интернальности личности. Все ответы делятся на 4 категории: характеристика, приведенная в ответе зависит от меня «Я»; зависит от других «Д»; от судьбы, ситуации «С»; ни от чего не зависит или «не знаю» - «Н».

6. Методика «Воспитательные реакции и установки педагогов» Е. Середы

Инструкция. Прочтите, пожалуйста, утверждения, приведенные ниже, и оцените каждое из них следующим образом:

– полностью согласен – 2;

– почти согласен – 1;

– скорее не согласен – (-1);

– полностью не согласен – (-2).

Здесь нет правильных или неправильных ответов, поэтому вы отвечаете согласно своему мнению. Очень важно, чтобы вы ответили на все вопросы. Многие утверждения будут казаться похожими, но все они необходимы, чтобы уловить слабые различия во взглядах.

1. Педагоги всегда стараются помочь своим ученикам.
2. Некоторые ученики настолько плохи, что страх перед взрослыми может только послужить их благу.
3. Поскольку ученику в жизни предстоит многое освоить, непростительно, чтобы он просто так тратил время.
4. Со временем ученики будут благодарны педагогам за строгость.
5. В учениках следует воспитывать умение прислушиваться к мнению педагогов.
6. Ученики раздражают любого педагога, если он вынужден быть с ними целый день.
7. Ученик должен быть воспитан так, чтобы избегать драк в любых ситуациях.
8. Иногда педагоги испытывают досаду по отношению к своим ученикам.
9. Педагог всегда сочувствует своему ученику.
10. Педагоги, как правило, принимают участие в своих учениках.
11. Часто можно предотвратить плохой поступок ученика, устранив возможную причину этого плохого поступка.
12. Ученики, которые не прилагают усилий для достижения успеха, позже поймут, как много они упустили.
13. Строгая дисциплина развивает сильный характер.
14. Учеников нужно научить считаться с мнением педагогов больше, чем с мнением других людей.
15. У педагогов часто возникает чувство, что они больше ни минуты не могут выносить некоторых своих учеников.
16. Воспитывать следует так, чтобы в случае конфликтов ученик обращался к учителям и родителям, а не дрался.
17. Большинство учеников впитывает в себя все дурное как «губка».
18. Нужно подольше держать детей в стороне от реальных жизненных проблем, если они их травмируют.
19. Ученик имеет право на собственную точку зрения, и ему должно быть позволено ее высказать.
20. Умный педагог быстро дает понять ребенку, от кого зависит происходящее.
21. Учителя должны воспитывать учеников так, чтобы они поняли, что для того чтобы достичь чего-либо, нужно заниматься делом, а не терять время даром.

22. Дети, которые воспитываются в строгих правилах, вырастают очень хорошими людьми.

23. Ученики рано начинают понимать, что нет большей мудрости, чем мудрость их педагогов.

24. Редкий учитель может быть добрым к ученикам на всех уроках.

25. Нельзя оправдать человека, который бьет другого.

26. К нынешней молодежи «липнет» все дурное.

27. Хорошие педагоги ограждают учеников от трудностей жизни.

28. Взрослые должны приспособливаться к ребенку, а не только требовать этого от него.

29. Детям нужно, чтобы им помогли избавиться от их естественных дурных наклонностей.

30. Ученики, которые много времени уделяют занятиям, заслуживают большего уважения, чем те, кому учеба дается легко.

31. От большинства учеников нужно требовать большей дисциплинированности, чем это обычно делается.

32. Большинство педагогов заслуживает высокой оценки и уважения своих учеников.

33. Воспитание – разрушительная работа для нервов.

34. Учащихся не надо поощрять драться и бороться, так как это часто приводит к неприятностям и травмам.

35. Некоторые педагоги жалеют о том, что их ученики быстро растут и взрослеют.

36. Самое главное, чтобы у детей было спокойное и беззаботное детство.

37. В конфликте с ребенком учителю следует признать, что он неправ в случае собственной ошибки.

38. Иногда необходимо, чтобы взрослый сломил волю ребенка.

39. Чем раньше ребенок поймет, что попусту потраченное время есть потерянное время, тем лучше для него.

40. При строгом воспитании дети более счастливы.

41. В учениках важнее всего воспитывать умение прислушиваться и принимать мнение педагогов.

42. Если ребенок эгоистичен и требователен, это, естественно, выводит учителя из себя.

43. Большинство взрослых предпочитает спокойных детей.

44. Большинство учеников не в состоянии сделать что-либо самостоятельно, а если и сделают, то обязательно не так.

45. Нередко педагог восхищается своим учеником.

Подсчет результатов осуществляется в соответствии с ключом:

1. Социально-желательные установки в отношениях – 1, 10, 19, 28, 37.
2. Установки на подавление воли ученика – 2, 11, 20, 29, 38.
3. Установки на поощрение занятости – 3, 12, 21, 30, 39.
4. Строгие реакции в адрес детей – 4, 13, 22, 31, 40.
5. Установки на поощрение зависимости от учителя – 5, 14, 23, 32, 41.
6. Раздражительные реакции в адрес ученика – 6, 15, 24, 33, 42.
7. Установки на подавление агрессивности ребенка – 7, 16, 25, 34, 43.
8. Установки на инфантилизацию ученика – 8, 17, 26, 35, 44.
9. Установки на симбиотические отношения с учениками – 9, 18, 27, 36, 45

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

1. Методика «Организационно-образовательная система школы»

Характеристика образовательной системы школы	Совершенно согласен 7	Согласен 6	Скорее согласен 5	Среднее 4	Скорее не согласен 3	Не согласен 2	Совершенно не согласен 1
1. Педагоги в учебном процессе связаны минимальными деловыми связями							
2. Педагоги в основном используют традиционные репродуктивные методы преподавания							
3. Главный критерий оценки работы педагога – достижение формальных результатов обучения (средний балл, результаты ЕГЭ)							
4. Цели образовательной деятельности определяются государственными стандартами							
5. Существует негласное разделение учеников, классов на «сильные» и «слабые»							
6. В образовательном процессе междисциплинарные связи используются в качестве «показательных выступлений» на открытых уроках							
7. Педагог имеет высокую степень самостоятельности в рамках своего предмета							
8. В школе существует культ внешнего порядка и дисциплины							
9. Характеристику отношений в коллективе можно описать с помощью параметров «добросовестность, самоограничение, тревожность»							
10. Педагоги консультируют друг друга по профессиональным вопросам							
11. Обучение ведется в едином образовательном темпе для всех учеников							

Продолжение табл.

Характеристика образовательной системы школы	Совершенно согласен 7	Согласен 6	Скорее согласен 5	Среднее 4	Скорее не согласен 3	Не согласен 2	Совершенно не согласен 1
12. Администрация выполняет формальные функции организации учебного процесса							
13. Существует предварительный отбор учащихся в классы разного уровня							
14. Существует дифференциация образовательного процесса в рамках нескольких дисциплин, предусматривающих 2-3 уровня обучения							
15. Администрация обеспечивает смену уровня обучения учащихся на основании тестирования							
16. Управление образовательным процессом имеет традиционную иерархию и носит директивный характер							
17. Педагоги, входящие в предметное МО, имеют тесную кооперацию							
18. Заместители директоров курируют работу МО							
19. Психологическое сопровождение ориентировано на коррекционную работу с отстающими учащимися							
20. Содержание образования направлено на подготовку учащихся к сдаче выпускных испытаний							
21. Характеристику отношений в коллективе можно описать с помощью параметров «упорство в достижении цели и культ этикета»							
22. Дифференциация уровней обучения организуется внутри класса и каждого предмета							
23. Педагог самостоятельно принимает решение о сроках изучения той или иной темы							
24. В рамках МО организованы активные взаимные консультации педагогов и членов администрации							
25. В школе принято взаимное посещение уроков в целях совершенствования педагогического мастерства							

Продолжение табл.

Характеристика образовательной системы школы	Совершенно согласен 7	Согласен 6	Скорее согласен 5	Среднее 4	Скорее не согласен 3	Не согласен 2	Совершенно не согласен 1
26. МО координирует учебные планы и программы							
27. Сотрудничество учащихся рассматривается как необходимое условие эффективного обучения							
28. Цели образовательной деятельности широко ориентированы и включают социальное и личностное развитие учащихся							
29. Цели обучения и воспитания интегрированы							
30. В учебном плане есть междисциплинарные курсы							
31. Ученики имеют возможность выбирать индивидуальные образовательные траектории							
32. Планирование совместной деятельности педагогического коллектива осуществляется в виде структурной сети-матрицы, обеспечивающей кооперацию педагогов							
33. Воспитательная работа и психологическое сопровождение ориентировано на поддержку самореализации учащихся							
34. Образовательные курсы гибко меняют содержание в соответствии с потребностями и интересами учащихся							
35. Характеристику отношений в коллективе можно описать с помощью параметров «высокая внутренняя мотивация, оптимизм, эмоциональный подъем»							
36. В школе создан координационный орган (совет), занимающийся стратегическим планированием							
37. В школе работают творческие разновозрастные группы и союзы							
38. Профессиональное развитие педагогов – один из самых важных критериев оценки их труда							

Продолжение табл.

Характеристика образовательной системы школы	Совершенно согласен 7	Согласен 6	Скорее согласен 5	Среднее 4	Скорее не согласен 3	Не согласен 2	Совершенно не согласен 1
39. В школе существует и реализуется программа психолого-педагогической диагностики уровня развития учащихся							
40. Цель образовательной деятельности школы состоит в социализации учащихся							
41. Команда педагогов функционирует как единое целое							
42. Педагоги внимательны к обстоятельствам жизни, возможностям и способностям каждого ученика							
43. Роль администрации состоит в материальном обеспечении и координации деятельности детско-взрослых сообществ							
44. Педагоги активно используют в работе интерактивные технологии: модерацию, тренинг, ролевые деловые игры, кейс-метод, дискуссии, икт							
45. Школа располагает системой мониторинга результатов образования							
46. В школе существует образовательный план, объединяющий учебный план, план дополнительного образования, план воспитательной работы, план психологического сопровождения							
47. В школе существуют широкие возможности дополнительного образования для всех учащихся							
48. Школьники участвуют в разработке и реализации социально-значимых проектов							
49. Реализация проектов происходит в широком социальном взаимодействии. Проектные группы готовят отчеты, которые публикуются или размещаются на сайтах							

Окончание табл.

Характеристика образовательной системы школы	Совершенно согласен 7	Согласен 6	Скорее согласен 5	Среднее 4	Скорее не согласен 3	Не согласен 2	Совершенно не согласен 1
50. Учебная деятельность включает в себя деятельность по конструированию, проектированию, прогнозированию, разработке алгоритмов и сценариев							
51. К организации образовательного процесса привлекаются специалисты - консультанты							
52. Характеристику отношений в коллективе можно описать с помощью параметров « свобода, сотрудничество, творчество»							

Подсчет результатов осуществляется в соответствии с ключом:

1. *Поточная модель* (1-12 вопросы): высокий уровень автономности учителя, минимум деловых связей с коллегами, традиционные методы преподавания. Разделение учащихся на сильных и слабых, унифицированность работы по отношению к этим потокам, отсутствие межпредметных связей. Стабильно фиксированные критерии успешности учащихся. Главный критерий эффективности – достижение формальных результатов обучения. Сильная сторона: ясность образовательных результатов. Слабая сторона: жесткость требований, отсутствие реальной оценки деятельности педагога, ограниченные возможности для инноваций, вялое административное управление (Сумма баллов по 12 вопросам / 12).

2. *Линейно-постановочная модель* (13-21 вопросы): учет различных возможностей детей путем дифференциации процесса обучения в рамках нескольких дисциплин, более четкая функция администрации как координирующего органа, замы курируют работу МО, директивный характер распоряжений, централизация и иерархия управления. За счет работы МО обеспечивается более высокий уровень кооперации учителей. В школе может существовать структура, отвечающая за воспитание и психолого-педагогическое сопровождения, но методы остаются авторитарными. Инновации могут быть достигнуты за счет административной воли и власти. (Сумма баллов по 9 вопросам / 9).

3. *Смешанно-коллегиальная модель* (22-30 вопросы). Дифференциация учащихся на тех кому нужна помощь и не нужна осуществляется внутри класса, следовательно перед учителем стоят более сложные мето-

дические задачи, принимаются решения о времени изучения той или иной темы, о соотношении индивидуальных и групповых форм работы, о делении учащихся на рабочие группы. Высокая координация деятельности педагогов в рамках МО, программ, учебных планов. Возникает необходимость создания координационного органа для принятия решений по общешкольной стратегии взаимодействия, куда входит директор, его замы, руководители МО. Воспитательная деятельность рассматривается как ресурс сотрудничества. Большую роль начинает играть организационная культура коллектива, который может существенно ограничивать принятие инноваций, если они выходят за рамки принятых культурных стереотипов. (Сумма баллов по 9 вопросам / 9).

4. *Интегративно-матричная модель* (вопросы 31-39). Широкая направленность содержания образования: не только когнитивное содержание, но и личностное. Модель интегрирует обучение и воспитание, основное и дополнительное образование, развита межпредметная интеграция (вводятся курсы, которые стирают границы), выбор индивидуальных образовательных траекторий. Учебные курсы гибки, реализуется активная проектная исследовательская деятельность. Все это обуславливает создание структурной сети, матрицы, обеспечивающей кооперацию педагогов. Воспитательная работа, психолого-педагогическое сопровождение персонафицированы (учет интересов ребенка, класса, школы). Педагог выступает в роли учителя и наставника – воспитателя Координирующим центром становятся проблемные, творческие инновационные советы. Концепция такой школы принимается всем коллективом и становится руководством к действию, при этом она достаточно гибка и обеспечивает свободу индивидуального профессионального развития. (Сумма баллов по 9 вопросам / 9).

5. *Инновационно-модульная модель* (вопросы 40-52). Цели и содержание образования совпадают с предыдущей моделью, отличаясь выраженным акцентом на воспитание и социализацию школьников. В структуре школы единицами являются детско-взрослые образовательные сообщества. В такой модели педагоги выполняют сложные профессиональные функции воспитания, консультирования, научного руководства, обучения, фасилитатора развития. Присутствует высокая степень знания личной истории учащихся и заботы о его личностном развитии. Главный критерий оценки учащихся – высокая мотивированность к саморазвитию. Функция администрации сводится в материальном обеспечении творческих групп, координации взаимодействия в коллективе, контроль соблюдения общешкольных норм. (Сумма баллов по 13 вопросам / 13).

2. Опросник И.А. Баемой «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» для учителей

Инструкция: выберите вариант ответа на представленные вопросы.

1. Как Вы думаете, требует ли работа в Вашей школе постоянного совершенствования профессионального мастерства?

- Пожалуй, да (4 балла)
- Не могу сказать (3 балла)
- Пожалуй, нет (2 балла)
- Нет (1 балл)

2. Какой цифрой Вы бы оценили свою работу? (0 характеризует работу, которая очень не нравится; 9 – работу, которая очень нравится).

3. Собираетесь ли Вы в ближайшее время (1-2 года) перейти на другое место работы?

- Да (1 балл)
- Не могу сказать (2 балла)
- Нет (3 балла)

3. Считаете ли Вы, что работа, которую Вам приходится выполнять, помогает развитию Ваших способностей?

- Пожалуй, да (4 балла)
- Не могу сказать (3 балла)
- Пожалуй, нет (2 балла)
- Нет (1 балл)

5. Если бы предоставилась возможность, хотели бы Вы получить другую специальность?

- Да (1 балл)
- Не могу сказать (2 балла)
- Нет (3 балла)

6. Какое настроение вызывает у Вас работа, которую Вы выполняете?

- Обычно плохое (1 балл)
- Чаще плохое (2 балла)
- Не влияет (3 балла)
- Чаще хорошее (4 балла)
- Обычно хорошее (5 баллов)

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите только пять наиболее важных, с Вашей точки зрения, и оцените степень удовлетворенности этой характеристикой по 5-балльной системе.

Характеристика школьной среды	В очень большой степени 5	В боль- шой сте- пени 4	Средне 3	В не- большой степени 2	Совсем нет 1
1. Взаимоотношения с учителями					
2. Взаимоотношения с учениками					
3. Эмоциональный комфорт					
4. Возможность высказать свою точку зрения					
5. Уважительное отношение к себе					
6. Сохранение личного достоинства					
7. Возможность обратиться за помощью					
8. Возможность проявлять инициативу, активность					
9. Учет личных проблем и затруднений					
10. Внимание к просьбам и предложениям					
11. Помощь в выборе собственного решения					

8. Считаете ли Вы свою работу увлекательной?

- Пожалуй, да (4 балла)
- Не могу сказать (3 балла)
- Пожалуй, нет (2 балла)
- Нет (1 балл)

9. Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе?

Показатели психологической защищенности	Полно- стью незащи-	Незащи- щен	Затруд- няюсь сказать	Защищен	Вполне защищен
1. От публичного унижения:					
а) учениками					
б) коллегами;					
в) администрацией					
2. От оскорбления:					
а) учениками;					
б) коллегами;					
в) администрацией					
3. От высмеивания:					
а) учениками;					
б) коллегами;					
в) администрацией					

Окончание табл.

Показатели психологической защищенности	Полностью незащищен	Незащищен	Затрудняюсь сказать	Защищен	Вполне защищен
4. От угроз а) учеников;					
б) коллег;					
в) администрации					
5. От обидного обзывания: а) учениками					
б) коллегами;					
в) администрацией					
6. От того, что заставят делать что-либо против Вашего желания а) ученики					
б) коллеги;					
в) администрация					
7. От игнорирования: а) учениками;					
б) коллегами;					
в) администрацией					
8. От неуважительного отношения: а) учеников;					
б) коллег;					
в) администрации					
9. От недоброжелательного отношения: а) учеников;					
б) коллег;					
в) администрации					

10. Предположим, что по каким-то причинам Вы временно не работаете. Вернулись бы Вы на свое место работы?

- Да (3 балла)
- Не могу сказать (2 балла)
- Нет (1 балл)

3. Опросник И.А. Боевой «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для учеников

Уважаемый старшеклассник! Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы. Исследование проводится с целью совершенствования психологической поддержки учебно-воспитательного процесса.

Возможные варианты Ваших ответов в большинстве случаев даны в анкете. Выберите и отметьте тот из них, который соответствует Вашему мнению. Данные будут представляться только в обобщенном виде.

1. Как Вы думаете, требует ли обучение в Вашей школе постоянного совершенствования Ваших возможностей?

- Пожалуй, да (4 балла)
- Не могу сказать (3 балла)
- Пожалуй, нет (2 балла)
- Нет (1 балл)

2. Какой цифрой Вы бы оценили свое пребывание в школе? (0 очень не нравится; 9 – очень нравится).

3. Если бы Вы переехали в другой район города, стали бы ездить на учебу в свою школу?

- Да (1 балл)
- Не могу сказать (2 балла)
- Нет (3 балла)

4. Считаете ли Вы, что обучение в школе помогает развитию интеллектуальных способностей?

- Пожалуй, да (4 балла)
- Не могу сказать (3 балла)
- Пожалуй, нет (2 балла)
- Нет (1 балл)

5. Считаете ли Вы, что обучение в школе помогает развитию жизненных умений?

- Пожалуй, да (4 балла)
- Не могу сказать (3 балла)
- Пожалуй, нет (2 балла)
- Нет (1 балл)

7. Если бы вам пришлось выбирать из всех школ района, вы бы выбрали свою?

- Да (3 балла)
- Не могу сказать (2 балла)
- Нет (1 балл)

6. Какое настроение чаще всего бывает у вас в школе?

- Обычно плохое (1 балл)
- Чаще плохое (2 балла)
- Не влияет (3 балла)
- Чаще хорошее (4 балла)
- Очень хорошее (5 баллов)

8. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите только пять наиболее важных, с Вашей точки зрения, и оцените их по 5-балльной системе.

9. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите только пять наиболее важных, с Вашей точки зрения, и оцените степень удовлетворенности этой характеристикой по 5-балльной системе.

Характеристика школьной среды	В очень большой степени	В большой степени	Средне	В не-большой степени	Совсем нет
	5	4	3	2	1
1. Взаимоотношения с учителями					
2. Взаимоотношения с учениками					
3. Эмоциональный комфорт					
4. Возможность высказать свою точку зрения					
5. Уважительное отношение к себе					
6. Сохранение личного достоинства					
7. Возможность обратиться за помощью					
8. Возможность проявлять инициативу, активность					
9. Учет личных проблем и затруднений					
10. Внимание к просьбам и предложениям					
11. Помощь в выборе собственного решения					

10. Считаете ли вы свое обучение в школе интересным?

- Пожалуй, да (4 балла)
- Не могу сказать (3 балла)
- Пожалуй, нет (2 балла)
- Нет (1 балл)

11. Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе?

Показатели психологической защищенности	Полностью незащищен	Незащищен	Затрудняюсь сказать	Защищен	Вполне защищен
1. От публичного унижения:					
а) одноклассниками;					
б) учителями					
2. От оскорбления:					
а) одноклассниками;					
б) учителями					
3. От высмеивания:					
а) одноклассниками;					
б) учителями					

Окончание табл.

Показатели психологической защищенности	Полностью незащищен	Незащищен	Затрудняюсь сказать	Защищен	Вполне защищен
4. От угроз: а) одноклассников;					
б) учителей					
5. От обидного обзывания: а) одноклассниками;					
б) учителями					
6. От того, что заставят делать что-либо против Вашего желания: а) одноклассники;					
б) учителя					
7. От игнорирования: а) одноклассниками;					
б) учителями					
8. От неуважительного отношения: а) одноклассников;					
б) учителей					
9. От недоброжелательного отношения: а) одноклассников;					
б) учителей					

12. Предположим, что по каким-то причинам вы долго не могли посещать школу. Вернулись бы вы на свое прежнее место учебы?

- Да (3 балла)
- Не могу сказать (2 балла)
- Нет (1 балл)

4. Методика диагностики параметров образовательной среды

В.А. Ясвина

Инструкция. Просим вас в каждом блоке опросника выбрать ту строку, в которой, на ваш взгляд, наиболее точно отражается реальное положение дел в школе. **ВНИМАНИЕ!** В некоторых блоках отдельные строки помечены знаком «+» или «-». Это означает, что можно не ограничиваться выбором одной строки в блоке, а отметить несколько подходящих оценок. Выраженность каждого параметра среды будет характеризоваться суммой ваших оценок.

I. ШИРОТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	
<u>1. Местные экскурсии</u>	
пешком, на городском и пригородном транспорте)	
• Практически не проводятся	0
• Проводятся, но не для всех учащихся	0,2
• Каждый школьник раз в году имеет возможность принять участие	0,5
• Каждый школьник не менее двух раз в году имеет возможность принять участие	0,7
• Периодически проводимые экскурсии как неотъемлемая часть образовательного процесса (например, занятия в лабораториях, в музее, на предприятиях и т.п.)	1,25
<u>2. Путешествия</u>	
• Практически не бывает	0
• Не для всех учащихся	0,2
• Каждый школьник раз в году имеет возможность принять участие	0,5
• Каждый школьник не менее двух раз в году имеет возможность принять участие	0,7
• Поездки школьников в другие города как неотъемлемая часть образовательного процесса	1,25
<u>3. Обмен педагогами</u>	
• Обмен педагогами с другими учебными заведениями не производится	0
• Обмен педагогами с другими учебными заведениями носит разовый, эпизодический характер	0,1
• Педагоги имеют возможность какое-то время преподавать (стажироваться) в других учебных заведениях	0,3
• Педагоги (специалисты) из других учреждений и организаций (школ, вузов, научных, культурных, спортивных центров и т.д.) систематически работают в школе (классе)	0,7
• Реализуется программа постоянного двустороннего обмена преподавателями с другими отечественными или/и зарубежными учебными заведениями	1,25
<u>4. Обмен учащимися</u>	
• Обмен учащимися с другими учебными заведениями не производится	0
• Обмен учащимися с другими учебными заведениями носит разовый эпизодический характер	0,1
• Производится систематический прием школьников из других учебных заведений	0,3
• Учащиеся имеют возможность какое-то время проучиться в другом учебном заведении (также всероссийские и международные детские и молодежные лагеря, экспедиции и т.п.)	0,7
• Реализуется программа постоянного двустороннего обмена учащимися с другими отечественными или/и зарубежными учебными заведениями	1,25
<u>5. Широта материальной базы</u>	
• Учащиеся в основном занимаются в необорудованных классных помещениях , имеются лишь некоторые специализированные кабинеты, многие из них совмещенные	0

• Занятия проводятся в основном в специализированных оборудованных помещениях (в том числе спортзал, мастерская, библиотека и т.п.), но некоторых необходимых специализированных помещений пока не хватает	0,3
• Имеется полный набор необходимых методически и технически оснащенных специализированных помещений	0,8
• Наряду со «стандартным набором» хорошо оборудованных помещений имеются какие-либо дополнительные образовательные структуры (школьный музей, зимний сад, фонотека, видеотека, школьное кафе и т.п.).	1
• Имеются все необходимые оборудованные помещения, а также организована возможность доступа учащихся к компьютерным информационным сетям (Интернет)	1,25
<u>6. Посещение учреждений культуры</u> театры, концерты, выставки и т.д.)	
• Практически не бывает	0
• Не для всех учащихся	0,2
• Каждый школьник раз в полгода имеет возможность посещения	0,5
• Каждый школьник раз в четверть имеет возможность посещения	0,7
• Периодические посещения учреждений культуры как неотъемлемая часть образовательного процесса	1,25
<u>7. Гости</u>	
• Учащиеся общаются практически только со своими педагогами, гости приглашаются крайне редко	0
• Гости (специалисты, ветераны, депутаты и т.д.) периодически выступают с лекциями (рассказами) перед учащимися и педагогами	+0,1
• Родители активно привлекаются к воспитательной работе школы, участвуют в различных мероприятиях вместе с детьми (походы, веселые старты, творческие выставки)	+0,2
• Периодически организуется общение учащихся и педагогов с интересными людьми в форме бесед, круглых столов, дискуссий и т.п.	+0,4
• Периодически организуются фестивали, праздники, конференции или другие формы массового приема гостей	+0,5 5
<u>8. Возможности выбора образовательных сред</u>	
• Кроме занятий в своем классе у учащихся практически нет других образовательных возможностей	0
• Некоторые учащиеся имеют возможности для занятий в различных кружках, секциях, клубах по интересам	0,1
• Каждый учащийся может заниматься в кружках, секциях, клубах по интересам	0,2
• Учащиеся имеют возможности выбора класса (профильного, по уровню подготовленности школьников)	+0,4
• Учащиеся имеют возможности выбора учителя	+0,55

II. ИНТЕНСИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ |

<u>I. Уровень требований к учащимся</u>	
• К знаниям учащихся предъявляются пониженные требования (обусловлено особенностями контингента учащихся: слабым здоровьем, педагогической запущенностью и т.п.)	0

• Требования к знаниям учащихся, как правило, не превышают соответствующих требований госстандарта	0,5
• Требования к некоторым учащимся выходят за рамки госстандарта	1
• Ко всем учащимся предъявляются повышенные требования	2
• Образовательный процесс по ряду учебных дисциплин ведется по усиленным программам (например, по программам вуза)	2,5
<u>2. Интерактивные формы и методы</u>	
• В образовательном процессе преобладают традиционные методы, основанные на воспроизведении учащимися усвоенного материала	0
• Некоторые педагоги на отдельных занятиях используют интерактивные («диалоговые») формы и методы (тренинги, имитационные игры и т.д.)	0,5
• Большинство педагогов стремится использовать интерактивные формы и методы образования	1
• Педагогическим коллективом декларирован приоритет интерактивного образовательного процесса в данном учебном заведении	1,5
• Интерактивные формы и методы образования являются основными в реальной практике педагогов , квалифицированными специалистами систематически проводится соответствующая учебно-методическая работа с педагогами	2,5
<u>3. Учебная нагрузка учащихся</u>	
• Часто в ходе уроков учащиеся остаются «недогруженными» учебными заданиями, могут заниматься посторонними делами, скучать, болтать и т.п.	0
• Занятия на уроках проходят достаточно интенсивно , при этом учителя стараются давать минимум домашних заданий; как правило, после уроков учащиеся уходят из школы	1
• После уроков учащиеся обычно остаются в школе для консультаций с учителями, на факультативы и другие дополнительные занятия; домашние задания минимальны (или объемные домашние задания, но учащиеся не остаются в школе после занятий)	1,5
• После уроков учащиеся остаются в школе для дополнительных занятий; а также получают объемные домашние задания	2
• Практически все время учащихся так или иначе связано с образовательным процессом (например, в специализированных классах и т.п.)	2,5
<u>4. Организация активного отдыха</u>	
• Выходные дни и каникулы учащиеся, как правило, проводят в семьях, не связаны с образовательным процессом своего учебного заведения	0
• В выходные дни для учащихся систематически проводятся образовательные мероприятия (клуб выходного дня, вечера, праздники и т.п.)	+0,5
• На осенних, зимних и весенних каникулах большинство учащихся включены в образовательный процесс (предметные семинары, походы, конкурсы, олимпиады, фестивали и т.п.)	+0,7
• На период летних каникул для учащихся учебным заведением организуются лагерь, трудовые объединения, туристические походы и т.п.	+0,8
• Учебным заведением разработана и реализуется специальная программа организации активного отдыха учащихся (как в выходные дни, так и на период каникул)	2,5

III. ОСОЗНАВАЕМОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<u>1. Уровень осведомленности об учебном заведении</u>	
• Практически никто из учащихся, педагогов и родителей не способен ответить на вопросы типа: Когда и при каких обстоятельствах основано данное учебное заведение? Кто был его первым директором и чем замечателен этот человек? Какие известные люди здесь учились или преподавали? и т.п.	0
• Отдельные педагоги знают историю и традиции своего учебного заведения	0,3
• История и традиции учебного заведения известны нескольким педагогам и группе учащихся , которые специально занимаются их изучением	0,5
• Большинство педагогов и учащихся знакомо с историей и традициями своего учебного заведения	1
• Практически все педагоги, учащиеся и их родители имеют представление об истории данного учебного заведения	1,4
<u>2. Символика</u>	
• Учебное заведение не имеет никаких элементов собственной символики • Соответствующая символика имеется, но совершенно не популярна среди педагогов, учащихся и родителей	0
• Учебное заведение наряду с формальным типовым названием имеет свое особое название (школа «Радуга», школа имени... и т.п.), и все учащиеся об этом знают	+0,25
• Учащимся и родителям хорошо знакома эмблема учебного заведения (воспроизводится на стендах, табелях, дипломах, похвальных листах и т.д.)	++0,25
• Учебное заведение имеет свое знамя , которое хранится на видном почетном месте , под этим знаменем проводятся важные мероприятия	+0,25
• Учащиеся и педагоги хорошо знают слова гимна своего учебного заведения и с гордостью его исполняют в соответствующих случаях	+0,25
• Учащиеся и педагоги охотно носят значки своего учебного заведения	+0,25
• Учебное заведение имеет особую форму или форменные элементы (футболки с символикой своего учебного заведения, «фирменные» шапочки и т.п.), которые учащиеся и педагоги охотно носят	+0,25
<u>3. Формирование осознанности</u>	
• Специальная работа не проводится или носит эпизодический характер	0
• Проводятся периодические беседы по истории учебного заведения	+0,1
• Имеются отдельные стенды , рассказывающие об истории и традициях учебного заведения	+0,2
• Ведется летопись учебного заведения (оформляются фото-, кино-, видео- и другие материалы)	+0,3
• Торжественно отмечаются юбилейные даты учебного заведения, к этим торжествам ведется долговременная подготовка	+0,4
• Организован музей (постоянная выставка) истории учебного заведения	+0,5
<u>4. Связь с выпускниками</u>	
• Контакты педагогов и учащихся с бывшими выпускниками носят случайный, эпизодический характер	0
• Контакты с выпускниками ограничиваются проведением вечера встреч раз в году	0,2

• Педагоги и учащиеся ведут постоянную переписку со многими выпускниками	0,6
• Педагогический коллектив целенаправленно следит за судьбой выпускников , в необходимых случаях им оказывается соответствующая поддержка	0,9
• Многие выпускники продолжают поддерживать контакты с учебным заведением, охотно оказывают ему различную помощь	1,2
• Действует постоянный общественный орган типа Совета выпускников , который оказывает содействие развитию учебного заведения	1,4
<u>5. Активность сотрудников</u>	
• Практически все педагоги и технический персонал крайне неохотно принимают участие в каких-либо необходимых работах (ремонт, оформление, дежурства и т.п.) без соответствующей оплаты	0
• Значительная часть педагогов и технического персонала охотно откликается на просьбы администрации о безвозмездной помощи учебному заведению	0,3
• Практически весь коллектив охотно откликается на просьбы администрации о безвозмездной помощи	0,6
• Многие сотрудники сами проявляют соответствующую инициативу , не жалеют времени и сил для развития учебного заведения	1
• Большинство сотрудников лично заинтересованы в развитии учебного заведения, все его проблемы воспринимают как свои собственные, активно участвуют в их обсуждении и практическом разрешении	1,4
<u>6. Активность учащихся</u>	
• Практически все учащиеся крайне неохотно принимают участие в каких-либо необходимых работах (ремонт, оформление, дежурства и т.п.)	0
• Значительная часть учащихся охотно откликается на просьбы педагогов о какой-либо помощи учебному заведению	0,3
• Практически все учащиеся охотно откликаются на просьбы администрации и педагогов о какой-либо помощи	0,6
• Многие учащиеся сами проявляют соответствующую инициативу , не жалеют времени и сил для развития учебного заведения	1
• Большинство учащихся лично заинтересованы в развитии учебного заведения, все его проблемы воспринимают как свои собственные, активно участвуют в их обсуждении и практическом разрешении	1,4
<u>7. Активность родителей</u>	
• Практически все родители крайне неохотно принимают участие в каких-либо необходимых работах (ремонт, оформление, дежурства и т.п.)	0
• Значительная часть родителей охотно откликается на просьбы педагогов о какой-либо помощи учебному заведению	0,3
• Практически все родители охотно откликаются на просьбы администрации и педагогов о какой-либо помощи	0,6
• Многие родители сами проявляют соответствующую инициативу , не жалеют времени и сил для развития учебного заведения	1
• Большинство родителей лично заинтересованы в развитии учебного заведения, все его проблемы воспринимают как свои собственные, активно участвуют в их обсуждении и практическом разрешении	1,4

IV. ОБОБЩЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<u>1. Команда единомышленников</u>	
• Образовательный процесс организуется каждым педагогом на основе его собственных представлений о целях, содержании, принципах и методах обучения и воспитания, никакие единые методические требования к педагогам администрацией не предъявляются	0
• Заместители директора составляют его «команду», к педагогам ими предъявляется система единых методических требований	0,4
• В команду единомышленников наряду с администрацией входит и некоторая часть учителей	0,8
• Большинство учителей по существу составляют единую профессиональную команду	1,4
• В результате целенаправленной работы с коллективом практически все педагоги данного учебного заведения осознанно реализуют единую образовательную стратегию	1,7
<u>2. Концепция развития учебного заведения</u>	
• Серьезной концепции развития учебного заведения пока не существует , образовательный процесс осуществляется «по инерции»	0
• Инициатива разработки концепции учебного заведения исходит от группы педагогов , в то время как администрация остается малокомпетентной и пассивной в этом вопросе	0,4
• Концепция учебного заведения разрабатывается директором и его заместителями, а учителя пока не имеют об этом четкого представления	0,6
• В учебном заведении реализуется определенная образовательная концепция, суть которой известна и понятна педагогам, однако не все согласны именно с таким подходом	1
• Концепция учебного заведения, основные стратегические ориентиры его развития хорошо понимаются и поддерживаются коллективом педагогов	1,7
<u>3. Формы работы с педагогическим коллективом</u>	
• Методическая работа с педагогическим коллективом по осмыслению образовательных целей учебного заведения, содержания образовательного процесса и т.п. реально не ведется	0
• На педсоветах администрацией ставятся вопросы координации усилий педагогов в плане развития единого понимания целей и методов образовательного процесса	+0,5
• Проблема согласованности работы педагогов является основной в работе их методических объединений	+0,8
• Периодически проводятся педагогические конференции , на которых происходит свободный обмен мнениями, совместно разрабатываются стратегические положения развития учебного заведения	1,2
• Организован постоянно действующий педагогический семинар , направленный на повышение уровня понимания сотрудниками целей образовательного процесса, перспектив развития учебного заведения	1,6
<u>4. Включенность учащихся</u>	
• Учащиеся практически отвечают только за собственную успеваемость, они не информированы об основных положениях образовательной концепции своего учебного заведения	0

• Учащимся рассказывают о понимании педагогами целей образовательного процесса и стратегических ориентирах развития учебного заведения	0,4
• Отдельные предложения учащихся по изменению организации образовательного процесса всерьез рассматриваются и могут быть реализованы	0,8
• Учащиеся реально участвуют в управлении учебным заведением, активные учащиеся входят в состав «команды» , разрабатывающей стратегию развития учебного заведения	1,2
• Действует специально разработанная система включения учащихся в процесс стратегического планирования работы учебного заведения, осмысления ими образовательных целей и методов	1,7
<u>5. Включенность родителей</u>	
• Родители интересуются только успеваемостью своих детей, они не информированы об основных положениях образовательной концепции учебного заведения	0
• На родительских собраниях родителям рассказывают о понимании педагогами целей образовательного процесса и стратегических ориентирах развития учебного заведения	0,4
• Отдельные предложения родительского комитета по изменению организации образовательного процесса рассматриваются администрацией и могут быть реализованы	0,8
• Действует специально разработанная система взаимодействия администрации и педагогов с родителями	1,3
• Родители реально участвуют в управлении учебным заведением , входят в состав «команды», разрабатывающей стратегию развития учебного заведения	1,7
<u>6. Реализация авторских образовательных моделей</u>	
• Учебное заведение не поддерживает тесных контактов с представителями психолого-педагогической науки	0
• Учебное заведение строит образовательный процесс на основе определенной методической модели, администрация получила консультацию от ученых перед началом реализации проекта	0,3
• Ученые - авторы образовательной концепции учебного заведения - периодически консультируют как администрацию, так и педагогов	0,8
• Организован постоянно действующий семинар для педагогов, который ведется учеными - авторами образовательной концепции данного учебного заведения	1,2
• Учебное заведение является экспериментальной площадкой научного учреждения, ученые - авторы образовательной концепции работают в постоянном тесном контакте с администрацией и педагогами	1,6

V. ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<u>1. Взаимоотношения в педагогическом коллективе</u>	
• Педсоветы, совещания и т.п. проводятся в строгом деловом ритме, различные проявления эмоций и «посторонние разговоры» не поощряются администрацией	0
• Педсоветы, совещания и т.п. проходят в неформальной обстановке , участники чувствуют себя психологически комфортно, легко и свободно проявляют свои эмоции	+0,4

<ul style="list-style-type: none"> Педагоги часто встречаются в неформальной обстановке как «в стенах» учебного заведения, так и за их пределами (отмечают дни рождения, праздники, ходят в гости друг к другу, посещают концерты, выставки и т.п.) 	+0,8
<ul style="list-style-type: none"> Каждый педагог ощущает сопереживание и поддержку коллег по поводу своих профессиональных успехов и неудач 	+0,4
<ul style="list-style-type: none"> В педагогическом коллективе принято делиться не только профессиональными, но и личными проблемами 	+0,9
<u>2. Взаимоотношения с учащимися</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Взаимоотношения педагогов с учащимися носят преимущественно ролевой, формализованный характер, ограничиваются учебно-дисциплинарной проблематикой 	0
<ul style="list-style-type: none"> Взаимоотношения педагогов с учащимися хотя и осуществляются в основном в формальных рамках (на уроках, собраниях и т.п.), но носят преимущественно межличностный характер, отличаются искренностью и сопереживанием, касаются «внеучебных» проблем учащихся 	+0,4
<ul style="list-style-type: none"> Педагоги и учащиеся часто общаются между собой в неформальной обстановке (как в учебном заведении, так и за его пределами) 	+0,8
<ul style="list-style-type: none"> Каждый школьник ощущает сопереживание и поддержку педагогов по поводу своих успехов и неудач, связанных с образовательным процессом 	+0,4
<ul style="list-style-type: none"> Школьники часто делятся с педагогами своими личными проблемами, получая от них сопереживание и поддержку 	+0,9
<u>3. Взаимоотношения с родителями</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Взаимоотношения педагогов с родителями носят преимущественно ролевой, формализованный характер, ограничиваются учебно-дисциплинарной проблематикой 	0
<ul style="list-style-type: none"> Взаимоотношения педагогов с родителями хотя и осуществляются в основном в формальных рамках (на собраниях и т.п.), но носят преимущественно межличностный характер, отличаются искренностью и сопереживанием, касаются «внеучебных» проблем 	+0,4
<ul style="list-style-type: none"> Педагоги и родители часто общаются между собой в неформальной обстановке (как в учебном заведении, так и за его пределами) 	+0,8
<ul style="list-style-type: none"> Родители ощущают сопереживание и поддержку педагогов по поводу успехов и неудач их детей, связанных с образовательным процессом 	+0,4
<ul style="list-style-type: none"> Родители часто делятся с педагогами различными семейными проблемами, получая сопереживание и 	+0,9
<u>4. Эмоциональность оформления пространственно-предметной среды</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Визуальное оформление учебного заведения (стенды, плакаты, лозунги, доска объявлений и т.д.) строго функционально, ориентировано прежде всего на сообщение серьезной информации 	0
<ul style="list-style-type: none"> В оформлении интерьеров учебного заведения присутствуют эмоционально насыщенные элементы (сказочные, юмористические, сатирические сюжеты плакатов, картинок, лозунгов, стенгазет и т.д.) 	+0,3
<ul style="list-style-type: none"> Периодически проводятся выставки рисунков (сочинений) учащихся, отражающих их отношение к своему учебному заведению 	+0,5
<ul style="list-style-type: none"> Участниками таких выставок являются не только учащиеся, но и педагоги 	+0,7
<ul style="list-style-type: none"> Учащиеся и педагоги могут свободно выражать свои эмоции (рисовать шаржи, писать пожелания или благодарности и т.п.) на специальных планшетах, стенгазетах и т.п. 	+ 1

VI. ДОМИНАНТНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<u>1. Значимость для педагогов</u>	
• Большинство педагогов работает еще и в других местах, данное учебное заведение не рассматривается ими как важнейшая сфера своей профессиональной реализации	0
• Большинство педагогов работают только в данном учебном заведении, но относятся к работе формально	1
• В учебном заведении есть группа педагогов, для которых в их работе заключен главный смысл жизни	2
• Несмотря на вынужденные подработки в других местах, данное учебное заведение рассматривается большинством педагогов как важнейшая сфера своей профессиональной реализации	2,5
• Пожалуй, весь образ жизни большинства педагогов так или иначе обусловлен вовлеченностью в жизнь учебного заведения, которая составляет их главную жизненную ценность	3,3
<u>2. Значимость для учащихся</u>	
• Для большинства учащихся данное учебное заведение не стало особо значимым местом в их жизни, а педагоги не входят в круг авторитетных людей	0
• Значимым для учащихся оказывается скорее общение с отдельными педагогами, нежели образовательная среда данного учебного заведения в целом	1
• Хотя учебное заведение и не является для большинства учащихся центром социальной реализации, но «школьная жизнь» все-таки составляет для них одну из их важнейших ценностей	1,5
• В повседневной жизни большинство учащихся придерживаются принципов и норм, принятых в данном учебном заведении, даже если эти принципы и нормы подвергаются критике со стороны родителей, соседей, сверстников и т.д.	2,5
• Пожалуй, весь образ жизни большинства учащихся так или иначе обусловлен вовлеченностью в жизнь учебного заведения, которая составляет их главную жизненную ценность	3,4
<u>3. Значимость для родителей</u>	
• У большинства родителей данное учебное заведение и его педагоги не пользуются особым авторитетом	0
• Значимым для родителей оказывается только общение с отдельными педагогами	1
• Учебное заведение пользуется авторитетом у родителей	1,5
• Родители высоко ценят мнение педагогов и стараются выполнять их рекомендации, даже если они расходятся с их собственным мнением по воспитательным проблемам	2,5
• Родители гордятся, что их дети учатся именно в данном учебном заведении, многие ради этого изменили место жительства или отправляют сюда детей из других микрорайонов	3,3

VII. КОГЕРЕНТНОСТЬ (согласованность) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<u>1. Преимущество с другими образовательными учреждениями</u>	
• В учебное заведение могут приниматься учащиеся без конкурса, оплаты или других особых условий	+0,5
• Учащиеся любой ступени могут переходить в другие аналогичные учебные заведения без дополнительных условий	+0,5
• Выпускники данного учебного заведения стабильно поступают в различные образовательные учреждения более высокого образовательного уровня (гимназии, училища, вузы и т.д.)	+ 1
• Учебное заведение имеет сопряженные программы с вузами, в которые выпускники могут зачисляться без вступительных испытаний	+ 1,3
<u>2. Региональная интеграция</u>	
• Согласование содержания регионального компонента образования (по истории, географии и т.д.) в учебном заведении с местными учеными и компетентными специалистами	+0,2
• Использование местного научного, производственного, культурного, спортивного и другого социального потенциала в организации образовательного процесса	+0,4
• Учебное заведение тесно сотрудничает с различными экологическими, политическими, молодежными, религиозными и другими организациями	+0,4
• Постоянные контакты учебного заведения с органами местного самоуправления	+0,6
• Профессиональная подготовка учащихся данного учебного заведения в соответствии с социально-экономическими запросами своего региона	+0,7
• Включенность данного учебного заведения с его особой образовательной функцией в Концепцию развития региональной системы образования (при наличии такой Концепции)	+1
<u>3. Широкая социальная интеграция</u>	
• Подготовка учащихся ограничивается требованиями госстандарта	+0,2
• Учащиеся получают не только уровень научных знаний согласно госстандарту, но и практическую подготовку, соответствующую современным требованиям (компьютерную, коммуникативную, валеологическую, экологическую, экономическую и т.д.)	+0,7
• Специальная психолого-педагогическая работа в учебном заведении направлена на развитие у учащихся личностных качеств, необходимых для успеха в современном обществе (целеустремленности, решительности, ответственности, работоспособности и т.п.)	+1
• Учащиеся получают уровень образования (в том числе владение иностранными языками) и личностного развития, обеспечивающий возможность учиться или работать за рубежом	+1,5
VIII. АКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<u>1. Трансляция достижений</u>	
• Учащиеся данного учебного заведения систематически побеждают на предметных олимпиадах различного уровня	+0,4

• Учебное заведение является методическим центром , распространяющим свой опыт работы на другие образовательные учреждения (программы, методики и т.д.)	+0,6
• Учебное заведение славится в регионе каким-либо творческим (спортивным) коллективом (ансамблем, театром, оркестром, командой КВН, спортивной командой)	+0,7
• Помимо образовательных услуг учебное заведение выставляет на рынок какие-либо товары и услуги (компьютерные продукты, сельхозпродукты, сувениры, игрушки, консультации и т.д.)	+0,8
<u>2. Работа со средствами массовой информации</u>	
• В эфире звучали отдельные радиопередачи о данном учебном заведении	+0,2
• В эфире периодически звучат радиопередачи о данном учебном заведении	+0,4
• Сведения о жизни данного учебного заведения систематически сообщаются по местному радио	+0,6
• Имеются отдельные публикации о данном учебном заведении в газетах (журналах)	+0,2
• В газетах (журналах) периодически публикуются материалы о данном учебном заведении	+0,5
• Материалы о данном учебном заведении систематически публикуются в прессе (например, в местной газете имеется специальная рубрика, страница и т.п.)	+0,7
• Имеются отдельные телетрансляции (сюжеты, сообщения, передачи) об учебном заведении	+0,3
• Различные сведения о деятельности учебного заведения периодически транслируются по телевидению	+0,6
• Учебное заведение имеет на телевидении постоянное эфирное время, информация о нем сообщается систематически	+0,8
Изданы специальные буклеты (брошюры, книги), рассказывающие о данном учебном заведении	+0,4
<u>3. Социальные инициативы</u>	
• Учебное заведение принимает активное участие в различных региональных выставках, смотрах, конкурсах, фестивалях и других социально значимых формах реализации творческой активности людей	+0,5
• Учебное заведение является инициатором различных региональных выставок, смотров, конкурсов, фестивалей и других социально значимых форм реализации творческой активности людей	+1,2
• Учебное заведение принимает активное участие в различных социально значимых акциях и движениях (охрана окружающей среды, помощь ветеранам, инвалидам, шефская работа и т.п.)	+0,5
• Учебное заведение является инициатором различных социально значимых акций и движений (охрана среды, помощь ветеранам, инвалидам, шефская работа и т.п.)	+1,3
• Именно данное учебное заведение по существу является признанным лидером в регионе (одним из таких лидеров) в плане организации и проведения различных социальных инициатив	+2,5

<u>4. Социальная значимость выпускников</u>	
• Отдельные выпускники учебного заведения стали известными в регионе людьми (в науке, искусстве, спорте, политике, деловой и административной сфере и т.д.)	+0,3
• Выпускники данного учебного заведения составляют значительную часть местной (региональной) социальной элиты (политической, творческой, деловой, административной)	+0,6
• Отдельные выпускники учебного заведения достигли высокого положения в своей сфере деятельности в масштабе всей страны , стали известными, популярными людьми	+0,8
• Отдельные выпускники учебного заведения достигли известности за рубежом , их деятельность укрепляет международный престиж России	+ 1,1

IX. МОБИЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<u>1. Мобильность целей и содержания образования</u>	
• Образовательный процесс направлен прежде всего на формирование знаний, умений и навыков учащихся в рамках требований госстандарта	0
• В образовательный процесс включена подготовка учащихся также по ряду новых дисциплин, наиболее актуальных в современных социально-экономических условиях (основы предпринимательской деятельности, деловое общение, экология, право и т.д.)	1
• Образовательный процесс целенаправленно ориентирован не только на академическую и профессиональную подготовку учащихся, но и на развитие их функциональной грамотности (лингвистической, коммуникативной, компьютерной, валеологической и т.д.), а также на их личностное развитие и саморазвитие	2
• Учебное заведение даже изменило свой профиль , ориентируясь на современные социальные запросы (стало экономическим, экологическим, языковым и т.д.)	2,5
<u>2. Мобильность методов образования</u>	
• Практически весь образовательный процесс строится на использовании традиционных воспроизводящих методов обучения (учитель сообщает новые сведения, а учащиеся оцениваются по способности их воспроизводить и применять)	0
• Некоторые педагоги используют современные активные (интерактивные) методы (имитационные игры, тренинговые формы, творческие мастерские и т.п.)	0,5
• Большинство педагогов владеет современными методами и стремится использовать их в образовательном процессе	1,5
• В учебном заведении организовано целенаправленное обучение педагогов современным образовательным технологиям , налажена методическая поддержка педагогов, использующих активные методы образования	2,5
<u>3. Мобильность средств образования</u>	
В образовательном процессе используются <u>только традиционные учебники, задачки, хрестоматии, наглядные пособия</u> , которые практически не обновляются уже много лет	0

Наряду со старыми, используются и новые экспериментальные учебники, пособия и т.д.	1
Образовательный процесс строится преимущественно на базе новых учебников, современных наглядных пособий и технических средств обучения	2
Имеется возможность постоянно следить за новинками рынка образовательных средств и приобретать приглянувшиеся учебники, пособия, программы, технические средства, наглядные пособия и т.д	2,5
<u>4. Мобильность кадрового обеспечения образования</u>	
• Новые учебные курсы обеспечиваются за счет дополнительной нагрузки педагогов, которые самостоятельно осваивают их содержание и методику	0,5
• Новые учебные курсы обеспечиваются педагогами, которые самостоятельно к ним подготовились и теперь преподают только эти дисциплины	1
• Новые учебные курсы обеспечиваются педагогами, которые ранее преподавали другие предметы, а затем изменили свой профиль, пройдя соответствующее дополнительное обучение	2
• Для преподавания новых дисциплин приглашаются дипломированные специалисты	2,5

Х. УСТОЙЧИВОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ			
<u>Усиление устойчивости (+)</u>		<u>Ослабление устойчивости (-)</u>	
+0,3	• Данный директор руководит учебным заведением не менее 2 лет	За последний год произошла смена директора	-0,5
+0,6	• более 5 лет	За последние два-три года сменилось несколько директоров	-2
+1	• более 10 лет		
+0,5	• Администрация остается стабильной не менее 2 лет	За последние два-три года сменилось больше двух заместителей директора	-1
+0,8	• более 5 лет		
+0,6	Основной «костяк» педагогов остается стабильным в течение 5 последних лет	За последние годы учебное заведение покинуло несколько наиболее авторитетных педагогов	-1
+1	• Весь коллектив педагогов остается стабильным в течение 5 последних лет	Наблюдается частая смена (перемещение) учителей предметников и классных руководителей	-1,5
+0,2	Многие педагоги — выпускники данного учебного заведения	Многие педагоги приехали из других регионов	-0,5
+0,3	Большинство родителей нынешних учащихся в свое время окончили данное учебное заведение	Специфика образовательного процесса предполагает частую смену контингента учащихся (краткосрочные курсы, семинары, лагерь и т.п.)	-1

+0,5	Учебное заведение создано более 50 лет назад , все эти годы сохраняет свой профиль и образовательные традиции	Учебное заведение создано менее 5 лет назад или поменяло свой профиль или статус (средняя школа стала лицеем и т.п.)	-1
+0,2	Учебное заведение находится в старинном историческом здании	Учебное заведение не имеет своего здания , помещения арендуются	-1
+ 1	Учебное заведение выстояло, достойно пережив серьезное испытание («травля» директора, судебный процесс из-за прав на здание, большой пожар и т.п.)	В результате ряда возникших «внешних» проблем ухудшились взаимоотношения в коллективе, снизился уровень образования	-2

5. Диагностика удовлетворенности качеством образования

1. Насколько Вы довольны выбором школы/вуза для получения образования?

0% ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100%

2. Насколько Вы удовлетворены содержанием образованием, которое получаете?

0% ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100%

3. Насколько Вы удовлетворены условиями, в которых Вы учитесь?

0% ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100%

4. Насколько Вы довольны содержанием внеурочной воспитательной деятельности?

0% ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100%

5. Насколько Вы довольны качеством общения с педагогами, которые Вас обучают?

0% ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100%

6. Насколько Вам нравится ваш класс/студенческая группа?

0% ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100%

6. Насколько Вы довольны сложившимися отношениями с одноклассниками/одногоруппниками?

0% ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100%

8. Насколько полученное образование позволяет Вам с оптимизмом смотреть в будущее и быть уверенным в своих силах?

0% ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100%

9. На каком из уровней происходит процесс обучения (три шкалы в сумме должны составить 100%)?

- *Репродуктивный* («выучил-ответил»)

0% ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100%

- *Адаптивный* (алгоритмы деятельности предлагаются преподавателем)

0% ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100%

- *Творческий* (вариативность, самостоятельность, нестандартность, поиск, собственная траектория развития)

0% ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100%

10. Насколько активно Вы принимаете (принимали) участие во внеучебной жизни, делах школы/факультета?

<i>Научная деятельность</i>	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100%
<i>Спортивная деятельность</i>	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100%
<i>Школьное/студ. самоуправление</i>	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100%
<i>Культурная деятельность</i>	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100%

11. Вы хотите продолжить Ваше образование?

0% ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100%

12. Насколько Время, проведенное в учебном заведении, положительно повлияло на Вас, как на личность, позволило раскрыть ваш потенциал, проявить лучшие качества?

0% ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100%

ИНСТРУМЕНТАРИЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: ГЛОССАРИЙ

Абсолютизация (сверхобобщение) в вербальной коммуникации – речевые действия (высказывания), в которых говорящий, основываясь на отдельных примерах явления, делает выводы о явлении в целом. Говорящий придает своим выводам абсолютный, универсальный характер, не принимая во внимание существующие вариации и различия. Вербальные маркеры абсолютизации (универсальные определители) – «никто», «никогда», «никак», «все», «всегда», «вечно», «любой», «каждый», «всякий».

Агрессивность в вербальной коммуникации – коммуникативное поведение, при котором говорящий утверждает себя и свою позицию в разговоре путем подавления позиций и прав другого. Осуществляется посредством деструктивных коммуникативных тактик: дисконfirmации, защиты-нападения, осуждения и обвинения, перекладывания ответственности на другого, угрозы и т. п. Вербальная агрессивность: вербальные действия (высказывания), нацеленные на то, чтобы нанести ущерб самооценке и Я-образу партнера.

Ассертивность (от англ. assert – утверждать, отстаивать, защищать) – важное коммуникативное умение, способность ясно, открыто и объективно (непредосудительно) выражать в разговоре свою позицию, сохраняя при этом возможность остальным участникам так же свободно и открыто выражать свою позицию. Ассертивный партнер использует позитивные и конструктивные тактики: дескриптивные высказывания, язык личной ответственности, язык конкретности и открытости. Не следует путать с агрессивностью.

Барьеры слушания – причины серьезного искажения информации в процессе слушания, которые могут быть связаны с факторами внешней среды, особенностями мыслительной деятельности человека, психологическим состоянием слушающего, поведением говорящего, характером сообщения, коммуникативной установкой собеседников.

Безоценочный слушательский отклик – вид обратной связи, который не содержит отношения говорящего к обсуждаемому вопросу.

Вербальная коммуникация – словесно-языковая форма человеческой коммуникации; использование слова, языка, речи в выражении и согласованна смыслов. Осуществляется в единстве с невербальной коммуникацией.

Восприятие и понимание в МЛК – наделение смыслом чувственно воспринимаемой информации в процессе взаимодействия с другими людьми и дальнейшее ее переосмысление посредством обратной связи с

ними. Формирование представлений о значимости и характере отношений между участниками межличностной коммуникации.

Восприятие человека человеком – процесс построения образа другого человека (распознавание и интерпретация), разворачивающийся при непосредственном взаимодействии с ним, с концентрацией на особенностях его внешности, поведенческих реакциях и коммуникативных действиях.

Выяснение (прояснение) и уточнение – важные коммуникативные тактики взаимного понимания и координирования. Характерны для рефлексивного слушания с целью получения дополнительной информации от говорящего и побуждения собеседника к продолжению разговора. Реализуются в разговоре в форме вопросов («Что вы имеете в виду под...?») и утверждений («Я имею в виду...»).

Гендерная идентичность – соответствие поведения человека принятому в культуре тендерному (типично женскому или типично мужскому) поведению. Не следует отождествлять с гендерными стереотипами. Как среди мужчин, так и среди женщин встречаются лица с маскулинной гендерной идентичностью, равно как и с фемининной или андрогинной.

Декодирование эмоций – расшифровка символов, составляющих эмоциональное сообщение.

Денотация, денотативный смысл высказывания (от лат. denotare — обозначать, выделять, наделять знаком, отличать) – предметное содержание высказывания, то, о чем говорится, тема. Лексическое, словарное значение слова. В коммуникативной прагматике, то есть в контексте живого языка-речи, рассматривается в связи с коннотацией.

Децентрация — способность отказаться от представления о своей позиции и своего видения как единственного, принимать обоснованность иного видения и поведения в сходных обстоятельствах, представлять себя на месте Другого.

Диалог, диалогичность – тип и качество коммуницирования, при котором каждый из участников, имея и отстаивая свою позицию, одновременно открыт (заинтересован, готов, способен) к пониманию позиций другого. По Бахтину, обращенность и ответственность партнеров. Противоположны монологу, монологичности.

Дисконфирмация в МЛК – линия коммуникативного (вербального и невербального) поведения, направленная на игнорирование, умаление или отрицание личности партнера (иногда вплоть до отрицания его физического присутствия) и значимости его индивидуального опыта. Противоположна конфирмации.

Дискурс – в теории коммуникации беседа, разговор, разговорный процесс, разговорное взаимодействие. По Бахтину, речевой поток. В об-

щем смысле речь, «погруженная в жизнь». Способ говорения и стоящая за ним идеология.

Дискурс социальный — «разговор в социуме», язык социума. Все коммуникативно-языковые процессы, происходящие в обществе, и функционирующая в них система ценностей / значимостей / смыслов/ идеологий: политический дискурс, педагогический дискурс, дискурс модернизации, молодежный дискурс, религиозный дискурс и т. п.

Значимые другие – термин, введенный американским психиатром Г. Салливаном. Люди в жизни человека, оказавшие особое влияние на становление и развитие его личности. Авторитеты в жизни личности.

Идентификация – отождествление себя с чем-то или кем-то; выраженное вовне определение самого себя (отдельных сторон своего Я) через принадлежность к каким-либо сторонам социального (социальным ролям, традициям, правилам, институтам, состояниям, событиям и т. п.). Осуществляется в коммуникации.

Идентичность – сторона человеческого Я, переживаемая и наделяемая смыслом в соответствии с включенностью человека в те или иные социальные роли, отношения и ситуации. Представление, понимание некой части своего Я в отношении к чему-то (как правило, к коллективному социальному – нормам, ценностям, социальным ролям, видам поведения). Позиционирование себя в отношении к чему-то или кому-то, «место» личности в системе социальных отношений.

Идентичность заявляемая – образ, который человек выбирает для себя и реализует в коммуникативных действиях; то, каким он хочет восприниматься в данном разговоре данным собеседником.

Идентичность личная (личностная) – осознание, переживание и оценивание себя через призму своих уникальных, индивидуально-личностных характеристик и отношений («я такой» — застенчивый, щедрый, неразговорчивый, я друг Михаила, муж Ани, сын Марии Андреевны).

Идентичность приписываемая – образ, который задают человеку в разговоре его соучастники, при этом сам он с этим образом может соглашаться или не соглашаться. Один из распространенных вариантов приписывания идентичностей – стереотипы и стереотипизирование.

Идентичность социальная – осознание, переживание и оценка себя через принадлежность к тем или иным социальным группам и общностям (мужчины, женщины, мужья, жены, родители, дети, бизнесмены, бюджетники, пенсионеры, россияне, христиане, земляне и т. д.). Все идентичности социальны по своему происхождению. В современных подходах «идентичность» часто употребляется как синоним «Я».

Интерпретация в межличностном восприятии – процесс надделения смыслом воспринятой информации – построение партнерами сужде-

ний, заключений, оценок, выводов относительно друг друга и ситуации. Когнитивный процесс, включающий создание, корректировку и применение определенных «интерпретационных» матриц. Результирующим моментом интерпретации выступает понимание – непонимание.

Каузальная атрибуция в психологии – механизм приписывания причины) ведению других людей. Интерпретация поведения партнера путем выдвижения) предположений о его мотивах, намерениях, эмоциях, свойствах личности, причинах поведения. Попытки обычного человека объяснить самому себе причины мотивы чужих действий и поступков.

Кодирование эмоций – процесс преобразования эмоциональных переживаний в знаковую форму – словесную, невербальную, цифровую, музыкальную и др.

Коммуникативная компетентность (КК) – характеристика коммуникативного поведения как соответствующего или не соответствующего заданному стандарту, ожидаемому результату. В МЛК: способность человека использовать вербальные и невербальные действия для достижения желаемых результатов, в соответствии с интересами и целями остальных партнеров в условиях заданной ситуации.

Коммуникативная компетентность, критерии – теоретические основания, необходимые для оценивания КК в контексте межличностной коммуникации. Основные критерии КК: эффективность и уместность. Эффективность – результативность, продуктивность, успешность коммуникативных действий, способность получать значимый для себя результат. Уместность (приемлемость, адекватность) – соответствие коммуникативных действий условиям данной коммуникативной ситуации, учет целей и интересов всех участников взаимодействия.

Коммуникативная ситуация – то же, что коммуникативный эпизод или коммуникативное событие.

Коммуникативное действие – единица коммуникативного поведения. Речевое действие, или высказывание, выполняющее в разговоре определенную функцию. Различают вербальные коммуникативные действия – высказывания: и невербальные – жест, мимика лица, поза, физическое действие и т. п. Невербальные коммуникативные действия часто бывают амбивалентны – вызывают неоднозначность толкований.

Коммуникативный стиль (стиль коммуникации) – особенности коммуникативного поведения субъекта (индивида, группы, сообщества), проявляющиеся в выборе и предпочтительности употребления в ходе межличностного взаимодействия тех или иных коммуникативных стратегий и средств коммуникации (вербальных и невербальных).

Контекст – то, что окружает и объемлет «текст», среда и условия, в которых происходит данное коммуникативное взаимодействие. Интерпретационная рамка – фрейм.

Конфирмация в МЛК (от англ. confirm – подтверждать, утверждать, подкреплять, поддерживать) – линия коммуникативного поведения (вербального и невербального), утверждающая ценность, значимость личности партнера и его индивидуального опыта. То же, что в психологии валидация личности. Проявляется на трех метакоммуникативных уровнях: 1) признание, что другой физически существует и присутствует в моем пространстве; 2) признание, что его личность, индивидуальность важна для меня как самоценность; 3) признание, что его мысли, переживания, личностный опыт имеют смысл, валидны. Противоположна дисконфирмации.

Межкультурная коммуникативная компетентность – способность адаптировать свое поведение к собеседнику с учетом норм и традиций его культуры.

Межличностная роль – поведение, предписываемое, ожидаемое и реализуемое участниками межличностной коммуникации в конкретной ситуации с учетом j

Межличностное пространство – организация всех элементов межличностного взаимодействия в определенный порядок, что предполагает: (1) выбор позиции в отношении к другому, пристройку к позициям друг друга; (2) определение пространственных и временных границ ситуации взаимодействия, за пределами которых выбранная позиция становится неуместной; (3) оформление занятой позиции посредством вербальных и невербальных средств коммуникации.

Невербальная коммуникация – неязыковая, несловесная форма коммуникации. Использование неязыковых символов (жестов, телодвижений, интонации, мимики, физических действий) в выражении и координировании смыслов. Неотъемлемая составляющая межличностной коммуникации.

Обратная связь – реагирование одного партнера в вербальной или невербальной форме в ответ на действия другого. Ответное сообщение от слушающего с целью дать понять говорящему, как было принято его сообщение.

Оценочный слушательский отклик – выражение отношения слушателя тому, о чем идет речь, или к личности говорящего. Высказываемые оценки могут быть положительными («Здорово это у тебя получается») или отрицательными («Что за чушь ты несешь»). Позитивная оценочная обратная связь выполняет функцию поддержки Я-концепции собеседника и сложившихся с ним межличностных отношений. Негативная оценочная обратная связь выполняет корректирующую функцию, направленную на

устранение нежелательного поведения, стремление изменить или модифицировать межличностные отношения.

Перефразирование (парафраз) – коммуникативный прием, направленный на понимание и координирование в разговоре.

Резюмирование – коммуникативная тактика понимания и координирования, при которой слушающий (или сам говорящий) выделяет и воспроизводит своими словами основные смыслы прозвучавшей речи. Часто используется как прием рефлексивного безоценочного слушания с целью подытожить основные направления разговора, его ключевые темы и договоренности.

Самоидентичность – рефлексивное отношение к самому себе через всю историю своей жизни, автобиографию; тождественность самому себе.

Слушание – физиологическая, когнитивная, коммуникативная активность человека, связанная с восприятием звуковой информации, отвечающей его потребностям и интересам, что позволяет ему ориентироваться в окружающей среде. В теории межличностной коммуникации рассматривается как момент разговора, коммуникативное действие, направленное на создание и поддержание порядка и согласованности речевого взаимодействия между людьми, как фундаментальное условие / конструктор межличностной коммуникации. Базовое коммуникативное умение в МЛК.

Слушание аналитическое – вид рефлексивного слушания, предполагающий интерпретацию слушателем сообщения говорящего.

Слушание «атакующее» – тип слушания, который может создавать коммуникативные проблемы, поскольку слушатель нацелен не на диалог и понимание своего собеседника, а на его дискредитацию, на то, чтобы обнаружить ошибку или оговорку в его высказываниях и сделать их темой критического разбора.

Слушание информационное – слушание с целью понять, запомнить, проанализировать и оценить точность и ситуативную значимость содержания сообщения. Слушание, сосредоточенное на содержательном плане.

Слушание критическое – вид рефлексивного слушания, при котором анализ полученного сообщения обязательно содержит оценку. Различают неконструктивные и конструктивные критические слушательские отклики.

Слушание нерефлексивное – вид слушания с минимальным использованием словесных средств, умение слушать, не вмешиваясь в речь собеседника своими замечаниями.

Слушание рефлексивное – вид слушания, предполагающий активное использование словесных средств для проверки точности восприятия сообщения, а также подтверждения понимания услышанного.

Слушание участвующее эмпатическое – слушание с целью понять намерения и чувства собеседника, создать поддерживающую среду, в ко-

торой отправитель сообщения может открыто и свободно выражать себя, а также обеспечить взаимопонимание как основу производства межличностных смыслов-значений.

Слушание черно-белое – разновидность оценочного слушания; возможный барьер на пути эффективного слушания, когда слушатель склонен абсолютизировать оценку полученного сообщения – как плохого или как хорошего, не стремясь учитывать сложность мотивов и многоплановость содержания речи говорящего.

Слушание эгоцентрическое – тип слушания, который может создавать коммуникативные проблемы, поскольку доминирующей коммуникативной установкой по крайней мере одного из собеседников является ориентация «на Себя», а не «на Другого»: этот слушатель реагирует только на то, что интересно и важно для него самого, не откликается на речь собеседника, перебивает его возражениями или советами, может вовсе игнорировать тему разговора, поддерживая беседу только для того, чтобы сказать что-то самому.

Социальные стереотипы (от греч. stereos объемный, трехмерный + typos отпечаток) – обобщенные, схематизированные представления о человеке, его действиях и поведении, характеризующие его сугубо как представителя социальной группы или категории, без различения индивидуальных особенностей.

Сценарии идентичности – высказывания родителей или иных значимых других, предписывающие ребенку, как вести себя в той или иной социальной ситуации, каким быть или не быть. Способы социализации, помогающие ребенку усваивать представления о различных социальных ролях и приобретать опыт собственного ролевого поведения.

Ты-высказывание – тип оценочного высказывания, в котором говорящий возлагает ответственность за негативно сложившуюся ситуацию и за свои негативные чувства по этому поводу на партнера, обвиняет партнера за происходящее.

Фундаментальная ошибка атрибуции – ключевое понятие психологической теории атрибуций. Означает, что когда причина поведения не очевидна, а значимость случившегося достаточно велика, то мы склонны к переоценке личностных (диспозиционных, внутренних) факторов и недооценке ситуативных (внешних).

Эмоциональная компетентность – способность коммуникативных партнеров распознавать переживаемые ими эмоциональные состояния (свои и другого), понимать их причины и выбирать эффективное эмоциональное поведение в конкретной ситуации.

Эмоциональная экспрессия – непосредственно наблюдаемые сигналы и знаки (вербальные, жестовые, мимические), информирующие об эмоциональном состоянии субъекта.

Эмоциональный интеллект – способность понимать собственные эмоции и эмоции других людей, управлять эмоциями и самомотивацией.

Эмпатия в МЛК (от греч. *empathia* – сопереживание) – понимание и чувствование в ходе общения переживаний и эмоционально-психических состояний другого, при одновременном сохранении собственной позиции (то есть чувства и переживания эмпатирующего не тождественны полностью чувствам и переживаниям того, кому он сопереживает). По К. Роджерсу, означает «быть с другим» без предвзятости, оставив в стороне свои точки зрения и ценности.

Этичность в коммуникации – нравственная позиция и нравственный выбор субъекта коммуникации в условиях конкретной ситуации, ответственность за собственные коммуникативные действия, вовлеченность, причастность.

Эффект ореола (гала-эффект, от англ. *halo* – ореол) – тенденция преувеличивать отдельные качества в личности партнера таким образом, что благоприятное (или негативное) впечатление об одном качестве человека переносится на личность в целом.

Я-высказывание – тип высказывания, выражающий, что и как чувствует в ситуации сам говорящий. Акцентирует, что говорящий «владеет» своими переживаниями, принимает ответственность за то, что чувствует. Противоположно Ты-высказыванию.

Язык ответственности – высказывания, выражающие, насколько говорящий готов взять на себя ответственность за высказываемые взгляды, чувства, отношения, действия.

Техники активного слушания

1. *Безмолвное нерефлексивное слушание*, подтверждаемое киванием, междометиями;
2. *Техники постановки вопросов.*

Таблица 6

Техники постановки вопросов

Вопрос	Определение	Как сказать?
Закрытый	Вопросы предполагают односложные ответы «Да», «Нет». Используются только в качестве контрольных вопросов	Все ли понятно из того, что я сказал? Есть ли у нас время?
Открытый	Вопросы начинаются со слов «Что?», «Как?», «Каким образом?», «Где?», предполагают развернутый ответ и поддерживают диалог	Что вы имеете в виду, когда говорите о ...? Как вы это понимаете? Каким образом и где мы можем это использовать? Какой вариант для вас предпочтительнее?
Альтернативный	Вопросы содержат варианты ответов и ставят человека в ситуацию выбора	Что для вас предпочтительнее: А или В?

Типы открытых и закрытых вопросов:

- информационные (Снимают основную информацию);
- контрольные вопросы (Проверяют, слушает ли, понимает ли?);
- ориентирующие, направляющие вопросы (Каково ваше мнение по этому вопросу?);
- встречные вопросы (Чтобы ответить на ваш вопрос, хочу задать встречный.....);
- провокационные вопросы (Вы готовы рисковать?);
- вопросы, открывающие взаимодействие (Вы позволите мне предложить вариант решения?);
- вопросы, завершающие коммуникацию (Мы все обговорили? Смогли я убедить вас в том, что...? Убедились ли вы, что...? Какие еще детали содержания темы для вас важны?).

Типичными ошибками при постановке вопросов являются формулировки, начинающиеся со слов «Почему...?», «Почему вы не...?», «Как вы могли это сделать, сказать...?», «Зачем...?». Эти вопросы воспринимаются как нападение.

3. *Уточнение* – вопрос к слову, имеющему неопределенный смысл;

4. *Техники вербализации.*

Таблица 7

Техники вербализации

Техники вербализации	Определение	Как сказать?
Пересказ, «эхо»	Повторение ключевых слов, цитирование партнера	Повторите с вопросительной интонацией одно или два слова, сказанных партнером
Перепарфразирование	Краткая передача сути сказанного	Если я вас правильно понял, то...? Правильно ли я вас понимаю...? Вы хотите сказать...?
Интерпретация	Высказывание предположения об истинном значении сказанного	Вы, наверное, имеете в виду..., это так? Для тебя это означает..., это так?
Подведение итога	Завершение взаимодействия	Таким образом..., итак....

Техники, способствующие регуляции эмоционального состояния

Эмоциональные состояния, возникающие в процессе коммуникативного процесса, зачастую обуславливают степень достижения его результата. Импульсивность, эмоциональность и непоследовательность мешают участникам процесса управлять собой и коммуникацией. Эмоциональное напряжение может совершенно исказить ход общения. Достижение эффективности использования техник регуляции эмоционального состояния воз-

можно только при соблюдении следующих условий: эмоциональный «штиль», вежливость, простота высказываний, краткость высказываний:

1. Открытое проявление уважения к партнеру: «Я понимаю...»;
2. Условное согласие (согласие с частью сказанного собеседником);
3. Проговаривание собственного состояния или отношения к тому, что происходит: «Я сожалею..., Мне тоже не нравится...»;
4. Проговаривание состояния или отношения партнера: «Я вижу, для вас это очень неприятно...»;
5. Перевод конфликтной ситуации из настоящего времени в будущее: «Что мы сможем предпринять, что можно сделать?»;
6. Техники «вежливый отказ»: «К сожалению я не смогу...», «Боюсь, что невозможно...», «Я вынужден сказать «Нет».
7. Использование дисклеймеров (речевых конструкторов, выравнивающих эмоциональный фон) : «Не поймите меня неправильно...; Я вас не порадую, огорчу...; Возможно, я буду не права...».

Регуляция эмоциональных состояний участников коммуникативного процесса является самой важной составляющей коммуникативной компетентности и, на наш взгляд, самой сложной в ее обретении, так как требует от личности каждодневного совершенствования, обращения к своему внутреннему миру, глубокой личностной рефлексии.

Техники аргументации

Управление коммуникативным процессом – это, прежде всего, влияние словом, адресованное в первую очередь когнитивной сфере личности. Е.В. Сидоренко отмечает, что открытое аргументированное влияние способствует развитию деловых отношений, формированию общего понятийного пространства, сохранению личностной целостности участников. «Аргументация – это высказывание и обсуждение доводов в пользу предполагаемого решения или позиции с целью формирования или изменения отношения собеседника к данному решению» [Сидоренко, 2004, с. 74]. Аргумент является хорошо структурированной фразой, высказыванием, построенным по определенному закону и поэтому влияющим на когнитивную составляющую содержания коммуникативного процесса. Условия применения техник аргументации не отличаются от тех, которые соответствуют применению техник регуляции эмоционального состояния. Особенно важным является согласие партнеров слушать друг друга. Существует большое количество различных видов аргументации. Мы приводим некоторые из них, наиболее простые в освоении.

Техники аргументации

Техника	Содержание	Как сформулировать?
Метод Сократа	Начало каждого шага доказательства со слов «Согласны ли вы с тем, что...?»	Согласны ли вы с тем, что объективный факт является самым весомым аргументом?
Техника «Ссылка на три причины»	Поиск трех фактов, аргументов, свидетельствующих за или против	Это важно по трем причинам: во-первых..., во-вторых..., в-третьих....
Техника разделения аргументов	«Полностью согласен..., есть сомнения в том, что..., а что касается..., то я уверен...»;	Я полностью согласен, что эта техника выглядит немного громоздкой. Однако я сомневаюсь в том, что это является непреодолимым препятствием к ее усвоению. А что касается ее эффективности, то я полностью уверен в ее силе.
Информационный диалог	Прояснение позиции партнера и собственной позиции путем обмена вопросами и ответами	- Вопросы, направленные на прояснения сути дела: «Что мы должны сделать? Что является наиболее проблемным?» - Предложения по существу: «Предлагаю обсудить...», - Ограничение области обсуждения: «Предлагаю вернуться к существу дела...»
Конструктивная критика	Подкрепленное фактами обсуждение действий и результатов	Выражение сомнения в целесообразности: «Боюсь, что в настоящее время...»,

Важно указать, что в педагогической практике активно используются устоявшиеся неконструктивных речевые паттерны: приказы, команды, предупреждения, угрозы, поучения, наставления, советы, логическая аргументация, критика, порицание, ярлыки, стереотипы, постановка «диагноза», оценка, игнорирование чувств партнера, преуменьшение события, расследование, выспрашивание, сарказм. В целом для неконструктивного взаимодействия характерна подавляющая стратегия контакта, доминирование, манипуляция, конкуренция.

Коммуникативный процесс становится конструктивным в той степени, в какой партнеры способны демонстрировать ориентацию на другого, что определяется понятиями «конфирмация и дисконфирмация» Конфирмация понимается как подтверждение ценности, значимости личности, а дисконфирмация – как игнорирование, отрицание личности. В коммуникативном процессе важны безоценочность, ориентация на проблему, цель взаимодействия, открытость, искренность, равноправие, гибкость как уме-

ние посмотреть на ситуацию глазами партнера. Приводим алгоритм конструктивного разрешения противоречий, который иногда называют матрицей взаимопонимания.

Матрица взаимопонимания

1. Слушание;
2. Прояснение, уточнение (Объясните, пожалуйста, еще раз...);
3. Эхо (Повторение ключевой фразы, слова);
4. Выражение, отражение чувств (Вы не очень довольны...);
5. Развитие идеи, перефразирование (Если исходить из того, что вы сказали...);
6. Аргументация, обсуждение темы, вопроса с опорой на слова партнера;
7. Проверка понимания и согласия;
8. Выражение, отражение чувств (Я рад, что мы понимаем друг друга);
9. Резюме (Итак,...).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА РЕФЛЕКСИВНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА

1. Методика определения уровня сформированности педагогической рефлексии Е.Е. Рукавишниковой

Методика имеет структуру личностного опросника, состоит из 34 вопросов, на которые требуется дать ответ «да» или «нет». Ответы «да» в регистрационном бланке обозначаются знаком «+», а «нет» – знаком «-».

1. Были ли у вас случаи, когда анализ вашего поступка примирял вас с вашими близкими?

2. Изменялись ли ваши духовные ценности после того, как вы, проанализировав свои недостатки, приходили к решению изменить их?

3. Часто ли вы прибегаете к анализу своего поведения в конфликтных ситуациях?

4. Часто ли бывает так, что ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?

5. Ставите ли вы себя в своем воображении на место какого либо незнакомого вам неудачливого человека?

6. Анализируете ли вы причины своих неудач?

7. Долго ли вы вспоминаете встречу с неудачливым человеком?

8. Пытаетесь ли вы анализировать свое поведение, если у вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?

9. Как вы считаете, это связано с личностной потребностью разобраться в себе?

10. Вы анализируете свое поведение, чтобы сравнить себя с другими?

11. Были ли у вас случаи, когда анализ ситуации приводил к изменению решений, принятых вами ранее, изменению вашей точки зрения или переоценке самого себя?

12. Часто ли вы осознаете причины собственных поступков?

13. Часто ли вы анализируете поведение окружающих вас людей, избегая анализировать свое?

14. Пытаетесь ли вы выявить для себя причины своего поведения?

15. Считаете ли вы однозначным и беспрекословным для себя мнение человека, авторитетного в интересующей вас проблеме?

16. Пытаетесь ли вы анализировать мнения авторитетных людей?

17. Подвергаете ли вы критическому анализу позицию авторитетного человека, группы людей?

18. Противопоставляете ли вы мнению авторитетного человека свои хорошо обдуманые аргументы «против»?

19. Совпадает ли, как правило, ваша точка зрения на какую-либо проблему с мнением авторитетного человека в этой области?

20. Пытаетесь ли вы найти причину каких-либо неразрешимых жизненных противоречий, относящихся к вам?

21. Бывает ли так, что человеческие ценности, принятые в обществе, вы подвергаете критическому анализу?

22. Часто ли общественное мнение способно диктовать вам определенный образ мыслей?

23. Считаете ли вы, что умение анализировать вами свое поведение всегда приводит к принятию единственно правильного решения?

24. Пытаетесь ли вы анализировать свое или чужое поведение, если понимаете, что это может привести к возникновению отрицательных эмоций, неприятных для вас?

25. Задумываетесь ли вы о поведении посторонних вам людей, сравнивая их с собой?

26. Пробуете ли вы занять позицию постороннего вам человека в конфликтной ситуации, пытаясь сопоставить ее собственной?

27. Ввели ли вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания?

28. Анализируя свои неудачи, склоняетесь ли вы к оценке своего поведения?

29. Часто ли, анализируя свои неудачи, вы в большей степени приходите к выводу, что виноват беспорядок в социальной жизни?

30. Присуща ли анализу вашего поведения в большей степени эмоциональная оценка?

31. Присутствует ли в анализе собственного поведения в большей степени четкая словесная логика?

32. Часто ли общество способно навязать вам определенную манеру поведения?

33. Считаете ли вы обязательным для себя придерживаться всех рекомендаций моды, определенного стиля одежды и т. п.?

34. Часто ли бывает так, что, проанализировав свое поведение, вы меняете свой стиль общения с людьми

Обработка результатов

Подсчет результатов: для определения уровня развития педагогической рефлексии необходимо сопоставить результаты, полученные в ходе проведения методики, с ключом для ее обработки. За каждый ответ, совпадающий с ключом, испытуемый получает 1 балл, полученные баллы суммируются (0-11 баллов – низкий уровень развития рефлексии. 12-22 балла – средний уровень рефлексии. 23-34 балла – высокий уровень рефлексии).

Ключ

1.	+	6.	+	11.	+	16.	+	21.	+	26.	+	31.	+
2.	+	7.	+	12.	+	17.	+	22.	-	27.	+	32.	-
3.	+	8.	+	13.	-	18.	+	23.	+	28.	+	33.	-
4.	-	9.	+	14.	+	19.	-	24.	+	29.	-	34.	+
5.	+	10.	-	15.	-	20.	+	25.	+	30.	-		

2. Опросник М.М. Кашапова «Креативные способности педагога»

Инструкция: Оцените, пожалуйста, по 7-балльной шкале, насколько подходят Вам приведенные ниже утверждения: 1 – это не про меня; 2 – иногда бывает; 3 – редко; 4 – в определенных ситуациях; 5 – часто; 6 – очень часто; 7 – всегда.

1. Я предпочту несколько привычных проблем одной новой и незнакомой.

2. Мне интересно работать со «сложными» детьми.

3. Я легко справляюсь с трудными, конфликтными ситуациями.

4. Я интуитивно нахожу верный подход к ребенку.

5. Мне трудно ужиться с творческими, нестандартными личностями.

6. Я нахожу множество путей решения проблемы.

7. Я заранее продумываю свое поведение в типичных проблемных ситуациях.

8. Мне нравятся нововведения, возникающие в моей профессиональной деятельности.

9. Я применяю много различных подходов во взаимодействии с детьми.

10. Я опасюсь неожиданных перемен.

11. Я с легкостью заимствую новые педагогические приемы и техники.

12. Я с удовольствием прохожу процедуры аттестации.

13. Мне легко поменять свою точку зрения.

14. Я легко справляюсь с детскими ссорами.

15. У меня не возникает трудностей при освоении новых образовательных стандартов.

16. Я вижу такие нюансы ситуации, на которые не обращают внимания мои коллеги.

17. Если возникла ссора в группе детей, я внимательно выслушаю всех ее участников.

18. Мне трудно придумать сказку или стихи.

19. Я часто и с удовольствием шучу.

20. Мне нравится, когда на моих занятиях присутствуют коллеги.

21. Мне трудно планировать свою профессиональную деятельность.

22. Мне говорят, что у меня хорошее воображение.

23. Я могу легко справиться с ролью в театральной постановке.
24. Мне доводилось создавать дидактическое пособие, придумывать игру.
25. Я умею выбрать лучший способ решения проблемы из множества возможных.
26. Я советуюсь с руководством, прежде чем привнести в свою работу что-то новое.
27. Не люблю, когда на меня перекалывают всю ответственность.
28. Я до конца отстаиваю свою точку зрения.
29. Считаю себя самодостаточным человеком.
30. Мне нужно знать, что коллеги и близкие одобряют меня и мою работу.

Подсчет результатов: подсчитайте сумму набранных вами баллов и сравните ее со среднегрупповой.

3. Опросник М.М. Кашапова для диагностики креативной компетентности педагога

Инструкция: Уважаемые коллеги! Введение новых стандартов предъявляет к работникам системы образования повышенные требования. В целях оптимизации профессиональной деятельности просим вас ответить на следующие вопросы. Здесь нет правильных и неправильных ответов. Поставьте «+» рядом с теми ответами, которые отражают Вашу позицию. Количество ответов не ограничено.

1. Если бы Вам представилась возможность, хотели бы Вы распить о своем опыте педагогическому сообществу (на конференциях, методических объединениях, педагогических марафонах и т.д.) (выберите один вариант)?

1. категорически, нет;
2. скорее нет;
3. может, да, а может, нет, в зависимости от обстоятельств;
4. скорее да;
5. конечно, да.

Объясните свой ответ, подчеркнув предложенные обоснования или добавив собственное:

– (нет, это слишком затратно по временным ресурсам; это слишком затратно по эмоциональным ресурсам) _____

– (да, это позволило бы мне познакомиться с опытом коллег, обобщить свой опыт, повысить свой статус, получить признание) _____

2. Если бы Вас пригласили поучаствовать в конкурсе профессионального мастерства, то Вы бы ответили:

1. категорически, нет;
2. скорее нет;

3. может, да, а может, нет, в зависимости от обстоятельств;
4. скорее да;
5. конечно, да.

Объясните свой ответ, подчеркнув предложенные обоснования или добавив собственное:

– (нет, т.к. не хочется показывать себя в невыгодном свете перед другими, «здоровье дороже», я ничем не отличаюсь от других, возраст не позволяет) _____

– (да, если это даст некоторые льготы, преимущества, некоторый выигрыш, если будет распоряжение администрации, если поддержит семья и друзья, если будет помощь коллег; я всегда проявляю инициативу и не упускаю возможность о себе заявить, мне это дает возможность глубже понимать смысл моей профессии) _____

3. Как Вы считаете, затруднено ли внедрение новых педагогических технологий в массовую практику?

1. безусловно, да;
2. скорее да;
3. может, да, а может, нет, в зависимости от обстоятельств и условий конкретного учреждения;
4. скорее нет;
5. нет, ничего не затрудняет.

Объясните свой ответ, подчеркнув предложенные обоснования или добавив собственное:

– (нет, т.к. кто хочет, тот найдет способ; тот не ищет оправдания)

– (да, недостаток времени; отсутствие материально-технических ресурсов; низкий уровень материальной стимуляции; непонимание со стороны администрации, коллег, родителей; низкий уровень информированности педагогов; высокие затраты труда учителя; отсутствие конкретных методических разработок, полностью обеспечивающих процесс; педагогический консерватизм, нехватка опыта, образования, знаний, собственного желания) _____

4. Мешает ли что-то лично Вам внедрять инновационные разработки, новые педагогические концепции, технологии, методы в массовую практику?

1. конечно, многое мешает;
2. скорее мешает;
3. когда как, в зависимости от ситуации;
4. почти ничего не мешает;
5. ничего не мешает, постоянно занимаюсь инновационной деятельностью.

Объясните свой ответ, подчеркнув предложенные обоснования или добавив собственное:

- (нет, т.к. кто хочет, тот найдет способ; тот не ищет оправдания) ____
- (да, недостаток времени; отсутствие материально-технических ресурсов; низкий уровень материальной стимуляции; непонимание со стороны администрации, коллег, родителей; низкий уровень информированности педагогов; высокие затраты труда учителя; отсутствие конкретных методических разработок, полностью обеспечивающих процесс; педагогический консерватизм, нехватка опыта, образования, знаний, собственного желания) _____

5. Существуют ли лично для Вас мотивы, причины, которые стимулируют Вас внедрять новшества (инновации) в педагогический процесс?

- нет и не может быть причин, которые заставят меня заниматься новациями;
- скорее нет, это не мое;
- когда как, в зависимости от ситуации;
- скорее да;
- конечно да, у меня есть много причин для этого.

Объясните свой ответ, подчеркнув предложенные обоснования или добавив собственное:

- (да, желание повысить свой авторитет; желание создать что-то новое; желание получить признание; желание повысить эффективность и результативность деятельности; желание перейти на новый уровень в развитии, обучении и воспитании обучающихся; желание самореализоваться; желание получить материальное вознаграждение; неудовлетворённость имеющимися результатами; несовершенство имеющихся УМК, средств обучения, методических пособий и разработок; отсутствие разработок к урокам) _____,
- это не мое) _____

6. Можете ли Вы сказать о себе, что владеете современными педагогическими технологиями?

- безусловно, да;
- да;
- частично, 50/50;
- скорее нет;
- нет.

7. Сколько образовательных технологий Вы знаете?

- ни одной;
- 1-2;

- 3-5;
- 5-10;
- более 10.

8. Если бы Вы отвечали на вопросы теста об особенностях современных детей, то какие бы баллы Вы могли получить?

- минимальные баллы по тесту;
- ниже среднего;
- средние баллы;
- выше среднего;
- высокие баллы.

9. Как Вы оцениваете свой уровень знания по преподаваемому предмету (предметной области)?

- минимальный;
- достаточный;
- средний;
- выше среднего;
- высокий.

10. Знаете ли Вы особенности различных программ (федеральных, авторских, комплексных, парциальных), рекомендованных для вашей предметной области (предмета)?

- не знаю особенностей ни одной программы;
- знаю, могу рассказать об особенностях 1 -2 программ;
- знаю, могу рассказать об особенностях 3-4 программ;
- знаю, могу рассказать об особенностях 4-5 программ;
- знаю, могу рассказать об особенностях более 5 программ.

11. Сколько раз за последние 3-5 лет Вы участвовали в конкурсах профессионального мастерства? (смотрегах, фестивалях)?

- ни разу
- 1 раз и более
- имею победы и награды

Конкретизируйте, пожалуйста, свой ответ, подчеркнув, в каких конкурсах Вы участвовали (на уровне образовательного учреждения; на уровне района, города; на региональном уровне; на федеральном уровне; участвую регулярно на разных уровнях) _____

12. Как часто Вы обращаетесь к профессиональной литературе?

- очень редко;
- обращаюсь, но сравнительно редко;
- когда как, по ситуации;
- часто;
- регулярно.

13. Как часто Вам приходится представлять свой собственный опыт на методических объединениях, заседаниях методических комиссий, педагогических советах, конференциях и т.п.?

- никогда не приходилось;
- очень редко;
- иногда;
- часто;
- регулярно.

14. Как часто приходится перерабатывать созданные Вами материалы?

- никогда, сразу делаю раз и навсегда;
- редко;
- иногда;
- часто;
- постоянно.

15. Имеете ли Вы опыт разработки авторских программ (программа кружка, элективного курса, внеурочной деятельности, авторской рабочей программы и др.)?

- нет;
- да, вносил изменения, адаптировал чужие (например, типовые) программы;
- да, создавал свою оригинальную, авторскую программу.

16. Если бы у Вас была возможность поменять сферу деятельности (уйти из образования), Вы:

- конечно, ушли бы, даже не раздумывая;
- возможно, ушли бы;
- затрудняюсь с ответом;
- скорее остался бы в профессии;
- предпочли бы остаться, сохранив верность профессии.

17. Если бы Ваш воспитанник, ребенок сказал Вам, что хочет пойти по Вашим стопам, то:

- категорически не советовали бы этого делать;
- попробовали бы отговорить;
- предупредили бы о возможных трудностях и проблемах;
- поддержали и помогли бы ребенку;
- Вы бы гордились этим фактом.

18. Для Вас быть учителем важно, т.к. эта профессия имеет большую социальную значимость?

- категорически нет
- скорее нет
- затрудняюсь с ответом

- частично
- да

19. Согласуются ли Ваши личные цели с профессиональными ценностями?

- нет, никак никогда не совпадают;
- редко, почти не совпадают;
- 50/50, в зависимости от ситуации;
- частично совпадают;
- совпадают в большинстве ситуаций.

20. Как Вы оцениваете творческие способности Ваших учащихся?

- у меня нет творческих детей;
- иногда встречаются;
- 50/50;
- большинство моих детей талантливые и способные;
- все мои дети творческие.

21. Для Вас важно, что профессия педагога относится к творческим?

- нет;
- скорее нет, чем да;
- скорее да, чем нет;
- да;
- да, это влияет на моих учащихся и (или) коллег.

22. Умеете ли Вы сдержаться в проблемной педагогической ситуации в общении с детьми?

- нет;
- скорее нет, чем да;
- 50/50, в зависимости от ситуации;
- скорее да, чем нет;
- да.

23 В профессиональной деятельности Вам хватает настойчивости и терпения довести задуманное дело до конца?

- нет;
- скорее нет, чем да;
- 50/50, в зависимости от ситуации;
- скорее да, чем нет;
- да;

24. Можете ли Вы найти общий язык с любыми родителями своих воспитанников?

- да;
- частично;

- затрудняюсь с ответом;
- скорее нет;
- нет.

25. Какие эмоции вызывает у Вас необходимость изменения в собственной педагогической практике?

- отрицательные;
- скорее отрицательные, но я умею с ними справляться;
- не вызывает эмоций; мне все равно;
- во всех изменениях можно найти что-либо положительное;
- я всегда с оптимизмом смотрю в будущее.

4. Опросник «самооценка творческого потенциала» М. Гелба

Инструкция: Прочитайте утверждения и цените их ответами «да» и «нет».

I

1. Я специально выбираю время для созерцания и размышления.
2. Я постоянно узнаю что-то новое.
3. Когда мне предстоит принять важное решение, я прилагаю все усилия, чтобы рассмотреть вопрос с различных точек зрения.
4. Я заядлый читатель и поглощаю горы книг.
5. Я учусь у маленьких детей.
6. Мои друзья наверняка вам скажут, что я человек открытый и любознательный.
7. Когда я слышу или встречаю в книге новое слово или фразу, я отыскиваю его в словаре и делаю для себя пометку.
8. Я довольно много знаю о других культурах и всегда стремлюсь узнать о них как можно больше.
9. Помимо своего родного языка, я знаю или изучаю какой-нибудь иностранный, чужой мне язык.
10. Я настойчиво прошу своих друзей, родственников и коллег, чтобы они сообщали мне объективную информацию со стороны о моих недостатках и достоинствах.

II

1. Я каждый день стремлюсь испытать что-то новое.
2. Я активно стремлюсь отыскать различные точки зрения и взглянуть на вещи другими глазами.
3. Я чётко формулирую свои фундаментальные убеждения, а также причины, по которым я придерживаюсь именно этих мнений, а не каких-нибудь других.
4. Я переменяю глубоко укоренившиеся убеждения, коль скоро они были опровергнуты практическим опытом жизни.

5. Готов ли я подвергнуть сомнению «ходячую мудрость» и оспаривать общепризнанные авторитеты?

6. Когда знаменитость, которой я восхищаюсь, на все лады расхваливает какой-нибудь товар, охотнее ли я его покупаю?

7. Я готов всегда ли признать свои ошибки.

8. Мои ближайшие друзья согласны, что я всегда с готовностью признаю свои ошибки.

9. Я учусь на своих ошибках, и не допускаю одну и ту же ошибку дважды.

10. Столкнувшись с препятствиями, я ещё настойчивее добиваюсь желаемого.

III

1. Я тонко воспринимаю гармоничные и конфликтующие сочетания цветов.

2. Я знаю, какого цвета глаза у всех моих друзей.

3. По меньшей мере, один раз в день я поднимаю глаза и гляжу в небо или всматриваюсь в отдалённый горизонт.

4. Я хороший рассказчик и способен пересказать любую сцену и любой пейзаж во всех подробностях.

5. Я люблю машинально чертить рукой всякие узоры, а также рисовать.

6. Мои друзья наверняка вам расскажут, что я человек наблюдательный и внимательный.

7. Я чутко подмечаю едва заметные перемены освещения.

8. Я в состоянии со всей отчётливостью вообразить любую вещь.

IV

1. Мои друзья наверняка вам расскажут, что я хороший слушатель.

2. Я чувствителен к шуму.

3. Я всегда вам скажу, если кто-то поёт фальшиво.

4. Я регулярно слушаю джаз ил классическую музыку.

5. Я могу различить мелодию и бас в музыкальной пьесе.

6. Я знаю, для чего служат все рычажки, кнопки и регуляторы на моей стереосистеме и без труда улавливаю разницу в звучании, когда мне случается их настраивать.

7. Я люблю тишину.

8. Я чутко реагирую на едва заметные изменения интонации и громкости голоса моего собеседника.

V

1. У меня есть любимый аромат.

2. Запахи очень сильно воздействуют на моё эмоциональное состояние – порой в лучшую, а иногда и в худшую сторону.

3. Я знаю, как использовать разные ароматы, чтобы улучшить своё настроение.

4. Я способен безошибочно судить о качестве пищи или вина по их запаху.

5. Когда я вижу свежесрезанные цветы, я обычно останавливаюсь возле них на некоторое время и вдыхаю аромат.

6. Я знаю, как пахнут мои друзья

VI

1. Я способен на вкус ощутить «свежесть» только что приготовленной пищи.

2. Я люблю всевозможные национальные кухни.

3. Я стремлюсь к необычным вкусовым ощущениям.

4. Я в состоянии различить аромат всевозможных трав и специй в сложном блюде.

5. Я хорошо готовлю.

6. Я способен по достоинству оценить тонкий подбор блюд и вин.

7. Когда я ем, я полностью поглощён этим процессом и совершенно сознательно ощущаю вкус пищи.

8. Я никогда не позволяю себе питаться всякой дрянью.

9. Я никогда не ем на ходу.

10. Я обожаю участвовать в дегустациях всяческих блюд и вин.

VII

1. Мне знакомо «ощущение» поверхностей, которые окружают меня в моей будничной жизни, например, «ощущение» стульев, диванов и автомобильных кресел, на которых я обычно сижу.

2. Я очень чувствителен к качеству ткани, из которой сшита моя одежда.

3. Я люблю прикасаться к другим людям и люблю, когда ко мне прикасаются.

4. Мои друзья вам расскажут, что у меня есть привычка крепко обниматься.

5. Я знаю, как слушать руками.

6. Когда я к кому-нибудь прикасаюсь, я могу сказать, напряжён этот человек или расслаблен.

7. Я люблю описывать ощущения одного рода в терминах другого.

8. Я интуитивно понимаю, какие цвета – «холодные», а какие – «горячие».

VIII

1. В ситуациях неопределённости я чувствую себя вполне комфортно.

2. Я живу в ладах со своей интуицией.
3. Перемены всегда действуют на меня благотворно.
4. Я умею находить юмор в повседневных житейских ситуациях.
5. Я не делаю слишком поспешные выводы.
6. Мне очень нравится разгадывать всевозможные загадки, решать кроссворды и придумывать каламбуры.
7. Я провожу довольно много времени наедине с собой.
8. Я не ощущаю ни малейшего неудобства, когда одновременно обдумываю две конфликтующие мысли.
9. Я восторгаюсь парадоксами и с лёгкостью распознаю тонкую иронию.
10. Я прекрасно понимаю, что конфликт – это источник вдохновения и могучий импульс для раскрытия творческой силы.

IX

1. Мне нравится разбираться во всём до мелочей.
2. Я почти всегда прихожу вовремя.
3. Я неплохо соображаю в математике.
4. Я во всём полагаюсь на логику.
5. Я пишу ясно и чётко.
6. Мои друзья наверняка вам скажут, что у меня есть дар хорошо выражать свои мысли.
7. Анализ – это одна из моих сильных сторон.
8. Я человек организованный и дисциплинированный.
9. Я всегда начинаю читать книгу с первой страницы и прочитываю её по порядку до самого конца.

X

1. У меня очень богатое воображение.
2. Во время мозговой атаки я проявляю себя с лучшей стороны.
3. Я часто говорю или делаю что-нибудь непредсказуемое.
4. Я люблю что-нибудь машинально рисовать или чертить.
5. В школе мне лучше давалась геометрия, чем алгебра.
6. Я читаю книгу наобум, перескакивая со страницы на страницу.
7. Я предпочитаю видеть всю картину в целом – а уж в деталях пусть копается кто-нибудь другой.
8. Я часто теряю ощущение времени.
9. Я во всём полагаюсь на интуицию.

XI

1. Я неплохо справляюсь с упражнениями аэробики. Люблю танцевать.
2. С каждым днём я становлюсь всё сильнее.

3. С каждым днём я становлюсь всё гибче и эластичнее.
4. Я всегда знаю, когда моё тело напряжено или расслаблено.
5. Я довольно-таки сведущ во всём, что касается диеты или пищи.
6. Я ловко пользуюсь обеими руками.
7. Я знаю, каким образом моё физическое состояние отражается на моём психологическом состоянии.
8. Я неплохо разбираюсь в практической анатомии.
9. У меня хорошая координация движений.
10. Я люблю двигаться.

Подсчет результатов: Подсчитайте количество «да» по каждому блоку и сравните результаты со среднегрупповыми.

- I. Любознательность, познавательная активность
- II. Стремление проверить знания на опыте
- III. Зрительное восприятие
- IV. Восприятие звуков
- V. Восприятие запахов
- VI. Восприятие вкусов
- VII. Тактильное восприятие
- VIII. Готовность принять неопределенность
- IX. Логическое восприятие мира
- X. Образное восприятие мира, воображение
- XI. Владение телом, телесные ощущения

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРИМЕНЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем. Главный признак интерактивных методов обучения является наличие обратной связи, объективизирующей продвижение учащегося в образовательном пространстве.

Интерактивное обучение основано на собственном опыте участников, их взаимодействия с областью осваиваемого, поиска самостоятельного решения. Появляется отличная от привычной логика образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение.

В психологии *интеракция* – это «способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком)», а *социальная интеракция* – процесс, при котором индивиды в ходе коммуникации в группе своим поведением влияют на других индивидов, вызывая ответные реакции. К. Левин утверждал, что большинство эффективных изменений в установках и поведении людей легче осуществляются в групповом, а не в индивидуальном контексте.

Компетентности педагога в области интерактивных технологий:

Коммуникативная компетентность – навыки активного слушания, аргументация я-сообщение, регуляция эмоционального состояния, навыки подачи обратной связи, владение техниками метакоммуникаций, приемами конфирмации, использование в речи дисклеймеров и владение приемами психологического самбо в управлении манипуляциями.

Интерактивная компетентность – умение организовать командную работу, управление динамикой развития группы, умение регулировать напряженные отношения, управление дискуссией.

Перцептивная компетентность – знание собственных стереотипов и установок в восприятии других людей, понимание невербальных сигналов, знание основных типологий личности и особенностей их поведения.

Игротехническая компетентность – знания и навыки в области организации игрового взаимодействия, создание творческой атмосферы, знание игровых техник, приемов, процедур, личный энтузиазм

Формы и методы интерактивного обучения можно разделить на:

- *дискуссионные*: модерация, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики (кейс-стади), мозговой штурм, метод синектики (главный прием – аналогии);

- *игровые*: имитационные (исследование модели), дидактические и творческие игры, деловые (есть сценарий, в котором осуществляется построение цепочки решения), ролевые (расширение поведенческого репертуара участников за счет проигрывания ролей), организационно-деятельностные (направлены на поиск решения с привлечением реальных участников процесса) игры;

- *тренинговые* формы проведения занятий, которые могут включать в себя вышеперечисленные методы обучения.

Условия реализации интерактивных технологий:

1. *Внутригрупповая активность*

2. *Создание «игрового или коммуникативного» поля*

Для осуществления этих действий выделяется специальная территория, так называемое «игровое или коммуникативное поле». После многократного проигрывания эта территория становится знакомой для слушателей: сформулированы правила, определены начало и конец, возможные последствия.

3. *Создание благоприятного психологического климата в группе, организация межличностного диалога;*

4. *Организация коллективно-распределенной групповой учебной деятельности, управление и использование группой динамики;*

5. *Организация сквозной и итоговой рефлексии занятия.*

Рефлексия (от позднелат. *reflexio* – обращение назад, отражение) – это «мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений к себе других, своих задач, назначения. Рефлексия может быть групповой и проводиться по поводу занятия в целом, отдельного этапа или эпизода, по поводу деятельности микрогруппы, или же индивидуальной (анализ своего поведения, своих «приращений» и т.д.).

Принципы интерактивного обучения:

1. Принцип простоты – усваивается то, что понятно;

2. Принцип комфорта – благоприятный психологический климат (страх, дискомфорт отнимают ресурс);

3. Принцип упражнения, деятельности (усваивается то, что многократно повторяется, развивается то, что тренируется);

4. Принцип ассоциаций, движения от известного к неизвестному (способствует планомерному освоению знаниевого пространства, не содержащего «белых пятен»);

5. Принцип общения (позволяет чувствовать себя частью группы);

6. Принцип учета феноменов группового влияния (конформизм, фасилитация, ингибция);

7. Принцип достижения результата (приращение знаний, навыков, качественно новая оценка себя и группы).

Использование интерактивных методов дает **следующие результаты:**

1. Решение проблемы активизации познавательной деятельности

2. Знания, навыки

3. Отсутствие страха перед незнанием

4. Развитие личности: новая, качественная оценка себя, развитие самостоятельности и творчества

5. Развитие группы: формирование новой общности на основе партнерских отношений

6. Приращение опыта преподавателя

7. Экономия физического ресурса преподавателя.

Модерация как базовая интерактивная технология

Термин «модерация» произошел от итальянского «moderare» и означает «смягчение», «сдерживание», «умеренность», «обуздывание». В 1960-е годы модерация разрабатывалась как технология групповой работы, в которой с помощью различных рабочих техник создаются условия для принятия эффективного решения в группах специалистов различного профиля, с разной подготовкой, зачастую различными взглядами на рассматриваемую проблему, разного численного состава. Таким образом, модерация может пониматься как:

- направляемый структурированный процесс интеракции в группах;
- активное участие всей команды в достижении конкретного результата.

В основе модерации лежит использование специальных приемов, методов и техник, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями, и подводящих работника к принятию профессионально грамотного решения за счет реализации его внутренних возможностей. Модерация групповой работы в большей мере направлена на раскрытие внутреннего потенциала участника. Функция модератора — помочь обучаемому «раскрепоститься», выявить скрытые возможности и нереализованные умения.

Модерация имеет следующие характеристики:

- сосредоточена на конкретной проблеме;
- ориентирована не на конкуренцию, а на кооперацию;

- исключает формальный контроль и оценку;
- содержит способы деятельности, указывающие путь решения проблемы для группы;
- создает психологически комфортные условия для субъектов профессиональной деятельности.

Содержание деятельности модератора напоминает собой деятельность наставника в процессе овладения участниками способам и групповой работы. Модерация требует от ведущего сохранения нейтральной позиции, особенно недопустимы оценка и эмоциональная характеристика участников и результатов групповой работы, потому что они нарушают доверительную атмосферу процесса коммуникации. Модератор поощряет участников к сотрудничеству, задает интересные и мотивирующие вопросы и выстраивает обсуждение проблемы таким образом, чтобы тема групповой работы была фактически разработана.

Обобщенная классификация групповых задач, решаемых в процессе модерации, разработана Д. Хакменом и Ч. Моррисом. Данная классификация включает в себя следующие типы задач:

- *продуктивные* (их решение ведет к получению оригинальных, творческих продуктов, например, к генерированию новых идей);
- *дискуссионные* (требуют от членов группы дискуссии по поводу конкретного вопроса и выработки согласованного решения);
- *проблемные* (требуют выявления специфики процесса, развертываемого с целью решения некоторой проблемы).

Этапы модерации:

Подготовительный этап модерации

На подготовительном этапе модератор должен в первую очередь ответить на ряд вопросов:

- Что знают участники о проблеме, вопросе, теме?
- Каковы могут быть ожидания, мотивация, намерения отдельных участников и группы в целом?
- Каковы цели модерации, чего хотим достичь в процессе работы?
- Каковы ограничения в организации процесса?
- Как расположить группу: иерархически, функционально, по интересам, по видам деятельности, перемешать сложившиеся привычки расположения друг относительно друга?
- Что произойдет после модерации? Каков будет результат?

После этих размышлений можно приступить к написанию сценария.

Технологический этап

Фаза подготовки к работе: установление благоприятного климата, выяснение потребностей группы, определение цели занятия.

Фаза определения проблемы: заявление, уточнение и формулировка проблемы, ее визуализация.

Фаза образования группы: расположение групп, организация сотрудничества, соревнования или конфликта, как столкновения мнений. (При организации спланированного конфликта недопустим социальный, моральный ущерб).

Фаза разработки темы: выделение аспектов, возможных решений, обсуждение критериев выбора решения, презентация решения.

Аналитический этап

Фаза рефлексии: оценка процесса взаимодействия (письменно, устно, с помощью шкал, например, оси климата и результата), ответ на вопросы: что помогало, что мешало и т.д.

Базовые процессы модерации

В основе модерации групповой работы лежат базовые *процессы*, которые можно условно назвать четырьмя «китами модерации»:

- визуализация;
- вербализация;
- презентация;
- обратная связь.

В практике модерации сочетается деловая и социально-эмоциональная фаза вербальной коммуникации и соответствующие им техники аргументации и снижения эмоционального напряжения.

Техника постановки вопросов является одной из важных составляющих модерации групповой работы. Мудрость гласит: «Кто спрашивает, тот руководит».

Классификация вопросов

Форма вопроса	Содержание	Назначение	Воздействие
Открытый	Как вы это видите, что скажете?	Сбор информации, мнений	Располагающее к диалогу
Закрытый	Вы против этого мнения?	Вопрос, дающий возможность сделать выбор, управлять дискуссией	Контролирующее
Внушающий	Вы ведь тоже согласны, что так будет лучше?	Ориентация на приоритетную идею	Привнесение доминирующей идеи
Уточняющий	Правильно ли я понял, что...?	Уточнение, прояснение	Направляющее, уточняющее
Риторический	Вы же не хотите сказать, что...?	Обращение к противоречию	Побуждение к рефлексии
Альтернативный	Вам ближе первая или вторая позиция?	Определение приоритетов	Заставляет сделать выбор
Встречный	Почему вы об этом спрашиваете?	Побуждение к ответу	Пугающее или побуждающее к анализу
Направляющий	С какой проблемой связана наша тема?	Расширение зоны обсуждения	Побуждение к новому знанию

Презентация результатов. Обобщение и конкретизация результатов работы.

Организация презентации групповых решений зависит от задуманного построения всего занятия и может реализоваться в различных формах (согласно классификации Л.И.Уманского):

- *совместно-индивидуальная*: каждая группа представляет итог своей деятельности, решения обсуждаются, из них выбирается лучшее («ярмарка»);
- *совместно-дополняющая (последовательная)*: результат деятельности каждой группы является самостоятельным фрагментом, необходимым для общего решения проблемы;
- *совместно-взаимодействующая*: из предложений первой группы выбираются наиболее значимые идеи, остальные группы дополняют их, а затем вырабатывается общий для всего коллектива итог («мозаичная картинка»).

Результаты групповой работы могут быть представлены в различных формах, таких, как карточки, коллажи, стенгазеты, модели, картины, сценические постановки, слайды, видеофильмы и т.п. Нарботки каждой микрогруппы могут оценивать все участники.

Подведение итогов работы и обмен впечатлениями.

В конце каждого занятия проводится содержательная и эмоциональная рефлексия (Что делали? Как? В какой атмосфере все происходило?). Модератор анализирует, обобщает и конкретизирует вклад каждого участника. Очень важно сопоставить впечатления, оценки и отзывы с первоначальными ожиданиями участников. С этой целью можно обратиться к карточкам, на которых зафиксированы ожидания и запросы участников, и предложить снять карточки со сбывшимися ожиданиями, обсудить степень удовлетворенности и ее причины.

На заключительном этапе важным является не только подведение итогов работы в деловом аспекте, но и свободный обмен мнениями и впечатлениями между участниками, что составляет суть обратной связи.

Процесс обратной связи

Обратная связь – взаимообмен информацией (содержательного и эмоционального плана) между участниками групповой работы. Цель организации обратной связи в ходе групповой работы в основном связана с корректировкой дальнейших действий участников и улучшения эмоционального фона групповой работы. В модерации обратная связь необходима для того, чтобы в групповой работе наладить интеграцию трех информативных областей:

- область лично значимой информации (информация, необходимая для отдельно взятого участника групповой работы);

- область социально значимой информации (информация, необходимая для развития группы в целом);
- область содержательно значимой информации (информация, необходимая группе для выполнения конкретной задачи).

Способы выражения обратной связи могут быть разными:

- невербальное выражение — жестикуляция, покачивание головой, мимика, позы и т. п.;
- вербальное выражение — в виде замечаний, реплик (например, «Мне это не нравится»). В практике модерации групповой работы известны две основные формы выражения обратной связи: позитивная (согласие, положительная характеристика, поддержка) и негативная (отклонение мнения, негативная оценка, критика по отношению к конкретному человеку). И модератор должен учитывать обстоятельства как самой ситуации, так и особенностей отправителей и получателей обратной связи. Критика, а иногда чрезмерная похвала участника либо приносит ему разочарование, либо воспринимается как ирония.

Правила выражения обратной связи:

- воздерживайтесь от прямых оценок: «Отлично, молодцы, умница, плохой вариант»;
- используйте фразы: «Какой вариант является наиболее продуманным? Что мешает работе, реализации проекта? Что можно изменить, улучшить? Что нам мешает? Какие способы поведения будут более эффективными?»
- формулируйте критику осторожно, не обобщайте критическое замечание до всеобщих масштабов, а указывайте на конкретные случаи и замечания;
 - не увлекайтесь интерпретацией мотивов и целей других участников;
 - указывая на недостатки, не забудьте подчеркнуть и положительные стороны критикуемого явления;
 - не старайтесь морализовать, увещевать, уповать на упреки, высказывайтесь по-деловому;
 - в 9 из 10 случаев критика ухудшает результаты деятельности, а поощрение в 9 из 10 случаев улучшает общие результаты.

Правила принятия обратной связи:

- критические замечания не отвергайте, а постарайтесь обдумать их как можно спокойнее;
- задавайте уточняющие вопросы;
- не старайтесь сразу же переходить в наступление и предлагать в противовес свою критику (это может перерасти в конфликт);

- не спешите обижаться на критику, тем более, если были высказаны конструктивные предложения;
- если предполагается, что критическое замечание основано на одном мнении, постарайтесь узнать мнение остальных участников;
- если критика не была достаточно аргументирована, повторите свои основания и расширьте их объяснения.

Методы модерации

Метод «мозгового штурма»

Мозговой штурм, или метод мозговой атаки (англ. brainstorming или нем. Gedankenstürmen) впервые был предложен А. Осборном (США). Мозговой штурм – это исходный метод модерации групповой работы. С помощью мозгового штурма можно быстро описать и представить предпосылки к углублению и дальнейшей разработке значимых идей. В ходе мозгового штурма происходит совместное определение и расстановка приоритетов, а результат предоставляет возможность для подготовки и проведения дальнейшего хода заседания.

Описание метода.

Цель: стимулировать группу к быстрому генерированию большого количества идей.

Идея метода заключается в том, чтобы отделить процесс генерирования идей от их критической оценки. Метод не требует специальной подготовки и легко усваивается любыми группами. Универсальность метода позволяет с его помощью решить почти любую проблему и любое затруднение в сфере человеческой деятельности.

Обратная мозговая атака. Составляется наиболее полный список недостатков рассматриваемого явления. На объект обрушивается ничем не сдерживаемая критика. Все процедуры проведения совпадают с описанными выше правилами прямой мозговой атаки.

Мозговая атака с оценкой идей: предназначена для решения сложных задач и выполняется в три этапа. На первом проводится прямая мозговая атака. Общий список идей передается каждому участнику. Каждый должен отобрать 3—5 лучших идей. Разрешается добавлять новые и развивать имеющиеся. На втором каждый участник сообщает о выбранных идеях и аргументирует их достоинства. Одинаковые идеи повторно не обсуждаются. В результате обсуждения составляют таблицу положительно-отрицательной оценки идей. Каждый участник выбирает из таблицы один-два наилучших варианта. На третьем этапе выбранные варианты обсуждаются в целях ранжирования. Составляются приложения с обоснованием, эскизами, таблицами, диаграммами. Все материалы передаются на оценку экспертам и заказчикам.

Мозговая атака по круговой схеме: участники делятся на подгруппы по 3 – 5 человек, каждый из которых записывает на листе по 2 – 3 идеи. Затем в рамках подгруппы происходит обмен карточками, записанные на них идеи развиваются другими участниками и дополняются новыми. После троекратного обмена каждая группа составляет сводный перечень выдвинутых идей. Перечни идей всех групп предоставляются на общее обсуждение для оценки.

Метод карточного опроса

Участникам задается вопрос, на который дается ответ на карточках, вывешивающихся на доску. Карточный опрос служит для сбора идей, информации, проблем, ожиданий. В зависимости от темы карточные опросы могут быть анонимными или открытыми.

На каждую карточку выносится только одно высказывание, оно должно быть четким и читаемым. Некоторые виды высказывания могут быть соотнесены с определенным цветом карточки (критика – красный, проблема – белый, фантазия, идея – желтый и др.). Для заполнения карточек отводится четко фиксированное время. В момент заполнения карточек модератор должен избегать пояснений и комментариев со стороны участников группы.

Метод двойного карточного опроса. Предусматривает два и более варианта карточных ответов, как правило, противоположных: а) «за» и «против»; б) настоящее, будущее, прошлое; в) задачи различных участников деятельности и т. д.

Модифицированный карточный опрос. Используется в больших группах, когда большое количество карточек делает их структурирование необозримым. Сбору карточек предшествует предварительная работа в группах, где мнение каждого объединяется в мнение «рабочей тройки» и от трех человек пишется одна карточка. Это существенно экономит время работы.

Метод вызова

Участникам задается вопрос, на который они произносят ответы вслух, модератор фиксирует эти ответы. Благодаря такой форме сокращается время работы и ускоряется ее темп.

Метод точечных вопросов

Предусматривает не полное высказывание участников, а проставление ими в определенной системе координат оценки по поводу высказывания, положений, тезисов. Зачастую используется как барометр настроения группы, но это не простая констатация факта, а в большей мере повод для последующей дискуссии, так как это оптическая картинка общественного мнения.

Метод смыслового поля

Метод служит для сужения проблем выбранной темы. Участникам предлагается заполнить доску, лист по предложенным вопросам:

В чем проблема?

Предложения по решению

Ожидаемые трудности

Еще не решенные вопросы

Современные виды групповых дискуссий

К дискуссионным методам кроме модерации относится собственно дискуссия.

Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование) – публичное обсуждение или свободный обмен знаниями, идеями, мнениями по поводу проблемы.

Существенные черты: обсуждение-спор, столкновение мнений. Роль преподавателя в дискуссии близка к роли модератора. Отличия состоят в большей доле содержательного участия.

Принципы организации:

- Содействие возникновению альтернативных мнений
- Конструктивность критики
- Обеспечение психологической защищенности участников

По степени управления различают *свободные* и *направляемые* дискуссии.

Оптимальное число участников дискуссии 6-12 человек, но некоторые техники позволяют включить значительно большее число участников.

Разновидности дискуссий

Панельная дискуссия (число участников свыше 40 человек)

Последовательность организации:

1. Модератор формулирует проблему
2. Участники объединяются в микрогруппы по 6-8 человек
3. Каждая микрогруппа выбирает представителя, который будет представлять группу в процессе дискуссии и руководителя обсуждения в микрогруппе (Представителя можно при необходимости заменить на другого члена группы)

4. В течение 15-20 минут в микрогруппе вырабатывается общая точка зрения по проблеме (группа получает листок с правилами группового обсуждения)

Стадии командного обсуждения (полный вариант)

1. Распределение ролей (руководитель дискуссии, секретарь, хранитель времени, контролер отношений)
2. Принятие норм обсуждения (круговое обсуждение, лидер говорит последним, регламент т.д.)

3. Перевод проблемы в задачу, постановка задачи
4. Анализ исходной ситуации
5. Проблематизация (какие трудности могут помешать достижению результата)
6. Поиск решения в технологии «Мозговой штурм»
7. Выбор варианта решения на основании критериев, адекватных задаче
8. Программа действия (кто, что, когда)
9. Оценка результата по 4-м критериям:
 - Результативность (насколько цель достигнута)
 - Эффективность (оптимальный способ достижения)
 - Осмысленность (все ли это понимают)
 - Этичность (какие средства были задействованы)

Запрещено!!!

- Проскакивать стадии обсуждения
 - Принимать решения на 1-4 стадиях
 - Демонстрировать негативные отношения во взаимодействии
5. Представители микрогрупп собираются в центре круга и получают возможность высказать мнение группы, отстаивая ее позиции. Остальные участники наблюдают за процессом и точностью передачи позиции. Свои соображения и подсказки могут передать в виде записки своему представителю. Представители могут взять перерыв для консультаций.

6. Обсуждение заканчивается по истечении времени или принятия решения.

7. Представители групп проводят критический разбор хода обсуждения, а решения принимаются уже всеми участниками.

Примечание: исход обсуждения очень сильно зависит от стратегий поведения участников, поэтому в завершении можно оценить наиболее успешные стратегии поведения по ниже предложенной схеме:

Форум – цель и механизмы сходны с панельной дискуссией, но в конце мнениями обмениваются все участники, а не только представители микрогрупп.

Симпозиум – более формализованное, регламентированное обсуждение. В ходе него участники выступают с сообщениями, после чего отвечают на вопросы присутствующих. Обсуждение ведется через модератора.

Дебаты – формализованное обсуждение, которое строится на заранее спланированных выступлениях участников, имеющих прямо противоположное мнение по обсуждаемой проблеме (политические дебаты, программа В. Соловьева).

Круглый стол – беседа, в которой на равных участвуют 15-25 человек, которые сидят именно за круглым столом, где каждый видит каждого. В ходе беседы происходит обмен мнениями. Руководит беседой модератор, который занимает место также за круглым столом и старается не захватывать содержательного лидерства. Цель «круглого стола» – рассмотреть вопрос с разных сторон, собрать как можно больше информации, обозначить основные направления развития темы, согласовать позиции и точки зрения. Характерной чертой такого обсуждения является сочетание дискуссии и групповой консультации.

Дискуссия «Снежный ком»

Цель – наработка и согласование мнений всех членов большой группы (30-35 человек).

Последовательность организации:

1. Участникам раздается по 4-8 карточек, на которых предлагается написать по 4-8 вариантов решения какого либо вопроса. На каждой карточке пишется только один вариант.

2. Участники объединяются в пары, обсуждают, согласовывают мнения и выбирают наиболее согласованные. Отобранных или заново сформулированных карточек должно быть больше половины от общей суммы карточек (из 12 – 8).

3. Участники объединяются в четверки и делают то же самое.

4. Представитель группы защищает свои карточки перед общей аудиторией.

5. Все карточки размещаются на доске и далее классифицируются, обобщаются.

Дискуссия по методу «Квадро» (В. Мюллер, С. Вигман)

Цель – первоначальная оценка собственной позиции по исследуемому вопросу, выявление сторонников и противников той или иной позиции, активизация слушателей на лекции.

Последовательность организации:

1. На листе бумаги, доске выписывается тезис и рисуется квадрат, на котором в каждом углу есть надпись: совершенно согласен, согласен, не согласен, совершенно не согласен, в центр может быть помещена надпись «затрудняюсь ответить»

2. Все участники стикерами отмечают свое мнение

3. Участники объединяются в группы в соответствии с ответами и обсуждают собственную позицию.

4. Дальнейший вариант обсуждения может происходить как панельная дискуссия или форум.

Дискуссия «Приоритеты»

Цель – формирование разносторонних представлений об обсуждаемой проблеме

Последовательность организации:

1. Каждый участник получает листок с тезисами по теме или несколько карточек с тезисами.

2. Модератор предлагает расположить тезисы по мере убывания приоритетов. Для этого содержание тезисов оценивается по 10-бальной шкале. Работа организуется в группах по 4-5 человек. Если относительно какого-либо тезиса группа не приходит к единому мнению, то этот тезис отмечается отдельно.

3. Участники собираются для совместного обсуждения и далее форум или панельная дискуссия.

Письменная дискуссия

Цель – выявление и фиксация мнений участников с последующим коллективным обсуждением

Последовательность организации:

1. На разных столах раскладываются подготовленные плакаты с начатыми фразами, высказываниями, тезисами

2. Участники обходят столы и записывают свои мнения, возражения, согласие, вопросы

3. Плакаты вывешиваются для ознакомления, выбираются самые острые вопросы, предложения, которые предлагаются для дальнейшего совместного обсуждения.

Дискуссия «Карусель»

Цель – Актуализация знаний и обмен опытом по заданной теме.

Последовательность организации:

1. Участники объединяются в пары и садятся в два круга – внешний и внутренний, образуя карусель;

2. Модератор задает вопрос, тему обсуждения. Участники в парах обсуждают 3-4 минуты. Результаты диалога можно фиксировать на карточках.

3. По истечении времени внешний круг сдвигается влево или вправо на одного человека. Новые образовавшиеся пары начинают обсуждать другой заданный модератором вопрос. В целом каждый участник должен поработать не более чем с 5-6 партнерами.

4. Участники объединяются в микрогруппы по 4 человека и работают над темой дальше.

Дискуссия «Зебра»

Цель – активизация противоречий, тренинг умения аргументировать и анализировать противоположную позицию.

Последовательность организации:

1. Группа знакомится с информационными материалами;
2. Участники объединяются в две микрогруппы, каждая получает задание разработать аргументы «за» или «против»;
3. Участники рассаживаются в две шеренги, начинают по очереди или одновременно в каждой паре предъявлять аргументы «за» и «против»;
4. Через 4-6 минут шеренги «меняются местами», т.е. те, кто был «против», должны использовать аргументы «за» и воспроизвести их как можно точнее.
5. Подведение итогов (важно сосредоточиться на вопросе «Происходит ли сближение, если повторяешь аргументы партнера?»)

Дискуссия «Дополнительные мысли»

Цель – организация последовательного обсуждения вопросов с последовательным принятием коллективного решения, создание синергетического эффекта в поиске лучшего варианта.

Последовательность организации:

1. Группа делится на микрогруппы по 4-6 человек. Каждому дается лист бумаги с проблемным вопросом;
2. Каждый участник на своем листе записывает свой ответ;
3. Листы с ответами передаются в микрогруппе по кругу, в них каждый участник должен сделать новую запись, не повторяя предыдущей;
4. После того, как каждому участнику вернется свой листок, в микрогруппах происходит обсуждение ответов и составление общего списка наиболее важных, актуальных.
5. Обмен наработками микрогрупп: каждая группа по очереди предлагает один ответ, если он не встречает сопротивления, то включается в общий список.

Вариант: каждая микрогруппа сразу обсуждает общий вариант решения, затем записывает его и передает по кругу другой микрогруппе, которая после обсуждения также фиксирует свое мнение на листе. В конце совместное обсуждение всего наработанного с выбором лучшего решения.

«Разноцветная» дискуссия (Шесть шляп мышления Э. Боно)

Цель – апробация и анализ разных стратегий мышления по отношению к поиску решения.

Последовательность организации:

1. Модератор знакомит участников с теорией Э. Боно, который выделяет шесть стратегий мышления по отношению к проблеме, требующей решения:

Белое мышление (компьютер) – опирается на сухие объективные проверенные факты, цифры;

Красное мышление (художник) – опирается на эмоции, интуицию, проверяет решение с опорой на чувственный опыт;

Желтое мышление (оптимист) – позитивное конструктивное мышление, не отвлекается на возможные опасности, противоречия, готов к неожиданностям;

Черное мышление (буквоед) – критикует, обращает внимание на опасности, рисует самый худший выход из ситуации;

Зеленое мышление (креативщик) – поиск альтернатив, новых вариантов, нестандартность идей и мыслей;

Синее мышление (пульт управления) – критерии выбора, план, последовательность, организация деятельности, контроль за процессом и результатом.

2. Группа выбирает представителей каждого типа мышления, обозначают его соответствующей цветной карточкой. Участники после небольшой подготовки садятся в круг и обсуждают предложенную проблему.

3. Через 10 минут в круг могут выйти другие участники и продолжить дискуссию.

МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СОВРЕМЕННОГО УРОКА

1. СХЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УРОКА

I Блок.

Целевая установка урока / Целеполагание на уроке

1. Степень выраженности цели, направленной на формирование у учащихся опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Данный вид цели может иметь следующее содержание или наполнение:

– формирование эмоционально-ценностного отношения к предметам, процессам, явлениям, нормам, правилам, нравственным качествам, поступкам, отдельным личностям. их внутреннему миру, жизненному пути и др;

– формирование мотивов, интересов, склонностей к знаниям, процессу познания, способам деятельности, учебным предметам в целом;

– пробуждение у учащихся тех или иных эмоциональных состояний: эмоций, чувств, настроений;

– создание условий для проявления в деятельности осваиваемых учащимися ценностей и формируемых качеств их эмоционально-чувственной сферы.

Оценка показателя.

0 – отсутствие данного вида цели

1 – цель выражена недостаточно четко

2 – цель выражена четко, определено

2. Процесс постановки цели

Оценка показателя

0 – Цель не проговорена и скрыта от учащихся, что оставляет школьников в неведении относительно желаемых результатов урока;

1 – Цель ставится авторитарно, без включения в этот процесс учащихся;

2 – Цель ставится учителем с привлечением учащихся (на основе вопросов к ученикам, постановки проблем, отнесения учащихся к прошлым знаниям, выдвижения гипотез и т.д.);

3 – Цель ставится учащимися самостоятельно, с элементами стимулирования их со стороны учителя.

3. Реализация цели

Оценка показателя

- 0 – Результаты урока не соответствуют поставленной цели;
- 1 – Результаты урока частично соответствуют поставленной цели;
- 2 – Результаты урока довольно полно отражают поставленную цель;
- 3 – Результаты урока полно отражают поставленную цель

II Блок.

1. Включенность эмоционально-ценностного учебного материала в содержание урока.

Оценка показателя

0 – Эмоционально-ценностный материал отсутствует в содержании урока. Содержание имеет предметную направленность.

1 – Эмоционально-ценностный материал представлен в виде отдельных оценочных предложений, суждений, оценочных вопросов;

2 – В содержание урока довольно объемно включен эмоционально-ценностный материал, но он имеет некую узкую направленность, либо только в виде текстов, либо только в виде вопросов и заданий, что не позволяет реализовывать все этапы процесса освоения ценностей (интериоризации);

3 – Системное использование эмоционально-ценностного учебного материала в виде разнообразных ценностно-ориентированных текстов, заданий, иллюстраций, музыкального сопровождения, что позволяет реализовывать все этапы процесса освоения ценностей.

Насыщение учебного материала эмоционально-ценностным содержанием (относительно значимым для человека и человечества в целом) осуществляется с помощью ценностно-ориентированных текстов и ценностно-ориентированных заданий, а также использования на уроке таблиц, иллюстраций, картин, музыки, звукового оформления, видеосюжетов и другое.

Ценностно-ориентированные тексты (в письменной и устной форме изложения):

1. Макротексты:

– с прямым отражением ценностей (автор прямо, открыто заявляет о ценностях, о значимости их для человека или общества);

– с опосредованным отражением ценностей (конкретные ценности скрыты, автор выводит учащихся на них через художественные, исторические, биографические образы);

– эмоциогенные тексты (конкретные ценности скрыты, текст эмоционально насыщен и пробуждает своим содержанием у учащихся широкую палитру эмоций, чувств, настроений).

Опосредованные и эмоциогенные тексты могут быть представлены в виде: рассказов, сказок, легенд, мифов, историй, биографий, стихотворений и др.

2. *Микротексты:* (тексты из 1-2 предложений)

Это могут быть эпиграфы, выводы, резюме, загадки, пословицы, поговорки, яркие факты, исторические справки, социологические данные, отдельные предложения оценочного характера и др.

Ценностно-ориентированные задания:

1. *Задания на выявление* ценностных отношений к предметам, явлениям, процессам, действиям, поступкам, правилам, нормам, идеям, качествам личности и др.

- оценочные вопросы;
- оценка поступка, научного открытия, жизненного пути личности и др.;

- задания на ассоциации;

- задания «допиши предложение»;

- задания с выбором ответов;

- другие виды заданий.

2. *Задания на выбор ценностей* (данный вид заданий ставит учащихся в ситуацию выбора, принятия решения)

- постановка проблемы;

- предложение решить дилемму;

- задание на социальную ориентировку;

3. *Задания на деятельностное отражение ценностей* (учащиеся руководствуются освоенными ценностями в различных видах деятельности)

- задания творческого характера (нарисуй, изобрази, представь, сочини, сыграй и др.);

- побуждение учащихся к совместному творчеству

4. *Задания на подведение к содержательным обобщениям:*

- какую закономерность мы можем обнаружить...

- представим эту мысль в виде схемы, таблицы

- на что это похоже?

5. *Задания на пробуждение эмоциональных переживаний.* Данные задания могут формулироваться следующим образом:

- что вас взволновало...

- какие чувства вызвало...

- какое настроение посетило вас...

- какие герои порадовали вас и наоборот...

- кому сопереживали...

- прочитайте произведение в лицах...

– представьте...

– вообразите...

2. Реализация этапов интериоризации ценностей

Оценка показателя

0 – Подача учащимся информации о ценностях.

1 – Перевод учащимися полученной информации о ценностях на собственный язык. Внешне это может проявиться в виде вопросов учителю, в виде оценочных суждений, в виде ответов на вопросы учителя и т.д., т.е. ученик как-то проявляет заинтересованность к представленному материалу, принимает этот материал, включается в его освоение.

2 – Оценка предлагаемой ценности, ее первичная «примерка» на себя.

3 – Освоение ценностей на основе выбора, применение ценности в деятельности.

III Блок.

1. Использование на уроке методов, приемов, форм, направленных на реализацию эмоционально-ценностного компонента содержания образования.

Оценка показателя:

0 – Отсутствие методов, приемов, форм, направленных на формирование опыта эмоционально-ценностного отношения у учащихся.

1 – Частичное использование методов, приемов и форм, направленных на формирование опыта эмоционально-ценностного отношения.

2 – Учитель довольно часто обращается к методам, приемам и формам, направленным на формирование опыта эмоционально-ценностного отношения.

3 – Максимальное использование методов, приемов и форм, направленных на формирование опыта эмоционально-ценностного отношения.

Под методом обучения понимается система последовательных действий учителя, организующего практическую и познавательную деятельность ученика, устойчиво ведущую к усвоению им содержания образования, т.е. к достижению целей обучения (И.Я. Лернер).

К группе методов, направленных на освоение эмоционально-ценностного компонента содержания образования, относятся:

Метод акцентирования эмоций и ценностей. Сущность данного метода заключается в том, что учитель различными способами организует знакомство и осознание учащимися своих эмоциональных переживаний или ценностных объектов изучения.

Метод пробуждения у учащихся адекватных эмоциональных состояний к содержанию образования. Сущность данного метода заключается в том, что учитель так строит процессуальный аспект урока, чтобы предла-

гаемый учащимся учебный материал вызывал у них эмоции, адекватные содержанию данного материала. Также эмоции должны иметь широкую качественную палитру.

Метод эмоционально-ценностных контрастов. Сущность данного метода в том, что учитель показывает учащимся противоположные по качеству ценности и пробуждает к ним противоположные эмоциональные переживания.

Прием психоролевой ситуации. Сюда относятся ситуации, где создаются возможности для условного самовыражения личности, проигрывания определенной роли во взаимодействии с другими людьми. К ним относятся: игры, церемонии, ритуалы, обряды, драматизация и др.

Прием соревновательной ситуации. В данном аспекте соревнование не столько форма деятельности, сколько способ актуализации определенных эмоциональных состояний, становящихся источником дополнительных сил ученика, его активности. Это всевозможные конкурсы, турниры, олимпиады, викторины и т.п.

Прием создания эффекта новизны. С помощью данного приема учитель удовлетворяет потребность учащихся в новых впечатлениях через содержание учебного материала.

Прием создания ситуации эмоционального взрыва. Данный прием создает условия для включения резервных интеллектуальных и эмоциональных сил учащихся. Он основан на эффекте неожиданности.

2. Формы организации урока приветствуются такие, которые активизируют деятельность учащихся, ставят их в позицию субъекта: урок - диспут, диалог, конкурс, спектакль, деловая игра, конференция, путешествие, аукцион знаний, экскурсия и др.

Оценка показателя

0 – форма не адекватна целям урока

1 – форма частично соответствует

2 – форма достаточно полно соответствует

3 – форма урока полностью адекватна целям урока

IV Блок. Создание на уроке условий, способствующих эффективному формированию опыта эмоционально-ценностного отношения у учащихся.

1. Качество коммуникативного взаимодействия

Оценка показателя:

0 – Объяснение учебного материала идет в форме монолога учителя.

1 – Присутствует постановка вопросов, предполагающих актуализацию знаний учащихся в форме пересказа изученного материала, ответов на

репродуктивные вопросы и т.д. В любом случае речь ученика также монологична.

2 – Учитель общаясь с учащимися применяет открытые вопросы, эвристическую беседу, проблемные вопросы, элементы диалога.

3 – На уроке преобладает диалог, полилог, столкновение разных точек зрения как имеющихся в научном знании, так и точек зрения учащихся. Учащиеся сами могут задавать проблемные вопросы и выводить учителя на диалог и полилог.

2. Эмоциональный климат урока

Оценка показателя:

0 – Учитель стимулирует у учащихся негативные эмоциональные состояния (страх, зависть, тревожность, обиду, агрессивность, чувство вины, стыда и т.п.). В любом случае активность учеников вызвана перечисленными выше состояниями.

1 – Учитель стимулирует пассивные состояния у большинства учащихся (скука, сонливость, «умственная лень»). При таких условиях значительная часть школьников находится вне педагогической ситуации, им присуща низкая активность.

2 – Фон урока ровный, спокойный, активность учащихся высокая.

3 – Позитивный эмоциональный климат: улыбки, смех, радость, очень высокая активность учащихся.

3. Характер взаимодействия между учителем и учениками

Оценка показателя:

0 – Авторитарность, подавление личности ученика, позиция учителя «вне» и «над» детьми, цели деятельности краткосрочные, тактические.

1 – Попустительский характер взаимодействия, учитель идет за детьми, цели деятельности исходят из интересов детей, педагогические цели выражены не ярко. Позиция учителя «вне и под».

2 – Либеральный характер взаимодействия. Присутствует некий компромисс между целями педагога и учащихся. Позиция учителя «внутри и под».

3 – Интерактивный, демократический характер взаимодействия. Цели деятельности долгосрочные, ценностные, глобальные. Позиция учителя «внутри и рядом», педагог ориентирован на потребности учащихся, создает ситуацию развития.

4. Формирование мотивации успеха

Оценка показателя:

0 – отсутствие любой оценки педагогом деятельности учащихся.

1 – Преобладает отрицательная оценка деятельности учащихся (нет, неверно, подумай лучше, плохо), присутствуют насмешки, сарказм, упрёки. Отметки низкие.

2 – Оценка опосредованная, неполная, с элементами положительных характеристик (так, продолжай, как сказал Вова, неплохо, хорошо). Отметки дифференцированные.

3 – Преобладает положительная оценка (похвала, одобрение, ободрение, радость по поводу ответов, отмечаются достижения конкретного ученика, его рост, присутствует авансирование) Отметки в большей степени высокие.

5. Организация рефлексивной деятельности

Примеры:

каким образом ты пришел к такому выводу...

есть ли противоречия в наших выводах....

воспроизведи последовательность рассуждений...

Оценка показателя:

0 – отсутствие деятельности учителя по организации рефлексии

1 – задаются единичные вопросы

2 – организована индивидуальная рефлексивная деятельность

3 – коллективная форма рефлексии

6. Учет индивидуальных особенностей учащихся.

Оценка показателя:

0 – Учитель ориентируется на объем и логику собственного изложения, им движет потребность «все» успеть.

1 – Учитель ориентируется на «сообразительных», «сильных» учеников, «слабые» ученики, «тугодумы» остаются без внимания.

2 – Учитель старается учитывать индивидуальные возможности учащихся. В случае нехватки времени, перепоручает ответ другим учащимся.

3 – Учитель владеет знаниями об индивидуальных особенностях учеников и использует их в педагогическом процессе. Учитель учитывает особенности темперамента, интеллекта, психических процессов учащихся.

№	Параметры анализа урока и внеурочной деятельности	Кол-во баллов	Качественная и количественная оценка параметра
1	Степень выраженности цели	0, 1, 2	
2	Постановка цели	0,1,2,3	
3	Реализация цели	0,1,2,3	
4	Включение эмоционально-ценностного материала в урок	0,1,2,3	

Окончание табл.

№	Параметры анализа урока и внеурочной деятельности	Кол-во баллов	Качественная и количественная оценка параметра
5	Насыщенность учебного материала ценностным содержанием: – микротексты – макротексты – выявление ценностного отношен. – выбор ценностей – творческое коллект. отражение – пробуждение эм. переживаний – содержательные обобщения – музыка, живопись	1 1 1 1 1 1 1 1	
6	Организация процесса интериоризации ценности	0,1,2,3	
7	Использование специфических методов и приемов: – акцентирование – пробуждение эмоций – метод контрастов – психоролевая ситуация – соревнование – эффект новизны – эмоциональный взрыв	0,1,2,3 1 1 1 1 1 1 1	
8	Соответствие формы и цели	0,1,2,3	
9	Качество коммуникаций	0,1,2,3	
10	Эмоциональный климат	0,1,2,3	
11	Характер взаимодействия	0,1,2,3	
12	Рефлексивная деятельность	0,1,2,3	
13	Формирование мотивации успеха	0,1,2,3	
14	Учет индивидуальных особенностей	0,1,2,3	
15	Всего баллов (max = 54 балла)		

2. МЕТОДИКА «КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА» Л.М. МИТИНОЙ

Реализация функций обучения и воспитания происходит через общение. Субъектами педагогического общения являются педагоги и обучающиеся. Общение имеет огромное значение для профессионального и личностного развития педагогов. оно выступает как фундаментальное условие связывания всех членов педагогического сообщества и вместе с тем как способ их развития.

Различного рода нарушения в общении обучающихся и педагогов подавляют творческий саморазвивающий потенциал обучающегося, стимулируют негативные чувства, асоциальные формы поведения, напряженные аффективные состояния педагогов.

Содержание труда педагога является содействие психическому развитию обучающегося, а главным «инструментом» выступает психологиче-

ское взаимодействие с обучающимся, педагогическое общение. Педагогическое общение – это гармоничное сочетание вербального и невербального поведения равноправных партнеров, понимающих, принимающих и уважающих друг друга. Педагог должен быть внимателен к поведению обучающихся, его словам, жестам, интонациям, переменам во внешнем облике и поведении. Но главное – за внешними проявлениями поведения и состояния обучающегося «видеть» его мысли и чувства, предугадывать намерения и поступки, моделировать личностные особенности обучающихся. Целью эмпатического отношения является выявление эмоциональной окраски высказываний говорящего, их значения для других, определение его системы ценностей. Научиться эмпатически относиться к людям достаточно сложно: требуется большая внутренняя работа по осознанию себя, переосмыслению своего поведения. Однако эмпатия весьма эффективна в межличностном общении. Она делает общение комфортным. В состоянии комфортного общения две личности – педагог и обучающийся – начинают образовывать некое творческое пространство, в котором разворачивается творческий процесс приобщения учеников к человеческой культуре, разностороннего познания окружающей его социальной действительности и себя самого, своих возможностей и способностей.

Таким образом, искусство общения учителя проявляется в том, как он находит контакты и нужный тон голоса в тех или иных школьных ситуациях; каким способом организует самостоятельную работу обучающихся, включая их в решение учебно-познавательных задач; как он создает креативную атмосферу на уроке; как использует свое воображение, интуицию и т.д.

Основными функциями педагогического общения являются:

- информационная;
- социально-перцептивная;
- самопрезентативная;
- интерактивная;
- аффективная.

На этой основе разработана методическая программа, направленная на диагностику уровня развития коммуникативных способностей педагога.

№ п/п	Характеристика вербального и невербального поведения	1	2	3	4	5	6
		Низкий уровень	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	высокий	высший
1	Речь (говорит грамотно, убедительно, содержательно, используя яркие и необычные примеры и факты, идеи, проблемные вопросы, основываясь на личном опыте обучающихся, присутствует оптимизм, юмор)	1	2	3	4	5	6

Продолжение табл.

№ п/п	Характеристика вербального и невербального поведения	1	2	3	4	5	6
		Низкий уровень	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий	Высший
2	Голос (с помощью голосовых интонаций и модуляций проявляет эмпатию, оптимизм и доверие к обучающимся)	1	2	3	4	5	6
3	Выразительные движения (использует широкий спектр жестов, поз, мимических реакций для проявления доброжелательного отношения ко всем обучающимся)	1	2	3	4	5	6
4	Движения в пространстве класса (в течение всего урока передвигается по классу, оказывается перед обучающимися, за их спиной, стоит или сидит рядом)	1	2	3	4	5	6
5	Эмоции (проявление личного энтузиазма и положительных эмоций помогает педагогу «заражать» весь класс, вовлекать обучающихся в общий творческий процесс, стимулировать их интерес к познанию нового)	1	2	3	4	5	6
6	Воздействия (изобретательно использует вербальные и невербальные средства воздействия на основные системы переработки информации обучающихся: оптическую, акустическую, кинестетическую)	1	2	3	4	5	6
7	Наблюдательность (постоянно видит и слышит каждого обучающегося, замечает и грамотно реагирует на малейшие изменения во внешнем поведении и внутреннем состоянии обучающихся)	1	2	3	4	5	6
8	Форма поведения (гармонично сочетает вербальную и невербальную формы поведения, стараясь ограничивать вербальную, чтобы обучающиеся могли больше говорить на уроке сами, высказывая свои мысли и идеи, обмениваться взглядами)	1	2	3	4	5	6
9	Виды взаимодействия (отметить по степени выраженности) А) <i>учитель – класс</i> : учитель объясняет материал всему классу, задает вопросы, отвечает на вопросы обучающихся;	1	2	3	4	5	6

Окончание табл.

№ п/п	Характеристика вербального и невербального поведения	1	2	3	4	5	6
		Низкий уровень	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий	Высший
	Б) <i>учитель – ученик</i> : учитель объясняет что-либо одному ученику, спрашивает его, отвечает на его вопросы; В) <i>Ученик – ученик</i> : учитель просит одного ученика объяснить что-либо другому или организует коллективную работу; Г) <i>учитель – ученики</i> : ученики работают самостоятельно, а учитель чутко наблюдает за тем, когда, кому и какая нужна помощь						
10	Паузы (учитель организует короткие перерывы в работе учеников для обдумывания ими того или иного вопроса, подготовки к следующему заданию, для разрядки, снятия напряжения и усталости)	1	2	3	4	5	6
Итого							

По окончании урока оценивающий проставляет суммарный балл, определяющий уровень развития каждой характеристики. Десять полученных характеристик могут быть визуализированы в виде графика, где по оси абсцисс отложены порядковые номера основных характеристик коммуникативных способностей, а по оси ординат – показатели уровней развития коммуникативных способностей. При многократном исследовании коммуникативных способностей педагога индивидуальные графики, полученные в разное время, сравниваются между собой и выявляется динамика развития способностей педагога.

3. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ (МОРУ) Л.М. МИТИНОЙ

Методика направлена на выявление индивидуального уровня проявления (демонстрации) педагогом на уроке педагогических способностей (компетентностей). Она может применяться одномоментно, так и для выявления уровня динамики развития (дважды в год). Изменение показателей (индикаторов) анализируемых данной методикой дает либо прирост значений (возрастание уровня владения компетентностью), либо уменьшение значений показателей (снижение уровня владения компетентностью).

Педагогические компетентности (способности), оцениваемые методикой МОРУ:

1. Получение учителем информации о запросах обучающегося и его продвижении в обучении; демонстрация учителем знания учебного предмета и письменного и устного объяснения учебного материала (вербально-го письменного);

2. Организация учителем времени урока, пространства класса, учебных пособий и ИКТ;

3. Общение, взаимодействие учителя и обучающихся на уроке;

4. Демонстрация учителем соответствующих методов обучения;

5. Поддержание учителем на уроке творческой (креативной) атмосферы;

6. Поддержание учителем на уроке приемлемого поведения обучающихся.

Данная методика позволяет не только фиксировать и оценивать реальный для каждого конкретного учителя уровень владения педагогическими компетентностями или его динамику во времени, но и сопоставлять их с уровнем, минимально необходимым для учителя

Правила работы с методикой:

За каждое фиксируемое действие, обозначенное во втором столбике (А, Б, В, Г) – ставится 1 балл. Затем подсчитывается средний балл по каждой компетенции. Например, компетенция 2 имеет 3 составляющих, следовательно сумму полученных баллов нужно разделить на 3.

Педагогические компетентности	Индикаторы компетентностей	Оценка
<p>1. Получение информации о запросах ученика и его продвижении в обучении</p>	<p>1. Оценивание продвижения ученика на уроке: А) Контролирует отдельные слабые (сильные) стороны обучающихся; Б) Требуется ответ от конкретных обучающихся для оценивания; В) Обучающиеся побуждаются оценивать свою собственную работу или работу друг друга; Г) Ищут причины трудностей и непонимания в работе обучающихся</p>	
<p>2. Демонстрация учителем знания учебного предмета и письменного и устного объяснения материала</p>	<p>2. Использование приемлемого вербально-го объяснения: А) Записи обучающихся четкие; Б) Прочтение записей правильное; В) Техника языка правильная; Г) Использование языка правильное 3. Использование приемлемого вербально-го объяснения: А) Дикция способствует пониманию речи учителя;</p>	

Педагогические компетентности	Индикаторы компетентностей	Оценка
<p>2. Демонстрация учителем знания учебного предмета и письменного и устного объяснения материала</p>	<p>Б) Подача материала (объем/скорость) нормальная; В) Устная речь правильная; Г) Произношение правильное.</p> <p>4. Демонстрация владения учебным предметом: А) Демонстрация материала (информация) точна, своевременна; Б) Комментарии и реакция на вопросы обучающихся точны, адекватны; В) Содержание материала предьявляется в логической последовательности; Г) Предоставляется возможность для разных уровней усвоения материала.</p>	
<p>3. Организация времени урока, пространства класса, учебных пособий и ИКТ в целях обучения</p>	<p>5. Уделение времени рутинным задачам: А) Привлекается внимание учащихся перед объяснением материала; Б) Исходные указания по плану урока ясные, полные; В) Учебные пособия и средства обучения легко доступны для обучающихся; Г) Эффективность работы класса стимулируется передачей обучающимся функций учителя.</p> <p>6. Эффективное использование времени урока: А) Обучение начинается с началом урока; Б) Нет ненужных задержек на уроке; В) Нет нежелательных отступлений на уроке; Г) Обучение продолжается до конца урока.</p> <p>7. Создание внешних условий, благоприятствующих обучению: А) Классная комната в порядке, чистоте; Б) учебная активность совместима с окружающими условиями; В) Стенды благоприятствуют обстановке (условиям обучения); Г) Учебные пособия расположены упорядоченно (удобно для обучающихся) или учитель ведет урок не в своем кабинете</p>	
<p>4. Общение, взаимодействие учителя с обучающимися</p>	<p>8. Объяснения, связанные с содержанием урока: А) Объяснения содержания ясны и даются с использованием подходящих слов и терминов; Б) Общение адекватно, ошибок в общении мало;</p>	

Педагогические компетентности	Индикаторы компетентностей	Оценка
<p>4. Общение, взаимодействие учителя с обучающимися</p>	<p>В) Используемые примеры иллюстрируют содержание;</p> <p>Г) Основные, наиболее трудные моменты материала, выделены.</p> <p>9. Разъяснения при непонимании материала обучающимися:</p> <p>А) Определение областей непонимания материала и повторное объяснение;</p> <p>Б) Стремление к устранению непонимания материала;</p> <p>В) Использование различных слов, примеров;</p> <p>Г) Разъяснения даются индивидуально, для небольших групп обучающихся или не являются необходимыми, на уроке нет неясностей.</p> <p>10. Использование реакций, вопросов обучающихся при изложении содержания материала учителем:</p> <p>А) Пояснения (вопросы, примеры) запрашиваются у обучающихся;</p> <p>Б) Выясняются обучающиеся, желающие дать пояснения (или нет);</p> <p>В) Реакции и идеи обучающихся принимаются с благодарностью;</p> <p>Г) Идеи обучающихся разрабатываются (используются) на уроке</p> <p>11. Предъявление информации обучающимся об их прогрессе:</p> <p>А) Ожидания относительно результатов обучающихся сообщаются сразу же;</p> <p>Б) Особая обратная связь предоставляется обучающимся при неадекватном выполнении учебной задачи;</p> <p>В) Особая обратная связь предоставляется обучающимся при адекватном выполнении учебной задачи;</p> <p>Г) Обучающимся предоставляются предложения по улучшению выполнения учебной работы (такие предложения не требуются)</p>	
<p>5. Демонстрация учителем соответствующих методов обучения</p>	<p>12. Приемлемое использование методов обучения:</p> <p>А) Каждый метод обучения соответствует цели обучения;</p> <p>Б) Один из методов используется приемлемо;</p> <p>В) Два или больше методов используются приемлемо;</p> <p>Г) Каждый метод используется приемлемо.</p>	

Педагогические компетентности	Индикаторы компетентностей	Оценка
<p>5. Демонстрация учителем соответствующих методов обучения</p>	<p>13. Адаптация обучения к обучающимся: А) Обучение соответствует особенностям обучающихся; Б) Все обучающиеся имеют возможность участвовать в двух или более видах учебной активности; В) Соответствующее время отводится для достижения поставленной учебной цели; Г) Обучающиеся и учитель взаимодействуют как две группы.</p> <p>14. Использование средств обучения и учебных материалов: А) Средства обучения соответствуют особенностям обучающихся, целям обучения; Б) Средства обучения используются без каких-либо затруднений; В) Учебные материалы соответствуют особенностям обучающихся, целям обучения; Г) Учебные материалы используются без отвлечения внимания обучающихся</p> <p>15. Осуществление активности в логической последовательности: А) Урок начинается со стимулирующего введения; Б) Устанавливается необходимая связь с пройденным материалом; В) Учебные активности следуют в логическом порядке; Г) Урок заканчивается логично</p>	
<p>6. Поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке</p>	<p>16. Передача личного энтузиазма: А) Энтузиазм передается посредством зрительного контакта, мимики; Б) Энтузиазм передается посредством голосовых интонаций и модуляций; В) Энтузиазм передается энергичной позой; Г) Энтузиазм передается жестами</p> <p>17. Стимуляция интереса обучающихся: А) Формулируется важность темы урока по отношению к содержанию учебного предмета, жизни; Б) Используются интересные, необычные аспекты темы; В) Интерес стимулируется с помощью вопросов, юмора; Г) Урок персонализируется с помощью опыта обучающихся.</p>	

Педагогические компетентности	Индикаторы компетентностей	Оценка
<p>6. Поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке</p>	<p>18. Демонстрация теплоты и дружелюбия: А) Приятный тон голоса. зрительного контакта; Б) Имена обучающихся используются в теплой. дружеской манере; В) Теплота. дружелюбность демонстрируются посредством улыбок, юмора; Г) Теплота, дружелюбие демонстрируются путем стояния, сидения рядом с обучающимся.</p> <p>19. Помощь обучающимся в выработке позитивной самооценки: А) Речь учителя свободна от сарказма и насмешек; Б) Учитель ведет себя с обучающимися тактично, вежливо, уважительно; В) Персонализированное поощрение за хорошую работу; Г) Персонализированное одобрение, поддержка при столкновении с трудностями в работе.</p>	
<p>7. Поддержание учителем на уроке приемлемого поведения учеников</p>	<p>20. Поддержание включенности обучающихся в урок: А) Варьирование стимуляции путем изменения голоса, движений учителя; Б) Поиск активного включения в работу пассивных обучающихся; В) Поощрения участия обучающихся в работе; Г) 85% или больше времени обучающиеся проводят за решением разного рода задач.</p> <p>21. Руководство обучающимися, не включенными в учебную работу: А) Использование невербальных средств воздействия в целях вовлечения этих обучающихся в учебную работу; Б) Использование вербальных средств воздействия в целях вовлечения этих обучающихся в учебную работу; В) Использование средств поддержания внимания этих обучающихся на учебной работе Г) Отсутствие неучебного поведения.</p> <p>22. Соблюдение обучающимися определенных ожиданий относительно их поведения: А) Ожидания относительно поведения ясны обучающимся; Б) Поддержание постоянных ожиданий относительно поведения;</p>	

Окончание табл.

Педагогические компетентности	Индикаторы компетентностей	Оценка
<p>7. Поддержание учителем на уроке приемлемого поведения учеников</p>	<p>В) Обучающимся предоставлена вербальная (невербальная) связь относительно неприемлемого поведения.</p> <p>23. Воздействие на нарушение дисциплины:</p> <p>А) Управление поведением всего класса во время урока;</p> <p>Б) Обучающиеся редко нарушают течение урока;</p> <p>В) Обучающиеся, нарушающие течение урока сталкиваются с быстрой реакцией учителя (или остаются без внимания)</p> <p>Г) Обучающиеся, нарушающие порядок на уроке, сталкиваются с соответствующей реакцией учителя (не остаются без внимания)</p> <p>24. Использование приемов, методов для развития внимания, памяти, мышления учащихся:</p> <p>А) В планировании урока выделены предусмотрены специальные приемы для развития познавательных способностей учащихся</p> <p>Б) Приемы подразумеваются</p>	
<p>Итого</p>		

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА
МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ**

Пример универсальной шкалы оценивания метапредметных компетенций

- 0 баллов – умение не проявляется
- 1 балл – умение проявляется только в ситуации активной индивидуальной помощи педагога
- 2 балла – умение проявляется при педагогическом стимулировании и сопровождении
- 3 балла – учащийся самостоятельно использует навыки деятельности ситуативно и с разным результатом
- 4 балла – умение сформировано в достаточной степени
- 5 баллов – умение является сильной стороной деятельности учащегося, проявляется ярко и всегда

1. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ

Индикаторы критерия	Ф.И.	Ф.И.	Ф.И.	Ф.И.
1. Ориентировка в собственной системе знаний (отделяет уже известное от незнакомого)				
2. Умение делать отбор источников информации (словари, справочники, интернет-ресурсы и т.д.)				
3. Умение получать новые знания из различных источников				
4. Умение перерабатывать новую информацию для получения необходимого результата, используя мыслительные операции:				
• Анализ и обобщение				
• Сравнение				
• Классификация				
• Установление причинно-следственных связей				
• Аналогии				
5. Умение преобразовывать информацию из одной формы в другую (текст в таблицу, рисунок и обратно, пересказ, постановка вопросов, схема)				
6. Умение выбрать наиболее удобную для себя форму представления информации				
7. Умение передать информацию в сжатой форме или развернуто (план, конспект, тезисы, ключевые слова, фразы и т.д.)				

Окончание табл.

Индикаторы критерия	Ф.И.	Ф.И.	Ф.И.	Ф.И.
8. Работа с письменным текстом: • понимание; • запоминание; • составление плана; • составление конспекта				
9. Интерес к нестандартным заданиям, потребность в творчестве				
10. «Скорость» мысли				

Примеры заданий для определения сформированности некоторых интеллектуальных умений

1. Прочтите текст параграфа и выделите главные мысли. Что хотел сказать автор?
2. Какой процесс или явление характеризуют данные понятия...
3. Составьте сравнительную таблицу явлений по следующим критериям....
4. Разделите данные понятия, процессы, явления на группы...
5. Сделайте вывод, что общего между...
6. Постройте цепь причинно-следственных связей для следующих понятий: (мутация, мутационный процесс, элементарное эволюционное явление, гетеромность популяции).
7. Проведите аналогии между процессом горения и дыханием.

2. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕГУЛЯТИВНЫХ УМЕНИЙ (ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)

Индикаторы критерия	Ф.И.	Ф.И.	Ф.И.	Ф.И.
1. Умение увидеть проблему и сформулировать цель деятельности				
2. Способность выбрать адекватные способы деятельности				
3. Умение выделить последовательные шаги достижения цели, составить план действий				
4. Умение действовать по плану, внося при необходимости коррективы				
5. Настойчивость и мотивация достижения результата				
6. Умение соотнести полученный результат с целью деятельности				
7. Умение выделить достоинства и недостатки полученного результата				

Окончание табл.

Индикаторы критерия	Ф.И.	Ф.И.	Ф.И.	Ф.И.
8. Умение структурировать время для достижения желаемого результата				
9. В поведении транслирует высокую произвольность, умеет сдерживать спонтанные реакции при необходимости				

3. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

Индикаторы критерия	Ф.И.	Ф.И.	Ф.И.	Ф.И.
1. Краткое логичное изложение мыслей как устно, так и письменно				
2. Аргументированное отстаивание точки зрения, умение донести свою позицию до других				
3. Умение разделять факты и мнения при сопоставлении точек зрения				
4. Умение задавать уточняющие вопросы для прояснения позиции другого				
5. Умение выслушать, понять и принять точку зрения другого				
6. Умение отвечать на вопросы по существу				
7. Умение обращаться за необходимой помощью к педагогу и товарищам				
8. Умение договариваться в совместной деятельности, согласуя интересы с целью получить совместный результат				
9. Умение замечать затруднения в деятельности других и предлагать своевременную помощь				
10. Умение работать в команде				
11. Понимание своих чувств и чувств других. Умение регулировать эмоциональное состояние				
12.				

4. КРИТЕРИИ АНАЛИЗА ОЦЕНОЧНЫХ УМЕНИЙ

Индикаторы критерия	Ф.И.	Ф.И.	Ф.И.	Ф.И.
1. Умение оценить результаты своей деятельности с опорой на образец				
2. Умение оценить результаты своей деятельности без опоры на образец				
3. Умение объективно оценить свою работу с указанием сильных сторон и допущенных ошибок				

Окончание табл.

Индикаторы критерия	Ф.И.	Ф.И.	Ф.И.	Ф.И.
4. Умение оценить результаты работы товарища с опорой на образец				
5. Умение оценить работу партнера, товарища с указанием сильных сторон и допущенных ошибок				
6. Умение оценивать жизненные ситуации с разных точек зрения, опираясь на общепринятые нормы, общечеловеческие ценности, ценности различных групп общества, отделяя поступок от человека				
7. Умение объяснить свою точку зрения, свои оценки, позиции, поступки				
8. Умение сравнивать свою позицию с позициями других, выделять отличия				
9. Умение самостоятельно выбрать и следовать определенным правилам поведения, самоопределиться в системе ценностей				
10. Умение в неопределенных ситуациях действовать и поступать в соответствии с заявляемой системой ценностей				
11.				

5. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ СТЕПЕНИ ФОРМИРОВАННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МИРУ

Критериальные оценки

1. Отношение к Отечеству

3. Высокая степень интереса к истории и культуре большой и малой Родины, активная, позитивно окрашенная деятельность на благо родного города.

2. Неустойчивый интерес к истории и культуре, невысокая активность в созидательной деятельности.

1. Низкий интерес и равнодушие.

0. Пренебрежительное отношение к истории, культуре. Негативно окрашенные поступки.

2. Отношение к семье

3. Гордость и уважение по отношению к семье, знание «корней», стремится проводить больше времени с семьей, любит рассказывать о семье, семейных праздниках, традициях, родных. Любит приглашать к себе в гости товарищей.

2. Уважает, любит родных, но не стремится рассказывать о семье, редко приглашает в гости товарищей. Плохо знает историю семьи.

1. Демонстрация материальной зависимости от родителей, нет искреннего уважения к родным, отношения с родителями неровные.

0. Негативные эмоции по отношению к семье, избегание взаимодействия с родителями, яркий «конфликт поколений».

3. Отношение к природе

3. Демонстрирует созидательное, эмоционально ценностное отношение к природе и активную природоохранную деятельность, является участником экологических кружков, обществ.

2. Принимает участие в природоохранной деятельности, но не демонстрирует при этом высокой мотивации.

1. Равнодушен к миру природы, природоохранная деятельность регулируется взрослыми.

0. Разрушительное поведение по отношению к природе.

4. Политическая и правовая культура

3. Высокая степень информированности в политических и правовых вопросах, позитивное принятие правовых норм и законов. Высокая степень интереса, чувства сопричастности и личной ответственности за происходящие события в стране, городе, школе.

2. Хорошая осведомленность в политических и правовых вопросах, наличие собственных суждений, оценок по отношению к политическим событиям.

1. Невысокая осведомленность, допускает отклонения в соблюдении правопорядка, требует контроля взрослых.

0. Низкий интерес и правовая грамотность, асоциальное поведение.

5. Отношение к собственности

3. Уважает свою и чужую собственность, бережно относится к школьному имуществу, активен в поддержании порядка и побуждает к этому других, демонстрирует эстетическое восприятие мира.

2. Внимателен, бережлив, ценит красоту, но не побуждает других к сохранению и преумножению богатства и красоты окружающего мира.

1. В реализации позитивного отношения к собственности требует контроля взрослых.

0. Негативное, разрушительное отношение к своей и чужой собственности.

6. Отношение к учебной деятельности

3. Высокий интерес и мотивация, позитивная эмоциональная окраска учебной деятельности, творчество, выход за рамки урока в изучении материала, сотрудничество в процессе деятельности.

2. Успешен в учебе, достаточная мотивация, направленная на собственное усвоение предмета, нет выхода за рамки урока.

1. Не проявляет выраженного интереса к учебной деятельности, «интеллектуальная лень», неустойчивые успехи в учебе.

0. Плохо учится, ленив, отсутствие учебной мотивации.

7. Отношение к людям

3. Дружелюбие, эмоциональная насыщенность контактов, высокая культура общения, сотрудничество, уважение прав другого человека.

2. Ровная вежливость. Невысокая интенсивность контактов.

1. Отношения с другими неустойчивы, процесс общения требует контроля взрослых.

0. Эгоистичен, бестактен, драчлив.

8. Отношение к себе

3. Сформированная положительная самооценка, знает свои сильные и слабые стороны, настроен на саморазвитие, высокая степень саморегуляции, мотивация достижения, развитые рефлексивные способности, чувство собственного достоинства.

2. Неустойчивая самооценка, мотивация достижения, стремление к самосовершенствованию, невысокие рефлексивные способности.

1. Заниженная самооценка, тревожность, мотивация избегания неудачи, низкие рефлексивные способности.

0. Безволие, низкая самооценка, зависимость от чужого мнения, остановка в личностном развитии.

Уровни сформированности эмоционально-ценностного отношения

0-12 баллов – низкий уровень сформированности эмоционально-ценностного отношения, неустойчивый опыт положительного поведения, который регулируется требованиями старших или другими внешними стимулами.

13-18 баллов – средний уровень: самостоятельная регуляция деятельности. Поведение с разной эмоциональной окраской соответствует в целом нормам и требованиям социума.

19-24 балла – высокий уровень: устойчивое социально - привлекательное поведение, позитивная, эмоционально окрашенная деятельность, активная гражданская позиция.

Критерии оценки	Ф.И.	Ф.И.	Ф.И.	Ф.И.
Отношение к Отечеству				
Отношение к семье				
Отношение к природе				
Политическая и правовая культура				
Отношение к собственности				
Отношение к учебной деятельности				
Отношение к людям				
Отношение к себе				

ПОЛОЖЕНИЕ О СИСТЕМЕ ВНУТРЕННЕГО МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ МБОУ «СОШ № 15» г. ВЛАДИМИРА

1. Общие положения

1.1. Настоящее Положение о системе внутреннего мониторинга качества образования в школе (далее – Положение) определяет цели, задачи, принципы системы внутреннего мониторинга качества образования в школе, ее организационную и функциональную структуру, реализацию.

1.2. Положение представляет собой нормативный документ, разработанный в соответствии с законом РФ «Об образовании» (статья 32, пункт 2, подпункт 24), где в качестве одной из обязанностей образовательного учреждения (далее – ОУ) предусматривается обеспечение функционирования системы внутреннего мониторинга качества образования (далее – Система ВМКО). Устав школы и локальные акты обеспечивают нормативно-правовые основания реализации этой системы в соответствии с нормативно-правовыми документами Российской Федерации и города Владимира в сфере образования.

1.3. Система внутреннего мониторинга качества образования представляет собой деятельность по аналитико – информационному обеспечению управления образовательным учреждением, основанную на систематическом анализе качества реализации образовательного процесса, его ресурсного обеспечения и его результатов.

1.4. Основными пользователями результатов ВМКО школы являются педагогический совет школы, учителя, обучающиеся и их родители, экспертные комиссии при проведении процедур фронтальных проверок, лицензирования, аккредитации школы, аттестации работников школы, муниципальные органы управления образованием.

1.5. ОУ обеспечивает разработку и внедрение модели системы ВМКО, проведение необходимых оценочных процедур, их количественный и качественный анализ и дальнейшее использование полученных результатов.

1.6. Положение распространяется на деятельность всех педагогических работников школы, осуществляющих профессиональную деятельность в соответствии с трудовыми договорами, в том числе на педагогических работников, работающих по совместительству.

1.7. В настоящем Положении используются следующие термины:

Качество образования – интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия личностным ожиданиям субъектов образования, условий образовательного процесса нормативным тре-

бованиям, критериям, определяемым государственным стандартом и социальным запросам.

Качество условий – выполнение санитарно-гигиенических норм организации образовательного процесса; организация питания в школе; реализация мер по обеспечению безопасности обучающихся в образовательном процессе.

Государственный стандарт определяет обязательный минимум содержания образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников, требования к условиям организации образовательного процесса.

Критерий – признак, на основании которого производится оценка, классификация оцениваемого объекта.

Мониторинг в системе образования – комплексное аналитическое отслеживание процессов, включающее систему сбора, обработки, и распространение информации, отражающей количественно – качественные изменения качества образования, результатом которого является установление степени соответствия измеряемых образовательных результатов, условий их достижения и обеспечение общепризнанной, зафиксированной в нормативных документах и локальных актах системе государственно-общественных требований к качеству образования, а также личностным ожиданиям обучающихся. Мониторинг выполняет функции обратной связи (управление образовательным процессом), оценки результативности педагогической деятельности (соотнесение достигнутых результатов с критериями и показателями, принимаемыми за идеальный эталон результативности), воспитательно-побуждающую функцию (активное включение коллектива, его субъектов в воспитательную деятельность), коммуникативную, функцию информирования участников образовательного процесса о результатах диагностики и прогностическую (определение перспективы развития диагностируемого объекта).

Экспертиза – всестороннее изучение и анализ состояния образовательной среды, с целью ответа на вопрос: в какой мере в ОУ созданы условия для комфортного, эффективного и полноценного развития личности.

1.8. Оценка качества образования осуществляется посредством системы внутришкольного контроля; общественной экспертизы качества образования; лицензирования; государственной аккредитации; государственной (итоговой) аттестации выпускников; мониторинга качества образования.

1.9. В качестве источников данных для оценки качества образования используются: образовательная статистика; промежуточная и итоговая аттестация; мониторинговые исследования; социологические опросы; отчеты работников школы; посещение уроков и внеклассных мероприятий.

2. Основные цели, задачи и принципы внутреннего мониторинга качества образования

2.1. Внутренний мониторинг качества образования ориентирован на решение следующих задач:

- систематическое отслеживание и анализ состояния системы образования в образовательном учреждении для принятия обоснованных и своевременных управленческих решений, направленных на повышение качества образовательного процесса и образовательного результата;
- максимальное устранение эффекта неполноты и неточности информации о качестве образования, как на этапе планирования образовательных результатов, так и на этапе оценки эффективности образовательного процесса по достижению соответствующего качества образования.

2.2. Целями системы внутреннего мониторинга качества образования являются:

- формирование единой системы диагностики и контроля состояния образования, обеспечивающей определение факторов и своевременное выявление изменений, влияющих на качество образования в школе;
- получение объективной информации о функционировании и развитии системы образования в школе, тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень;
- предоставления всем участникам образовательного процесса и общественности достоверной информации о качестве образования;
- принятие обоснованных и своевременных управленческих решений по совершенствованию образования и повышение уровня информированности потребителей образовательных услуг при принятии таких решений;
- прогнозирование развития образовательной системы школы.

2.3. В основу системы внутреннего мониторинга качества образования положены следующие принципы:

- объективности, достоверности, полноты и системности информации о качестве образования;
- реалистичности требований, норм и показателей качества образования, их социальной и личностной значимости, учёта индивидуальных особенностей развития отдельных обучающихся при оценке результатов их обучения и воспитания;
- открытости, прозрачности процедур оценки качества образования; преемственности в образовательной политике, интеграции в общероссийскую систему оценки качества образования;
- доступности информации о состоянии и качестве образования;
- рефлексивности, реализуемый через включение педагогов в критериальный самоанализ и самооценку своей деятельности с опорой на объективные критерии и показатели;

- оптимальности использования источников первичных данных для определения показателей качества и эффективности образования (с учетом возможности их многократного использования);
- оптимизация системы показателей с учетом потребностей разных уровней управления, сопоставимости системы показателей с муниципальными, региональными аналогами;
- взаимного дополнения оценочных процедур, установление между ними взаимосвязей и взаимозависимости;
- соблюдения морально-этических норм при проведении процедур оценки качества образования в школе.

3. Организационная и функциональная структура системы внутреннего мониторинга качества образования

3.1. Организационная структура, занимающаяся внутришкольной оценкой, экспертизой качества образования и интерпретацией полученных результатов, включает в себя: администрацию школы, педагогический совет, Методический совет школы, методические объединения учителей-предметников, психологическую службу школы, временные структуры (педагогический консилиум, Совет ОЭР и др.).

3.2. Администрация школы:

- формирует блок локальных актов, регулирующих функционирование ВМКО школы и приложений к ним, утверждает приказом директора школы и контролирует их исполнение;
- разрабатывает мероприятия и готовит предложения, направленные на совершенствование системы оценки качества образования школы, участвует в этих мероприятиях;
- обеспечивает на основе образовательной программы проведение в школе контрольно-оценочных процедур, мониторинговых, социологических и статистических исследований по вопросам качества образования;
- организует систему мониторинга качества образования в школе, осуществляет сбор, обработку, хранение и представление информации о состоянии и динамике развития; анализирует результаты оценки качества образования на уровне школы;
- организует изучение информационных запросов пользователей системы оценки качества образования;
- обеспечивает условия для подготовки работников школы, учащихся, общественных экспертов (родителей обучающихся) по осуществлению контрольно-оценочных процедур;
- обеспечивает предоставление информации о качестве образования на муниципальный и региональный уровни системы оценки качества обра-

зования; формирует информационно-аналитические справки по результатам оценки качества образования;

- принимает управленческие решения по развитию качества образования на основе анализа результатов, полученных в процессе реализации ВМКО.

3.3. Совет инновационной деятельности школы:

- участвует в разработке методики оценки качества образования; участвует в разработке системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития школы с учетом целей и задач опытно-экспериментальной работы педагогического коллектива;

- участвует в разработке критериев оценки результативности профессиональной деятельности педагогов школы;

- организует экспертизу ОУ, качественный и количественный анализ полученных данных, устанавливает между ними взаимосвязи и взаимозависимости;

- готовит предложения для администрации по выработке управленческих решений по результатам оценки качества образования на уровне школы.

3.4. Методические объединения учителей-предметников:

- участвуют в разработке методики оценки качества образования; участвуют в разработке системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития школы;

- участвуют в разработке критериев оценки результативности профессиональной деятельности педагогов школы;

- участвуют в экспертизе ОУ, содержания и результатов аттестации обучающихся и формируют предложения по их совершенствованию;

- готовят предложения для администрации по выработке управленческих решений по результатам оценки качества образования на уровне школы.

3.5. Педагогический совет школы:

- содействует определению стратегических направлений развития системы образования в школе;

- содействует реализации принципа общественного участия в управлении образованием в школе;

- инициирует и участвует в организации конкурсов образовательных программ, конкурсов педагогического мастерства, образовательных технологий;

- принимает участие в формировании информационных запросов основных пользователей системы оценки качества образования школы;

- принимает участие в обсуждении системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития системы образования;
- принимает участие в экспертизе качества образовательных результатов, условий организации учебного процесса в школе;
- принимает участие в оценке качества и результативности труда работников школы, распределении выплат стимулирующего характера работникам и согласовании их распределения в порядке, устанавливаемом локальными актами школы.
- содействует организации работы по повышению квалификации педагогических работников, развитию их творческих инициатив;
- принимает участие в обсуждении системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития системы образования в школе;
- заслушивает информацию и отчеты педагогических работников, доклады представителей организаций и учреждений, взаимодействующих со школой по вопросам образования и воспитания, в том числе сообщения о проверке соблюдения санитарно-гигиенического режима в школе, об охране труда, здоровья и жизни обучающихся и другие вопросы образовательной деятельности школы;
- принимает решение о перечне учебных предметов, выносимых на промежуточную аттестацию по результатам учебного года.

3.6. Результаты ВМКО утверждаются директором ОУ

4. Критерии оценки качества образования

4.1. *Критерий здоровья*

4.2. *Образовательный критерий*: достижение заданного качества образования

4.3. *Критерий продуктивного развития воспитательного пространства*

4.4. *Критерий эффективности управления образованием* (системность, активность и продуктивность управления ОУ)

4.5. *Критерий индивидуально-личностного развития*

4.6. *Критерий профессиональной компетентности*

5. Содержание мониторинга качества образования

Мониторинг качества образования осуществляется по следующим трём направлениям, которые включают перечисленные объекты мониторинга:

5.1. *Качество образовательных результатов*:

- предметные результаты обучения (включая сравнение данных внутренней и внешней диагностики, в том числе ГИА и ЕГЭ);
- метапредметные результаты обучения (включая сравнение данных внутренней и внешней диагностики);

- личностные результаты (включая показатели социализации обучающихся);
- результаты освоения воспитанниками основной общеобразовательной программы дошкольного образования; здоровье обучающихся (его динамика);
- достижения обучающихся на конкурсах, соревнованиях, олимпиадах;
- удовлетворённость родителей качеством образовательных результатов.

5.2. Качество реализации образовательного и воспитательного процесса:

- основные образовательные программы (соответствие требованиям ФГОС (ФГТ) и контингенту обучающихся);
- дополнительные образовательные программы (соответствие запросам родителей);
- реализация учебных планов и рабочих программ (соответствие ФГОС); качество уроков и индивидуальной работы с обучающимися;
- качество воспитательной внеурочной деятельности и др. видах деятельности;
- удовлетворённость учеников и родителей образовательным процессом.

5.3. Качество условий, обеспечивающих образовательный процесс:

- развитие форм участия субъектов в принятии управленческих решений,
- доступность и открытость информации о ситуации развития образовательного учреждения,
- наличие административной структуры, ответственной за реализацию воспитательной функции ОУ школы;
- наличие органов школьного и студенческого самоуправления;
- наличие материально-технической базы и объектов, предназначенных для осуществления воспитательной деятельности;
- финансовая обеспеченность воспитательной деятельности.
- динамика развития параметров воспитательного пространства
- материально-техническое обеспечение образовательного процесса;
- информационно-развивающая среда (включая средства ИКТ и учебно-методическое обеспечение);
- санитарно-гигиенические и эстетические условия;
- медицинское сопровождение и общественное питание;
- психологический климат в образовательном учреждении;
- использование социальной сферы микрорайона и города;

- кадровое обеспечение (включая повышение квалификации, инновационную и научно-методическую деятельность педагогов, уровень профессиональных компетенций)

6. Объекты мониторинга и характеризующие их показатели ВМКО

	Показатель	Индикатор	Источник информации
Предметные результаты обучения	<ul style="list-style-type: none"> • Уровень учебных достижений • Уровень обученности • Качество обученности • Потери в системе, повторное обучение 	Средние баллы ЕГЭ, ГИА, доли успевающих и неуспевающих, доля выбывших из образования и др.)	Классные журналы, тестовые, контрольные работы результаты экзаменов, статистические отчеты
Метапредметные результаты	<ul style="list-style-type: none"> • Уровень освоения планируемых метапредметных результатов 	Интеллектуальная, академическая, коммуникативная компетентности	Карты оценки метапредметных результатов
Личностные результаты	<ul style="list-style-type: none"> • Уровень развития параметров, характеризующих личностное, жизненное самоопределение субъектов 	<ul style="list-style-type: none"> • Характеристики профессионального самоопределение • Характеристики нравственного самоопределения • Характеристики гражданского самоопределения • Динамика изменений мотивов, ценностных ориентаций, самооценки личности, и их качественное содержание; • степень адаптации, психологическое благополучие бытия (оценивается по степени удовлетворенности выбора ОУ, получаемым образованием, степени удовлетворенности педагогическим общением и общением внутри группы); • степень творческой активности и самореализации личности. 	Наблюдение, психологическое тестирование, анкетирование

Продолжение табл.

	Показатель	Индикатор	Источник информации
Здоровье учащихся	<ul style="list-style-type: none"> Динамика показателей, характеризующих здоровье 	<ul style="list-style-type: none"> Доля учащихся, имеющих отклонения в здоровье Доля занимающихся спортом Доля пропусков по здоровью 	Статистические отчеты
Достижения во внеурочной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> Динамика достижений участников конкурсов, соревнований, олимпиад 	<ul style="list-style-type: none"> Количество участников конкурсов, соревнований, олимпиад Количество побед 	Статистические отчеты
Реализация современных технологий обучения	<ul style="list-style-type: none"> Качество реализации целевых внутришкольных проектов 	<ul style="list-style-type: none"> Реализация целевых проектов "Открытая школа", "Новое качество образования – основа жизненного успеха личности", «Поддержка таланта ребенка – возможность его успешной самореализации», "Здоровый образ жизни – основа успешной самореализации личности". 	Анализ планов и статистических отчетов творческих групп педагогов, реализующих целевые проекты
Удовлетворенность учащихся и родителей качеством образовательных результатов	<ul style="list-style-type: none"> Степень удовлетворенности учащихся и родителей 	<ul style="list-style-type: none"> Процентная доля учащихся и родителей, каждого класса, положительно оценивших качество образовательных услуг 	Анонимное анкетирование, оценка степени адаптации учащихся к требованиям ОУ
Реализация образовательного процесса			
Реализация учебных планов и рабочих программ	Соответствие учебных планов и рабочих программ ФГОС	<ul style="list-style-type: none"> Степень соответствия учебных планов и рабочих программ ФГОС 	Анализ учебных планов и рабочих программ ФГОС
Качество уроков и индивидуальной работы с обучающимися	Соответствие качества уроков и индивидуальной работы требованиям ФГОС	<ul style="list-style-type: none"> Число взаимное посещения уроков учителями Число уроков, посещенных представителями администрации План-конспекты уроков 	2. Рефлексивные анализы посещенных уроков
Качество внеурочной деятельности (включая классное руководство);	Степень удовлетворенности учащихся и родителей	<ul style="list-style-type: none"> Процентная доля учащихся и родителей, каждого класса, положительно оценивших качество внеурочной деятельности 	Анонимное анкетирование

	Показатель	Индикатор	Источник информации
Качество условий, обеспечивающих образовательный процесс			
Развитие воспитательного пространства	<ul style="list-style-type: none"> • Наличие нормативно-правовых условий воспитательной деятельности • Эффективность организации воспитательного пространства • Степень вхождения субъектов в ВП • Доля учащихся, участвующих в ученическом самоуправлении • Доля родителей, участвующих в родительских комитетах, Совете ОУ • Количество договоров с общественными организациями, принимающими участие в совместной воспитательной деятельности ОУ • Наличие материально-технической базы и объектов, предназначенных для осуществления воспитательной деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> • Наличие плана воспитательной работы, наличие органов ученического самоуправления, • Количество обще-школьных и совместных с вузом внеучебных воспитательных событий; • Количество школьников и родителей, присутствовавших и принимавших участие во внеучебных воспитательных событиях; • Количество школьников и родителей, вовлеченных в социально значимую деятельность; • Количество социально значимых дел, проведенных на уровне школы, в университете, городе, области и т.п.; • Количество школьников и родителей, занятых во внеучебное время в научной, художественной, спортивной деятельности; • Количество школьников и родителей, участвующих в деятельности органов самоуправления; • Количество школьных сообществ; школьных газет; мероприятий по обеспечению информационной поддержки организации ВП • Количество родительских собраний, форумов, круглых столов, родительских школ 	<p>Статистические отчеты, анализ нормативных документов, методика В.А. Ясвина, позволяющая оценить уровень сформированности параметров пространства и его типологические характеристики.</p> <p>Методика И.А. Бавовой «Безопасность школьной среды»</p> <p>Анкетирование педагогов, учащихся, студентов, родителей</p>

Продолжение табл.

	Показатель	Индикатор	Источник информации
		<ul style="list-style-type: none"> • Оценка качества воспитательных событий субъектами воспитательного пространства. • Динамика развития параметров воспитательного пространства • Уровень безопасности воспитательного пространства 	
Развитие профессиональной компетентности педагогов	Уровень профессиональной компетентности педагогов	<ul style="list-style-type: none"> • Участие педагогов в ОЭР • Участие педагогов в профессиональных конкурсах, семинарах • Качественные характеристики профессиональной компетентности 	1. Портфолио педагогов 2. Диагностика профессиональных компетенций с привлечением методики Шварца для изучения ценностей личности, опросника «Личностные особенности профессионала (ЛОП)» В.Е. Орла, И.Г. Сенина, опросник «Творческая активность личности» М.М. Кашапова, «Педагогические компетенции» В.Д. Шадрикова Методики диагностики параметров нравственного самоопределения А.Б. Купрейченко
Материально-техническое обеспечение	Соответствие материально-технического обеспечения требованиям ФГОС	Степень соответствия материально-технического обеспечения требованиям ФГОС	Статистические отчеты
Информационно-методическое обеспечение (включая средства ИКТ)	Соответствие информационно-методических условий требованиям ФГОС	<ul style="list-style-type: none"> • Степень соответствия информационно-методических условий требованиям ФГОС • Удовлетворенность учащихся и родителей 	Статистические отчеты, анонимное анкетирование

Окончание табл.

	Показатель	Индикатор	Источник информации
Санитарно-гигиенические и эстетические условия	Соответствие санитарно-гигиенических и эстетических условий запросам учащихся, педагогов, родителей	Доля учеников, педагогов и родителей, положительно высказавшихся о санитарно-гигиенических и эстетических условиях в школе	Анонимное анкетирование
Медицинское сопровождение и общественное питание;	Соответствие медицинского сопровождения и общественного питания запросам учащихся, педагогов, родителей	Доля учеников и родителей, положительно высказавшихся о медицинском сопровождении и общественном питании	Анонимное анкетирование
Психологический климат в образовательном учреждении	<ul style="list-style-type: none"> • Степень сформированности школьного сообщества • Характеристики психологического климата классных коллективов • Психологический климат педагогического коллектива 	<ul style="list-style-type: none"> • Доля учеников, родителей и педагогов, высказавшихся о психологическом климате • Характеристика взаимоотношений в классных коллективах • Социометрические статусы учащихся 	Анонимное анкетирование, социометрические исследования в классных коллективах
Кадровое обеспечение	Соответствие потребностей ОУ и степени укомплектованности педагогическими кадрами	<ul style="list-style-type: none"> • Укомплектованность педагогическими кадрами, имеющими необходимую квалификацию, по каждому из предметов учебного плана • Доля педагогических работников, имеющих первую и высшую категорию • Доля педагогов, прошедших курсы повышения квалификации 	Статистические отчеты

Учебное издание

ДРОЗД Карина Владимировна
ПЛАКСИНА Ирина Васильевна

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ: НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ

Учебно-методическое пособие

Подписано в печать 15.03.17.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 26,49. Тираж 100 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.