

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



ЯСВИН Витольд Альбертович

**ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ ЭКСПЕРТИЗА
В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Диссертация

на соискание ученой степени доктора педагогических наук

13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования

Научный консультант:
член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук,
доктор психологических наук,
профессор
Савенков Александр Ильич

Москва — 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4-32
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.....	33-344
ГЛАВА 1 МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКСПЕРТИЗЫ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	33-90
1.1 Терминологический и структурно-содержательный анализ среды развития личности в педагогической и психологической науке.....	33-49
1.2 Основы экологического подхода к исследованию и проектированию школьной среды.....	49-62
1.3 Методология проведения педагогической экспертизы школьной среды.....	62-77
1.4 Методология педагогического проектирования личностно развивающей школьной среды.....	77-90
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	91
ГЛАВА 2 РАЗРАБОТКА МЕТОДИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	92-167
2.1 Методики системной педагогической экспертизы школьной среды.....	92-114
2.1.1 Методика векторного моделирования среды развития личности.....	92-102
2.1.2 Методика педагогической экспертизы школьной среды на основе комплекса количественных параметров.....	102-114
2.2 Методики педагогической экспертизы организационно-технологического компонента школьной среды.....	114-136
2.2.1 Методика экспертного анализа организационно-образовательной модели школы.....	114-125
2.2.2 Методика педагогической экспертизы содержания школьной образовательной программы.....	125-136
2.3 Методики педагогической экспертизы социального компонента школьной среды.....	136-167
2.3.1 Методика диагностики субъективного отношения к школе.....	136-146
2.3.2 Методика экспертизы взаимоотношений членов школьного образовательного сообщества.....	146-158
2.3.3 Методика диагностики организационной культуры педагогического коллектива.....	158-167
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	168

ГЛАВА 3 АНАЛИТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	169-220
3.1 Векторный анализ среды развития личности в классических педагогических системах.....	169-190
3.2 Установление комплементарности педагогических моделей и типологий на основе их эколого-педагогического анализа.....	190-202
3.3 Результаты эмпирических исследований школьных сред.....	203-220
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3.....	221
ГЛАВА 4 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ШКОЛЬНЫХ СРЕД.....	222-271
4.1 Опыт концептуального проектирования школьной среды.....	222-239
4.2 Разработка программ развития школьных сред на основе экспертно-проектной методологии.....	240-258
4.3 Включение средовых показателей в оценку качества образовательной деятельности школьных организаций.....	258-271
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 4.....	272
ГЛАВА 5 ФОРМИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТНО-ПРОЕКТНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....	273-342
5.1 Опыт разработки и апробации программ дополнительного профессионального образования для руководителей образовательных организаций.....	273-285
5.2 Профессионально-психологические барьеры эффективности учителей и опыт тренинга оптимизации их педагогических позиций.....	286-305
5.3 Мотивация профессиональной активности учителей на основе горизонтальной педагогической карьеры.....	305-322
5.4 Формирование профессиональных экспертных сообществ для консультационного сопровождения управления развитием школьных сред.....	323-342
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 5.....	343-344
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	345-354
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	355-377
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	378-471

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту общего образования личностные образовательные результаты обучающихся признаются приоритетными, а качество образования определяется как комплексная характеристика, отражающая степень соответствия достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. В то же время на практике продолжает доминировать оценка качества образования на основе предметных образовательных результатов обучающихся, а качество школьной среды часто понимается только как соответствие школьных помещений и оборудования принятым стандартам.

Философия образования традиционно рассматривает среду как один из важнейших факторов развития личности. Всё наследие классиков педагогической науки от Я.М. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци до М. Монтессори, Я. Корчака, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, по существу, посвящено описанию их авторских проектов сред, обеспечивающих личностное развитие ребёнка и, в большинстве случаев, именно школьных сред.

Методологические дискуссии отечественных педагогов о роли среды и механизмах её влияния на процесс развития ребёнка широко развернулись в 1920-е годы (А.А. Богданов, К.Н. Венцель, А.К. Гастев, С.Т. Шацкий, Ф.И. Шмидт) в эпоху популярности педагогики среды и средоведения, зародившихся в Германии (А. Буземан, Г. Каутц, А. Вольф, Г. Гермес, О.Ф. Канитц и др.), а также отечественной педологии (А.Б. Залкинд, П.П. Блонский, М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.С. Грибоедов, Н.И. Иорданский, А.Г. Калашников, М.В. Крупенина, С.С. Моложавый, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин). Однако в дальнейшем данный методологический подход к изучению среды не получил развития.

Только в 70-х годах педагогическая наука начинает возвращать средовую проблематику в область своих интересов. Научными коллективами Х.Й. Лийметса и В.В. Давыдова анализируется обусловленность поведения учащихся пространственными особенностями школьной среды. Новое педагогическое осмысление

роли среды в развитии личности, давшее толчок дальнейшим исследованиям, складывается в работах Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Н.Е. Щурковой, В.А. Караковского и др. В конце XX века происходит всплеск активного интереса отечественных педагогов и педагогических психологов к исследованиям среды, которая понимается и формулируется по-разному в рамках различных методологических подходов, которых может быть выделено, как минимум, пять:

1. Коллекционерский подход составляют многочисленные отечественные и зарубежные педагогические исследования на основе выделения и описания самых различных «педагогических условий и факторов». Характеризуется недостаточной научной строгостью и завершённостью предлагаемых структурно-содержательных моделей различных функциональных сред (от «информационно-образовательной» до «здоровьеформирующей») и эмпирической эклектичностью.

2. Социально-психологический подход научных коллективов В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова и большинства современных зарубежных исследователей, в рамках которого научные задачи успешно решаются на методологической основе социальной и педагогической психологии.

3. Пространственно-предметный подход продолжает традиции исследований М. Монтессори, а также эстонской психологической школы (Х. Лийметс, Т. Нийт, М. Хейдметс, Й. Круусвал и др.), направленных на анализ обусловленности поведения учащихся пространственными особенностями школьной среды.

4. Средовой подход в воспитании Ю.С. Мануйлова системно рассматривает среду, является перспективной методологией для её педагогического проектирования, однако, на наш взгляд, оборотной стороной оригинальности понятийного аппарата оказалась определённая трудность в его «совместимости» с традиционной терминологией других исследователей.

5. Экологический подход (Е.А. Климов, Г.А. Ковалёв) опирается на зарубежную и отечественную социологическую, психологическую и педагогическую методологию, носит системный характер, имеет широкое и успешно апробированное инструментально-методическое обеспечение, пользуется популярностью у учёных и практиков.

Средовая проблематика достаточно широко представлена в современных зарубежных исследованиях, связанных с проблемами школы. Однако эти исследования,

как правило, направлены на решение локальных проблем и строятся на основе социально-психологической, а не средовой (экологической) методологии. Понятие «школьная среда» заменяется рядом нечетких понятий, таких как «негласное образование» (tacit education), «скрытый учебный план» (hidden curriculum), или социально-психологических понятий: «школьная атмосфера» (school atmosphere), «культура школы» (school culture) и т.п.

Для отечественных исследований характерно разночтение понятий, прежде всего, таких как «школьная среда» и «школьное пространство», а также «уклад школы», «школьная культура» и «организационная культура школы», «дух школы» или «этос школы», «психологический климат школы» и «эмоционально-психологический климат школы» и т.д. Приходится констатировать, что отсутствие единой методологической базы обуславливает понятийно-терминологический волюнтаризм в попытках научного осмысления различных средовых аспектов школьной действительности.

Проблемой изучения школьной среды остаётся слабая обеспеченность специальным критериальным аппаратом и диагностическим инструментарием, из-за чего исследователи среды вынуждены приспособлять к своим научным задачам методический арсенал, ранее разработанный для решения других исследовательских проблем, прежде всего, социально-психологических.

Отсутствие единой методологии и инструментального арсенала экспертизы школьной среды сдерживает содержательное расширение критериальной базы оценки деятельности школьных организаций, рейтинг которых, согласно современным приоритетам образовательной политики РФ, должен отражать, наряду с уровнем предметных образовательных результатов обучающихся, также уровень организации средовых условий и возможностей, направленных на достижение личностных образовательных результатов.

В свою очередь, отсутствие средовых показателей в рейтинговых системах обуславливает слабую востребованность существующих технологий педагогического проектирования и организации школьных сред в широкой образовательной практике. Такие технологии, оставаясь «привязанными» к разнообразным методологическим подходам своих авторов, ограничено используются школами, как правило, только в рамках экспериментальных и инновационных площадок.

Практика свидетельствует также о низком уровне профессиональной подготовленности отечественных педагогов и руководителей школ к осуществлению таких трудовых действий как «психологическая экспертиза программ развития образовательного учреждения с целью определения степени безопасности и комфортности образовательной среды» и «участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды», согласно требованиям профессионального стандарта.

Можно констатировать **противоречие** между необходимостью целенаправленной педагогической организации личностно развивающих школьных сред как средства достижения личностных образовательных результатов обучающихся и недостаточной разработанностью на основе единой методологии соответствующего экспертного и проектного инструментария, а также неподготовленностью педагогов к реализации средового подхода в образовательной практике.

Таким образом, научная и общественная значимость исследования обусловлена его направленностью на разрешение данного противоречия путём:

- во-первых, разработки структурно-содержательной модели личностно развивающей среды, синтезирующей ключевые положения различных средовых подходов, с целью становления единой средовой теории в педагогике и обеспечения теоретического конструкта для создания комплекса диагностических методик;
- во-вторых, разработки экспертного инструментария, обеспечивающего системную оценку качества образования, отражающую наряду с уровнем предметных образовательных результатов обучающихся также уровень организации школьной среды;
- в-третьих, разработки проектных технологий, обеспечивающих системное развитие личностно развивающих школьных сред;
- в-четвёртых, разработки образовательных программ для педагогов и руководителей школ, формирующих их компетенции в вопросах экспертизы школьных сред, а также проектирования и организации личностно развивающих школьных сред, как это предусмотрено профессиональным стандартом.

Степень разработанности проблемы исследования

Подробный аналитический обзор первых средовых исследований педагогической науки начала XX века в рамках «педагогики среды» и «средоведения» проведён в диссертационных исследованиях В.П. Лисицкой и Ю.С. Мануйлова. Можно констатировать, что в данный исторический период сформировался «коллекционерский подход», рассматривающий совокупность педагогически значимых условий и факторов среды, который вызывает ассоциацию с «дурной бесконечностью» (нем. *die Schlecht-Unendliche*) Г. Гегеля, определяющего таким образом однообразное и однотипное описание явлений действительности, не приводящее к системному результату.

В настоящее время наиболее методологически проработанным и реализуемым в практике многих школ, безусловно, является «средовой подход в воспитании» Ю.С. Мануйлова, который развивается в рамках его научной школы в общественной научной лаборатории среды и средовых исследований в образовании.

Сравнительный анализ современных методологических подходов к построению модели образовательной среды проведён В.И. Пановым, которым предложена их классификация: «эколого-личностная модель» В.А. Ясвина, «коммуникативно-ориентированная модель» В.В. Рубцова, «антрополого-психологическая модель» В.И. Слободчикова и «психодидактическая модель» В.П. Лебедевой, В.А. Орлова, В.И. Панова (все названия моделей предложены В.И. Пановым).

Масштабный обзор отечественных исследований, позиционируемых как изучение и оптимизация сред различных образовательных организаций, проведён Л.Б. Исаевой, которая констатирует, что «понятие образовательной среды применяется очень широко в самых различных аспектах». Анализ результатов работы Л.Б. Исаевой привёл нас к выводу о доминировании коллекционерского подхода, методологической неопределённости и понятийно-терминологическом волюнтаризме в педагогических исследованиях образовательной среды. Эмпирические исследования средовой проблематики, связанные со школой, сосредоточены в основном вокруг взаимоотношений и коммуникации членов образовательного сообщества, в меньшей степени посвящены организации школьного пространства и совсем редко затрагивают вопросы системного изучения школьной среды.

Анализ зарубежных исследований взаимодействий личности со средой представлен Л.В. Смоловой, которая рассматривает данную проблему от формирования средовой парадигмы в работах Э. Брунsvика, К. Левина, А. Маслоу, Р. Зоммера, Х. Озмонда, К. Павлика до многочисленных и разнообразных современных эмпирических исследований школьной среды. Проведённый нами анализ современных зарубежных эмпирических средовых исследований школьной проблематики показал, что эти исследования, в основном, опираются на три методологических подхода: во-первых, на экологические подходы У. Бронфенбреннера и Дж. Гибсона; во-вторых, на методологию социальной психологии и, в-третьих, носят явные признаки коллекционерского подхода в традициях педагогики среды, средоведения и педологии начала XX века.

В отечественной науке глубоко и достаточно подробно разработаны *методологические основы* гуманитарной экспертизы в сфере школьного образования (С.Л. Братченко), которые опираются на *общую методологию гуманитарной экспертизы*, представленную в ряде теоретических работ Д.А. Леонтьева и Г.В. Иванченко. Прежде всего, необходимо отметить вклад В.Н. Тубельского, которым чётко сформулированы *предмет и принципы* организации и проведения такой экспертизы. Б.Н. Пойзнер и Э.А. Соснин обосновывают *смысл* педагогической экспертизы школы. *Функции* гуманитарной экспертизы школьной среды определены И.С. Павловым и Ю.В. Громыко. *Содержание* экспертизы определено в работах Н.Г. Алексеева и Ю.В. Громыко. Г.П. Юрьев и Н.И. Харламова задают общий *алгоритм* инструментальной экспертизы школьной среды. *Этапы* гуманитарной экспертизы охарактеризованы А.У. Харашем. *Направленность* экспертизы школьной среды на инспекторскую проверку или на реальный консалтинг школьной организации дифференцируются С.Г. Косарецким, Т.А. Мерцаловой, А.М. Моисеевым и О.М. Моисеевой. Методы получения *экспертных оценок* и варианты формирования *экспертных групп* рассмотрены в работах А.И. Орлова. Однако при столь мощном теоретическом обосновании экспертный метод изучения школьной среды до сих пор остаётся недостаточно обеспеченным с инструментальной точки зрения.

Проблема расширения критериальной базы оценки качества школьных организаций и создания соответствующего педагогического инструментария нашла отражение в инновационных подходах, разработанных в Нижегородском институте

развития образования. Под руководством Ю.С. Мануйлова разработана «модель мониторинга образовательного процесса, реализуемого в логике средового подхода», которая характеризует уровень реализации педагогической технологии от целеполагания до результата, а также мастерство учителей. «Модель оценки качества образовательных услуг», представленная Е.В. Орловым, включает три параметра: условия организации образовательного процесса, его результативность и удовлетворенность потребителей. Показатели данных параметров основываются на нормативных требованиях. Разработанные методики могут использоваться как органами управления образованием для оценки работы школ, так и руководителями школ в процессе разработки стратегий их развития. Сотрудниками института системных проектов Московского городского педагогического университета адаптирована международная «Шкала оценки условий ухода за школьниками» School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS), которая предлагается в качестве методики анализа школьной среды. Однако в целом проблема создания инструментальных комплексов для экспертной оценки качества школьной среды остаётся актуальной: игнорирование современными рейтинговыми системами средовых показателей школ руководители органов управления образованием нередко обосновывают именно отсутствием соответствующего инструментария.

Методология педагогического проектирования глубоко разработана В.В. Давыдовым, В.И. Слободчиковым, Г.П. Щедровицким и др. Этапы педагогического проектирования и их содержание проработаны А.М. Моисеевым. Особенности средового педагогического проектирования рассмотрены Ю.С. Мануйловым. Практика средового проектирования в сфере высшего образования широко представлена в многочисленных публикациях, при этом научно-практических работ, посвящённых педагогическому проектированию различных компонентов школьной среды, существенно меньше. Системному проектированию личностно развивающей школьной среды и управлению её развитием посвящено относительно немного работ. Прежде всего, это проектные и технологические разработки В.П. Лебедевой и В.А. Орлова; Ю.С. Мануйлова; В.В. Рубцова и Т.Г. Ивошиной, а также Л.В. Волковой, А.М. Воронина, В.Я. Гуровой, Е.И. Ивановой, И.А. Фастовского и др.

Проблемам профессиональной подготовки школьных педагогов к проектированию и организации образовательных сред, соответствующих современным требованиям,

посвящено достаточно много исследований: Л.В. Волковой, Р.А. Кассиной, Г.А. Русских, И.Л. Федотенко и Д.В. Малия, Г.Г. Шека и др. Суть такой подготовки заключается в формировании у педагогов понимания методологии средового подхода и освоении ими соответствующего методического инструментария.

Таким образом, можно констатировать, что в отечественной педагогической науке созданы теоретические и методологические основы для разработки экспертно-диагностического инструментария и проектных технологий, обеспечивающих процесс управления развитием школьных личностно развивающих сред. В то же время очевиден дефицит соответствующего методического арсенала, востребованного образовательной практикой.

Проблема исследования: какой методический инструментарий способен эффективно обеспечить удовлетворение потребности образовательной практики в системной педагогической экспертизе и проектировании личностно развивающих школьных сред, и какая структурно-содержательная модель среды способна методологически обеспечить разработку такого инструментария.

Объект исследования: школьная среда.

Предмет исследования: разработка инструментария педагогической экспертизы в процессе проектирования школьных сред.

Цель исследования: разработка на основе структурно-содержательной модели школьной среды экспертного и проектного инструментария для её системного педагогического анализа и педагогической организации, направленной на достижение личностных образовательных результатов обучающихся и его апробация, а также создание учебно-методического комплекса повышения квалификации педагогов и руководителей школ для освоения ими экспертно-проектного средового инструментария.

Гипотеза исследования

Предложенные нами структурно-содержательная модель школьной среды, разработанная в рамках «эколого-личностного подхода» и качественная модель среды развития личности, разработанная на основе типологии «воспитывающих сред» Я. Корчака, методологически обеспечивают разработку экспертно-проектного инструментария, способного методически обеспечить системный экспертный анализ

качества школьных сред, а также педагогическое проектирование личностно развивающих сред и мониторинг их развития.

Инструментальный методический комплекс способен обеспечить системный экспертный анализ качества школьных сред, а также педагогическое проектирование личностно развивающих сред и мониторинг их развития, если он предусматривает следующие исследовательские и проектные возможности:

- возможность анализа личностно развивающего потенциала школьной среды, в частности, каждого из трёх её структурных компонентов — организационно-технологического, социального и пространственно-предметного;
- возможность анализа школьной среды на любом иерархическом уровне с учётом их «встроенности» — микроуровне, мезоуровне, экзoуровне и макроуровне;
- возможность сравнительного анализа восприятия школьной среды всеми категориями членов образовательного сообщества — обучающимися, их родителями, педагогами и администрацией школы;
- возможность целенаправленного технологичного системного педагогического проектирования развития всех структурных компонентов школьной среды на основе полученных экспертных данных об их текущем состоянии;
- возможность мониторинга состояния школьной среды и анализа эффективности организационно-педагогических изменений, внесённых в процессе проектирования её развития;
- возможность внесения ряда средовых показателей в рейтинги школьных организаций;
- возможность методической коррекции инструментального комплекса и пополнения его другими экспертными, диагностическими и проектными методиками с учётом вновь возникающих реальностей образовательной практики без изменения его теоретического конструкта, обусловленного «эколого-личностной» моделью школьной среды;
- возможность адекватного и эффективного освоения экспертно-проектного инструментария управленческими командами школ и педагогами как путём участия в программах повышения квалификации, так и самостоятельно на основе изучения соответствующих методических источников.

Задачи исследования:

1. Разработать структурно-содержательную модель среды развития личности, наиболее перспективную для разработки экспертно-проектного инструментария педагогического анализа и организации личностно развивающих школьных сред.
2. Разработать программный методический комплекс для системной инструментальной экспертизы школьных сред в процессе педагогического проектирования личностно развивающих сред.
3. Провести апробацию разработанного методического комплекса с точки зрения его применимости в экспертных исследованиях школьной среды, а также в историко-педагогических исследованиях.
4. Провести апробацию разработанного методического комплекса с точки зрения его применимости к проектированию школьных сред.
5. Провести апробацию разработанного методического комплекса с точки зрения его применимости к рейтинговой оценке школьных организаций.
6. Разработать и апробировать программы подготовки педагогов и руководителей школьных организаций к проведению инструментальной экспертизы школьных сред и их педагогическому проектированию.

Ведущая идея исследования заключается:

- во-первых, в рассмотрении школьной среды в качестве основного педагогического инструмента достижения личностных образовательных результатов обучающихся, согласно требованиям ФГОС;

- во-вторых, в представлении о методической возможности системной дескрипции школьной среды на основе качественных и количественных параметров, структурирующих её экспертный анализ и педагогическое проектирование, а также о включении средовых показателей в рейтинг школьных организаций.

Теоретико-методологические основы исследования:

Фундаментальные работы классиков педагогической науки (Я.А. Коменский, Я. Корчак, Дж. Локк, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо); культурно-историческая концепция развития психики (Л.С. Выготский); деятельностный подход в психологии (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.); теории гуманизации образования (Ш.А. Амонашвили, Я. Корчак, В.В. Краевский, В.П. Лежников, В.Н. Турченко,

В.А. Сластенин, А.И. Субетто, Е.Н. Шиянов и др.); теории воспитания, рассматривающие роль среды в развитии личности (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Н.Е. Щуркова, В.А. Караковский и др.); психопедагогика (С.Д. Поляков, А.И. Савенков, Э. Стоун, Л.М. Фридман и др.); общенаучная теория систем (К.Л. фон Берталанфи, А.А. Богданов, П. Друкер, И.Р. Пригожин, Г. Саймон, Г. Хакен, А. Чандлер и др.); теория научного моделирования (В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, Б.А. Глинский, Д. Хорафас и др.); психологические исследования среды человека (экологическая психология) (У. Бронфенбреннер, Дж. Гибсон, Г.А. Ковалев, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, J. Gold, Heimstra, McFarling, Lee, K. Pawlik, H. Proshansky, Russel, Stapf, Ward и др.) и, в частности, школьной среды (Ю.Г. Абрамова, О.И. Карпова, Г.А. Ковалев, И.В. Соснова, Е.В. Черкалина); экологический подход в социологии (O. Duncan, L. Schnore); средовой подход в воспитании (Ю.С. Мануйлов); методология социального проектирования (Н.С. Данакин, А.А. Дикарева, Л.Я. Дятченко, Л.Г. Ионин, М. Марков, М.И. Мирская, К.Р. Поппер, В.И. Сперанский, Н.Ф. Стефанов и др.); гуманитарная экспертиза (И.И. Ашмарин, В.И. Бакштановский, Г.В. Иванченко, Т.С. Караченцева, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Г.В. Панина, Ф.С. Сафуанов, Г.Б. Степанова, Г.Л. Тульчинский, А.У. Хараши и др.) и гуманитарная экспертиза в сфере образования (Н.Н. Авдеева, Н.Г. Алексеев, С.Г. Баронене, С.Л. Братченко, Ю.В. Громыко, В.В. Гура, В.В. Колпачников, И.С. Павлов, А.Н. Поддьяков, В.С. Собкин, А.Н. Тубельский и др.); проектирование в области образования (В.В. Давыдов, И.А. Колесникова, А.М. Моисеев, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий и др.); концепция субъективных отношений личности (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, Б.Ф. Ломов, и др.) и методология их диагностики (С.Д. Дерябо и др.); теории управления развитием образовательных систем и педагогическая инноватика (В.И. Безрукова, Ю.В. Громыко, Э.Д. Днепров, А.Г. Каспржак, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, А.И. Пригожин, П.И. Третьяков, А.Н. Тубельский, Я.С. Турбовской, Т.И. Шамова, П.Г. Щедровицкий и др.); подходы к управлению развитием школьных организаций (Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри, П. Карстанье, К.Д. Ушаков, Дж. Экс и др.); теории организационного развития и организационного консультирования (С. Девис, Р. Морган, Д. Ньюстром, Т. Парсонс, Т. Питерс, Дж. Рорбах, В. Сате, Р. Уотерман, Ф. Харис, Э. Шейн и др.); теории проектирования содержания образования (Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, Ж. Делор, В.А. Кальней,

В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, С.Е. Шишов, Г.П. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин и др.); теории организационной культуры (К. Голд, С. Дэвис, К. Камерон, Р. Куинн, К.М. Ушаков, Х. Шварц, Э. Шейн и др.); теории оценки качества образования (Д.А. Иванов, В.Ш. Каганов, Т.В. Третьякова и др.); подходы к реализации горизонтальной педагогической карьеры (М.В. Александрова, О.В. Епифанов, Т.Н. Крисковец, С.В. Кутняк, О.М. Симановская, Ю.В. Яровых и др.); андрогогика и дидактика высшей школы (С.И. Архангельский, С.Ю. Астанина, С.А. Змеев, А.В. Коржуев, А.М. Новиков, М.С. Ноулз, В.А. Попков, Ю.Г. Фокин, Д.В. Чернилевский, Е.В. Чмыхова, Н.В. Шестак и др.); методология социально-психологического тренинга (И.В. Вачков, С.Д. Дерябо, В.П. Захаров, Н.И. Козлов, Л.А. Петровская, Н.Ю. Хрящёва и др.).

Методы исследования

Теоретические методы (на основе классификации А.М. Новикова): теоретический анализ научных систем знаний (историографический анализ, структурно-содержательный анализ, сравнительно-сопоставительный анализ, историко-педагогический анализ, ретроспективный анализ), теоретический синтез, абстрагирование и конкретизация, аналогия, индуктивный метод, дедуктивный метод, знаковое функциональное моделирование.

Эмпирические методы (на основе классификации В.И. Загвязинского):

- 1) Рабочие частные методы: изучение документов и результатов деятельности, опрос (анкетирование, интервьюирование, диагностическая беседа), метод экспертных оценок.
- 2) Комплексные общие методы: обследование, мониторинг, изучение и обобщение опыта образовательной практики, эксперимент, повторные трендовые исследования.

Проводился качественный анализ эмпирического материала на основе статистической обработки полученных данных (корреляционный анализ с использованием непараметрических критериев, оценка статистических характеристик распределения).

Методики исследования: методика векторного моделирования среды развития личности (В.А. Ясвин), методика экспертной оценки количественных параметров школьной среды (В.А. Ясвин), методика экспертной оценки воспитательной среды дошкольных организаций (В.А. Ясвин, Ю.Ю. Кондрашина), методика экспертной оценки университетской среды (В.А. Ясвин, Л.Е. Нагорнова), методика экспертной дескрипции организационно-технологического компонента школьной среды

(Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри, В.А. Ясвин), органиограмма школьной организации, методика экспертной оценки личностно развивающего потенциала образовательной программы школы (В.А. Ясвин), методика диагностики субъективного отношения к школе (В.А. Ясвин), методика экспертной оценки взаимоотношений различных категорий членов образовательного сообщества (В.А. Ясвин), методика диагностики организационной культуры педагогических коллективов (К. Камерон, Р. Куинн, В.А. Ясвин).

Этапы исследования

Гипотеза и комплекс поставленных задач исследования определили его общий дизайн и этапы. Данная исследовательская проблематика разрабатывалась нами более 20-ти лет, начиная с 1996 года¹.

Поисковый этап. Задача разработки проблематики личностно развивающей школьной среды была поставлена перед нами в 1996 году руководством Центра комплексного формирования личности РАО. На первом этапе осуществлялось общее ознакомление со средовой проблематикой в педагогической науке, с историей педагогических исследований среды развития личности; изучалось современное состояние проблемы; определялся научный аппарат, прежде всего, конкретизировался предмет исследования; формировалась система используемых понятий; формулировались цель и исследовательские задачи.

На **обзорно-аналитическом этапе**, практически, одновременно с поисковым этапом, изучалась литература по теме исследования, проводился ее анализ, выявлялись степень разработанности проблемы и связанные с ней нерешенные вопросы, определялись методы исследования школьной среды.

Далее, на **первом теоретическом этапе** исследования осуществлялся поиск теоретико-методологических подходов к решению проблемы, разрабатывалась модель школьной среды, а на её основе создавался теоретический конструкт диагностической методики.

Первый диагностический этап (1998-2000 годы) был связан с разработкой методического арсенала для исследования школьной среды, пилотными эмпирическими исследованиями и коррекцией разработанного методического арсенала.

¹ Календарные сроки различных этапов исследования носят приблизительный характер.

На *первом практическом этапе* (2000-2005 годы) был разработан алгоритм педагогического проектирования личностно развивающей школьной среды, проводилась его апробация в образовательной практике, осуществлялся педагогический мониторинг развития сред школьных организаций на основе разработанной экспертно-диагностической методики.

Анализ полученных результатов привёл к пониманию необходимости содержательного расширения предмета исследования, что обусловило *второй теоретический этап* (2005-2007 годы), на котором была разработана новая структурно-содержательная модель школьной среды, более подробно и системно отражающая её организационно-технологический и социальный компоненты.

Соответственно, на *втором диагностическом этапе* (2007-2012 годы) был разработан, апробирован и доработан экспертно-диагностический комплекс, на основе которого было проведено исследование организационно-технологического и социального компонентов школьных сред, выявлена феноменология восприятия школьной среды учащимися, родителями, педагогами и руководителями.

Второй практический этап (2012-2015 годы) был посвящён разработке и апробации технологии экспертно-проектного управления развитием школьных сред.

На *внедренческом этапе* (с 2013 года) осуществлялась разработка, апробация и реализация образовательных программ, направленных на освоение специалистами и руководителями технологии экспертно-проектного управления развитием школьных сред (профессиональная переподготовка для руководителей, повышение квалификации для педагогов, магистратура, бакалавриат). Из числа выпускников данных образовательных программ формировались управленческие команды и экспертные педагогические сообщества для организации и консультирования процесса развития школьной среды. Происходило оформление результатов исследования (пять свидетельств Роспатента о регистрации интеллектуальной собственности).

Различные этапы исследования осуществлялись на различных **исследовательских базах**.

1996-2002 годы — в 3-х экспериментальных школах Центра комплексного формирования личности РАО в г. Черноголовка Московской области.

2002-2005 годы — в 10-ти московских школах в рамках региональной экспериментальной площадки Департамента образования г. Москвы «Развитие школьных образовательных систем».

2005-2008 годы — в 20-ти московских школах в рамках региональной экспериментальной площадки Департамента образования г. Москвы «Развитие школьных организаций».

2012 год — в 50-ти московских школах в рамках региональной инновационной площадки Департамента образования г. Москвы «Создание инновационных площадок по внедрению новой модели оценки качества работы общеобразовательных учреждений через апробацию новых критериев».

2013-2015 годы — в 70-ти московских школах в рамках региональной инновационной площадки Департамента образования г. Москвы «Формирование экспертных сообществ для консультативно-проектного сопровождения развития образовательных учреждений в условиях реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов и Московского стандарта качества образования».

С 2015-го года — в Московском городском педагогическом университете, в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, в Российском государственном гуманитарном университете, в Высшей школе экономики, в Московском городском университете управления, в Центре онлайн образования «Фоксфорд», а также на авторских семинарах и мастер-классах в Санкт-Петербурге, Ульяновске, Калининграде, Хабаровске, Ханты-Мансийске, Краснодарском крае, Ставропольском крае, Томске, Челябинске, Екатеринбурге, Выборге, Петрозаводске (всего обучено более 2-х тысяч руководителей сферы образования и педагогов) в рамках федеральной инновационной площадки «Формирование региональных профессиональных экспертных сообществ для гуманитарной экспертизы и педагогического проектирования личностно развивающих социально-образовательных сред».

В 2019-м году — в рамках программ «Развитие личностного потенциала» и «Платформа новой школы» Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» обучены управленческие команды около 300 школ из 7-ми регионов России (Калуга,

Ярославль, Калининград, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, Алтайский край, Республика Башкортостан, Липецк).

Научная новизна исследования:

1. На основе сравнительного анализа и критического синтеза «средовых» («экологических») подходов в социологии, психологии и педагогике разработана структурно-содержательная модель личностно развивающей школьной среды, объединяющая общие, взаимодополняющие и не противоречащие друг другу положения этих различных подходов. Модель школьной среды, включающая организационно-технологический, социальный и пространственно-предметный компоненты, обеспечивает теоретический конструкт для создания комплекса диагностических методик.

2. Разработан оригинальный инструментальный арсенал для системного анализа школьных сред, включающий комплекс взаимодополняющих методик:

- Методика векторного моделирования среды развития личности позволяет определять активность личности в освоении образовательных ресурсов в различных типах среды. Идея создания методики базировалась на типологии «воспитывающих сред» Я. Корчака.
- Методика экспертной оценки количественных параметров школьной среды позволяет осуществлять её системную дескрипцию. Идея создания методики базировалась на предположении о возможности адаптации к педагогической практике основных критериев, характеризующих сложные социальные системы. На основе теоретического конструкта данной методики разработаны также методики экспертной оценки воспитательной среды дошкольных учреждений (в соавторстве с Ю.Ю. Кондрашиной) и экспертной оценки университетской среды (в соавторстве с Л.Е. Нагорновой).
- Методика экспертной дескрипции организационно-технологического компонента школьной среды позволяет анализировать личностно развивающий потенциал образовательной подсистемы школы и степень комплементарности школьных образовательной и организационной подсистем. Методика была создана путём разработки и введения математического аппарата в методику определения организационно-образовательной модели школы Л. де Калуве, Э. Маркса и

М. Петри, а также адаптации стимульного материала данной методики к реальностям российской образовательной практики.

- Методика экспертной оценки личностно развивающего потенциала образовательной программы школы позволяет анализировать направленность содержания образования в школе на формирование ключевых компетенций обучающихся. Идея создания методики базировалась на предположении о возможности синтеза культуросообразного и компетентностного подходов в рамках единой модели содержания образования.
- Методика диагностики субъективного отношения к школе позволяет проводить сравнительный анализ отношения различных членов образовательного сообщества к учащимся, педагогам, образовательному процессу, помещению и оборудованию школы, а также выявлять скрытые психологические проблемы, обусловленные этими субъективными отношениями. Идея создания методики базировалась на использовании системы параметров субъективных отношений личности, предложенной С.Д. Дерябо на основе анализа работ В.Н. Мясищева и Б.Ф. Ломова.
- Методика экспертной оценки взаимоотношений различных категорий членов образовательного сообщества позволяет анализировать направленность этих взаимоотношений на сотрудничество, симпатию, терпимость или агрессию. Идея создания методики базировалась на представлениях Д.А. Леонтьева о толерантности как отношении к другому (иному).

Разработанные методики составили «Программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений» (Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013619715), который был дополнен методикой диагностики организационной культуры К. Камерона и Р. Куинна, адаптированной нами для школьных организаций («Программа для диагностики и мониторинга развития организационной культуры педагогических коллективов в образовательных учреждениях и организациях». Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2015613090). Таким образом, разработанный экспертно-

диагностический инструментарий позволяет осуществлять системную дескрипцию всех компонентов школьной среды, согласно её структурно-содержательной модели.

3. На основе эмпирических данных, полученных с помощью разработанного диагностического инструментария, впервые установлены закономерности оценки школьной среды различными категориями членов образовательного сообщества и связь различных характеристик школьной среды с учебными достижениями обучающихся:

- Установлено, что возрастная динамика оценки школьной среды характеризуется неравномерным снижением показателей всех её параметров, а также показателей субъективного отношения к школе от младшего подросткового к старшему школьному возрасту.
- Выявлен «эффект матрёшки» — конгруэнтное снижение всех показателей параметров оценки школьной среды от руководителей школы и педагогов до учащихся и родителей.
- Выявлен «эффект учительского зонтика» — восприятие педагогами школьной среды как, преимущественно, ориентированной на стимулирование активности школьников, а самими школьниками — как среды, обуславливающей их зависимость от школьных требований.
- Установлено, что учебные достижения обучающихся в наибольшей мере связаны с концентрированностью образовательных влияний и возможностей школьной среды, а также с использованием образовательного потенциала социального окружения школы (образовательной макросреды), при этом связь характеристик социального компонента школьной среды с уровнем предметных образовательных результатов обучающихся статистически не установлена.

4. Разработаны «модель проектного поля школьной среды» и «планетарная модель проектирования индивидуальных образовательных траекторий», на основе которых разработана технология экспертно-проектного управления развитием школьной среды, опирающаяся на положения концепции личностно развивающей школьной среды и теоретический конструкт представленного выше диагностического комплекса, что обеспечивает методологическое единство экспертного и проектного инструментария.

5. Разработана технология мониторинга качества образовательных организаций, отражающая наряду с уровнем образовательных достижений обучающихся также и

уровень организации школьной среды на основе разработанных методик экспертной оценки количественных параметров школьной среды и экспертной дескрипции организационно-технологического компонента школьной среды, что обеспечивает возможность построения комплексного рейтинга общеобразовательных организаций («Инструментарий и технология экспертной оценки и построения комплексного рейтинга общеобразовательных организаций». Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2015621808).

Теоретическая значимость исследования:

1. Разработанная эколого-личностная модель развивающей среды, синтезирующая взаимодополняющие положения различных средовых (экологических) подходов, представляется принципиально важным этапом формирования единой теоретической основы средового подхода в педагогике и педагогической психологии.

2. Предложенное определение понятия «образовательная среда» широко используется исследователями, в том числе при подготовке докторских и кандидатских диссертационных работ. Многие авторы, анализируя различные определения образовательной среды, приходят к выводу, что именно наше определение является наиболее перспективным с методологической точки зрения.

3. На основе структурно-содержательной модели развивающей среды разработан комплекс критериев дескрипции школьной среды, а также алгоритм её системного анализа и педагогического проектирования, обеспечивающие теоретический конструкт для разработки взаимосвязанного и взаимодополняющего экспертного и проектного инструментария.

4. Становление единой теории средового подхода в педагогике и педагогической психологии на основе эколого-личностной модели развивающей образовательной среды создаёт предпосылки формирования такой области научных исследований как экологическая психопедагогика, предметом которой является изучение влияния средовых условий на развитие личности и педагогическое проектирование среды как комплекса возможностей для личностного развития. Проблематика исследований экологической психопедагогики может быть связана, прежде всего, со структурно-содержательным анализом среды развития личности; изучением средовых факторов развития личности; изучением психологических механизмов развития личности в образовательной среде; сравнительным анализом различных образовательных сред;

гуманитарной экспертизой образовательных сред; типологией образовательных сред; изучением восприятия образовательной среды; изучением субъективных отношений в образовательной среде; проектированием инновационных образовательных сред; педагогической организацией эффективных образовательных сред и т.д.

5. Разработан метод векторного моделирования среды развития личности на основе типологии «воспитывающих сред» Я. Корчака, который позволяет анализировать личностно развивающий потенциал различных локальных сред (школьной, семейной, дополнительного образования, волонтерских и творческих организаций, неформальных, дворовых и т.п.). Можно констатировать, что именно этот метод оказался наиболее востребован научным сообществом для дескрипции и сравнительного анализа самых различных образовательных сред — от исследования семейного воспитания до историко-педагогического анализа образовательных систем прошлого.

6. Разработана структурная модель содержания образовательной программы школы как элемента организационно-технологического компонента школьной среды и алгоритм её анализа. Теоретический конструкт данной модели объединяет методологические возможности культуросообразного и компетентностного подходов к содержанию образования для проектирования личностно развивающей школьной образовательной программы.

7. Разработана структурно-содержательная модель толерантности как субъективного отношения личности к другому (иному). Данная модель обеспечивает теоретический конструкт для разработки методики экспертного анализа взаимных отношений различных социальных и возрастных категорий, в частности, взаимных отношений различных членов образовательного сообщества как элемента социального компонента школьной среды.

Практическая значимость исследования:

1. Экспертно-проектная технология педагогического управления развитием школьной среды, разработанная на основе «Программно-диагностического комплекса для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений», методически обеспечивает процесс самоанализа школ и подготовки программ их системного развития управленческими командами. Все программы развития школ, разработанные по данной технологии, получили высокую

оценку органов управления образованием, а две образовательные организации на основе оценки экспертами программ развития, разработанных по данной технологии стали финалистами конкурса «Лучшие школы России».

2. На основе разработанной «Технологии подготовки руководителей к экспертно-проектному управлению развитием образовательных организаций» (Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2016620047) разработан и успешно реализован ряд образовательных программ, направленных на формирование компетенций в сфере инструментальной экспертизы и педагогического проектирования школьных сред: программа профессиональной переподготовки по направлению 38.04.02 Менеджмент «Менеджмент в образовании: стратегическое управление развитие образовательных организаций» (308 часов), реализована в дистанционной форме Центром онлайн образования «Фоксфорд» (2017 год, более 300 выпускников); программа повышения квалификации по направлению 44.04.01 Педагогическое образование «Экспертно-проектное управление развитием образовательных организаций в условиях реализации приоритетов образовательной политики Российской Федерации» (144 часа), реализована в Институте дополнительного образования Московского городского педагогического университета (2012 год, 64 выпускника; прошла экспертизу в новой редакции в 2018 г.); в Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (2013 год, 90 выпускников); в Хабаровском краевом институте развития образования (2015 год, 36 выпускников); модуль «Экспертно-проектное управление развитием образовательных систем» (180 часов) реализован в магистратуре по направлению 38.04.04 Государственное и муниципальное управление в Институте развития образования Высшей школы экономики (2012-2013 год, 34 выпускника); модуль «Экспертиза качества, системный мониторинг в контексте проектно-аналитического управления в образовании» (6 часов) реализуется в программе повышения квалификации по направлению 38.04.04 Государственное и муниципальное управление «Управление в сфере образования» в рамках Президентской программы подготовки управленческих кадров в сфере образования в Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (с 2013 года по настоящее время, более 500 выпускников).

3. На основе эколого-личностной концепции развивающей образовательной среды разработан ряд учебно-методических комплексов для дисциплин магистратуры и бакалавриата.

В институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета реализуются следующие дисциплины: «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды» (2011 год), специальность 031200 «Педагогика и методика начального образования»; «Психологическая экспертиза безопасности образовательной среды» (с 2017 года), направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования»; «Психолого-педагогическая диагностика образовательной среды» (с 2017 года), направление подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Педагогическая психология».

В институте психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета реализованы следующие дисциплины: «Экспертиза и проектирование личностно развивающих образовательных сред» (2008), направление 030300.65 «Психология», профиль «Культурно-историческая психология»; «Развивающая образовательная среда» (2013), направление 030300.65 «Психология», профиль «Психология развития».

4. Разработанная «Модель организации консалтинговой деятельности экспертных сообществ в сфере управления развитием образовательных организаций» (Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2015621752) реализуется в рамках федеральной инновационной площадки «Формирование региональных профессиональных экспертных сообществ для гуманитарной экспертизы и педагогического проектирования личностно развивающих социально-образовательных сред» (с 2016 года).

Основные положения, выносимые на защиту:

1. «Эколого-личностная» структурно-содержательная модель школьной среды, разработанная на основе экологического подхода в психологии, социологии и педагогике, комплементарная другим методологическим подходам, является эффективной основой для разработки комплекса экспертно-проектных методик, инструментально обеспечивающих системную организацию личностно развивающей среды в школе и мониторинг её состояния. Разработанная «эколого-

личностная» модель школьной среды интегрирует все основные методологические положения, разработанные на основе средового (экологического) подхода: представления О. Дункана, Л. Шноре, Е.А. Климова, Г.А. Ковалёва и др. о структуре среды развития личности, включающей организационный, технологический, социальный и пространственно-предметный компоненты; представление Ю.С. Мануйлова о структуре среды развития личности, включающей «ниши» и «стихии»; представления У. Бронфенбреннера и Дж. Гибсона об иерархической встроенности сред; представления А.Г. Асмолова, Дж. Гибсона, В.Д. Шадрикова и др. о ключевой роли средовых возможностей в процессе личностного развития субъекта, активно осваивающего среду.

2. Качественная модель среды развития личности, разработанная на основе типологии «воспитывающих сред» Я. Корчака и метода векторного моделирования, позволяет прогнозировать характер личностного развития обучающихся в различных типах среды, поскольку обеспечивает возможность сопоставительного анализа ряда педагогических типологий и проектных подходов в рамках единой системы координат: типологии «воспитывающих сред» Я. Корчака; типологии «образовательных пространств» Р.Е. Пономарёва; «школьных типов» обучающихся П.Ф. Лесгафта; этапов образовательного процесса в модели «культурно-исторической школы» В.В. Рубцова; историко-педагогических моделей образовательных сред, спроектированных классиками педагогической мысли (Я.М. Коменским, Дж. Локком, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталотти, Я. Корчаком, А.С. Макаренко и др.); типологии организационных культур К. Камерона и Р. Куинна, а также предложить новую комплементарную педагогическую типологию «педагогических позиций» учителей и родителей.

3. Разработанный методический инструментарий (в виде программы для ЭВМ) обеспечивает проведение как эмпирических, так и историко-педагогических средовых исследований, позволяет осуществлять мониторинг качества школьных сред и предоставляет комплекс средовых показателей для построения рейтинга школьных организаций, согласно положениям ФГОС.

Согласно результатам историко-педагогического анализа среда развития личности, спроектированная Я.А. Коменским, относится к «догматическому» типу, формирующему зависимую и пассивную личность; среды, спроектированные И.Г. Песталоцци и Ж.-Ж. Руссо — к «безмятежному» типу, формирующему свободную, но пассивную личность; среды спроектированные Дж. Локком и А.С. Макаренко — к «карьерному» типу, формирующему активную, но зависимую личность; среда, спроектированная Я. Корчаком — к «творческому» типу, формирующему свободную и активную личность.

Внедрение экспериментального комплексного рейтинга, включающего как данные об образовательных достижениях обучающихся, так и количественные данные об уровне личностно-развивающих возможностей школьной среды, позволяет школам со сложным контингентом обучающихся, при этом создающим широкий комплекс средовых возможностей для их личностного развития, повысить свои позиции в рейтинге школьных организаций.

4. Разработанный методический инструментарий позволяет школьным управленческим командам и организационным консультантам проводить управленческо-педагогический анализ текущего состояния и комплементарности различных системных компонентов школьных сред между собой, а также с миссией школы и осуществлять их управленческо-педагогическое проектирование; разрабатывать программы развития школьных организаций на основе средовой методологии с помощью технологии экспертно-проектного управления; осуществлять организационно-педагогический консалтинг школ с учётом «встроенности» сред различного уровня (среда урока, класса, клуба, школы, образовательного комплекса).

Разработанные методики векторного моделирования среды развития личности и экспертной оценки количественных параметров школьной среды обеспечивают системный управленческо-педагогический анализ в процессе проектирования организационно-педагогической деятельности, направленной на усиление личностно-развивающего потенциала школьной среды. Разработанные методики экспертного анализа организационно-образовательной модели и педагогической экспертизы содержания школьной образовательной программы обеспечивают анализ и проектирование организационно-технологического компонента школьной среды.

Разработанные методики диагностики субъективного отношения к школе, оценки взаимоотношений (толерантности) различных категорий членов образовательного сообщества и диагностики организационной культуры педагогического коллектива обеспечивают анализ и проектирование социального компонента школьной среды.

5. Внедрение разработанного экспертно-проектного инструментария в образовательную практику наиболее эффективно при условии создания региональных и муниципальных профессиональных экспертных сообществ, включающих руководителей школьных организаций и педагогов, прошедших подготовку по разработанным нами программам повышения квалификации, а также стажировку в школах, разработавших и реализующих программы своего развития на основе данного экспертно-проектного инструментария.

Достоверность результатов исследования обеспечена соответствием теоретического конструкта применяемых экспертно-диагностических методик положениям избранной методологии исследования; четким соответствием стимульного материала разработанных методик их теоретическому конструкту; репрезентативностью и объемом выборок (за 20-ть лет данного исследования в различной степени было обследовано не менее 3-х тысяч школьных организаций); статистической значимостью экспериментальных данных; успешным опытом консалтинга школьных организаций на основе разработанной технологии.

Выявленные эмпирическим путём закономерности восприятия школьной среды, такие как возрастная динамика отношения обучающихся к школе, «эффект матрёшки» и «эффект учительского зонтика» получили многократные подтверждения в процессе повторных трендовых исследований, проводимых магистрантами и слушателями курсов повышения квалификации при подготовке выпускных квалификационных работ, а также при проведении консалтинговой деятельности в сфере школьного образования.

Апробация и внедрение результатов исследования

Результаты исследования многократно докладывались на пленарных и секционных докладах представительных всероссийских и международных, в том числе зарубежных, научных конференций, таких как: Инновации и традиции в российском образовании и странах Балтийского региона (Калининград, 2008); Международные чтения памяти Л.С. Выготского (Москва, 2009, 2010, 2015, 2016, 2017, 2018); Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами

«Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретический и технологический ресурсы развития образовательных систем» (Москва, 2011, 2018, 2019); Современное образование: гуманизация и гуманитаризация как ведущие тенденции (Ульяновск, 2012); Формирование картины мира ребёнка и его педагогическое сопровождение (Саратов, 2012); Деятельностная педагогика и педагогическое образование (Воронеж, 2013, 2014); Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы (2014, 2015, 2016, 2017); Образование XXI века. Содержание, среды и пространства. Вызовы и угрозы первой половины XXI века (Закопане, 2014); Педагог и социальное качество образования (Минск, 2015); Тенденции развития образования (Москва, 2015, 2019); Гуманизация образовательного пространства (Саратов, 2016); Образование для безопасности: парадигмы культуры безопасности (Гданьск, 2016); Инновационные подходы к реализации образовательной деятельности в условиях реализации ФГОС (Пермь, 2017); Управление развитием образовательных систем (Москва, 2015, 2016, 2017, 2019); Международный Макаренковский форум (Екатеринбург, 2019); EDU Russia (Казань, 2019); EdExpo: Образование для будущего (Санкт-Петербург, 2019), Международный педагогический форум (Санкт-Петербург, 2019), Психология одарённости и творчества (Москва, 2019) и др.

Анализ результатов исследования научным сообществом проводился в рамках Международного круглого стола «Психология и педагогика современного образования: возможности и границы» в Ульяновском государственном педагогическом университете им. И.Н. Ульянова (2009); по итогам публичного доклада «Экспертно-проектное управление развитием образовательной среды» на заседании Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО (2014); по итогам публичного доклада «Школьная социально-образовательная среда: 20 лет эмпирических исследований» на семинаре «Актуальные исследования и разработки в области образования» в Институте развития образования Высшей школы экономики (2015).

Результаты исследования обеспечили методологическую базу для создания лаборатории экспертизы и проектирования образовательных систем в Центре комплексного формирования личности РАО (2002) и лаборатории гуманитарной экспертизы и социального дизайна сферы образования в Московском городском педагогическом университете (2012).

Разработанные в рамках исследования научные идеи, теоретические положения, экспертно-диагностический и проектный инструментарий легли в основу ряда кандидатских диссертаций, защищённых под руководством соискателя: Ю.А. Гончаровой «Педагогическое проектирование среды экологического образования средствами исследовательской деятельности» (2000), О.И. Карповой «Диагностика отношения к школе в процессе психолого-педагогической экспертизы образовательной среды» (2003), С.Н. Рыбинской «Экспертиза и консультирование инновационного процесса в школьных организациях» (2005), Л.Е. Нагорновой «Субъективная оценка студентами образовательной среды вуза» (2005), Е.В. Черкалиной «Особенности отношения к школе администрации и педагогического коллектива в условиях инновационной деятельности» (2006), И.В. Сосновой «Социальные условия и особенности отношения учащихся к школе» (2007).

Результаты исследования легли в основу деятельности четырёх экспериментальных и инновационных площадок Департамента образования г. Москвы: «Развитие школьных образовательных систем» (2002-2005, 10 школ), «Развитие школьных организаций» (2005-2008, 20 школ), «Внедрение новой модели оценки качества работы общеобразовательных учреждений через апробацию новых критериев» (2012, 50 школ) и «Формирование экспертных сообществ для консультативно-проектного сопровождения развития образовательных учреждений в условиях реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов и Московского стандарта качества образования» (2013-2015, 70 школ). С 2015 года работает федеральная инновационная площадка «Формирование региональных профессиональных экспертных сообществ для гуманитарной экспертизы и педагогического проектирования личностно развивающих социально-образовательных сред».

Для обсуждения процесса внедрения результатов исследования в широкую образовательную практику было организовано и проведено четыре научно-практических конференции: «Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие» (МГППУ, школа «Новое образование», 2002); «Мониторинг развития образовательных систем и формирование школьных экспертных сообществ» (Президиум РАО, 2009); «Оценка качества работы общеобразовательных учреждений: новые требования — новые критерии» (МГПУ, 2012); «Экспертное сопровождение образовательных инноваций» (МГПУ, 2015).

На ряд инновационных продуктов, разработанных в процессе исследования получены свидетельства Роспатента о регистрации интеллектуальной собственности: Программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013619715. Дата государственной регистрации в Реестре программ для ЭВМ 14.10.2013 (с соавторами); Программа для диагностики и мониторинга развития организационной культуры педагогических коллективов в образовательных учреждениях и организациях. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2015613090. Дата государственной регистрации в Реестре программ для ЭВМ 04.03.2015 (с соавторами); Инструментарий и технология экспертной оценки и построения комплексного рейтинга общеобразовательных организаций. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2015621808. Дата государственной регистрации в Реестре баз данных 22.12.2015 (с соавтором); Модель организации консалтинговой деятельности экспертных сообществ в сфере управления развитием образовательных организаций. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2015621752. Дата государственной регистрации в Реестре баз данных 09.12.2015 (с соавтором); Технология подготовки руководителей к экспертно-проектному управлению развитием образовательных организаций. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2016620047. Дата государственной регистрации в Реестре баз данных 14.01.2016.

Разработанная модель личностно развивающей школьной среды и технология экспертно-проектного управления её развитием легли в основу коллективного проекта Центра комплексного формирования личности РАО «Одарённые дети: воспитание — обучение — развитие». За данную разработку группа сотрудников центра (В.П. Лебедева, С.Д. Дерябо, В.А. Орлов, В.И. Панов, В.А. Ясвин и др.) в 1998 году была удостоена званий лауреатов Премии Правительства РФ в области образования.

Ведущая идея исследования учитывалась при разработке ряда федеральных и региональных стратегических документов, в рабочие группы которых входил соискатель: Московский стандарт качества образования (2012); Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации (2014); Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (2015).

Результаты исследования представлены в 113 публикациях соискателя, в том числе: в 7 монографиях; в 27 статьях в рецензируемых научных журналах, рекомендуемых ВАК РФ для публикации основных научных результатов диссертаций и научных журналах, индексируемых в базе SCOPUS; 7 методических пособиях, 6 статьях в зарубежных изданиях; 4 научных сборниках под редакцией соискателя.

Соответствие исследования паспорту специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»

Исследование проведено в контексте ряда исследовательских областей, включённых в паспорт специальности: технологии создания и развития образовательной среды; качество образования и технологии его оценивания; управление образовательными системами (пункт 6); исследовательские подходы к развитию педагогической науки, их сочетаемость и границы применимости; методы педагогических исследований; развитие предметной области педагогики (пункт 1); анализ исторического развития практики образования; становление и развитие научно-педагогических идей, концепций, теорий; развитие педагогической лексики и терминологии (пункт 2).

Структура работы. Диссертационная работа представлена на 377 страницах машинописного текста, состоит из введения, пяти глав, заключения, списка литературы (249 наименований), содержит 60 рисунков и 14 таблиц, 96 страниц приложений.

ГЛАВА 1 МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКСПЕРТИЗЫ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ

1.1 Терминологический и структурно-содержательный анализ среды развития личности в педагогической и психологической науке

С философской точки зрения в системе «субъект-среда» человек «вписан в среду особым образом», поскольку он «является существующим сознанием с желаниями, намерением, отношениями и т.п., а окружающее таких характеристик не имеет... Поэтому можно определить организм, как того, кто имеет свою цель в себе самом, а среду — как совокупность средств для достижения им его цели» (Е.В. Косилова, 2014, С. 22-23). То есть, речь идёт об активности человека по отношению к пассивной среде. Это положение является принципиальным для построения методологии педагогической организации среды развития личности.

Проблема роли среды в развитии личности и оптимальной организации школьной среды традиционна для педагогической науки и уходит корнями в работы её основоположников, таких как Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и др., хотя собственно слово «среда» не встречается в написанных ими текстах.

В «Великой дидактике» Я.А. Коменского школьная пространственно-предметная среда рассматривалась, прежде всего, с точки зрения ее привлекательности для ребенка: «Сама школа должна быть приятным местом, доставляя глазам привлекательное зрелище изнутри и снаружи... Если дело будет так поставлено, то дети, вероятно, будут посещать школу с не меньшей охотой, чем обыкновенно они посещают ярмарки, где они всегда надеются увидеть и услышать что-либо интересное» (Я.А. Коменский, 1989, С. 62).

Я.А. Коменским дается также описание желательных взаимоотношений между наставниками и воспитанниками, то есть социального компонента школьной среды, который будет организован педагогически верно, «если учителя будут приветливы и ласковы, ...если более прилежных учеников будут время от времени хвалить (даже наделяя малышей яблоками, орехами и т.п.), ...если учителя будут относиться к ученикам с любовью, тогда они легко завоюют их сердце так, что детям будет приятнее пребывать в школе, чем дома» (Там же, С. 61-62).

Педагогические исследования среды в современном понимании начинаются в начале XX века. В частности, на целенаправленную педагогическую организацию предметной среды как на ключевой фактор развития ребёнка одной из первых обратила особое внимание М. Монтессори. В разработанной ею модели образовательного процесса воспитателю предписывалось опосредованное руководство детьми, прежде всего путем соответствующей организации «подготовительной среды». Подготовительная среда для дошкольного и младшего школьного возраста побуждала ребенка реализовывать возможности своего развития через самостоятельность, соответствующую его индивидуальности. Главным в таких занятиях М. Монтессори считала развитие активности ребенка, а приобретение при этом тех или иных знаний рассматривалось как сопутствующая задача (М. Монтессори, 2006).

Методологические дискуссии отечественных психологов и педагогов о роли среды и механизмах её влияния на процесс развития ребёнка широко развернулись в 1920-е годы (А.А. Богданов, К.Н. Венцель, А.К. Гастев, С.Т. Шацкий, Ф.И. Шмидт) в эпоху популярности педагогики среды и средоведения, зародившихся в Германии (А. Буземан, Г. Каутц, А. Вольф, Г. Гермес, О.Ф. Канитц и др.), а также отечественной педологии (А.Б. Залкинд, П.П. Блонский, М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.С. Грибоедов, Н.И. Иорданский, А.Г. Калашников, М.В. Крупенина, С.С. Моложавый, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин), в которых изучению «социально-исторической классовой среды» придавалось одно из центральных мест. Подробный аналитический обзор средовых исследований этого периода проведён в диссертациях В.П. Лисицкой (1996), Ю.С. Мануйлова (1997) и др.

Критический анализ педологических подходов к пониманию личностно развивающей роли среды представлен в работе А.Н. Леонтьева, обнаруженной в архиве Психологического института РАО² (А.Н. Леонтьев, 1998). Особую остроту приобрела дискуссия А.Н. Леонтьева со взглядами Л.С. Выготского, который полагал, что «переживание какой-нибудь ситуации, переживание какой-либо части среды определяет то, какое будет иметь влияние эта ситуация или эта среда на ребенка» (Л.С. Выготский, 1934, С. 93). Соглашаясь со своим оппонентом, что роль среды может быть выявлена только путём анализа конкретных отношений ребёнка со средой, А.Н. Леонтьев

² Леонтьев А.Н. О учении о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование). Архив, фонд № 82, опись № 3, ед. хранения № 402. (Рукопись обнаружена И.В. Равич-Щербо).

подвергал критике выделение Л.С. Выготским «переживания» в качестве «психологической единицы» таких отношений и механизма влияния среды на ребёнка и настаивал, что влияние среды определяется не её свойствами и переживаниями ребёнка, а содержанием его деятельности, в которой осуществляется подлинное единство личности и среды. Приоритетными в психологическом анализе должны являться не столько свойства и характеристики самой среды, сколько содержание и свойства деятельности ребёнка, опосредующей воздействие среды на развитие его личности. Как известно, в дальнейшем именно деятельностный подход стал доминирующим в отечественных психологических исследованиях, а изучение роли среды в развитии ребёнка было свёрнуто.

В течение следующего полувекового периода можно отметить появление лишь отдельных работ по проблематике пространственно-предметной среды развития детей (В.В. Давыдов, Л.Б. Переверзев, 1976), а также формирование эстонской школы средовых исследований (Т. Нийт, М. Хейдметс, Ю. Круусвал, 1985), которые были направлены на анализ обусловленности поведения учащихся пространственными особенностями школьной среды.

Новое педагогическое осмысление роли среды в развитии личности, давшее толчок дальнейшим исследованиям, складывается в работах Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Н.Е. Щурковой, В.А. Караковского и др. В научной школе Л.И. Новиковой воспитание рассматривается как управление процессом формирования и развития личности через создание благоприятных средовых условий. Воспитательное пространство понимается как педагогически целесообразно организованная среда — открытая воспитательная система, складывающаяся в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающая интегративными характеристиками (Л.И. Новикова, 2010). В.А. Караковским (1992) подчёркивается необходимость использования возможностей «внутренней и внешней среды школы» в развитии личности ребенка.

К концу XX века происходит всплеск активного интереса отечественных педагогических психологов и педагогов к исследованиям среды развития ребёнка, за которой постепенно закрепляется и доминирует понятие «образовательная среда», которая понимается и формулируется по-разному различными авторами. В качестве примера приведём формулировку Н.Б. Крыловой (2000), которая рассматривает

образовательную среду как часть социокультурного пространства, в котором происходит саморазвитие личности на основе взаимопроникновения и взаимодействия различных образовательных процессов и явлений. Очень важным представляется положение Н.Б. Крыловой о том, что образовательная среда создается самим индивидом, который строит уникальное собственную траекторию вхождения в культуру.

При этом, на практике большинство руководителей и специалистов сферы образования содержательно сужают понятие «образовательная среда», отождествляя его, исключительно, с пространственно-предметным компонентом, понимаемым как школьные здания и школьное оборудование. С другой стороны, понятие «образовательная среда» часто трактуется неоправданно широко, включая организацию деятельности учащихся в образовательном процессе. Порой же, словосочетание «образовательная среда» произносится вообще без всякого научного смысла.

Философия образования рассматривает среду как один из важнейших факторов развития личности. Среда понимается как сложная система, включающая самого человека, который своими действиями и поступками активизирует, строит те или иные элементы среды и тем самым создает ее для себя. Выделяются различные среды, в которых происходит социализация, индивидуализация и культурная идентификация ребенка: окружающая, социальная, социокультурная, образовательная (педагогическая), обучающая (дидактическая), информационная и коммуникационная среда той общности, в которую включен ребёнок, а также семья, референтная группа, класс (А.В. Иванов, 2016).

А.А. Леонтьев констатирует: «Понятие образовательной среды — одно из ключевых для образования психологических и педагогических понятий, только сейчас активно разрабатываемое. В этом контексте особенно важны выявленные психологами основные потребности и возможности развития, которые обеспечивает детям личностно ориентированная образовательная среда» (А.А. Леонтьев, 1999. С. 40). Средовые исследования нового периода начинаются работами Г.А. Ковалёва (1993). Им была использована трёхкомпонентная структура образовательной среды: «физическое окружение», «человеческие факторы» и «программа обучения», которая, несомненно, стала основой для структурно-содержательного анализа среды во многих последующих

работах. Например, Н.Н. Авдеева и Г.Б. Степанова (1995) анализируют такие «условия жизнедеятельности ребенка в детском учреждении» как «качество предметно-пространственной среды развития», «характер взаимодействия между сотрудниками и детьми», «соответствие образовательно-воспитательного процесса современным программам обучения и воспитания»; Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов (2001) выделяют пространственно-семантический, коммуникационно-организационный и содержательно-методический компоненты; В.И. Панов (2007) — пространственно-предметный, коммуникативный и деятельностный (технологический) компоненты и т.п.

Ю.Г. Абрамова (1995) анализировала представления учащихся о школьной среде на основе, предложенной Дж. Гибсоном (1988), категории «место», которая использовалась в качестве операциональной единицы такого анализа. Однако, данный подход не получил серьёзного развития в отечественных исследованиях школьной среды.

В 1995 году в Психологическом институте РАО по инициативе И.В. Равич-Щербо и В.И. Панова организуется лаборатория экопсихологии развития, а в Центре комплексного формирования личности РАО — лаборатория экспертизы и проектирования образовательных систем под руководством В.А. Ясвина, в исследованиях которых проблематика образовательной среды занимает центральное место.

Площадкой для глубокой методологической дискуссии о структурно-содержательных характеристиках образовательной среды и её психолого-педагогических дескрипторах стала Первая российская конференция по экологической психологии, организованная В.И. Пановым, и прошедшая в 1996 в Психологическом институте РАО, которая позволила выявить, на наш взгляд, три различных подхода, представленных в докладах В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова и Е.А. Климова.

В.В. Рубцовым (2001) образовательная среда понимается как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), в рамках которой создаются особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания-умения-навыки учебной и коммуникативной деятельности. Структура образовательной среды включает «внутреннюю направленность» школы, психологический климат, социально-

психологическую структуру коллектива, психологическую организацию передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д.

Подход В.И. Слободчикова (2000) определяет среду как совокупность условий, обстоятельств, окружающую индивида обстановку, и, соответственно, границу, определяемую масштабом защиты от среды и её «утилизации» (способностью к ассимиляции и аккомодации). В качестве параметров образовательной среды выделяются «насыщенность» (ресурсный потенциал) и «структурированность» (способ организации).

Наиболее развёрнутые структурно-содержательные характеристики «среды существования и развития человека» были представлены в докладе Е.А. Климова (2001), которым были выделены: социально-контактная, информационная, соматическая и предметная «части» среды.

В последствие В.И. Пановым (2007) были предложены названия данных методологических подходов: коммуникативно-ориентированная модель среды (В.В. Рубцов), антрополого-психологическая модель (В.И. Слободчиков) и эколого-личностная модель (Е.А. Климов, Г.А. Ковалёв, В.А. Ясвин).

Разработка концепций исследования и проектирования среды развития личности осуществлялась также в педагогической науке. Наиболее глубоко проработанной представляется «концепция средового подхода в воспитании» Ю.С. Мануйлова, представленная в 1998 году на заседании специализированного Совета при Научно-исследовательском институте теории образования и педагогики РАО. В 2004 году в Нижегородском институте развития образования Ю.С. Мануйловым была организована лаборатория среды и средовых исследований в образовании.

Ключевым понятием данного подхода является «среда», которая функционально определяется «как то, среди чего- (кого) пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет («типизирует») личность». Среда состоит из «ниш», «стихий» и «меченых ими индивидуумов».

«Ниша» обозначает ограниченное пространство возможностей, опосредующих развитие индивидуума. Ниши подразделяются на природные, социальные и культурные. С личностным развитием наиболее тесно связаны содержащиеся в нишах «трофические возможности» (физические, эмоциональные, интеллектуальные и духовные).

В соответствии с предложенной Ю.С. Мануйловым (1997) «статико-динамической моделью» среды «ниша» представляет её статичный элемент, а «стихия» — динамичный. Стихия — это движущаяся сила, устремленность. Особенность стихий в том, что они способны захватить, увлечь индивида и «пометить» его. «Меченые стихиями и трофикой индивидуумы» являются потенциальными носителями изменений в среде.

Согласно Ю.С. Мануйлову, «ниши» — это параметр возможного, «стихии» — параметр вероятного. «Ниши» могут характеризоваться величиной, встроенностью, доступностью, трофическим однообразием или разнообразием, качеством, необходимым и достаточным для получения желаемого результата. «Стихии» могут характеризоваться фронтом движения, силой влияния, формой проявления. Ключевыми понятиями концепции средового подхода в воспитании также являются «событие», «способ жизнедеятельности» и «действие».

Средовой подход в воспитании успешно использован в работах ряда исследователей: Е.П. Белозерцева (2000), Р.А. Кассиной (2006), И.И. Сулима (2010), Л.Н. Шиловой (2015) и др.

К 1997 году в лаборатории экспертизы и проектирования образовательных систем Центра комплексного формирования личности РАО на основе представлений о «среде человека», принятых в социальной экологии и экологической психологии (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996), сформировалась концепция личностно развивающей образовательной среды (В.А. Ясвин, 1997, 2000, 2010).

Педагогическое исследование пространственно-предметной среды школы, начатое советскими учёными в 70-х годах XX века, продолжается, в частности, в работе А.И. Савенкова (2006), которым изучалось влияние пространственного расположения учащихся в классе на степень их активности на занятиях, особенности их взаимодействий в образовательном процессе и уровень учебной результативности. К новейшим исследованиям этого направления относится анализ удовлетворённости учащихся пространственно-предметной средой своей школы, проведённый Н.В. Ивановой (2016), результатом которого стало ранжирование значимых для школьников параметров среды: соответствие среды санитарно-гигиеническим требованиям (I ранг, 24%); эстетичность (II ранг, 18%); техническая оснащённость (III ранг, 14%); персонализированность (IV ранг, 12%); безопасность (V ранг, 10%);

символическая насыщенность (VI ранг, 8%); формальные показатели (VII ранг, 5%); открытость (VIII ранг, 4%); возможность пространственной трансформации (IX ранг, 3%); информационность (X ранг, 2%). Исследовательницей установлен ряд закономерностей, в частности, отмечается, что чем выше техническая оснащённость школьной среды, тем большую требовательность учащиеся предъявляют к этому показателю; у учащихся школ, в которых обучение организовано в две смены, особенно выражена потребность в персонализации образовательной среды; символизм среды высоко ценится в школах, среда которых уже и так достаточно насыщена символами и т.д. Н.В. Ивановой особо подчёркивается важность дальнейшей разработки диагностического «средового» инструментария.

Особым направлением исследований школьной среды стала проблема её безопасности. Лидером данного направления исследований стала И.А. Баева (2002). Различные аспекты этой проблематики исследованы в диссертационных работах Н.В. Дашковой (2005), О.А. Елисеевой (2011), А.Г. Макеевой, О.И. Леоновой, С.В. Пимоновой, Н.Г. Россоха, Л.З. Сидоровой и других исследователей.

Масштабный анализ отечественных исследований, позиционируемых как изучение и оптимизация сред различных образовательных организаций, проведён Л.Б. Исаевой, которая констатирует, что понятие образовательной среды применяется очень широко в самых различных аспектах. Обобщая результаты своего анализа, автор заключает, что «образовательная среда образовательного учреждения может быть представлена как совокупность ряда компонентов, сложившихся на конкретный момент времени в данном учебном заведении и включающих в свой состав: состояние качества преподавания; уровень требований, предъявляемых к обучаемому в образовательном процессе; принятый стандарт образования; установившиеся нормы поведения, принятые в данном учебном заведении; стиль педагогического общения; регламентированные позитивные ценностные ориентации» (Л. Б. Исаева, 2012. С. 284).

Такой результат обобщения педагогических исследований образовательной среды вызывает ассоциацию с «дурной бесконечностью» (нем. *die Schlecht-Unendliche*) — философским термином, введённым Г. Гегелем, под которым он понимал неограниченный процесс однообразных, однотипных изменений, ничем не разрешающихся.

Например, С.Л. Атанасян (2007), рассматривая «информационную образовательную среду», определяет её как совокупность компьютерных средств и способов их функционирования. Автор говорит о «более 270-ти классифицированных факторах информатизации» (виды информационных ресурсов и требования к ним, рекомендации по формированию и использованию среды при обучении и т.п.). А.И. Артюхина (2006) рассматривает образовательную среду как совокупность факторов социализации, как педагогический феномен, представляющий собой «развивающийся континуум» пространственно-временных, социально-культурных, деятельностных, коммуникативных, информационных и других факторов.

Представляется, что современная ситуация с педагогическим исследованием среды во многом напоминает ситуацию с изучением личности в отечественной психологической науке, сложившейся в 60-х годах XX века. Содержание исследований заключалось в перечислении составных элементов, образующих личность. Личность рассматривалась как набор качеств, свойств, черт, характеристик особенностей психики человека. Данный подход получил название «коллекционерского», так как личность превращалась в некоеместилище черт темперамента, характера, интересов, способностей и др. Перед психологами ставилась задача выявлять индивидуальную неповторимость сочетания набора этих качеств у каждого отдельного человека. Такой подход неоправданно расширял и размывал понятие «личность» (Е.И. Рогов, 1999).

Терминологическая размытость и неопределённость возникает уже на стадии использования понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство», которые нередко понимаются исследователями как синонимы. Например, А.В. Иванов (2011) полагает, что эти два понятия взаимокоррелируются и могут заменять друг друга при описании разнообразных процессов и явлений. Однако, с ним не согласна Е.А. Александрова (2009), которая подчёркивает, что образовательная среда отличается от образовательного пространства тем, что предполагает включённость человека в совокупность материальных условий его существования.

Можно констатировать не просто терминологическую размытость, но и понятийно-терминологический волюнтаризм в попытках научного осмысления различных средовых аспектов школьной действительности. С точки зрения Т.В. Корсаковой «два фундаментальных понятия уклада школьной жизни: “образование” и “культура” — объединены категорией «образовательное пространство». Интеграция в общее

семантическое пространство придает каждому из них дополнительное значение. Пространство, интегрированное с образованием, не равно пространству как таковому. В контексте образования пространство раскрывается в своем культурно-антропологическом измерении» (Т.В. Корсакова, 2010. С. 45).

Вместе с тем, согласно словарному определению, «пространство» — это форма сосуществования материальных объектов и процессов, объективная реальность, форма существования материи (С.И. Ожегов, 1986). «Среда» же предполагает процесс взаимодействия с субъектом, создание условий и механизмов развития и саморазвития субъектов среды, наличие средств для удовлетворения их целей (А.В. Иванов, 2011). Следовательно, школу нужно рассматривать в качестве институционального «носителя» определенной образовательной среды, а систему школ — как образовательное пространство (Е.Н. Богданов, З.И. Тюмасева, 2003).

Таким образом, представляется терминологически корректным использовать понятие «пространство», с одной стороны, в значении «образовательное пространство страны» или «образовательное пространство мегаполиса» и т.п., а, с другой стороны, в значении пространственно-предметного компонента среды, например, «проектирование образовательного пространства школьного класса». Можно сказать, что, согласно феномену «встроенности» Дж. Гибсона, школьное образовательное пространство встроено в школьную среду, а школьная среда, в свою очередь, встроена в муниципальное образовательное пространство.

В исследованиях различных социальных феноменов школьной среды в отечественной педагогике традиционно используется целый ряд близких по содержанию понятий, таких как «уклад школы» (С.Н. Вачкова (2014), А.А. Остапенко (2007), А.Н. Тубельский (2007), И.Д. Фрумин (1999), Т.П. Хренова (2010) и др.); «школьная культура» и «организационная культура школы» (Л.Е. Асадчих (2010); П. Карстанье (2005); Н.Б. Крылова (2006); А.В. Мудрик (2010); Ю.Ю. Темрюков (2008); К.М. Ушаков (2000, 2004); В.А. Ясвин, Е.М. Моргачёва (2017); В.Я. Ясницкая (2007, 2008) и др.); «организационно-педагогическая культура» (Л.Б. Малыхина (2007)); «дух школы» или «этос школы» (Б.М. Бим-Бад (2002), К.Д. Ушинский (1990), Т.В. Цырлина (1999), С.Т. Шацкий (1989) и др.); «психологический климат школы» и «эмоционально-психологический климат школы» (И.Б. Авакян (2013), Н.П. Аникеева (1989),

А.С. Макаренко (1988) и др.). Можно констатировать, что все эти понятия относятся к изучению характеристик социального компонента школьной среды.

Среди зарубежных исследователей среды развития личности популярен «экологический подход» У. Бронфенбреннера, в рамках которого осуществляется изучение взаимного приспособления развивающегося человека и изменяющихся свойств его ближайшего окружения. При этом учитывается также влияние со стороны более широкого окружения, в которое это непосредственное окружение включено (U. Bronfenbrenner, 1989).

Изменяемость сред, обусловленная включённостью каждой из них «в более широкий контекст», соотносится с положением экологического подхода Дж. Гибсона о встроенности сред. У. Бронфенбреннером выделяются: микросистема — межличностные взаимодействия, переживаемые человеком (напомним, Л.С. Выготский рассматривал именно «переживание» в качестве «психологической единицы» таких отношений); мезосистема, состоящая из связей между несколькими микросистемами (например, между семьей и школой); экзосистема — связи между микросистемами и мезосистемами (например, опосредованное влияние на ребёнка профессиональных взаимодействий его родителей); макросистема — переплетение микро-, мезо- и экзосистем в рамках более широкого социального контекста (этническая или религиозная группа, профессиональное сообщество и т.п.), связанного с источниками и возможностями развития личности. (U. Bronfenbrenner, 1979, 1989).

В зарубежных исследованиях структурно-содержательные модели «среды жизнедеятельности человека», как правило, содержат пространственно-предметный и социальный компоненты. Согласно М. Черноушке (1989), семейная среда включает, в частности: «физическую и жилищную организацию пространства», а также «отношения между людьми, среди которых растет ребенок». Далее, наряду с семейной средой, выделяется школьная среда, эмоциональная среда («эмоциональная атмосфера, в которой развивается ребенок») и «окружающая среда широкой поддержки» (среда сверстников, культурная, этническая, идеологическая, информационная, географическая).

В том же плане структурирует «семейную среду развития ребёнка» и Б. Краус, выделяя в ней «эмоциональную персональную среду», а ещё «социально-культурную среду» (образовательный уровень и социальный статус родителей), «техничес-

гигиеническую среду», «социально-экономическую» и «демографическую» среду (структура семьи, имущественные отношения, занятость родителей). К семейной среде добавляются также «среда воспитательных и школьных учреждений» и «локальная среда» (микрорайон, поселок).

Наиболее глубокий и системный обзор зарубежных исследований взаимодействий личности со средой представлен Л.В. Смоловой (2015), которая рассматривает данную проблему от истории формирования средовой парадигмы в ставших классическими работах Э. Брунsvика, К. Левина, А. Маслоу, Р. Зоммера, Х. Озмонда, К. Павлика до многочисленных и разнообразных современных эмпирических исследований.

Средовая проблематика достаточно широко представлена в зарубежных исследованиях, связанных с проблемами школы. Однако эти исследования, как правило, направлены на решение локальных проблем и строятся на основе социально-психологической, а не средовой (экологической) методологии. В зарубежных исследованиях (J.T. Gatto, H. Giroux, P.W. Jackson, J. Kozol, N. Postman и др.) понятие «школьная среда» заменяется рядом нечетких, скорее, социально-психологических понятий, таких как «негласное образование» (tacit education), «скрытый учебный план» (hidden curriculum), «дизайн обучения» (design training), «школьная атмосфера» (school atmosphere), «климат в классе» (the climate in the class), «культура школы» (school culture) и т.п., а структура среды раскрывается через физические, психологические, эмоциональные, социально-культурные дескрипторы, которые характеризуют условия и ресурсы школьного образования (R. Moos, B. Fraser и др.). Например, работа группы бельгийских ученых (M. Baeten, E. Kyndt, K. Struyven, F. Dochy, 2010) направлена на изучение психологической безопасности образовательной среды для учащихся в контексте педагогических стратегий учителей. В работе американских ученых (C. McKown и Rh.S. Weinstein, 2008), которая также позиционируется как «исследование образовательной среды», изучается влияние этнической принадлежности школьников на отношение к ним учителей. T. Urdan и E. Schoenfelder (2006), рассматривая влияние образовательной среды на мотивацию учащихся, по существу, ограничиваются анализом процесса общения в учебной группе. Перечень подобных социально-психологических исследований «стрессогенных факторов образовательной среды» может быть бесконечен (S.E. Goldstein, A. Young, C. Boyd, 2008; N. Meyer-Adams и

B.T. Conner, 2008; D.T. Carran и M.H. Kellner, 2009; B.P. Daly, R.Q. Shin, Ch. Thakral, M. Selders, E. Vera, 2009 и т.п.).

Из зарубежных инструментальных разработок наиболее популярен методический комплекс для изучения образовательной среды, используемый, в частности, Б. Фрейзером: Questionnaire on Teacher Interaction (QTI); Science Laboratory Environment Inventory (SLEI); Constructivist Learning Environment (SLEI); What Is Happening In This Class? (WHIC). Вопросник QTI направлен на анализ характера межличностных отношений между учителями и учащимися. Методика SLEI позволяет оценивать среду образования в старших классах по критериям сплоченности, открытости, интеграции, ясности и качества материала для изучения. Вопросник CLES позволяет анализировать активность школьников в учебных диалогах и обсуждениях. Вопросник WHIC включает шкалы ученической сплоченности, поддержки учителя в обучении, участия в работе класса и т.п. Как видно из содержания данных методик, они полностью акцентированы на социально-психологических аспектах образовательного процесса и даже не претендуют на системное исследование образовательной среды. То же самое можно сказать и о широко известной за рубежом шкале Р. Мооса «Classroom Environment».

В последние годы усилиями сотрудников института системных проектов Московского городского педагогического университета в нашей стране активно популяризируется в качестве методики анализа школьной среды международная «Шкала оценки условий ухода за школьниками» School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS), разработанная в Университетах Северной Каролины и Монреаля (Harms, Jacobs, & White, 1996). Данная методика содержит 49 показателей, сгруппированных по разделам: внутреннее пространство и меблировка, здоровье и безопасность, активная деятельность, взаимодействие, учебная программа, развитие персонала, специальные нужды. Как признаёт активный популяризатор данной экспертной методики Е.В. Иванова: «Авторы SACERS провели заимствования из многих источников. Вместо того, чтобы предлагать особую философию экспертной оценки, шкала SACERS основана на критериях адекватности образовательной среды возрастным особенностям детей и школьной программе» (Е.В. Иванова, 2016, с. 7). Действительно, данная методика оставляет впечатление определённой эклектичности, при её несомненной практической полезности. Достоинством методики, на наш взгляд,

является возможность привлечения в качестве экспертов как внешних специалистов, так и самих учащихся, педагогов и родителей.

Методика SACERS входит в экспертный комплекс, созданный на базе шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях Early Childhood Environment Rating Scales (ECERS) (Т. Хармс, Р.М. Клиффорд, Д. Крайер, 2017), который также включает шкалы для оценки дневного ухода за ребенком в семье Family Day Care Rating Scale (FDCRS) (Harms & Clifford, 1989) и шкалы для оценки условий воспитания детей младшего возраста Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS) (Harms, Cryer & Clifford, 1990). Данный комплекс экспертных методик используется в образовательной практике США, Канады и ряда европейских стран, что позволяет проводить сравнительные исследования.

Можно также отметить, что данный методический комплекс создавался в конце прошлого века одновременно с нашими методическими разработками, направленными на анализ школьных образовательных сред, которые будут представлены во второй главе диссертации.

Таким образом, на наш взгляд, могут быть выделены, как минимум, пять, действительно, различных методологических направлений изучения школьной среды:

1. Коллекционерский подход: многочисленные отечественные и зарубежные педагогические исследования на основе выделения и описания самых различных «педагогических условий и факторов». Характеризуется недостаточной научной строгостью и завершённостью предлагаемых структурно-содержательных моделей различных функциональных сред (от «информационно-образовательной» до «здоровьеформирующей») и эмпирической эклектичностью. Методологические корни данного подхода можно найти в работах по средоведению и педологии 20-х годов прошлого века.
2. Социально-психологический подход: исследования научных коллективов В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова и большинства зарубежных учёных. Данный подход наиболее распространён в мире, в его рамках исследовательские задачи успешно решаются на основе методов социальной и педагогической психологии.
3. Пространственно-предметный подход: прежде всего, исследования эстонской психологической школы (Т. Нийт, М. Хейдметс, Й. Круусвал), которые проводятся на основе методологии такого научного направления, как

поведенческая география (J. Gold), направлены на анализ обусловленности поведения учащихся пространственными особенностями школьной среды. К данному направлению могут быть отнесены также работы последователей М. Монтессори, акцентирующие внимание на педагогической организации предметной среды обучения.

4. Средовой подход в воспитании Ю.С. Мануйлова носит абсолютно оригинальный характер, действительно системно рассматривает среду, является перспективной методологией для её педагогического проектирования. Однако, на наш взгляд, оборотной стороной оригинальности понятийного аппарата оказалась определённая трудность в его «совместимости» с традиционной терминологией других исследователей.

5. Эколого-личностный подход к анализу среды (Е.А. Климов, Г.А. Ковалёв, В.А. Ясвин) опирается на зарубежную и отечественную психологическую и педагогическую методологию, носит системный характер, имеет широкое и успешно апробированное инструментально-методическое обеспечение, пользуется значительной популярностью у российских учёных и практиков.

Сравнительный анализ различных методологических подходов к исследованию образовательной среды позволяет выделить ряд общих взаимодополняющих, не противоречащих друг другу, позиций (В.А. Ясвин, 2013):

1. В качестве агента взаимоотношений с образовательной средой рассматривается развивающаяся личность.
2. Образовательная среда рассматривается как пространственно и/или событийно ограниченное окружение личности, специально организованное и функционирующее в контексте образовательного процесса.
3. Среда понимается как совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность, а также развивающих личность возможностей, которым придаётся особое педагогическое значение.
4. Окружение становится средой развития личности посредством деятельности и/или общения, направленными на это окружение. Образовательная среда обладает ресурсным потенциалом личностного развития, который может быть реализован только путём активности самой личности.
5. Образовательная среда носит динамический характер.

6. В структуре образовательной среды выделяются пространственно-предметный, информационный, организационный, технологический и социальный компоненты. Социальному компоненту среды отводится наиболее значимая роль в формировании и развитии личности.
7. В определённом типе среды, обладающем специфическими характеристиками, преимущественно формируется определённый тип личности.
8. Образовательная среда может быть описана через систему параметров, характеризующих различные аспекты её организации и функционирования.

Таким образом, можно констатировать, что возвращение в конце XX века средовых исследований в отечественную педагогическую науку вызвало, с одной стороны, появление новых, конкурирующих между собой, методологических подходов, разработку нового диагностического и проектного инструментария, а, с другой стороны, стимулировало рост количества диссертационных исследований различных средовых аспектов во всех типах и видах образовательных организаций: «конфликтная образовательная среда» (О.А. Иванова); «здоровьесберегающая среда в детском дошкольном учреждении» (С.С. Иванова); «гуманитарная образовательная среда» (В.А. Козырев); «воспитательная среда образовательного учреждения» (И.А. Колесникова); «образовательная среда семьи и школы» (И.В. Крупина); «комфортная среда в образовательном учреждении» (Т.Ф. Лошакова) «личностно-развивающая информационно-образовательная среда технического вуза» (С.А. Назаров); «технизированная образовательная среда» (Н.А. Позина); «воспитательное пространство» (Н.Л. Селиванова); «социокультурная и развивающая образовательная среда образовательного учреждения» (Д.В. Смирнов); «сетевая образовательная среда вуза» (Т.Н. Носкова, Т.Б. Павлова); «образовательная среда профильного обучения» (А.П. Тряпицына); «образовательная среда в дистанционном эвристическом обучении» (А.В. Хуторской); «лингвокультурная образовательная среда» (И.В. Цветкова); «образовательное пространство школы» (А.А. Цукер) и т.п.

По результатам поискового запроса на сайте Научной электронной библиотеки <http://elibrary.ru/> педагогических диссертаций, в название которых включено слово «среда», выявлено порядка 1000 таких источников и ещё более 500 источников по запросу «образовательное пространство», поскольку, как было отмечено выше, эти

понятия часто отождествляются исследователями (в некоторых случаях в базе данных электронной библиотеки представлены и диссертация, и автореферат, поэтому реальное количество диссертаций несколько меньше). Часть этих исследований носит псевдосредовой характер, так как в них исследовательские и проектные задачи реально вполне успешно решаются, по существу, без привлечения средовой методологии и средового инструментария.

1.2 ОСНОВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ И ПРОЕКТИРОВАНИЮ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ

Г.П. Щедровицким (1995) подчеркивались серьезные перспективы развития новой теоретической базы педагогики в контексте рассмотрения человека в его взаимоотношениях со средой. В середине XX века в ряде зарубежных исследований (Proshansky, Pawlik, Stapf и др.) формируется экологическое направление психологической науки (Environmental Psychology), которое рассматривает среду и взаимодействующего с ней человека как единую целостную систему (Heimstra, McFarling, Lee, Russel, Ward и др.).

До сих пор нет полного единства в отношении того, что считать предметом исследований экологической психологии. Зарубежные учёные называют в качестве такового, в частности, исследование связей между поведением человека и материальной средой его окружения (Н. Хеймстра, Л. Макфарлин), исследование отношений человека со средой своего окружения (Т. Ли), исследование взаимосвязей между переменными среды и различными характеристиками психики человека (Х. Лефф), молярное поведение человека в физическом окружении (Дж. Рассел, Л. Вард), изучение наиболее эффективных способов улучшения условий в различных местах, где протекает деятельность человека (Ж. Годфруа) и т.д. В общем виде, предметом исследования экологической психологии можно считать отношения человека со средой своего окружения, взаимосвязи между переменными среды и различными психологическими характеристиками человека, его поведением.

Основные понятия данного научного направления: «среда», «пространство», «поведение». Проблематика исследований сосредоточена на изучении

пространственного познания (*environmental cognition*); пространственного поведения (*environmental behaviour*); восприятия качества среды (*environmental assessment*); реакций человека на взаимодействие с окружающей средой и возникающего в связи с этим стресса (*environmental stress*). Таким образом, задача экологической психологии включает в себя анализ психологических последствий пребывания человека в той или иной среде, конструирование «оптимальной среды» для формирования и функционирования психики человека, создание методологических и методических основ эколого-психологической экспертизы технических и социальных проектов.

Экологический подход в психологии (*Ecological Psychology* или, реже, *Ecological Approach*) также обычно переводится как «экологическая психология». Основоположник экологического подхода Дж. Гибсон (1988) строил свою методологию исследования на основе введённого им понятия «экологический мир», которое противопоставлялось понятию «физический мир». В экологический мир человека Дж. Гибсон включал только те свойства объектов среды, которые реально могут оказывать влияние на его жизнедеятельность, создавая таким образом «экологическую» (а не «физическую») среду его обитания. Физический мир — это мир, как его исследуют и описывают физика, химия и другие науки. Экологический мир — это мир, который может непосредственно восприниматься субъектом, мир, который можно видеть, слышать, осязать, обонять и т.д. Понятия «субъект» и «окружающий мир» (которое используется для обозначения экологического мира в отличие от мира физического) являются взаимодополнительными и друг без друга немыслимы, в то время как физический мир существует сам по себе, независимо от наличия воспринимающего его субъекта. Таким образом, задачей экологического подхода в психологии является исследование «человека в экологическом мире»

В методологическом плане представляется также чрезвычайно перспективной «теория возможностей» Дж. Гибсона. Если в традиционных определениях среды используются такие понятия как «условия», «влияния» и «факторы», то Дж. Гибсон, вводя категорию «возможности», подчеркивает активное начало субъекта, осваивающего свою жизненную среду.

Основываясь на теории Дж. Гибсона в рамках эколого-личностного подхода к исследованию, экспертизе и педагогическому проектированию личностно развивающих сред (напомним, название предложено членом-корреспондентом РАО В.И. Пановым) в

качестве «психологической единицы отношений ребёнка со средой» (вспомним также дискуссию Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева) предлагается рассматривать «возможности» для удовлетворения потребностей личности, которые предоставляет эта среда. «Возможность», согласно «теории возможностей» Дж. Гибсона (1988), — это мост между субъектом и средой, свойства которого определяются как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта, в отличие от «условий», которые могут рассматриваться отдельно от субъекта.

Введение «возможностей» в анализ взаимоотношений субъекта со средой (со своим окружением) позволяет также внести определённую ясность в путаницу в педагогической литературе, возникающую при использовании понятий «среда» и «пространство» (см. параграф 1.1.). Поскольку среда в самом общем смысле понимается как окружение, то её невозможно анализировать в отрыве от «окружаемого». Среда — это «середина» («сретенье», «встреча» по В.И. Слободчикову) между внутренним миром человека и внешним миром. Можно сказать, что именно среда соединяет духовный и физический мир человека. И.И. Римарева (2004), характеризуя образовательную среду, очень удачно, на наш взгляд, подчёркивает обязательность интенции обучающихся (от лат. *intentio* — стремление), то есть, их намерение, цель, направленность сознания, воли, чувств на своё образование. Как отмечает Г.П. Щедровицкий (1993), во взаимоотношении организма со средой «два члена отношения уже не равноправны»; субъект является первичным и исходным; среда задается по отношению к нему, как нечто имеющее ту или иную значимость для него. Подобный взгляд транслирует также Л.П. Бельковец (2008), согласно которому образовательная среда состоит из «внешнего содержания и внутренней среды учащегося», которая включает познавательную активность, механизмы развития и саморегуляции.

Если условия характеризуют «пространство», то «среда» может быть охарактеризована, прежде всего, через её возможности, т.е., пространство становится средой, когда условия становятся возможностями. Интересно, что «возможность» включает в себя как аспект переживания среды, акцентируемый Л.С. Выготским, так и проекцию предполагаемой деятельности, что было важно для А.Н. Леонтьева.

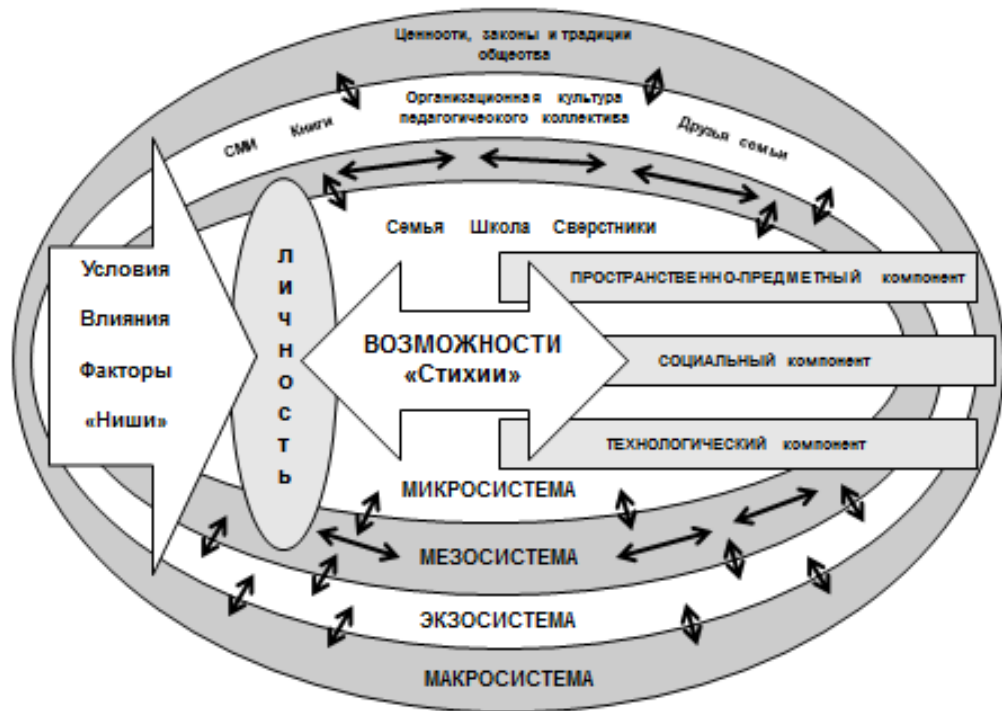


Рисунок 1.2.1 — Модель среды развития личности, интегрирующая методологические положения «экологического подхода» об иерархической встроенности сред (У. Бронфенбреннер, Дж. Гибсон), «эколого-личностного подхода» о средовых условиях и возможностях, а также о компонентах среды (Е.А. Климов, Г.А. Ковалёв), «средового подхода в воспитании» о «нишах» и «стихиях» (Ю.С. Мануйлов).

Качественная школьная образовательная среда должна обеспечивать в равной мере возможности личностного развития для всех членов образовательного сообщества (обучающихся, родителей, педагогов, руководителей). «В психологическом отношении развивающее образование должно обеспечивать формирование и у ученика, и у учителя способности быть субъектом своего развития» (В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов, 1996, С. 25). Предоставление образовательной средой той или иной возможности, позволяющей удовлетворить определенную потребность, «провоцирует» субъекта проявить соответствующую активность, присоединить к факту наличия этой возможности в среде факт своего поведения.

Как уже было отмечено, актуализация активности субъекта по использованию возможностей, обеспечиваемых школьной образовательной средой, происходит в том

случае, когда эти возможности комплементарны его потребностям. Это положение может быть проиллюстрировано выводами В.Д. Шадрикова о важнейших факторах развития ребенка. В.Д. Шадриковым подчеркивается, что четкая ориентация взрослых на организацию возможностей, направленных на удовлетворение потребностей ребенка в раннем возрасте, позволяет ребенку достигать максимальных темпов своего развития: «Не имея возможности побудить ребенка к действию словом, воздействовать на него словом, взрослый вынужден создавать условия, соответствующие потребностям ребенка в текущий момент жизни. В результате ребенок находится в условиях, когда его поведение строится на основе собственной мотивации. Его действия направлены на удовлетворение собственных потребностей. Это “золотое время” в развитии ребенка. Ничего нет насильственного. Именно этот фактор и является определяющим высокую эффективность развития... Соединение мотивации и действия, направленного на ее удовлетворение является необходимым условием научения» (В.Д. Шадриков, 1993, С. 156-157).

Однако, как подчеркивает В.Д. Шадриков, в дальнейшем такая стратегия поведения взрослых меняется на противоположную, когда мотивация ребенка игнорируется, что приводит к резкому снижению эффективности развития.

Следовательно, принципиальным показателем качества школьной образовательной среды служит способность этой среды посредством предоставляемых возможностей обеспечивать удовлетворение всего иерархического комплекса потребностей всех членов образовательного сообщества, создавая таким образом соответствующую мотивацию их деятельностной активности.

В психологии существуют различные подходы к типологии потребностей, мотивирующих деятельность человека. Одна из наиболее популярных — это система иерархически соподчиненных групп потребностей А. Маслоу: физиологические потребности, потребность в безопасности, любви, уважении, а также высшая потребность — потребность в самоактуализации.

«Самоактуализирующиеся люди все без исключения вовлечены в какое-то дело... Они преданы этому делу, оно является чем-то очень ценным для них — это своего рода призвание» (А. Маслоу, 1982, С. 110). Самоактуализирующиеся люди стремятся к таким высшим ценностям как добро, истина, порядочность, красота, справедливость, совершенство и др. Такие ценности превращаются для этих людей в потребности. Они

всегда выбирают продвижение вперед, преодоление трудностей, достижение высокой цели. Процесс самоактуализации по А. Маслоу — это процесс постоянного саморазвития и практической реализации возможностей.

Рассматривая «социогенные потребности» человека, Е.А. Климов (1997) строит их следующую иерархическую структуру: потребность усвоить мировоззренческие принципы, нормы морали, идеалы группы, принимаемой за эталонную; потребности в определенных (а не любых) предметах питания, одежды, условиях быта (материальные потребности); потребность в признании со стороны общества (социальные потребности); потребность создать семью, воспитать детей; потребность в труде, общественно-полезной деятельности; потребность сохранить или улучшить самооценку; потребность в познании специальной области явлений (интересы); потребность в преобразующей деятельности в какой-либо специальной области (склонности); потребность в эстетическом оформлении окружающей обстановки, жизни; потребность в самостоятельной выработке, упорядочении картины мира, мировоззрения; потребность в овладении все более высокими уровнями мастерства в своем деле.

Человек, так или иначе, стремится удовлетворять свои потребности, находя для этого соответствующие возможности. И если ребенок или учитель не обеспечен такими возможностями в школьной образовательной среде, он будет искать эти возможности в среде обитания вне пределов школьной среды.

Школьная образовательная среда может и должна обеспечивать органичный процесс онтогенетической трансформации первичных потребностей ребенка в социогенные потребности — жизненные ценности, которые начинают играть в развитии ребенка все большую роль в качестве источников мотивации. Процесс такой трансформации описан Д.А. Леонтьевым: «В реальном развитии происходит усвоение социальных ценностей и их трансформация в личностные ценности. Этот процесс можно рассматривать, по меньшей мере, в двух аспектах. Во-первых, как движение от ценностей социальных групп (социальное, внешнее) к личностным ценностям (социальное, внутреннее). Этот процесс традиционно обозначается понятием интериоризации. Во-вторых, как движение от структуры индивидуальной мотивации, основанной исключительно на потребностях (внутреннее, биологическое) к структуре, в которой главенствующую роль играют ценности (внутреннее, социальное). Этот процесс известен под не менее традиционным названием социализации.

Интериоризация и социализация применительно к становлению личностных ценностей представляют собой две стороны одного процесса, рассматриваемого соответственно в аспекте судьбы (трансформации) самих ценностей и судьбы (трансформации) структуры индивидуальной мотивации. Это — движение через разные границы: через границу внешнего/внутреннего в первом случае и через границу биологического/социального во втором» (Д.А. Леонтьев, 1997, С. 22).

Феномен онтогенетического вытеснения потребностей ценностями как источниками мотивации требует внести важное уточнение в представление о критериях качества школьной образовательной среды. Качество образовательной среды может определяться способностью этой среды обеспечивать всем членам образовательного сообщества комплекс возможностей, связанных с удовлетворением их потребностей и трансформацией этих потребностей в жизненные ценности, что актуализирует процесс их личностного саморазвития.

Именно такое понимание требований к организации личностно развивающей школьной образовательной среды лежит в основе «практико-ориентированного подхода к развивающему образованию», предлагаемого В.П. Лебедевой, В.А. Орловым и В.И. Пановым. В качестве системообразующего элемента личностной структуры ими рассматривается «направленность личности, включающая потребности, интересы, убеждения, ценностные ориентации и вытекающие из них мотивы и установки. Качественные характеристики этих психических образований связаны с тремя основными векторами: это соотношение материальных и духовных, индивидуальных и общественных, потребительских и созидательных потребностей, интересов, ценностных ориентаций. Развивающее образование... есть сложный интегративный процесс, причем личностно ориентированный» (В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов, 1996. С. 25).

Таким образом, качественная школьная образовательная среда должна обеспечить всем членам образовательного сообщества комплекс возможностей развития личности.

Возможности удовлетворения физиологических потребностей, прежде всего, связаны с пространственно-предметным компонентом школьной среды. Это соответствующий уровень санитарно-гигиенических норм: света и тепла, питания и медицинского контроля и обслуживания, удобной мебели, просторности помещений и т.п. В этом смысле важную роль играет грамотная организация режима дня, уровня индивидуальной учебной нагрузки и т.д. Для младших школьников необходимо

соответствующее внимание педагогов (например, чтобы все, кому необходимо, постоянно носили очки). Для детей-инвалидов наличие специальных приспособлений и т.д.

Возможность удовлетворения потребности в безопасности предполагает такую организацию школьной среды, которая, как минимум, гарантирует защиту каждого ребенка от воровства и произвола старших («школьной дедовщины»), что крайне актуально, прежде всего, для детских домов и интернатов. Потребность в безопасности остро испытывает ребенок, который боится своего учителя: боится, что его будут высмеивать и унижать, что учитель будет холоден и суров, что «по глазам» вычислит ребенка, не выучившего урок, и обязательно его спросит. Практика показывает, что многие дети боятся ходить в свою школу.

Возможность усвоения групповых норм и идеалов предполагает такую организацию школьной среды, когда обеспечивается специальная педагогическая работа классных руководителей, особенно, в отношении «новичков». Как отмечается в исследовании Т.Ю. Герасимовой и В.И. Панова: «Напряженность резко усиливается в период смены образовательной среды» (Т.Ю. Герасимова, В.И. Панов, 1996. С. 37). Педагогическое развитие групповых норм, ценностей, идеалов, а также помощь отдельным учащимся в их освоении должны стать важной образовательной задачей. Эффективным методом развития групповых норм может стать групповой социально-психологический тренинг или для младших школьников спроектированные по его типу психологические игры. Главное — это организация возможности групповой рефлексии в психологически комфортной (безопасной) среде.

Возможность удовлетворения социальных потребностей (в любви, уважении, признании, общественном одобрении) предполагает такую организацию школьной среды, в которой с помощью специальных психологических и педагогических технологий целенаправленно осуществляется социальная поддержка каждого члена образовательного сообщества. Такая поддержка начинается с отмечаания дней рождений и нередко этим и заканчивается.

А.В. Вильвовская подчеркивает, что, функционируя «в атмосфере любви», каждый член образовательного сообщества раздвигает диапазон собственных возможностей: «Обретая уверенность в себе, повышая самооценку (он любим, он принят, он оценен по достоинству), отбрасывая ненужные защиты, он оказался перед лицом новых

возможностей и перспектив. Он любим, поэтому уверен в себе, а, следовательно, он может то, что раньше полагал для себя невозможным» (А.В. Вильвовская, 1994. С. 117).

Возможность удовлетворения потребности в труде, значимой деятельности предполагает такую организацию школьной среды, когда каждый член образовательного сообщества может реализовать свои способности в важном и серьезном деле. Еще Я.А. Коменский подчеркивал, что детский труд должен быть либо серьезным, либо занимательным. Я. Корчак отмечал, что участие детей в трудовых делах не должно сводиться к роли домашней прислуги. А.С. Макаренко придавал большое значение участию воспитанников в интеллектуальном производственном труде.

Возможность удовлетворения потребности в сохранении и повышении самооценки предполагает такую организацию школьной среды, когда критерием успехов выступают не абсолютные рекорды типа «лучший ученик», «лучший спортсмен», «лучший учитель», а предметом анализа является, прежде всего, индивидуальная динамика развития каждого члена образовательного сообщества. Можно согласиться с Ж.-Ж. Руссо, который выступал против устраивания соревнований между детьми, и В.А. Сухомлинским, который видел опасность для развивающейся личности в её традиционном сравнении с другими: «Воспитание нравственного достоинства, построенного на сравнении: будь таким, как хороший Ваня, и не будь, как плохой Петя, — развращает уже маленьких детей, для подростка же оно — духовный яд» (В.А. Сухомлинский, 1971, С. 58). Важно целенаправленно публично подчеркивать персональные динамические успехи как учащихся, так и педагогов.

Возможность в удовлетворении и развитии познавательной потребности в особой области (интересов) предполагает такую организацию школьной среды, когда члены образовательного сообщества могут осуществлять своё личностное развитие в соответствующих кружках, клубах, секциях, свободно пользоваться хорошо укомплектованной библиотекой и т.п. В этом смысле большое значение имеют связи образовательной организации с внешкольными образовательными структурами, контакты с различными специалистами и подключение их к образовательному процессу, участие в разнообразных ассоциациях и т.п.

Возможность удовлетворения и развития потребности в преобразующей деятельности в особой области (склонности) предполагает такую организацию

школьной среды, когда члены образовательного сообщества могут осуществлять свое личностное развитие путем практического участия в исследовательской, конструкторской и другой работе, соответствующей их склонности.

Возможность удовлетворения и развития потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки предполагает такую организацию школьной среды, когда члены образовательного сообщества будут постоянно ощущать её высокий эстетический уровень. Необходимость «украшения школьного коллектива внешним образом» подчеркивалась А.С. Макаренко, и эта проблема им активно и успешно решалась в сложной экономической обстановке. Современный дизайн школьной образовательной среды, без сомнения, имеет важнейшее значение в личностном развитии не только школьников, но и педагогов. Соответствующий эстетический уровень образовательной среды — важнейший фактор, обуславливающий характер организационного поведения всех членов образовательного сообщества.

Возможность удовлетворения и развития потребности в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира предполагает такую организацию школьной среды, когда члены образовательного сообщества могут в специально создаваемой обстановке (круглые столы, встречи с философами, писателями, политиками и т.д.) свободно дискутировать о глобальных, государственных, региональных проблемах, тенденциях стратегического развития общества, жизненном предназначении человека и т.п. Актуализация подобного рода размышлений позволяет осознать свое место в мире, строить реалистические и вместе с тем высокие планы своего будущего. Особенно это важно для старшеклассников.

Возможность удовлетворения и развития потребности в овладении все более высоким уровнем мастерства в своем деле предполагает такую организацию школьной среды, когда члены образовательного сообщества ощущают общественную поддержку своей основной деятельности (учебной, преподавательской, административной и т.д.), и, в то же время, несут ответственность за ее качество. Школьная образовательная среда, как системное целое, либо создает возможности для реализации этих желаний, либо «отбивает охоту стараться».

Наконец, возможность удовлетворения и развития потребности в самоактуализации личности может быть обеспечена школьной средой в результате

организации всего комплекса возможностей личностного развития членов образовательного сообщества.

Таким образом, анализ комплекса возможностей для удовлетворения и развития потребностей и ценностей членов образовательного сообщества, обеспечиваемый школьной образовательной средой, может выступать как интегративный критерий её качества и служить одним из методологических оснований для разработки соответствующих методик гуманитарной экспертизы и педагогического проектирования школьной образовательной среды.

Методологической основой структурно-содержательной модели школьной среды в рамках эколого-личностного средового подхода является «экологический комплекс», предложенный учёными из США О. Дунканом и Л. Шноре (Duncan & Schnore, 1969), в который включены «популяция», «организация», «пространство» и «технология». Соответственно, структурно-содержательная дескрипция школьной среды осуществляется на основе пространственно-предметного, социального и организационно-технологического компонентов (В.А. Ясвин, 1997). «Технологический» в данном случае рассматривается как собственно педагогический компонент, отражающий педагогические технологии.

Таким образом, образовательная среда понимается как пространственно и/или событийно ограниченная совокупность возможностей для развития личности, возникающих при её взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением. А.И. Савенковым (2008) уточняется, что педагогические условия и влияния создают возможности для раскрытия как уже имеющихся способностей и личностных особенностей учащихся, так и ещё непроявившихся интересов и способностей. Понятие «образовательная среда» выступает как родовое для таких понятий как «школьная среда», «информационно-образовательная среда», «педагогическая среда», «воспитывающая среда», «учебная среда», «семейная среда» и т.п., акцентирующих те или иные аспекты взаимодействия личности со средой.

На основе данного определения может быть сформулировано ключевое понятие данной диссертации, с учётом важного обстоятельства, отмеченного А.М. Сидоркиным (1992), который указывает на существование «зон хаоса», неупорядоченности в школьной среде, в результате чего школа функционирует по типам линейных и нелинейных связей, как «организация» и как «община».

Школьная среда — институционально ограниченная совокупность возможностей для развития личности школьников, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества.

Поскольку, как уже отмечалось, среда всегда неотъемлема от характеристик «окружаемого» субъекта, специфики его институциональной деятельности, необходимо иметь в виду, что определение школьной образовательной среды по отношению к педагогу будет несколько отличаться и рассматриваться как институционально ограниченная совокупность возможностей для профессионального роста и личностного развития педагогов, возникающих под влиянием организационно-технологических и пространственно-предметных условий их профессиональной деятельности в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества.

Характерно, что различные категории членов образовательного сообщества (руководители школ, педагоги, школьники и их родители) дают разные, и при этом конгруэнтные, количественные оценки средовых показателей одной и той же школы (В.А. Ясвин, 2010), т.е. можно констатировать, что у каждого из них в школе своя среда.

Понятие «школьная среда» стоит в одном институциональном ряду с такими понятиями как «семейная среда», «среда дошкольного учреждения», «среда вуза» и т.п., при этом выступая родовым понятием по отношению к «информационно-образовательной среде» школы, «культурно-образовательной среде» школы, «этнокультурной среде» школы, «здоровьесберегающей среде» школы, «воспитательной среде» школы и т.п.

На основе эколого-личностной модели среды проводятся исследования совокупности условий, влияний и факторов воспитания и обучения, а также возможностей личностного развития, возникающих в ситуациях взаимодействий личности с образовательной средой. Основные общенаучные понятия, наиболее часто используемые в этих исследованиях: «среда», «личность», «условия», «возможности», «восприятие», «отношения», «взаимодействия». Основные специфические понятия: «образовательная среда», «развивающаяся личность», «образовательные условия», «лично развивающие возможности среды», «субъективные отношения личности в образовательной среде», «взаимодействия личности с образовательной средой».

Проблематика исследований связана, прежде всего, со структурно-содержательным анализом образовательной среды; изучением средовых факторов развития личности; изучением психологических механизмов развития личности в образовательной среде; сравнительным анализом различных образовательных сред; гуманитарной экспертизой образовательных сред; типологией образовательных сред; изучением восприятия образовательной среды; изучением субъективных отношений в образовательной среде; педагогическим проектированием инновационных образовательных сред; педагогической организацией эффективных образовательных сред и т.д.

Инструментальная экспертиза и педагогическое проектирование образовательной среды проводится с помощью следующих **дескрипторов** (параметров среды): модальность, широта, интенсивность, осознаваемость, устойчивость, безопасность, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, структурированность, мобильность.

Понятийный аппарат и экспертно-проектный инструментарий, разработанный в рамках эколого-личностного подхода к исследованию и проектированию образовательных сред, используется в отечественной педагогике, а также в педагогической и социальной психологии, в частности, при подготовке кандидатских диссертаций.

Ещё в 2000-м году под руководством академика РАО А.А. Леонтьева была подготовлена кандидатская диссертация Г.Ю. Беляева, в которой на основе предложенного нами метода векторного моделирования образовательной среды проведён сравнительный анализ сред различных образовательных организаций (Г.Ю. Беляев, 2000).

На основе единой методологии и разработанного экспертно-диагностического комплекса установлена обусловленность субъективного отношения к школе особенностями восприятия школьной среды учащимися (И.В. Соснова, 2007), учащимися и педагогами (О.И. Карпова, 2003); администрацией и педагогами (Е.В. Черкалина, 2006). В диссертации Л.Е. Нагорновой (2005) с помощью базовой методики, адаптированной к высшей школе, проведён сравнительный анализ образовательных сред нескольких университетов на основе студенческих экспертных оценок. Разработанная технология проектирования организационных изменений и

мониторинга развития школьных образовательных сред была успешно апробирована С.Н. Рыбинской (2005).

Экспертно-диагностический инструментарий, разработанный на основе эколого-личностной модели школьной среды, успешно используется также при подготовке докторских педагогических диссертаций. В наибольшей степени эколого-личностный подход реализован Е.А. Алисовым (2011) при проектировании «экологически безопасной образовательной среды». Типология среды на основе метода векторного моделирования использована Т.Н. Гущиной (2013) в процессе сравнительного изучения сред учреждений дополнительного образования, С.Н. Вачковой (2014) при изучении «информационно-коммуникационной» школьной среды и т.д. В докторской диссертации А.В. Капцова (2017), посвящённой личностному развитию студентов в учебной группе, использованы эколого-личностная модель среды, метод векторного моделирования среды, а также применены предложенные нами принципы гетерогенности и комплексности педагогического проектирования образовательных сред.

1.3 Методология проведения педагогической экспертизы школьной среды

Экспертная деятельность в образовании — особый тип исследовательской деятельности, в котором объектом изучения выступает развивающаяся педагогическая практика (Т.Г. Новикова, 2001).

Экспертиза (от лат. *expertus* — опытный, от *expertiri* — пробовать, испытывать) — «исследование специалистом (экспертом) каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний в области науки, техники, искусства и т.д.» (Сов. Энцикл. Словарь, 1988, С. 1545).

В наиболее общем виде экспертиза — это способ анализа причинно-следственных связей, причем по отношению не только к тому, что уже произошло, но и к тому, что ожидается, что должно или может произойти (Д.А. Леонтьев, Г.В. Иванченко, 2008).

Экспертиза может быть направлена, во-первых, на «установление качества продукта по характеристикам, для которых не существует объективно выбранного эталона», во-вторых, на «исполнение действия», т.е. оценивается «уже завершённая

деятельность, которая и должна быть квалифицирована по некоторым её характеристикам... — квалификация процессуальных моментов или аспектов действия» (Н.Г. Алексеев, 2005, С. 459-460). При этом экспертиза исполнения включает в себя экспертизу качества продукта как свою особую часть.

Экспертные методы, прежде всего, необходимы и используются именно там, где не срабатывают известные методологические алгоритмы или их вовсе не существует.

Экспертиза как метод предполагает ориентацию, прежде всего, на компетентность и опыт специалиста-эксперта, личность которого и выступает главным «инструментом» исследования. Именно этим экспертный метод принципиально отличается от диагностического метода, в котором основным инструментом является та или иная методика, а личность исследователя, наоборот, подлежит максимальному нивелированию. Если метод диагностики предполагает стремление к максимальной объективности результатов, то метод экспертизы основывается на субъективном мнении эксперта.

В практике анализа школьной образовательной среды можно выделить два подхода: инспекторская и экспертная оценка (С.Г. Косарецкий, Т.А. Мерцалова, А.М. Моисеев, О.М. Моисеева, 2006). Инспекторская оценка осуществляется методом шкалирования, сравнения с эталоном, фиксации статистических данных. Экспертная оценка исходит из установления текущего состояния школьной образовательной среды на основе избранной системы критериев.

Важнейшим условием экспертной деятельности в школе выступает готовность администрации, педагогов, а также школьников и родителей к конструктивному сотрудничеству со специалистами экспертной группы. С одной стороны, это готовность всесторонне содействовать сбору необходимой информации и самим выступать в роли источников такой информации (заинтересованность и искренность ответов на вопросы экспертов). С другой стороны, это готовность со вниманием и доверием отнестись к выводам и рекомендациям экспертной группы.

Серьезная проблема работы экспертов в школе часто возникает из-за непонимания принципиального различия между экспертизой и проверкой (инспекцией) школы.

Экспертиза проводится приглашенными независимыми специалистами и представителями школы в интересах самой же школы, т.е. заказчиком экспертизы выступает администрация школы (в идеале, весь педагогический коллектив). При этом

полученные результаты не сравниваются с какими-либо внешними нормами или эталонами и не оцениваются в логике «соответствует — не соответствует». В этом смысле сотрудникам школы чрезвычайно важно быть в своих ответах на вопросы экспертов максимально объективными, принципиальными и критичными к школьной реальности. Именно эта критичность позволяет получить реальную картину школьной жизни, обнаружить скрытые проблемы, снижающие эффективность деятельности школы, а затем с помощью экспертной группы находить оптимальные пути их решения. Другими словами, экспертиза является внутренним делом школы, сама школа решает, какие данные могут быть в интересах школы представлены широкой общественности, а какие будут использованы только для внутреннего анализа и выработки рекомендаций.

Проверки и инспекции всегда осуществляются лицами, представляющими определенные государственные органы, причем, смысл их заключается в установлении соответствия (или несоответствия) школьной действительности установленным нормам и требованиям, на основании чего делаются те или иные «оргвыводы». Следует отметить, что в последнее время укрепляется тенденция осуществления проверок и инспекций под «вывеской» проведения экспертизы. Таким образом, происходит серьезная дискредитация экспертных методов среди педагогической общественности. Этим определяется стратегия поведения администрации и педагогического коллектива — стремиться выглядеть как можно лучше, подчеркивая свои успехи и скрывая неудачи и недочеты. К сожалению, именно эта стратегия поведения сотрудников школы часто транслируется и на экспертную деятельность (В.А. Ясвин, С.Н. Рыбинская, 2009).

От инспектирования и консультирования экспертиза отличается независимостью эксперта, а также тем, что эксперт всегда представляет интересы истины, а не заказчика, и отношения заказчика с экспертом строятся принципиально иным образом, чем оказание экспертом услуг в интересах заказчика (Д.А. Леонтьев, Г.В. Иванченко, 2008). Как подчеркивает А.У. Харащ: «От эксперта ждут не столько применения верифицированных, валидных методик, сколько мудрых суждений, неординарных выводов и, если хотите, творческих озарений. В этом смещении акцента с исследовательского инструментария на самого исследователя и состоит, собственно, отличие экспертных исследований от фундаментальных и прикладных» (А.У. Харащ, 1996, С. 114). Специалист-эксперт после ознакомления с исследовательской проблемой

принимает решение, какой методический аппарат и в какой степени будет им использован. Метод экспертизы предполагает осмысление специалистом всей совокупности разнообразных сведений, полученных им из самых различных источников. Необходимым условием реализации функций экспертизы является соответствующая профессиональная позиция, занимаемая человеком, проводящим экспертизу. Эта позиция предполагает, прежде всего, «усомнение и способность работать с очевидностью как с неоформленным материалом», а также «отстранение от собственных вкусовых установок» (И.С. Павлов, 2005, С. 464).

Как отмечает Г.Л. Тульчинский (2006), любая экспертиза — это социальная технология, обладающая рядом специфических особенностей:

- прежде всего, по своему «родовому признаку», по технологическому содержанию экспертиза представляет собой исследование;
- речь при этом идет об исследовании социально значимых проблем;
- оно осуществляется по заказу инстанций, принимающих решение и использующих при его выработке заключение экспертов;
- исследование проводится независимыми компетентными специалистами, опирающимися, помимо использования специальных методов, на свою профессиональную интуицию;
- итогом экспертизы является ответственное экспертное заключение, которое имеет решающее значение для принятия решения соответствующими инстанциями;
- экспертное заключение содержит факты, комментарии, объяснения;
- экспертное заключение носит доказательный характер, используемая в нем аргументация должна быть рационально выраженной в интересующей, то есть, доступной общественности форме.

Одним из ключевых требований к организации экспертного сообщества является *коллегиальность*, т.е. создание экспертной группы из соответствующих независимых и компетентных лиц. И.С. Павлов подчеркивает, что субъектом экспертизы «может являться лишь позиционная группа или общность людей, но не конкретный человек». Коллегиальность необходима «при рефлексии первичного усомнения как механизма распрямления шаблонов». Коммуникация членов экспертной группы дает «шанс формированию принципиально нового онтологического видения, адекватного

экспертируемому феномену и удовлетворяющего сообщество экспертов» (Там же, С. 464).

Существуют различные **методы получения экспертных оценок**. В одних с каждым экспертом работают отдельно, он даже не знает, кто ещё является экспертом, а потому высказывает свое мнение независимо от авторитетов. В других экспертов собирают вместе для подготовки материалов для лиц, принимающих решения (руководителей), при этом эксперты обсуждают проблему друг с другом, учатся друг у друга, и неверные мнения отбрасываются. В одних методах число экспертов фиксировано и таково, чтобы статистические методы проверки согласованности мнений и затем их усреднения позволяли принимать обоснованные решения. В других — число экспертов растет в процессе проведения экспертизы (А.И. Орлов, 1974).

Перспективным направлением экспертной деятельности, которое характеризуется интенсивным развитием в последние десятилетия, является **гуманитарная экспертиза** (И.И. Ашмарин, В.И. Бакштановский, Т.С. Караченцева, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Г.В. Панина, Ф.С. Сафуанов, Г.Б. Степанова, Г.Л. Тульчинский, А.У. Хараш и др.). «Гуманитарная» — указывает на то, что экспертиза имеет дело с действиями людей и их переживаниями (Д.А. Леонтьев, Г.В. Иванченко, 2008), позволяет получить ответ на «главный гуманитарный вопрос»: в какой мере в анализируемой среде созданы условия для комфортного, эффективного и по-человечески полноценного существования и развития (С.Л. Братченко, 1999). Методология гуманитарной экспертизы представляется перспективной для анализа личностно развивающего потенциала школьных образовательных сред (Н.Н. Авдеева, Н.Г. Алексеев, С.Г. Баронене, С.Л. Братченко, Ю.В. Громыко, В.В. Гура, В.В. Колпачников, И.С. Павлов, А.Н. Поддяков, В.С. Собкин, А.Н. Тубельский и др.).

Глубокий проблемный анализ методологии гуманитарной экспертизы проведён в работе Д.А. Леонтьева и Г.В. Иванченко (2008), которые рассматривают её как инструмент преодоления «печальной отечественной традиции» — неумения и нежелания учитывать «человеческий фактор», несовместимой с целями модернизации, в частности, модернизации сферы образования.

Ю.В. Громыко (2005) говорит об «образовательно-антропологической» экспертизе как особом «виде интеллектуального искусства», связанного, прежде всего, с оценкой последствий изменений, проводимых в школах. Важнейший момент гуманитарной

экспертизы состоит в обязательном учёте того, что меняется само антропологическое измерение практики образования, поскольку происходит изменение сознания и личности ребёнка, педагога, управленца и учёного в образовании. Выделение антропологического измерения изменения практики образования — сложная междисциплинарная культурно-образовательная работа, позволяющая отслеживать, как различные процессы изменений влияют на организацию сознания и «архетипику» ребёнка. А.Н. Тубельский считает, что «во многом только при помощи экспертизы можно установить социальную и психолого-педагогическую значимость образовательных проектов» (А.Н. Тубельский, 1997, с. 158). В применении к проблемам развития школьных образовательных сред экспертиза всегда носит гуманитарный характер.

Как подчеркивается А.Н. Тубельским (1997), **предметом экспертизы** должно являться не соответствие анализируемых результатов каким-либо нормам, а собственно процесс развития образовательного учреждения. Экспертиза должна, прежде всего, определять наличие и характер такого процесса — происходит ли движение в сторону изменения содержания, уклада, средств педагогической работы в школе и т.п.

Предметом экспертизы могут быть образовательные процессы, образовательные системы, образовательные программы (В.И. Слободчиков, И.С. Павлов и др.). Однако, по замечанию Ю.В. Громыко, такое разделение характеризует «предметы специализированной и предметизованной педагогической экспертной рефлексии, характерной для нормальной, устойчиво функционирующей образовательной практики. В тех же случаях, когда речь идет о развитии образования и постоянном построении его новых функций в обществе, — новых образовательных институтов и новых профессиональных позиций — необходимо выделять несформированные, «открытые» предметы экспертизы: функции образования в обществе, связь институтов образования с другими общественными системами, роль образования в формировании человеческого потенциала» (Ю.В. Громыко, 2005, С. 456).

С точки зрения использования экспертных результатов предлагается различать «управленческую» и «научно-академическую» экспертизы. «Научно-академическая экспертиза нацелена на определение состоятельности, новизны теоретической гипотезы, лежащей в основе образовательного проекта; управленческая — предполагает

выявление основных характеристик той образовательной практики, которая стала формироваться...» (Там же, С. 458).

Ю.В. Громыко выделяет две наиболее принципиальные **функции экспертной деятельности** в сфере образования:

- 1) функция экспертной защиты системы образования и анализа последствий включения в практику тех или других нововведений;
- 2) функция моделирования и проектно-конструкторского построения новой образовательной функции в системе образования.

Говоря о функциях экспертизы, И.С. Павлов выделяет: оценку, сравнение и проявление. Экспертиза социокультурных, в том числе образовательных, систем связана, прежде всего, с функцией «проявления», которая реализуется через анализ ситуации, учитывающий как социокультурные компоненты этой ситуации, так и субъективные устремления различных категорий участников этой ситуации. Анализ соотношений и связей между объективно протекающими в школе процессами и целенаправленным субъективным вмешательством в эти процессы становится важнейшим направлением деятельности эксперта. «Эффективность экспертизы в этом случае во многом зависит от точности воспроизведения структуры деятельности, её соответствия той ситуации, в которой она осуществляется, а также целевым установкам участников деятельности и тем, что происходит в эмпирической действительности. Часто в образовательной деятельности такого соответствия не наблюдается, а цели достигаются лишь частично. При этом появляется масса побочных результатов, затрудняющих реализацию дальнейших, ранее запланированных, действий» (И.С. Павлов, 2005, с. 463).

Определять цели развития конкретной школы и, соответственно, планировать инновационные процессы в ней невозможно без экспертного анализа ее текущего состояния. «Анализ состоит из двух частей: сначала школа рассматривается как некая данность, а затем выявляется, что в ней не удовлетворяет сегодняшним и завтрашним требованиям. Для того, чтобы определить возможности реализации любой идеи преобразования школы, необходимо знать ее исходное состояние по самым разным параметрам, аспектам — рассмотреть, как говорят, точку отсчета» («Управление развитием школы», 1995, С. 196).

Если принять в качестве наиболее общего предмета экспертизы характер связей между различными компонентами образовательной системы, то содержанием экспертной деятельности в образовании становится «организация адекватных деятельностных систем, направленных на проявление специфики имеющихся связей» (И.С. Павлов, 2005, С. 465).

Б.Н. Пойзнер и Э.А. Соснин (1999) определяют **смысл экспертизы** образовательной практики как выявление и организацию условий, при которых возможен переход образовательной системы на благоприятную (в понимании экспертов) траекторию развития. В ходе экспертизы целесообразны процедуры, дающие ответы на определенный *minimum* эвристических вопросов:

- На что именно направлена образовательная практика по изменению образовательной системы (её укрепление, перестройку, разрушение)?
- С какими из операций (упорядочивающий отбор, воспроизведение, передача, восприятие, синтез, трансформация культурных образцов) теснее всего связаны попытки изменить образовательную систему?
- Насколько строение и функционирование образовательной системы (в прошлом и настоящем) удовлетворяет правилу комплементарности (согласованности)? Каковы тенденции нарушения этого правила?
- В чём состоял последний метасистемный переход в образовательной системе? Какие проблемы он позволил решить, а какие — нет?
- Имеется ли и какова связь между нарушением правила комплементарности и проявившимися предпосылками нового метасистемного перехода?
- Какой комплекс культурных образцов (мемов) педагогического мышления и поведения желателен в качестве инициатора движения «от хаоса к порядку», влекущего метасистемный переход в образовательной системе?
- С какими культурными образцами вероятнее всего придётся конкурировать этому комплексу мемов педагогического мышления и поведения?
- Каковы симптомы и основные механизмы утраты устойчивости образовательной системой?

- Каковы функции, содержание и строение метасистемы (одного из возможных её вариантов), включающей в себя, в качестве высшего управляющего устройства, орган, чьё действие учитывает и обобщает ответы на поставленные вопросы?

Идеал-maximum экспертизы образовательной системы, подлежащей реформированию, — спроектировать, инициировать и осуществить в ней эволюционный метасистемный переход, в итоге которого содержательный результат экспертизы становится концептуальной основой управления деятельностью образовательной системы на новом этапе её эволюции.

Методологически важным следует считать также вопрос о **субъектах экспертизы** школьной образовательной среды, о правомерности привлечения «внутренних экспертов» («включённых экспертов» в школе).

Как отмечают Д.А. Леонтьев и Г.В. Иванченко (2008), в литературе по методологии психологии, педагогики и социальных наук отсутствует четкое разграничение понятий «эксперты» и «информанты» или «респонденты». Авторы считают неудачным понятие «метод экспертных оценок», поскольку при нем утрачивается принципиальное различие между разными способами получения информации, как собственно экспертиза и репрезентативный опрос «внутренних экспертов».

В «Методических рекомендациях по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций» Минобрнауки РФ (2013) говорится, что к осуществлению оценки качества работы образовательных организаций могут быть привлечены: некоммерческие организации, деятельность которых имеет социальную направленность и обеспечивается специалистами, имеющими соответствующий уровень квалификации; коммерческие рейтинговые агентства, имеющие опыт создания рейтингов организаций социальной сферы; региональные центры оценки качества образования; отдельные эксперты или группы экспертов, имеющие соответствующий опыт участия в экспертных оценках качества образования; общественные и общественно-профессиональные организации, негосударственные, автономные некоммерческие организации, имеющие опыт в данной деятельности и использующие валидный инструментальный для проведения оценочных процедур. То есть, речь идёт исключительно о внешних экспертах.

С другой стороны, в образовательной практике осуществляется обязательное ежегодное самообследование (самоаудит, самоанализ) школьных организаций,

основанное на инструментах оценки качества, применяемой в школе. Проведение самообследования школы предусмотрено приказом Минобрнауки России от 14.06.2013 № 462 «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией» (зарегистрирован в Минюсте России 27.06.2013, № 28908) и рядом других правовых документов. Регламент самообследования предусматривает проведение экспертизы наряду с другими формами и методами сбора и обработки информации: качественным и количественным анализом, анкетированием, опросами и др., то есть, речь идёт о деятельности в школе внутренних экспертов.

Наш многолетний опыт экспертной деятельности в сфере образования свидетельствует об эффективности подготовки внутренних экспертов и организации школьных экспертных сообществ (См. Главу 5 данной диссертации) при консультационной поддержке квалифицированного и опытного внешнего эксперта на основе инструментальной экспертизы.

Инструментальная экспертиза основывается на результатах экспертного исследования, полученных с помощью измерений с применением соответствующих методик. Г.П. Юрьев и Н.И. Харламова рассматривают «инструментальную модель гуманитарной экспертизы» как «инструмент объективного и точного сопоставления регулятивных сочетаний модальных компонент в привязке к смыслу тестируемых тем» (Г.П. Юрьев, Н.И. Харламова, 2009. С 238). Авторы подчёркивают, что технология инструментальной экспертизы предполагает диагностическую триаду «вопрос (задание) — инструмент измерения — ответ (решение)». В рамках метода могут использоваться как известные проективные методы, опросники и психофизиологические методы, так и тесты, созданные аналитиком для специальных диагностических целей, при этом обеспечивающие «статистическую индифферентность» инструмента измерения.

Выделяются четыре основных **этапа проведения экспертизы**: сбор фоновой информации, сбор основной информации, применение структурированных методик, подготовка экспертного заключения.

1. *Сбор фоновой информации* — это изучение различных школьных документов: учебного плана, образовательной программы, концепции школы, а также отчетов и административных распоряжений и т.п. Важное значение имеет также собственное впечатление от посещения школы: «лица» администрации, школьников и педагогов, общий характер их взаимодействий, «дух» школы и т.п.

2. *Сбор основной информации* — это материалы бесед с «включенными экспертами»: администрацией, педагогами, школьниками, родителями. Выявляется представительный набор всевозможных мнений, отражающих соответствующие позиции и установки различных участников. Эта информация составляет основу базовых гипотез инструментального исследования школы, а в последствие и экспертных оценок, предложений и рекомендаций.
3. *Применение структурированных методик* (инструментальное исследование) — получение определенных количественных результатов для сравнения, ранжирования, выявления динамики различных процессов, протекающих в школьной образовательной среде. Эти диагностические данные позволяют проводить глубокий системный анализ, перепроверить сложившиеся субъективные оценки эксперта, придать им убедительность в процессе доклада результатов экспертизы.
4. *Подготовка экспертного заключения* — итоговый этап экспертизы. Экспертное заключение должно содержать следующие **разделы** (А.У. Хараш, 1996): краткое описание проблемы и формулировка целей экспертизы; состав экспертной группы; полный перечень источников информации; общая характеристика школьной организации; экспертные оценки; экспертные рекомендации.

Экспертиза предполагает как предъявление экспертом собственных ценностей, так и его работу по пониманию и выявлению тех ценностей, которые лежат в основе изменений, происходящих в данной школе.

Принципы организации и проведения экспертизы развития школы предлагаются А.Н. Тубельским (1997):

1. *Принцип общественно-государственного характера экспертизы* предусматривает формирование экспертного совета на паритетной основе, когда в него в равных соотношениях входят как эксперты, назначенные государственным органом управления, так и эксперты, предложенные самой школой.
2. *Принцип инициативы школы на проведение экспертизы и её приоритета в определении экспертируемых проблем* предусматривает возможность любых экспертиз только при согласии самой школы, а также формулирование школой целей экспертизы и вопросов, на которые предполагается получить ответы в результате ее проведения.

3. *Принцип исследовательского характера деятельности экспертов* предусматривает использование в процессе экспертизы соответствующих исследовательских атрибутов и процедур, таких, как постановка задач, выдвижение гипотез, их проверка в результате наблюдений, бесед, интервью, изучения продуктов деятельности школьников и педагогов и т.п.
4. *Принцип участия экспертов в дальнейшем проектировании и развитии школы* предусматривает определение различных вариантов дальнейшего развития школы, путем решения выявленных в ходе экспертизы проблем.
5. *Принцип публичности и открытости экспертизы* предусматривает заблаговременное ознакомление всех субъектов образовательного процесса (педагогов, учащихся, родителей) с целями, задачами и программой экспертизы, а также открытость заседаний экспертной группы.
6. *Принцип деятельностного характера экспертизы* предусматривает непосредственный анализ самой педагогической деятельности, а не только различных школьных документов (концепций, планов, программ, результатов тестирования и т.д.).

Экспертиза школы должна обеспечивать «включение в анализ образовательного процесса, его организации, результатов и последствий множество образовательных и внеобразовательных разнопрофессиональных позиций», на основе которых формируется «комплексное полидисциплинарное многопозиционное общественное понимание» происходящих в школе процессов, которое всегда оказывается сложнее и глубже, чем понимание этих процессов руководителями и педагогическим коллективом самой школы (Ю.В. Громыко, 2005, с. 458). При экспертной оценке школьных программ инновационного развития, наряду с рассмотрением их психолого-социальной направленности, «ведущими принципами (основаниями) экспертизы являются: реалистичность, реализуемость и управляемость программы. Критерии экспертирования определяются соответственно этим принципам и целям конкретной экспертизы» (Н.Г. Алексеев, 2005, с. 462).

Научным **результатом экспертизы** школьной образовательной среды является построение знаковых моделей составляющих среду структурных элементов. В наиболее общем виде можно сказать, что **научное моделирование** — это метод исследования различных объектов на их моделях — аналогах определенного фрагмента природной

или социальной реальности. Д.Н. Хорафас (1967) лаконично определяет моделирование как динамическую аналогию. В более развернутом виде эта мысль сформулирована А.А. Братко, который определяет моделирование как «научный метод исследования различных систем путем построения моделей этих систем, сохраняющих некоторые основные особенности предмета исследования, и изучение функционирования моделей с переносом получаемых данных на предмет исследования» (А.А. Братко, 1969, с. 18).

В знаковых (логико-математических) моделях природа оригинала и модели не играет роли. Здесь важны только абстрактные логические и математические свойства. При знаковом моделировании моделями могут служить схемы, чертежи, формулы и т.п. Знаковое моделирование используется для решения следующих проблем: для предсказания последствий изменения образа действий, условий или методов в ситуации, когда осуществление такого изменения в реальности связано с каким-либо риском или затратами средств; как средство изучения сложных систем с целью их совершенствования и более эффективного использования; как средство ознакомления с системами или условиями, которые, возможно, пока еще не существуют в реальной действительности; для проверки или демонстрации новой идеи, системы или метода; как средство предсказания будущего и обеспечения, таким образом, основы для планирования, прогнозирования и проектирования (Д.Н. Хорафас, 1967). Очевидно, что все указанные проблемы актуальны для экспертизы и педагогического проектирования такой сложной социальной системы как школьная образовательная среда. Основные требования к знаковой модели: простота в обращении и понятность для пользователей; представительность во всем диапазоне возможного использования; достаточная сложность для отражения изучаемой системы (А.А. Братко, 1969).

При этом необходимо иметь в виду, что возможность переноса результатов, полученных в ходе построения и исследования моделей, на оригинал носит ограниченный характер. Предполагается, что модель отображает основные характеристики исследуемой реальности, неизбежно внося в образ этой реальности ряд допустимых упрощений. Степень допустимости упрощений зависит от соответствующей гипотезы, на основе которой создается данная модель.

Содержание экспертизы школьной образовательной среды обусловлено её структурно-содержательной моделью и заключается в анализе соответствия организационно-технологического, социального и пространственно-предметного

компонентов образовательной среды заявленной миссии школы, а также согласованности между ними.

Соответственно структурно-содержательной модели школьной образовательной среды разрабатывается **методический инструментарий**.

На первом этапе нашего исследования были разработаны методика векторного моделирования образовательных сред и методика анализа количественных системных параметров (дескрипторов) среды: модальности, широты, интенсивности, осознаваемости, устойчивости, обобщенности, эмоциональности, доминантности, когерентности, социальной активности и мобильности (В.А. Ясвин, 1997, 2000, 2001). Каждый из данных системных параметров включает в себя структурно-содержательные элементы школьной среды, характеризующие её организационно-технологический, социальный и пространственно-предметный компоненты.

В результате апробации методики и опыта консультирования развития школьных организаций были разработаны и включены в методику анализа количественных системных параметров школьной образовательной среды параметры структурированности и безопасности, а также разработаны методики моделирования школьной организационно-образовательной среды и диагностики организационной культуры школы (В.А. Ясвин, 2010).

На базе комплекса перечисленных методик были разработаны программы для ЭВМ «Программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений» (В.А. Ясвин, С.Н. Рыбинская, С.А. Белова, С.Е. Дробнов, 2013) и «Программа для диагностики и мониторинга развития организационной культуры педагогических коллективов в образовательных учреждениях и организациях» (В.А. Ясвин, С.Н. Рыбинская, С.А. Белова, 2015), на которые получены свидетельства Роспатента.

В «Программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений» вошли также ранее разработанные методики анализа организационно-технологического и социального компонентов школьной образовательной среды: методика педагогической экспертизы содержания школьной образовательной программы (В.А. Ясвин, 2007); методика экспертизы взаимоотношений членов образовательных

сообществ (В.А. Ясвин, 2007) и методика диагностики субъективного отношения к школе (В.А. Ясвин, 2009).

Вся совокупность сведений, полученных в процессе проведения инструментальной экспертизы, обобщается и осмысливается экспертной группой, даются характеристики и строятся модели различных структурно-содержательных элементов школьной образовательной среды. На основе проведенного анализа вырабатываются соответствующие рекомендации по педагогическому проектированию.

Наиболее адекватно использовать методику экспертизы для осуществления мониторинга развития школьной образовательной среды. Как считали древние китайские мудрецы, бессмысленно постоянно пытаться сравнивать себя с другими. Ведь всегда найдутся те, кто окажется впереди нас, и обязательно найдутся те, кого мы сами сумели опередить. Стоит ли на это ориентироваться? Гораздо важнее «сравнить себя с собой вчерашним»!

Ежегодно проводя экспертизу *своей* образовательной среды (на уровне всей школы или отдельных классов) «внутренними» силами, то есть, так называемым методом включенной экспертизы, можно обеспечить четкий контроль за динамикой её развития, целенаправленно корректировать это развитие путем перераспределения ресурсов, если представляется необходимым увеличить показатель того или иного параметра. Естественно, при этом важно преодолеть соблазны типа «выглядеть красиво в собственных глазах»; лучше быть максимально строгим в оценках своей деятельности, что будет способствовать стремлению к более динамичному развитию образовательной среды. Другими словами, если, заполняя таблицу, мы сомневаемся, есть ли у нас в школе то-то и то-то, или этого все же практически нет, то лучше пока дать *себе* отрицательный ответ.

Особый интерес для анализа ситуации в школе может представлять отмеченная выше разница экспертных оценок образовательной среды со стороны директора, каждого из его заместителей, различных педагогов, родителей. При этом ни в коем случае не следует выяснять, кто из них «прав», а кто нет. Гораздо важнее осмыслить, почему одна и та же ситуация воспринимается по-разному с разных функциональных позиций.

Получив определенную «картинку» школьной образовательной среды, руководители и педагоги определяют стратегию ее дальнейшего развития на основе

своих представлений о целях образования. Можно, например, сосредоточить имеющиеся ресурсы на радикальном повышении уровня количественных параметров, имеющих наиболее низкие значения. Можно равномерно распределить усилия, достигая небольшого прироста значений всех параметров. Можно стремиться довести до максимальных значений один или несколько параметров, которые представляются наиболее важными в конкретных условиях и т.д. При этом не всегда необходимо стремиться достигать теоретически возможного максимума: скажем, резкое повышение уровня интенсивности образовательной среды может оказаться нежелательным из-за слишком больших нагрузок на учащихся, что отрицательно скажется на состоянии их физического и психического здоровья.

В связи с этим становится очевидным ответ еще на один «типичный» вопрос: «Какой уровень показателей следует считать “достаточным” или “хорошим” для того или иного параметра?» В данной логике этот вопрос теряет смысл. Ведь целесообразно оценивать не столько свои «достижения», сколько те нереализованные возможности, которые, таким образом, превращаются в потенциальный ресурс развития образовательной среды. Станем ли мы стремиться использовать данный ресурс уже в этом учебном году или «законсервируем» его «до лучших времен», сосредоточив внимание на развитии других сторон образовательного процесса, зависит только от принятого управленческого решения.

Таким образом, принципиальное значение уже при повторной экспертизе имеет количественный прирост («дельта») уровня тех параметров, которые были ранее определены как стратегически приоритетные, повышение показателей которых было запланировано.

1.4 Методология педагогического проектирования личностно развивающей школьной среды

Слово «проектирование» происходит от латинского *projectus*, означавшего «вытягивание», «вытянутое положение». «Характерной особенностью проектирования является не изучение того, что уже существует, а создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть» (В.В. Давыдов, 1996, с. 506).

Проектирование в области педагогики и образования относится к социальной сфере, а его продукт относится к разряду гуманитарных проектов (Ж.С. Жиркова, 2014). В.И. Слободчиков (1997) выделяет *психолого-педагогическое проектирование* образовательных процессов и *социально-педагогическое проектирование* образовательных институтов и образовательных сред, в которых реализуются соответствующие образовательные процессы. И.А. Колесникова (2005) выделяет также *образовательное проектирование*, ориентированное на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов. Г.П. Щедровицким (1993) рассматриваются две стратегии педагогического проектирования: *адаптация* к условиям социальной среды и *усовершенствование или преобразование* среды в соответствии со своими ценностями, целями, убеждениями.

Важность средового (экологического) содержания педагогического проектирования подчёркивается К.В. Дрозд и И.В. Плаксиной: «Средовая отнесенность, знаково-образная принадлежность к определенной среде формируют экологическую составляющую проектной культуры. Отсутствие данной составляющей иногда обрекает на неудачу самые привлекательные на первый взгляд проекты» (К.В. Дрозд, И.В. Плаксина, 2017, С. 53). Этими авторами, в частности, выделяются «физическое пространство проекта», «социальное пространство проекта» и «парадигмальное пространство проекта», что соответствует «пространственно-предметному», «социальному» и «организационно-технологическому» компонентам образовательной среды, выделяемым в рамках эколого-личностного подхода.

Согласно А.М. Моисееву (2001) в качестве этапов педагогического проектирования выделяются:

1. *Подготовка к проектированию*, включающая предварительная оценку проблем и противоречий; определение предметов анализа; разработку концепции проектирования, установление целей и различных условий проектирования; формирование проектной группы и т.п.
2. *Предпроектный анализ*, включающий анализ организации образовательной системы школы и её элементов; стратегических направлений ее развития; соответствия социальному заказу; оценку состояния и потенциальных возможностей системы и т.п.

3. *Выработка проектных решений, разработка программы действий по их выполнению* предполагает оценку альтернатив; критический анализ; принятие и формулирование решений; обсуждение, определение программы действий и т.п.
4. *Системные изменения и включение выработанных решений в проект* предполагает определение средств изменения проектируемого объекта; моделирование изменений; разработку механизмов изменения; проверку предлагаемых средств на модели.
5. *Маркетингизация результатов проектирования* включает обобщение результатов проектирования; разработку комплекса методик для исполнителей проекта, анализ эффективности его реализации.

Можно констатировать, что разработанный нами алгоритм педагогического проектирования школьной образовательной среды (В.А. Ясвин, 2001, 2011), который будет представлен ниже, соответствует стратегии преобразования среды, согласно Г.П. Щедровицкому; относится к социально-педагогическому проектированию, согласно В.И. Слободчикову, и образовательному проектированию, согласно И.А. Колесниковой; включает все этапы педагогического проектирования, выделенные А.М. Моисеевым.

Предлагаемый алгоритм педагогического проектирования образовательной среды, или эколого-педагогического проектирования, включает взаимосвязанное проектирование каждого из трех компонентов образовательной среды: пространственно-предметного, социального и организационно-технологического, в контексте организации системы возможностей для удовлетворения всего иерархического комплекса потребностей и реализации личностных ценностей всех членов образовательного сообщества. Методической матрицей проектирования может служить модель «проектного поля» образовательной среды (Рисунок 1.4.1).

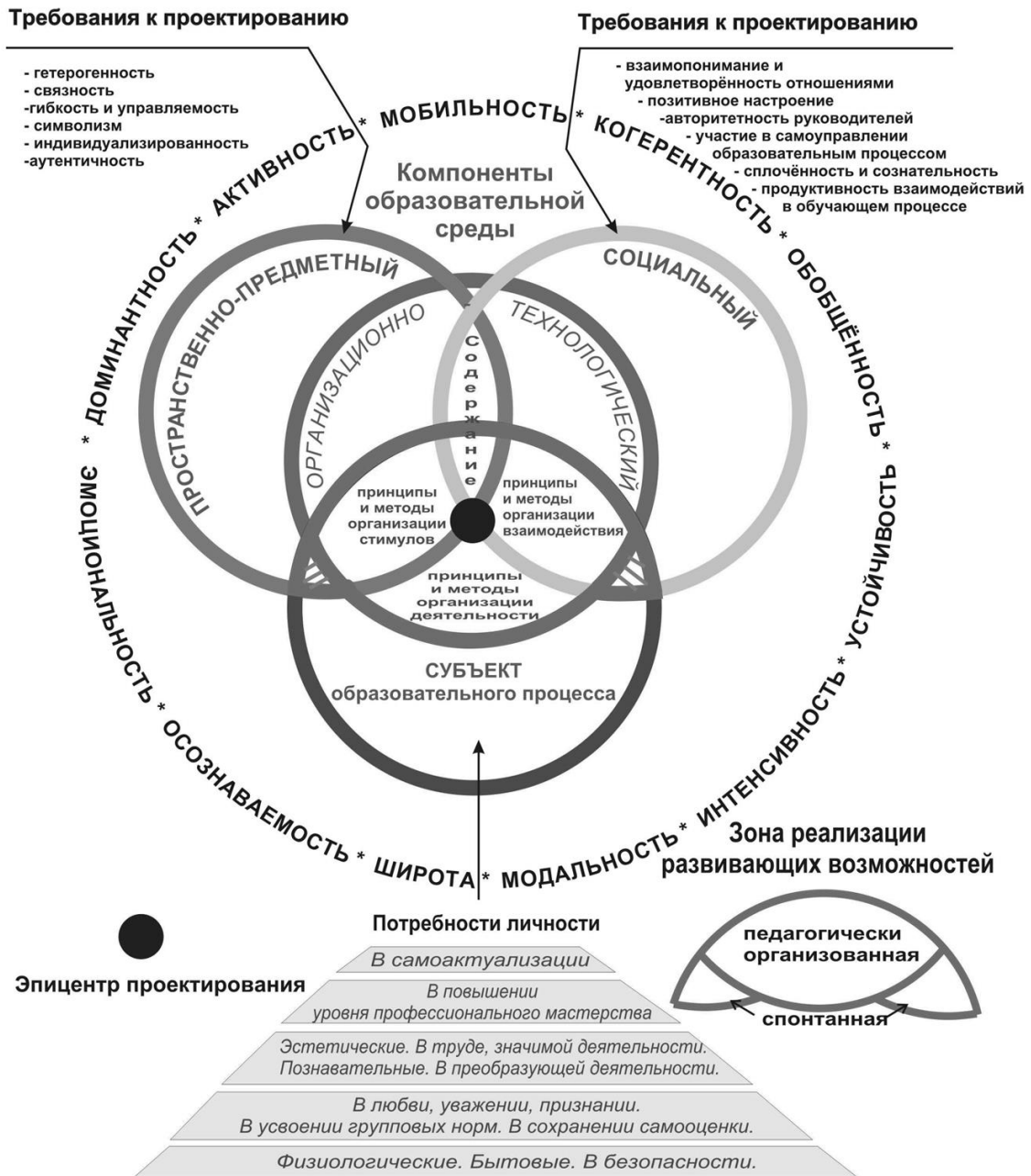


Рисунок 1.4.1 — Модель проектного поля образовательной среды.

«Эпицентр» проектирования образовательной среды — это «точка взаимопроникновения» пространственно-предметного, социального, организационно-технологического компонентов образовательной среды и субъекта образовательного процесса. Вокруг этого «эпицентра» организуется «зона развивающих возможностей». При этом необходимо учитывать, что наряду с педагогически организованной, «контролируемой» зоной, неизбежно самоорганизуются и локальные участки

спонтанных взаимодействий и взаимовлияний, которые могут выполнять как позитивную развивающую функцию, так и негативную, искажающую процесс конструктивного личностного развития (заштрихованные участки на модели).

Система **принципов эколого-педагогического проектирования** в рамках эколого-личностного подхода (В.А. Ясвин, 2001) базируется на теории возможностей Дж. Гибсона, согласно которой возможность содержит два взаимосвязанных аспекта — стимулы, поступающие из окружающей среды, и деятельность самой личности, направленная «навстречу» этим стимулам. Таким образом, при эколого-педагогическом проектировании необходимо: во-первых, организовать соответствующий комплекс «развивающих стимулов» — пространственно-предметный компонент образовательной среды; во-вторых, организовать «развивающую деятельность» субъектов образовательного процесса — организационно-технологический компонент образовательной среды; в-третьих, организовать «развивающее межличностное взаимодействие» субъектов, опосредующее воздействие на личность соответствующих стимулов и включение её в соответствующую деятельность в контексте образовательного процесса — социальный компонент образовательной среды.

Доминирующая роль в педагогической организации «зоны развивающих возможностей» принадлежит проектированию **организационно-технологического компонента среды**, который призван адекватно опосредовать, целесообразно преобразовывать взаимодействие субъекта образовательного процесса с пространственно-предметным и социальным компонентами образовательной среды. Сформулированы следующие принципы эколого-педагогического проектирования.

Принцип проектирования комплексной и гетерогенной образовательной среды заключается в педагогической целесообразности такого её проектирования, при котором данная среда обеспечивает членам образовательного сообщества разнообразные возможности развития (гетерогенность) по перцептивному, когнитивному и практическому «каналам» контактов с этой средой (комплексность).

При проектировании *пространственно-предметного* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогическом воздействии на личность комплекса разнородных *стимулов*, воспринимаемых как по перцептивному и когнитивному, так и по практическому «каналам».

При проектировании *организационно-технологического* компонента образовательной среды данный принцип реализуется во включении личности в максимально разнообразные виды *деятельности*, актуализирующие перцептивные и когнитивные развивающие процессы, а также способствующие практическому освоению разнообразных предметных технологий.

При проектировании *социального* компонента образовательной среды данный принцип реализуется во включении личности в максимально разнообразные виды *социального взаимодействия*, способствующие как перцептивному и когнитивному развитию личности, так и практическому освоению ею коммуникативных компетенций.

Принцип ориентации на актуализирующий потенциал образовательной среды заключается в педагогическом проектировании такой среды, которая стимулирует действие соответствующих психологических механизмов личностного развития.

При проектировании *пространственно-предметного* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогической организации воздействия на личность таких *стимулов*, которые актуализируют «включение» психологических механизмов их личностного развития.

При проектировании *организационно-технологического* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогическом включении личности в такие виды *деятельности*, в которых происходит её «встреча» с содержанием образования через задействование психологических механизмов, актуализирующих процесс личностного роста.

При проектировании *социального* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогической поддержке таких групповых норм, при которых способность личности к социально компетентному партнерскому *взаимодействию* выступает как социальная ценность, обуславливающая статус личности в группе, является объектом подражания, обеспечивая таким образом процесс личностного развития субъектов образовательного процесса.

Принцип проектирования персонально адекватной образовательной среды заключается в педагогическом проектировании такой среды, которая обеспечивает возможности развития всех членов образовательного сообщества, с учетом их возрастных, половых, этнических, профессиональных и других специфических индивидуальных особенностей.

При проектировании *пространственно-предметного* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогической организации воздействия на членов образовательного сообщества таких *стимулов*, которые могут быть личностно значимыми как для данной категории субъектов, так и персонально для каждого из них.

При проектировании *организационно-технологического* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогическом включении личности в такие виды *деятельности*, которые максимально адекватны её специфическим особенностям.

При проектировании *социального* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогической организации такого межличностного *взаимодействия* членов образовательного сообщества, при котором происходит принятие и поддержка каждого субъекта вне зависимости от его специфических личностных особенностей, не допускаются какие-либо формы дискриминации личности по какому бы то ни было критерию.

В соответствии с тремя компонентами содержания образовательного процесса в рамках эколого-личностного подхода выделяются три группы методов: 1) методы развития представлений; 2) методы развития отношений; 3) методы развития индивидуальных стратегий деятельности и освоения технологий. Проектирование и педагогическое использование методов каждой из этих групп регулируется соответствующим *методическим принципом*.

Принцип развития мыслеобразов регулирует проектирование и использование методов развития *системы представлений*. Данный принцип предусматривает развитие системы представлений личности о мире как на основе научной информации, так и на основе произведений искусства, художественной литературы, различных философских и религиозных учений и т.д. Система представлений о мире строится не только на основе экспериментальной деятельности и ее логического осмысления, но и опирается на образы, возникающие вследствие его эмоционально-эстетического освоения.

К *методам развития системы представлений* относятся:

- метод **лабилизации** (лат. *Labilis* — неустойчивый) заключается в таком целенаправленном педагогическом воздействии на определенные взаимосвязи в картине мира личности, в результате которого стабильность этих связей

нарушается, личность становится более сенситивной к восприятию нового и построению на этой основе новой системы взаимосвязей в картине мира;

- метод развития **ассоциаций** (лат. Associatio — соединение) заключается в развитии мыслеобразов путем педагогической актуализации ассоциативных связей между различными образами в контексте поставленной проблемы;
- метод **художественной репрезентации** образов (франц. Representation — представительство) заключается в развитии мыслеобразов в процессе творческой деятельности.

Принцип развития партнерских взаимодействий регулирует проектирование и использование методов развития *системы отношений*. Данный принцип предусматривает педагогическое стимулирование механизмов *субъектификации* (С.Д. Дерябо, 1995) партнеров по взаимодействию, психологических механизмов, которые позволяют другим «открыться» для личности в качестве субъектов, способствуют формированию «субъектной установки» по отношению к другим, что кардинально меняет субъективное отношение к ним, а также сам характер взаимодействия.

К *методам развития системы отношений* причисляются:

- метод развития **идентификации** (лат. Identificare — отождествлять) заключается в педагогической актуализации постановки личностью себя на место другого, погружения себя в его жизненную ситуацию;
- метод развития **эмпатии** (греч. Empatheia — сопереживание) заключается в педагогической актуализации сопереживания личностью состояния другого, сочувствия ему;
- метод развития **рефлексии** (лат. Reflexio — обращение назад) заключается в педагогической актуализации самоанализа личностью своего поведения по отношению к другим.

Принцип развития коактивности (лат. Coactio — содействие) регулирует проектирование и использование методов развития *системы стратегий и индивидуальных технологий деятельности*. Данный принцип предусматривает педагогическое стимулирование личностной стратегии поведения, ориентированной на

помощь другим, а также освоение соответствующих предметных и социальных технологий такой помощи.

К *методам развития системы стратегий и индивидуальных технологий* относятся:

- метод развития **экспектаций** (англ. Expectation — ожидание) заключается в педагогической актуализации заинтересованного активного ожидания личностью планируемого события, психологической и технологической подготовки к этому событию;
- метод **ритуализации деятельности** заключается в педагогической организации различных традиций и ритуалов деятельности, направленной на помощь другим и их поддержку;
- метод развития **заботы** заключается в педагогической актуализации личностной активности субъектов образовательного процесса, направленной на оказание помощи и содействия другим в трудных для них ситуациях.

Инструментальная экспертиза организационно-технологического компонента школьной образовательной среды проводится с помощью методик, представленных в разделах 2.1, 2.3 и 2.4 данной диссертации, на этапе «предпроектного анализа» и повторно на этапе «маркетинга результатов проектирования».

Эколого-педагогическое проектирование **пространственно-предметного компонента** школьной образовательной среды базируется на системе критериев его эффективной организации, сформулированной на основе анализа работ Ю.Г. Абрамовой, 1995; В.В. Давыдова, 1996; Г.А. Ковалева, 1995; В.А. Петровского, 1992 и др.): 1) гетерогенность и сложность среды; 2) связность функциональных зон среды; 3) гибкость и управляемость среды; 4) обеспечение символической функции среды; 5) индивидуализированность среды; 6) аутентичность среды.

Основные критерии эколого-педагогическому проектированию **социального компонента** школьной среды сформулированы в работах Н.П. Аникеевой, 1989; Л.И. Божович, 1968; Ю.Н. Емельянова, 1985; А.В. Запорожца, 1986; Е.С. Кузьмина, 1967; А.С. Макаренко, 1984; М.И. Лисиной, 2009; В.А. Сухомлинского, 1985 и др.: 1) взаимопонимание и удовлетворенность взаимоотношениями; 2) преобладающее позитивное настроение; 3) авторитетность руководителей; 4) степень участия в

управлении образовательным процессом; 5) сплоченность и сознательность; 6) продуктивность взаимодействий в обучающем компоненте образовательного процесса.

Инструментальная экспертиза социального компонента школьной образовательной среды проводится с помощью методик, представленных в разделах 2.5, 2.6 и 2.7 данной диссертации.

Как уже подчеркивалось, проектирование всех компонентов образовательной среды осуществляется в контексте организации возможностей для удовлетворения потребностей членов образовательного сообщества (Е.А. Климов, А. Маслоу и др.).

При эколого-педагогическом проектировании необходимо ориентироваться также на обеспечение наиболее высоких показателей школьной образовательной среды параметров: 1) широты; 2) интенсивности; 3) модальности; 4) степени осознаваемости; 5) устойчивости; 6) эмоциональности; 7) обобщенности; 8) доминантности; 9) когерентности; 10) активности; 11) мобильности. Данные параметры дают системную характеристику школьной образовательной среды. Соответствующая экспертная методика представлена в разделе 2.2 данной диссертации.

Используя данный алгоритм проектирования образовательной среды, педагог может выйти на новый творческий уровень своей профессиональной деятельности, что показала образовательная практика в условиях работы городской экспериментальной площадки департамента образования города Москвы «Развитие школьных образовательных систем» в 2002-2005 годах (В.А. Ясвин, В.А. Карпов, 2002).

Выше говорилось о педагогическом проектировании школьной среды как локальной среды, которая по существу состоит из «встроенных» в нее образовательных микросред. Понятие «встроенность» — одно из ключевых понятий в теории экологического подхода в психологии Дж. Гибсона (1988): мелкие элементы окружающего мира встроены в более крупные, а те, в свою очередь, — в еще более крупные и так далее. Образовательная среда школы встроена в соответствующую среду обитания (поселения). Можно говорить также о *взаимопроникновении* локальных образовательных сред. Так семейная образовательная среда и школьная образовательная среда взаимопроникают друг в друга, в свою очередь, происходит взаимопроникновение образовательных микросред, организуемых отдельными педагогами.

Проблема проектирования и организации учителями образовательной микросреды разрабатывалась на экспериментальных площадках в Центре комплексного формирования личности РАО под руководством В.П. Лебедевой. Содержание данной работы включало поиск организационно-педагогических механизмов реальной индивидуализации образовательной среды для каждого школьника, технологические перестройки моделей образовательных сред по годам обучения, поиск диагностических и коррекционных основ, а также экономических механизмов индивидуального проектирования образовательных микросред в массовой государственной школе.

Экспериментальная работа учителей заключалась в педагогической организации «авторских образовательных микросред», проектирование которых осуществлялось «с учетом изменений, происходящих в развивающейся личности, с учетом психологической природы, с учетом личностно значимых, индивидуальных интересов, намечаемых целей, т.е. личностных программ развития при личном выборе путей и средств их достижения, при высокой самостоятельности каждого школьника, так необходимой для самореализации» (В.В. Давыдов, В.П. Лебедева, 1996, С. 5).

Результаты экспериментальной работы показали, что эффективность образовательного процесса возрастает, когда он строится с опорой на личный опыт учащихся, полученный в результате их взаимодействия с окружающим миром; на личностно значимые интересы; на эмоционально избирательные отношения школьников к окружающей действительности; на индивидуальные ценности учащихся. Такая постановка проблемы организации педагогического процесса требует как его вариативного содержания, так и вариативных методов, средств, форм, подбираемых на основе индивидуальных запросов и возможностей каждого учащегося.

Перед учителями-экспериментаторами ставилась задача проектирования и педагогической организации *индивидуализированной и аутентичной образовательной микросреды* на основе дифференциации образовательного процесса. Эффективность такой дифференциации обеспечивается за счет выполнения педагогами ряда диагностических и проектных операций: 1) психологической диагностики уровня подготовленности учащихся к соответствующему этапу образовательного процесса; 2) проектирования индивидуального «режима жизнедеятельности» учащихся; 3) разработки индивидуальных коррекционных программ.

Таким образом, «индивидуализированная модель образовательной среды должна учитывать и в организационных, и в методических, и в содержательных компонентах выявленные диагностикой типические, особенные и индивидуальные различия между учащимися, формы их проявления в сфере коммуникативных отношений и в сфере когнитивной, познавательной деятельности. Поэтому сколько формируется классов, образовательных групп, столько рождается и образовательных моделей» (В.В. Давыдов, В.П. Лебедева, 1996, С. 7). Проект образовательной микросреды необходимо тщательно соотносить с личностью классного руководителя, с освоенными им методическими и педагогическими приемами. «Учитель, как компонент образовательной среды, тонко подбирается по личностным и профессиональным качествам, удовлетворяющим запросы развивающего взаимодействия с учениками в предстоящей познавательной деятельности» (Там же, С. 7).

«Индивидуализированные модели образовательных сред» для отдельных школьников разрабатывались учителями-экспериментаторами на основе предложенной нами «планетарной модели» индивидуальных образовательных траекторий (Рисунок 1.4.2).

«Меридианы» — это индивидуальные образовательные задачи, соединяющие «диагностический полюс» — психолого-педагогический портрет учащегося в начале проектируемого этапа образовательного процесса с «проектным полюсом» — проектируемым портретом личности данного школьника (выпускника). «Параллели» — это образовательные ресурсы школы: основные и дополнительные образовательные дисциплины, консультации, социально-культурная программа и т.п. «Атмосфера» школьной «планеты» обуславливается психологическим климатом, спецификой корпоративной культуры школы.

Образовательная траектория школьника — это педагогически проектируемый оптимальный путь решения его индивидуальных образовательных задач с помощью ресурсов школьной среды, путь, ведущий к достижению «проектного полюса», символизирующего достижение образовательных целей. Точки пересечения задач и ресурсов («меридианов» и «параллелей»), через которые лежит путь данного учащегося — это узловые точки педагогического проектирования.

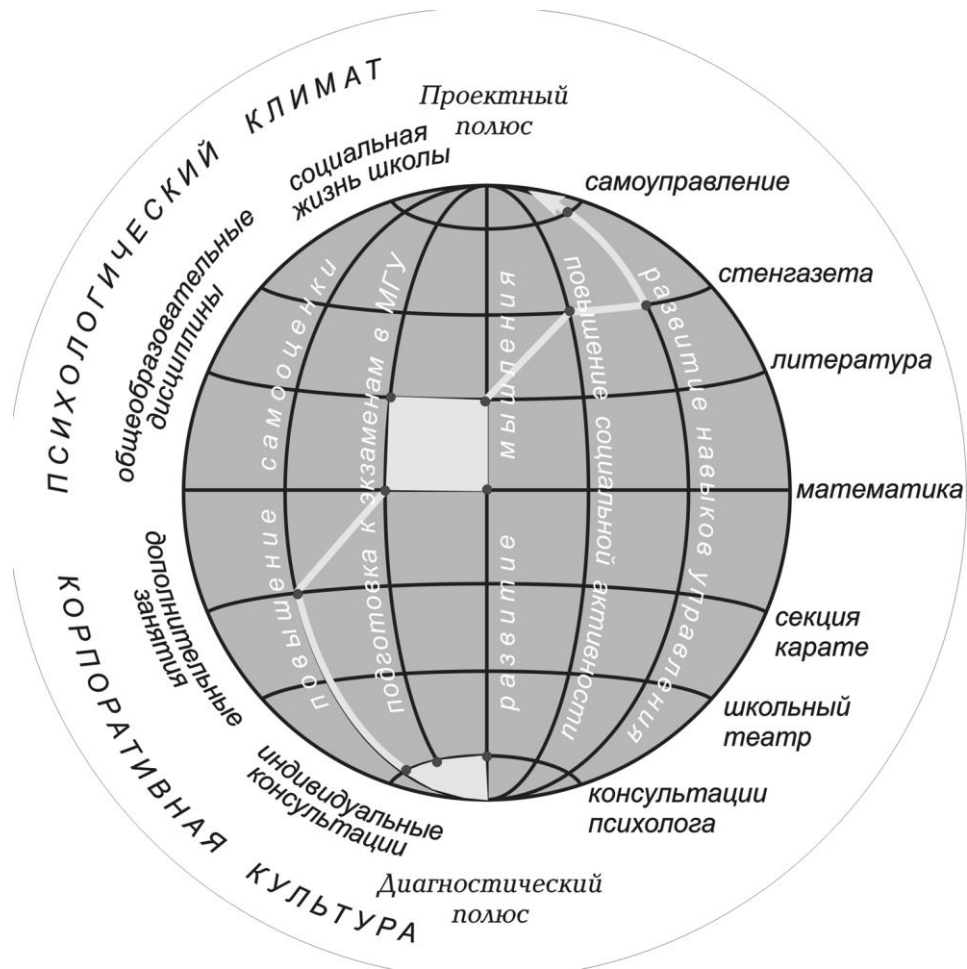


Рисунок 1.4.2 — Планетарная модель индивидуальных образовательных траекторий.

Индивидуальная образовательная траектория каждого школьника разрабатывалась учителем-экспериментатором (классным руководителем) на определенный период (год или полугодие) и утверждалась директором школы. Такая траектория включала четыре основных раздела:

1. **Общеобразовательные дисциплины.** Определяются стратегические задачи для данного школьника по каждой образовательной дисциплине, подбираются учителя-предметники. Планируется общее количество часов по каждой дисциплине, в том числе — часов на групповые занятия в классе, индивидуальные и факультативные

занятия, занятия вне школы (экскурсии, практикумы в различных учреждениях), подготовку проектов по предмету, самостоятельную работу и т.п.

2. **Дополнительное образование.** Определяются профиль кружковых, клубных, секционных и т.п. занятий, а также определяются педагоги. Формулируются стратегические задачи по дополнительному образованию. Планируется количество часов на его разные формы.
3. **Консультации наставника и специалистов.** Определяется профиль и персональный состав специалистов (психолог, логопед, социальный работник и т.п.), формулируются основные проблемы и соответствующие задачи, планируется необходимое количество часов для консультаций.
4. **Участие в культурной и общественной жизни.** Определяются виды деятельности учащегося в данных сферах жизни школы (общества), ответственные педагоги, решаемые педагогические задачи, необходимые часы (для репетиций, заседаний, выступлений и т.п.).

Таким образом, проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории служит организационным механизмом распределения времени пребывания и деятельности учащегося в школе, что позволяет выдвигать и обеспечивать определенные приоритеты на различных этапах образовательного процесса. Индивидуальная образовательная траектория, являясь обязательным к исполнению внутришкольным документом, гарантирует равнозначность всех сфер образовательной деятельности, преодолевая, таким образом, часто существующую в школьной практике психологическую дискриминацию внеурочных форм образовательного процесса.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. Изучение среды развития личности имеет глубокие корни в педагогической науке. Педагогические исследования среды в современном понимании активно развернулись в начале XX века, а затем были свёрнуты в нашей стране до 70-х годов. Новый всплеск средовых исследований на рубеже XXI века обусловил появление нескольких конкурирующих методологических подходов к изучению среды и большое количество самых различных эмпирических исследований, характеризующихся терминологической неопределённостью и структурно-содержательной неоднозначностью. Анализ зарубежных подходов к изучению среды развития ребёнка также не привёл к находкам оригинальных стройных системных подходов и моделей.

2. Экологический подход к педагогическому изучению и проектированию образовательных сред является наиболее методологически перспективным, поскольку опирается на социально-экологическую и психологическую методологию, предлагает чёткую структурно-содержательную модель образовательной среды, отличается комплементарностью по отношению к другим методологическим подходам в педагогике, активно используется в научных исследованиях и образовательной практике.

3. Разработанный алгоритм экспертизы школьной образовательной среды соответствует методологии инструментальной гуманитарной экспертизы в сфере образования. Содержание экспертизы соответствует трёхкомпонентной «эколого-личностной» структурно-содержательной модели образовательной среды (организационно-технологический, социальный и пространственно-предметный компоненты), разработанной в рамках экологического подхода. В качестве главного методического инструмента экспертизы выступает электронный «Программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений», обладающий свидетельством Роспатента.

4. Разработанный алгоритм педагогического проектирования школьной среды опирается на педагогическую и психолого-педагогическую методологию, тесно связан с эколого-личностной моделью образовательной среды и технологически комплементарен с разработанным экспертным инструментарием.

ГЛАВА 2 РАЗРАБОТКА МЕТОДИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ

2.1 Методики системной педагогической экспертизы школьной среды

2.1.1 Методика векторного моделирования среды развития личности

В главной педагогической работе Януша Корчака «Как любить ребенка», впервые изданной в 1919 году, дается характеристика четырех типов «воспитывающей среды»: «догматической», «идейной», «безмятежного потребления» и «внешнего лоска и карьеры» (Я. Корчак, 1999). Качественный контент-анализ данной работы показал, что согласно типологии Я. Корчака, догматическая среда способствует формированию зависимого и пассивного ребенка; идейная — свободного и активного; безмятежного потребления — свободного, однако, пассивного; карьерная среда — активного, но зависимого.

Разработанная нами методика векторного моделирования образовательной среды (В.А. Ясвин, 1997, 2000, 2001) предусматривает построение системы координат, состоящей из двух осей: ось «свобода — зависимость» и ось «активность — пассивность». Для построения в этой системе координат вектора, соответствующего тому или иному типу образовательной среды, необходимо на основе педагогического анализа данной среды ответить на шесть диагностических вопросов. Три вопроса направлены на определение наличия в данной среде возможностей для свободного развития ребенка и, соответственно, три вопроса — возможностей для развития его активности. Ответ на каждый вопрос позволяет отметить на соответствующей шкале (активности, пассивности, свободы или зависимости) один пункт. «Активность» понимается как наличие таких свойств как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т.п.; соответственно, «Пассивность» — как отсутствие этих свойств, другими словами, полюс «Пассивности» на данной шкале может рассматриваться как нулевая активность; «Свобода» связывается с независимостью суждений и поступков, правом выбора; наконец, «Зависимость» понимается как послушание, исполнительность, приспособленчество.

Диагностические вопросы и интерпретация ответов

Для оси «Свобода — Зависимость». Оцените в процентном соотношении.

1. Чьи интересы и ценности ставятся на первое место в данной образовательной среде: а) личности; б) общества (группы)?

Констатация приоритета личностных интересов и ценностей над общественными интерпретируется как возможность свободного развития ребенка, соответственно, присваивается балл по шкале «Свобода»; в случае констатации приоритета общественных интересов — присваивается балл по шкале «Зависимость».

2. Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия: а) воспитатель к ребенку; б) ребенок к воспитателю?

Если отмечается, что в данной образовательной среде доминируют ситуации, когда воспитатель подстраивается к ребенку (или, по крайней мере, существует стремление воспитателей к такому положению), то это также интерпретируется как возможность свободного развития ребенка, соответственно, присваивается балл по шкале «Свобода»; если же констатируется, что ребенок вынужден приспосабливаться к своим воспитателям, то присваивается балл по шкале «Зависимость».

3. Какая форма воспитания преимущественно осуществляется в данной образовательной среде: а) индивидуальная; б) коллективная (групповая)?

Ориентация образовательной среды на индивидуальную форму воспитания интерпретируется как наличие в среде дополнительной возможности для свободного развития самостоятельного ребенка, присваивается балл по шкале «Свобода»; в случае приоритета в образовательной среде коллективного воспитания присваивается балл по шкале «Зависимость».

Для оси «Активность — Пассивность». Оцените в процентном соотношении.

4. Практикуется ли в данной образовательной среде наказание ребенка: а) да; б) нет?

Отсутствие наказаний рассматривается в качестве условия, способствующего развитию активности ребенка, присваивается балл по шкале «Активность», при наличии в данной образовательной среде системы наказаний (используемой как прямо, так и опосредованно) присваивается балл по шкале «Пассивность».

5. Стимулируется ли в данной образовательной среде проявление ребенком какой-либо инициативы: а) да; б) нет?

Если в рассматриваемой образовательной среде можно констатировать положительное подкрепление инициативы ребенка (как сознательное, так и бессознательное), то это интерпретируется как дополнительная возможность развития его активности, присваивается балл по шкале «Активность»; если же, проявленная ребенком инициатива, как правило, может обернуться для него различного рода неприятностями, то присваивается балл по шкале «Пассивность».

6. Находят ли какой-либо положительный отклик в данной образовательной среде те или иные творческие проявления ребенка: а) да; б) нет?

В случае, когда в образовательной среде существуют условия, при которых творчество ребенка стимулируется или может быть оценено, такая среда рассматривается как способствующая развитию активности, присваивается балл по шкале «Активность»; если же творческие проявления ребенка игнорируются, остаются, как правило, незамеченными и неоцененными, то присваивается балл по шкале «Пассивность».

На основе данной диагностики анализируемая образовательная среда может быть отнесена к одному из четырех базовых типов: «Догматическая образовательная среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка; «Карьерная образовательная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка; «Безмятежная образовательная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка; наконец, «Творческая образовательная среда», способствующая свободному развитию активного ребенка.

Обработка и графическое представление результатов экспертизы

1. Необходимо *заполнить таблицу* и подсчитать суммы процентов, полученных по каждому из направлений осей («Свободы», «Зависимости», «Активности» и «Пассивности»). Каждую полученную сумму разделить на 3 (округляя до целого).

Пример.

Номер вопроса	«Свобода»		«Зависимость»	
	Вариант ответа	Проценты	Вариант ответа	Проценты
1	а	20	б	80
2	а	30	б	70
3	а	40	б	60
Сумма	«Свобода»	90	«Зависимость»	210
Окончательный показатель (Сумма, разделённая на три)	«Свобода»	30 (90/3=30)	«Зависимость»	70 (210/3=70)
	«Активность»		«Пассивность»	
	Вариант ответа	Проценты	Вариант ответа	Проценты
4	б	70	а	30
5	а	60	б	40
6	а	70	б	30
Сумма	«Активность»	200	«Пассивность»	100
Окончательный показатель (Сумма, разделённая на три)	«Активность»	67 (200/3=66,66)	«Пассивность»	33 (100/3=33,33)

2. *Определить процентное соотношение различных типов сред в анализируемом образовательном учреждении. Для этого следует перемножить показатели соответствующих осей, а полученный результат разделить на 100. Догматическая среда (%) = «Зависимость» умножить на «Пассивность» и разделить на 100 (округляя до целых). Пример. $70 \times 33 = 2310$. $2310/100 = 23\%$. Карьерная среда (%) = «Зависимость» умножить на «Активность» и разделить на 100. Пример. $70 \times 67 = 4690$. $4690/100 = 47\%$. Творческая среда (%) = «Свобода» умножить на «Активность» и разделить на 100. Пример. $30 \times 67 = 2010$. $2010/100 = 20\%$. Безмятежная среда (%) = «Свобода» умножить на «Пассивность» и разделить на 100. Пример. $30 \times 33 = 990$. $990/100 = 10\%$.*

3. *Построить графическую модель соотношения типов образовательной среды в образовательном учреждении (или в его отдельном подразделении) (Рисунок 2.1.1).*

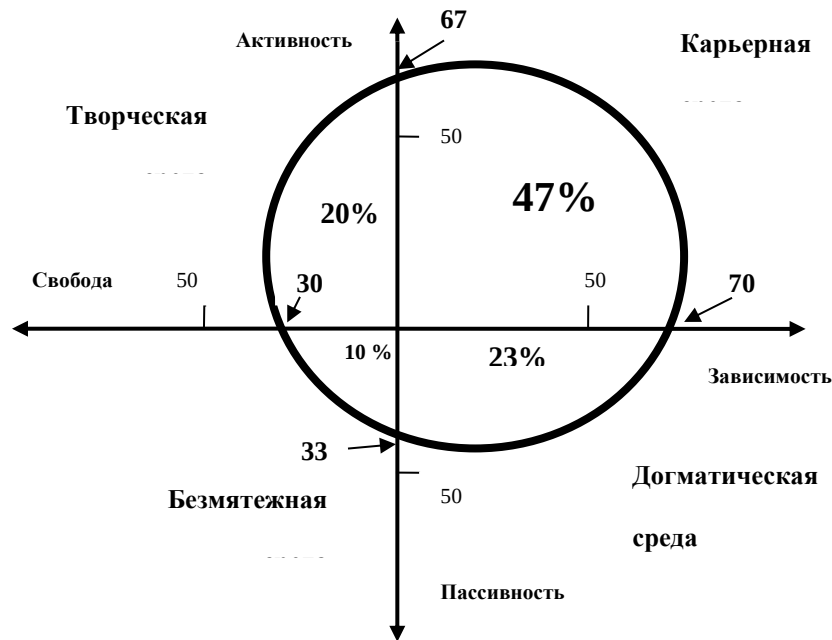


Рисунок 2.1.1 — Пример построения графической модели соотношения типов образовательной среды в образовательной организации

5. *Построение вектора.* По итогам ответов на диагностические вопросы в системе координат также строится соответствующий вектор, позволяющий дополнительно характеризовать образовательную среду. В данном случае рассматриваются ответы на диагностические вопросы без оценки процентного соотношения, только «А» или «Б».

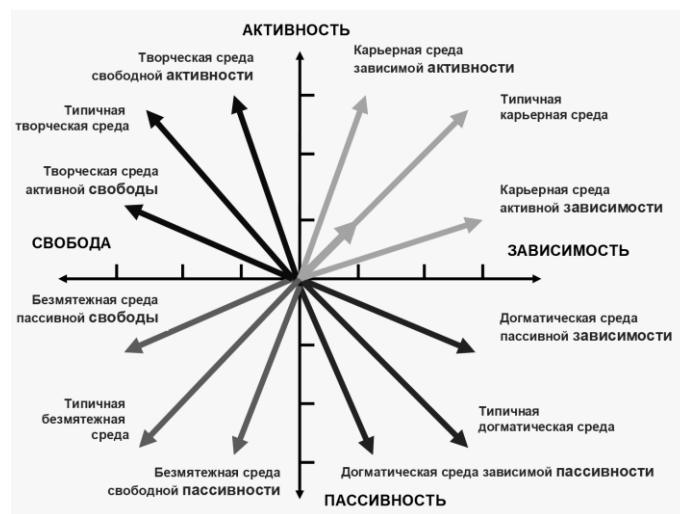


Рисунок 2.1.2 — Спектр моделей образовательных сред

Путем простейшего математического построения может быть получен один из двенадцати теоретически возможных векторов (по три в каждом из четырех секторов системы координат), моделирующих определенный тип образовательной среды (Рисунок 2.1.2).

Например, анализируя какую-либо образовательную среду, получаем по три балла по шкале «Зависимости» и шкале «Активности» и по ноль баллов по шкале «Свободы» и шкале «Пассивности». Такая образовательная среда может быть обозначена как «Типичная карьерная образовательная среда» (Рисунок 2.1.3).

В другом примере получаем один балл по шкале «Свободы», два балла по шкале «Зависимости», три балла по шкале «Активности» и ноль баллов по шкале «Пассивности». Поскольку баллы, полученные на оси «Свобода — Зависимость», распределились по разным шкалам, необходимо получить их сумму с учетом знака каждого балла («+» или «—»): $-1+2=+1$, т.е. в итоге в расчет идет один балл по шкале «Зависимости». Такой вектор моделирует «карьерную» образовательную среду, стимулирующую высокую активность и предполагающую небольшую степень зависимости. Эта образовательная среда может быть обозначена как «карьерная образовательная среда зависимой активности».

Возможен также вариант, когда получено ноль баллов по шкале «Свободы», три балла по шкале «Зависимости», два балла по шкале «Активности» и один балл по шкале «Пассивности». Поскольку баллы, полученные на оси «Активность — Пассивность», распределились по разным шкалам, необходимо получить их сумму с учетом знака каждого балла («+» или «—»): $+2-1=+1$, т.е. в итоге в расчет идет один балл по шкале «Активности». Теперь соответствующий вектор моделирует «карьерную» образовательную среду, способствующую развитию высокой степени зависимости и малой степени активности — «карьерная образовательная среда активной зависимости». Аналогичная картина возможного построения моделирующих векторов может быть получена в каждом секторе системы координат.

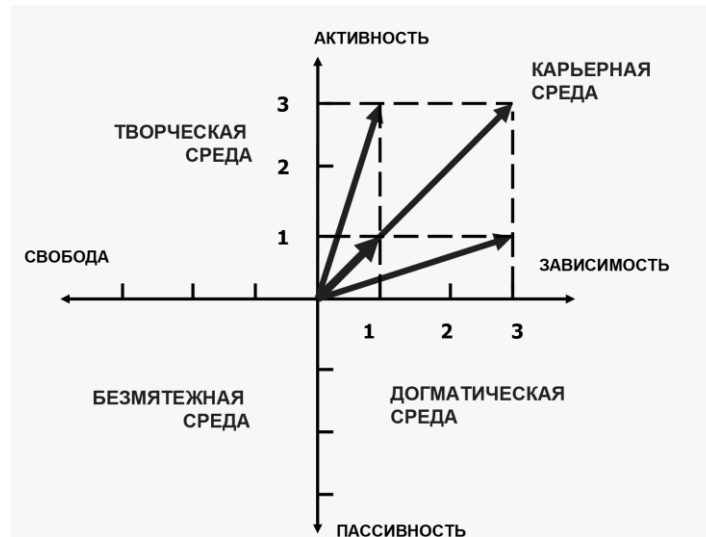


Рисунок 2.1.3 — Пример построения векторных моделей образовательной среды

Наконец, могут быть получены два балла по шкале «Свободы» и один балл по шкале «Зависимости»: $+2 - 1 = +1$, а также два балла по шкале «Активности» и один балл по шкале «Пассивности»: $+2 - 1 = +1$.

5. «Общественный ветер». Очевидно, что за исключением редких случаев полной изоляции личности от внешних социальных контактов (монастырь, секта, деревенская глушь и т.п.) на характер её развития, помимо доминирующей воспитывающей среды семьи или образовательного учреждения, т.е. «среды функционирования структуры», будут оказывать влияние те или иные взаимодействия с другими людьми, с обществом в целом, т.е. «среды обитания». В реальной жизненной ситуации на развитие личности ребенка оказывает влияние, как правило, не один тип образовательной среды, а несколько, в частности, неизбежно сказывается «влияние улицы».

Смоделировать действие такого влияния можно, введя в методику вектор влияния широкой социальной среды, под названием «общественный ветер». Общественный ветер всегда «дует» в направлении зависимости и пассивности, совпадая в этом с вектором, моделирующим догматическую среду.

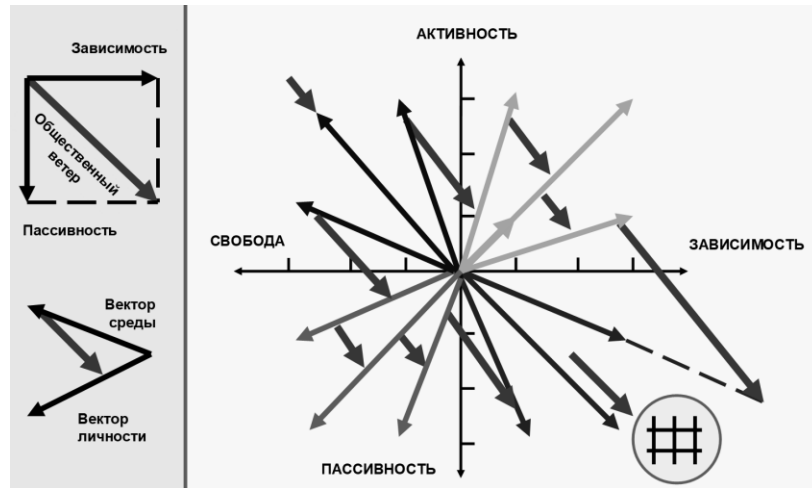


Рисунок 2.1.4 — Характер влияния общества на личность, развивающуюся в различных типах образовательной среды

После определения (с соответствующей степенью условности) направления влияния широкой социальной среды, встает проблема определения «силы общественного ветра», т.е. необходимость как-то обозначить, насколько вектор общественного влияния смещает (сдвигает) результат действия основной образовательной среды в указанном направлении. Условно будем считать, что в результате действия «общественного ветра» сформированная личность может быть отнесена к смежному с ее основной образовательной средой типу в направлении увеличивающихся степеней зависимости и пассивности. Полученный путем такого смещения вектор рассматривается как «вектор личности», сформированной в данной образовательной среде (Рисунок 2.1.4). Интересно заметить, что в условиях типичной догматической среды направления векторов этой среды и «общественного ветра» совпадают, усиливая друг друга, можно сказать, возникает «эффект резонанса». Причём, направление такого мощного воздействия «толкает» личность к абсолютной пассивности и абсолютной зависимости, то есть, по существу, в тюремные условия.

Качественная характеристика образовательной среды

Метод векторного моделирования образовательной среды позволяет характеризовать такой её параметр как *модальность*, т.е. её качественно-содержательную характеристику. В то время как все другие параметры среды (См. Раздел 2.2) дают количественную характеристику школьной образовательной среды,

показывая высокую или низкую степень выраженности того или иного показателя, модальность характеризует школьную образовательную среду с качественной, типологической точки зрения. В качестве критериального показателя рассматривается наличие или отсутствие в той или иной образовательной среде условий и возможностей для развития активности (или пассивности) ребенка и его личностной свободы (или зависимости).

Таким образом, образовательная среда может быть отнесена к одному из четырех основных типов: «догматическая среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка; «карьерная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка; «безмятежная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка; «творческая среда», способствующая свободному развитию активности ребёнка.

В качестве эффективного инструмента педагогической экспертизы школьной образовательной среды может использоваться *коэффициент модальности*, который показывает степень использования учащимися развивающих возможностей (ресурсов) среды.

В догматической среде явно используются не все возможности (то есть, коэффициент модальности должен быть меньше 100% или меньше единицы). Можно привести знакомую всем ситуацию, когда учащийся не готовит домашнее задание, потому, что его «вчера спрашивали». Другими словами, для реализации образовательных возможностей в этой среде необходим тотальный контроль со стороны педагогов; при его ослаблении учащиеся начинают «халтурить», так как у них недостаточно активности, они зависимы и пассивны, не ощущают себя субъектами своего собственного развития.

Степень использования образовательных возможностей в безмятежной среде еще меньше. Здесь учащиеся жестко не контролируются, предоставлены самим себе и, при этом, они свободны в выборе пассивного образа жизни.

Совсем другая ситуация возникает в творческой среде, когда учащиеся свободны и активны. Здесь не только используются предлагаемые средой возможности личностного развития, но и сами учащиеся организуют для себя новые развивающие возможности (задают вопросы, решают образовательные задачи в процессе неформального общения,

ищут дополнительную литературу, используют интернет и т.д.). Таким образом, коэффициент модальности в творческой среде превышает 100% или больше единицы.

В карьерной среде ресурсы среды используются более интенсивно, чем в догматической и, тем более, в безмятежной, но менее интенсивно, чем в творческой. Учащиеся достаточно активны и мотивированы, чтобы брать из среды то, что им предлагается и, даже, несколько больше.

Коэффициент модальности, во-первых, тем больше, чем выше активность и, во-вторых, при равной степени активности, он больше в условиях свободной активности и меньше в условиях свободной пассивности (Рисунок 2.1.5).

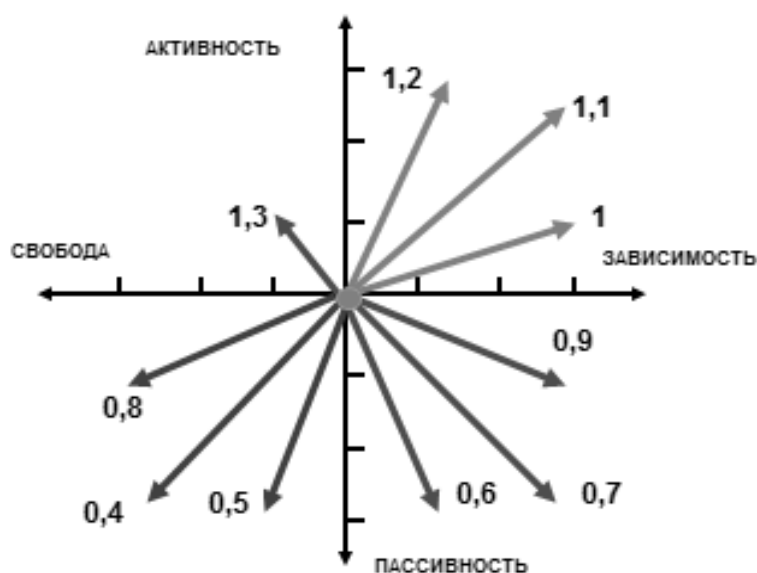


Рисунок 2.1.5 Степень активности использования личностью возможностей для своего развития в различных типах образовательной среды

Для определения коэффициента модальности используется «вектор личности», формирующейся в данном типе образовательной среды. За условную единицу принят средний уровень активности субъекта при внешнем контроле (соответствует карьерной среде активной зависимости).

Построение на основе данной методики векторных моделей образовательных сред хорошо диагностирует и наглядно иллюстрирует педагогическую стратегию, реализуемую образовательным учреждением или конкретным педагогом. Таким

образом, векторное моделирование представляется эффективной процедурой диагностики модальности школьной образовательной среды.

Интересно отметить, что «классификация образовательных пространств» на основе системы координат предложена также Р.Е. Пономарёвым (2003), которым выделены оси, характеризующие образовательное пространство: «Организованное извне — Неорганизованное извне», «Осознанное — Неосознанное» и «Индивидуальное — Групповое». Данная классификация включает следующие «образовательные пространства: свободное (неорганизованное осознанное), манипулятивное (организованное неосознанное), естественное (индивидуальное неорганизованное неосознанное) и авторитарное (групповое организованное осознанное).

На основе метода векторного моделирования классификация образовательных пространств Р.Е. Пономарёва может быть соотнесена с типологией воспитывающих сред Я. Корчака: свободное пространство — идейная (творческая) среда, манипулятивное пространство — карьерная среда, естественное пространство — безмятежная среда, авторитарное пространство — догматическая среда.

2.1.2 Методика педагогической экспертизы школьной среды на основе комплекса количественных параметров

Поиск методологических основ для разработки комплекса дескрипторов, описывающих школьную среду с количественной точки зрения, привёл к концепции субъективных отношений личности (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, Б.Ф. Ломов и др.). Способность данной концепции описывать межуровневые переходы и связи представляется перспективной методологической позицией, обеспечивающей возможность анализа личностно развивающего потенциала школьной среды.

Впервые попытка описания отношений с помощью определенных параметров была предпринята А.Ф. Лазурским и С.Л. Франком (1912), которые характеризовали отношение по степени его «интенсивности», «дифференцированности», «широты» и «объема». В концепции отношений личности В.Н. Мясищева (1982) выделяется уже 9 таких параметров («измерений»). Приняв за основу схему, предложенную В.Н. Мясищевым, Б.Ф. Ломов (1984) описывает 11 параметров отношения. Им выделяются такие базовые параметры, как модальность, интенсивность, широта и

устойчивость, а также ряд производных («параметры второго порядка»): доминантность, активность, когерентность, эмоциональность, обобщенность, принципиальность и сознательность. Исходя из представления о субъективном отношении как об отражении личностью взаимосвязей ее потребностей с объектами и явлениями мира, С.Д. Дерябо переосмыслил и модифицировал имеющийся комплекс параметров (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1994). На основе психологической трактовки параметров измерения субъективных отношений С.Д. Дерябо нами был разработан комплекс количественных параметров для экспертного анализа школьной среды.

Широта школьной среды служит её структурно-содержательной характеристикой, показывающей какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду.

Например, можно было констатировать низкий показатель широты среды в некоторых малокомплектных сельских школах, где социальные контакты обучающихся были достаточно ограничены, а также на низком уровне находилась материальная база, а средства электронной коммуникации попросту отсутствовали. С другой стороны, наиболее высокий показатель этого параметра среды может быть отмечен в, так называемых, элитных школах, где обучающиеся имеют возможность проходить стажировки, в том числе, в зарубежных школах, взаимодействовать с учёными и общественными деятелями в рамках различных проектов и т.п.

Педагогическую значимость широты среды развития личности понимал еще Я.А. Коменский, который рассматривал высший уровень образования как «академию и путешествие». Дж. Локк также готовил юного джентльмена к возможности получать как можно больше впечатлений во время будущих путешествий, ведь кругосветное плавание для молодого англичанина из высшего света в те времена было традиционным. Дж. Локк заботился о широте среды, также предписывая своим аристократическим воспитанникам наряду с традиционными науками заниматься ремесленным трудом: резьбой по дереву, огранкой минералов, живописью, садоводством и т.п. Я. Корчак расширял школьную среду за счет участия воспитанников в детском суде и детском парламенте, сотрудничества с общегосударственной детской газетой и т.п. В образовательной же среде, спроектированной Ж.-Ж. Руссо, показатель широты, безусловно, низок, так как воспитанник должен до 15 лет жить в деревне, в изоляции от «разлагающего» общества под присмотром единственного воспитателя.

В разработанной методике параметр «Широты» среды раскрывается через такие содержательные аналитические блоки как «Местные экскурсии», «Путешествия», «Посещение учреждений культуры», «Обмен учащимися», «Обмен педагогами», «Гости», «Возможности выбора образовательных микросред», «Широта материальной базы».

Интенсивность школьной среды — структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления.

В качестве примера высоко интенсивной образовательной среды можно привести летние школы для одарённых детей, где обучающиеся в марафонском режиме работают с различными преподавателями, использующими всевозможные формы и методы занятий: лекции и круглые столы, просмотр видеоматериалов и тренинги, деловые игры и защиты индивидуальных проектов. Высокая интенсивность образовательной среды может быть также достигнута в летнем лагере за счет специфических условий взаимодействия педагогов со школьниками. Н.В. Добрецова (1988) приводит следующие расчеты. В лагере дети проводят вместе с педагогами до 15-16 часов в день. За неделю время такого взаимодействия составляет уже 105-112 часов, а за смену (26 дней) — от 350 до 440 часов. Если учесть, что, согласно исследованиям, классный руководитель за неделю общается с детьми 10-12 часов, а за весь учебный год — 350-420 часов, то очевидно, что по интенсивности педагогического общения месяц летнего лагеря равен школьному учебному году. К тому же в условиях лагеря могут органично использоваться творческие, активные образовательные формы: конкурсы, викторины, спортивные состязания, походы, игры и т.д.

Примеры низко интенсивной среды можно было наблюдать в некоторых школах-интернатах, где главное внимание уделялось безопасности обучающихся и соблюдению режима, при этом, минимально создавались возможности для эффективного физического, интеллектуального и личностного развития воспитанников.

Интенсивность школьной среды соотносится с типом ее модальности. Более высокие показатели интенсивности присущи активным типам среды — творческой и карьерной, более низкие — пассивным типам — догматической и безмятежной.

В разработанной методике параметр «Интенсивности» среды раскрывается через такие содержательные аналитические блоки как «Уровень требований к учащимся»,

«Учебная нагрузка учащихся», «Организация активного отдыха», «Интерактивные формы и методы».

Степень *осознаваемости школьной среды* — показатель сознательной включенности в нее всех членов образовательного сообщества, субъектов образовательного процесса.

Как отмечал Л.С. Выготский, «влияние среды на развитие ребенка будет измеряться среди других прочих влияний также и степенью понимания, осознания, осмысления того, что происходит в среде» (Л.С. Выготский, 1934, С. 100).

Высокую степень осознаваемости среды можно, например, наблюдать при подготовке школьной команды к региональной предметной олимпиаде. В такой среде как педагоги, так и школьники хорошо мотивированы предстоящим испытанием, каждый осознает ответственность как за собственную подготовленность, так и за уровень подготовки своих товарищей. Повышению осознаваемости школьной среды может служить наличие традиций и ритуалов, символики и атрибутики школьной организации. Когда в начале учебного года на общей линейке поднимается школьный флаг, школьники охотно носят значок своей школы и с гордостью говорят окружающим: «Я учусь в гимназии имени Льва Толстого», можно определенно констатировать высокий уровень осознаваемости школьной среды.

Проблеме повышения осознаваемости школьной среды уделялось много внимания в педагогической системе А.С. Макаренко: «Ничто так не скрепляет коллектив как традиция. Воспитать традиции, сохранить их — чрезвычайно важная задача воспитательной работы» (А.С. Макаренко, 1988, С. 248). «Терминология имеет важное значение. Я, например, не совсем согласен, что можно школу называть неполной средней школой. Мне кажется, об этом нужно подумать. Что значит: ученик учится в школе, а его школа называется неполная средняя школа? Такое усеченное название. Само название должно быть для него привлекательным. Я обращал внимание на эту терминологию» (Там же, С. 250-251).

В разработанной методике параметр «Осознаваемости» среды раскрывается через такие содержательные аналитические блоки как «Уровень осведомлённости об учебном заведении», «Символика», «Формирование осознаваемости», «Связь с выпускниками», «Активность сотрудников», «Активность учащихся», «Активность родителей».

Обобщенность школьной среды характеризует степень координации деятельности всех членов образовательного сообщества.

Высокая степень обобщенности среды школы обеспечивается наличием четкой концепции её деятельности. Причем, эта концепция должна находиться не только в ящике директорского письменного стола, а постоянно обсуждаться как с педагогами, так и с учащимися на доступном для них уровне.

Примером относительно низкого показателя обобщенности школьной среды могут служить школьные организации, которые создавались путём «слияния и поглощения» ряда ранее отдельных школ, которые стали структурными подразделениями вновь созданной школы. И, наоборот, в так называемых, авторских школах, где вся учебно-воспитательная работа ведется на базе определенной теоретической и методической системы, где сами разработчики этой системы постоянно контролируют и корректируют образовательный процесс, периодически проводят методические занятия с учителями и т.п., можно однозначно констатировать высокий уровень обобщенности школьной среды.

Проиллюстрируем понятие обобщенности школьной среды еще одной радикальной цитатой из педагогических трудов А.С. Макаренко: «Ни один воспитатель не имеет права действовать в одиночку, на свой собственный риск и на свою собственную ответственность. Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса. Поэтому лучше иметь 5 слабых воспитателей, объединенных в коллектив, воодушевленных одной мыслью, одним принципом, одним стилем и работающих едино, чем 10 хороших воспитателей, которые работают все в одиночку, как кто хочет» (А.С. Макаренко, 1988, С. 174).

Наиболее высокая степень обобщенности характерна для школьной среды догматической модальности.

В разработанной методике параметр «Обобщённости» среды раскрывается через такие содержательные аналитические блоки как «Команда единомышленников», «Концепция развития учебного заведения», «Формы работы с педагогическим коллективом», «Включённость учащихся», «Включённость родителей», «Реализация авторских образовательных моделей».

Эмоциональность школьной среды характеризует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов.

Очевидно, что определенная школьная среда может быть как эмоционально насыщенной, «яркой», так и эмоционально бедной, «сухой». На показатель эмоциональности школьной среды может накладываться отпечаток сам профиль образовательной организации. Если это суворовское училище или старинный колледж для юных джентльменов, то скорее можно предполагать большую степень рационализма и сдержанности, чем, допустим, в среде летней школы для одарённых учащихся.

Эмоциональность школьной среды соотносится с типом ее модальности. Более высокие показатели эмоциональности в целом присущи активным типам среды — творческой и карьерной, более низкие — пассивным типам — догматической и безмятежной.

В разработанной методике параметр «Эмоциональности» среды раскрывается через такие содержательные аналитические блоки как «Взаимоотношения в педагогическом коллективе», «Взаимоотношения с учащимися», «Взаимоотношения с родителями», «Эмоциональность оформления пространственно-предметной среды».

Доминантность школьной среды характеризует *значимость* данной среды в системе ценностей членов образовательного сообщества.

Доминантность описывает школьную среду по критерию «значимое — незначимое». Это показатель иерархического положения школьной среды по отношению к другим источникам влияния на личность: чем большую роль играет школьная среда в развитии личности, чем более высокое, «центральное» место она в этом смысле занимает, тем более она доминантна.

Например, сельская школа, часто являющаяся единственным «очагом культуры» в данной местности, будет иметь более высокий показатель доминантности, чем столичная школа, учащиеся которой активно посещают различные внешкольные учреждения, клубы, в сильной степени подвержены влиянию средств массовой информации, имеют широкие внешкольные социальные контакты. В принципе, чем большей степенью широты обладает школьная среда, тем более низкой доминантностью, как правило, характеризуются ее отдельные составляющие.

Высокая доминантность среды может отмечаться в церковных воскресных школах, где верующий ребенок более ориентирован на восприятие религиозных, нежели светских ценностей. Для юного спортсмена, сильно мотивированного на достижение спортивных успехов, наиболее доминантной средой может оказаться среда его спортшколы или «авторская среда» любимого тренера.

В принципе, почти каждый из выдающихся классиков педагогики, считал высокую степень доминантности школьной среды необходимым условием её успешного функционирования. Обычно этого предполагалось достигать средствами «информационной блокады», как у Я.А. Коменского, физической изоляции, как у Дж. Локка, или совмещением того и другого, как у Ж.-Ж. Руссо. К абсолютной доминантности школьной среды призывал и А.С. Макаренко: «Теперь о самом главном, о семье. Семьи бывают хорошие, и семьи бывают плохие. Поручиться за то, что семья воспитывает как следует, нельзя. Говорить, что семья может воспитывать как хочет, мы не можем. Мы должны организовать семейное воспитание, и организующим началом должна быть школа как представительница государственного воспитания. Школа должна руководить семьей» (А.С. Макаренко, 1988, С. 182).

В разработанной методике параметр «Доминантность» среды раскрывается через такие содержательные аналитические блоки как «Значимость для педагогов», «Значимость для учащихся», «Значимость для родителей».

Когерентность (согласованность) школьной среды показывает степень согласованности её влияния на личность с влияниями других факторов среды обитания.

Когерентность характеризует школьную среду по критерию «гармоничное — негармоничное». Когерентность показывает, является ли школьная среда чем-то обособленным в среде обитания личности или она тесно с ней связана, высоко интегрирована в нее.

Повышению когерентности школьной среды могут способствовать государственные образовательные стандарты; совместно вырабатываемые всеми образовательными учреждениями района, города или региона образовательные концепции и программы; тесное сотрудничество школы с учреждениями культуры, средствами массовой информации, неформальными молодежными организациями, органами самоуправления и т.д.

О высокой степени когерентности школьной среды может, например, свидетельствовать четкая ориентированность ее образовательных целей на социальный заказ. Скажем, воскресная школа религиозной общины будет высоко когерентной по отношению к соответствующей церковной среде и, вместе с тем, может оказаться низко когерентной по отношению ко всей среде обитания светского или, более того, атеистического общества.

Степень когерентности школьных сред, спроектированных классиками педагогической мысли, приходится оценивать по-разному: к высоко когерентным можно отнести школьные среды Я. Корчака, А.С. Макаренко, Я.А. Коменского; в то время как среду Ж.-Ж. Руссо однозначно следует считать некогерентной, можно даже сказать «антикогерентной».

В разработанной методике параметр «Когерентность» среды раскрывается через такие содержательные аналитические блоки как «Преемственность с другими образовательными учреждениями», «Региональная интеграция», «Широкая социальная интеграция».

Социальная активность школьной среды служит показателем её социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии школьной среды в среду обитания.

Школьная среда в одних случаях может выступать исключительно в роли социального потребителя, эксплуатирующего в процессе своего функционирования те или иные гуманитарные или материальные ценности, ничего не отдавая обществу, в том числе и образованных на современном уровне новых его членов, тогда правомерно говорить о низкой степени её социальной активности; в других случаях школа сама производит тот или иной социально значимый продукт, активно его распространяет, оказывая, таким образом, влияние на среду обитания, то есть, демонстрирует высокую степень социальной активности. Таким социально значимым продуктом могут быть не только образованные люди, обязанные своим личностным развитием данной школьной среде, но также собственно интеллектуальные и материальные ценности: общественные инициативы, компьютерные программы, методическая литература, радио- и телепередачи, художественные и литературные творческие произведения, сувениры, игрушки, наконец, овощи и фрукты, производимые в школе.

Однако, основной «продукт» школьной среды — это социально активные люди, стремящиеся творчески изменять среду обитания в соответствии с теми ценностными ориентирами, которые они усвоили в школьной среде. «Сегодня лишь образование оказывается тем главным и единственным социальным институтом, через который только и возможны трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития российского общества» (Из Концепции Московской региональной программы «Столичное образование»).

В разработанной методике параметр «Социальная активность» среды раскрывается через такие содержательные аналитические блоки как «Трансляция достижений», «Работа со средствами массовой информации», «Социальные инициативы», «Социальная значимость выпускников».

Мобильность школьной среды служит показателем её способности к органичным эволюционным изменениям, в контексте взаимоотношений со средой обитания.

Естественно, никакая школа не может устойчиво функционировать, не соотнося свою образовательную стратегию с изменениями условий в среде обитания. Речь идет о хорошо продуманной и спланированной адаптации к неизбежным общественным изменениям, такой перестройке школьной среды, которая бы, с одной стороны, учитывала новый социальный заказ, а, с другой, не приводила к деструктивным ситуациям в самой школе.

Высокая мобильность школьной среды заключается в возможности «обеспечить адекватность образования требованиям мира, который меняется быстро и глубоко и который нуждается не в том, чтобы образование адаптировалось к настоящему, а в том, чтобы оно предвосхищало будущее» (Ф. Майор, 1990, С. 9).

В разработанной методике параметр «Мобильность» среды раскрывается через такие содержательные аналитические блоки как «Мобильность целей и содержания образования», «Мобильность методов образования», «Мобильность кадрового обеспечения образования», «Мобильность средств образования».

Параметр **структурированности школьной среды** был добавлен в экспертный комплекс на основе анализа консультационной деятельности в школах в рамках инновационных площадок. Структурированность среды включает в себя ясную формулировку целей и ожиданий, четкое определение границ приемлемого и неприемлемого, недвусмысленность обратной связи, понятность и обоснованность

поощрений и взысканий. В структурированной среде ребенок хорошо усваивает связь между теми или иными своими действиями и их последствиями и у него складывается эффективная система саморегуляции поступков (R. Ryan, E. Deci, L. Grolnick, 1995). Структурированность среды рассматривается, в частности, в контексте уклада школы (Е.А. Александрова, С.Н. Вачкова, Л.А. Козлова, Н.Б. Крылова, А.Н. Тубельский, И.Д. Фрумин, Т.П. Хренова и др.)

В слабо структурированной, диффузной среде ребенок пребывает в недоумении по поводу правильности и уместности своих действий, ибо не получает от среды четких сигналов, позволяющих ему ориентироваться в них; те же сигналы, которые поступают, непоследовательны, противоречивы и слабо привязаны к тому, что ребенок делает; в результате многие его действия носят случайный, импульсивный, нецеленаправленный характер и у него не формируется механизм ответственности за них.

В разработанной методике параметр «Структурированность» среды раскрывается через такие содержательные аналитические блоки как «Ясность целей и ожиданий», «Чёткость определения границ приемлемого и неприемлемого», «Недвусмысленность обратной связи», «Понятность и обоснованность поощрений и взысканий».

Безопасность школьной среды выступает одним из ведущих критериев при выборе родителями места обучения своего ребенка, если у них есть возможность такого выбора, и именно ощущение небезопасности часто является причиной негативного отношения обучающихся к своей школе.

Проблема безопасности включает в себя несколько аспектов. Во-первых, это безопасность во взаимоотношениях с другими учащимися, сверстниками и старшими, во-вторых, это безопасность в отношениях с учителями, администрацией школы и другими носителями институциональной власти, и в-третьих, безопасность в отношениях с внешней средой обитания. Если последний аспект после событий в Беслане попал в фокус внимания органов управления образованием и решается традиционным путем привлечения охранных служб, то два первых аспекта — опасность насилия со стороны сверстников и старших детей и опасность унижений и третирования со стороны педагогов — для самих учащихся намного более актуальны и повседневны, но не имеют готовых рецептов организационно-педагогического решения. Общий психологический климат школы, макросредовые условия района её расположения

обуславливают часто весьма существенный разброс по параметру безопасности школьной среды.

В разработанной методике параметр «Безопасность» среды раскрывается через такие содержательные аналитические блоки как «Криминальная и террористическая безопасность», «Транспортная безопасность», «Взаимоотношения между учащимися», «Взаимоотношения учащихся и педагогов», «Взаимоотношения между педагогами», «Взаимоотношения с администрацией», «Взаимоотношения с органами управления образованием и социальным окружением».

Устойчивость школьной среды отражает ее стабильность во времени. Если другие параметры дают характеристику школьной среды на конкретный момент, «здесь и сейчас», иными словами, ее синхроническое описание, то параметр устойчивости позволяет осуществить диахроническое описание школьной среды.

Оксфорд и Кембридж, как и другие европейские университеты, ведущие свою историю из средневековья, безусловно, доказали высокую устойчивость их образовательной среды. Также, например, можно считать высоко устойчивой среду летней школы для одарённых детей, которая собственно функционирует всего три недели в году, но это происходит уже много лет, на основе единой организационно-педагогической методики, педагогическим составом, ядро которого остается постоянным и т.д.

Низкая степень устойчивости среды констатируется, например, в школе, в которой происходят постоянные изменения педагогического состава («текучка кадров») или часто меняются директора (пришлось в свое время работать в детском доме, в котором за три года сменилось четыре директора). О низкой устойчивости школьной среды можно говорить и тогда, когда школа с давними и прочными традициями решительно меняет концепцию своей педагогической работы, подстраиваясь под новые требования.

Отмечается тенденция определенной зависимости устойчивости школьной среды от ее модальности. К наиболее устойчивому типу можно отнести догматическую среду, которая функционально мало чем отличается от своего средневекового воплощения (например, в варианте, спроектированном Я.А. Коменским) и остается господствующей во многих школах и в начале XXI века. В то же время творческая среда, без сомнения, относится к наименее устойчивому типу. Например, Яснополянская школа Л.Н. Толстого, создаваемая им на основе методики развития активности и личностной

свободы крестьянских детей, просуществовала всего несколько лет. Немного практических последователей оказалось у Я. Корчака, хотя его педагогическая система получила мировое признание. Можно также отметить любопытную ситуацию с педагогической теорией Ж.-Ж. Руссо, которая изучается всеми студентами педагогических специальностей, но, по-видимому, никогда и никем практически не реализовывалась. Таким образом, спроектированная Ж.-Ж. Руссо образовательная среда имеет «нулевой показатель» устойчивости.

Устойчивость школьной среды может проявляться в экстремальных ситуациях, показывать её способность выстоять, не потеряв своей сущности в условиях внешнего давления. Как показывает опыт, это зависит не только от субъективной позиции администрации, а во многом от системной стабильности данной школьной среды в целом.

Экспертные таблицы для анализа количественных параметров школьной среды и инструкции к их заполнению представлены в Приложении А.

Количественные параметры школьной среды, безусловно, оказываются в определенной степени связанными друг с другом, и, в то же время, каждый из них может иметь свой низкий или высокий показатель, независимо от уровня показателей других параметров.

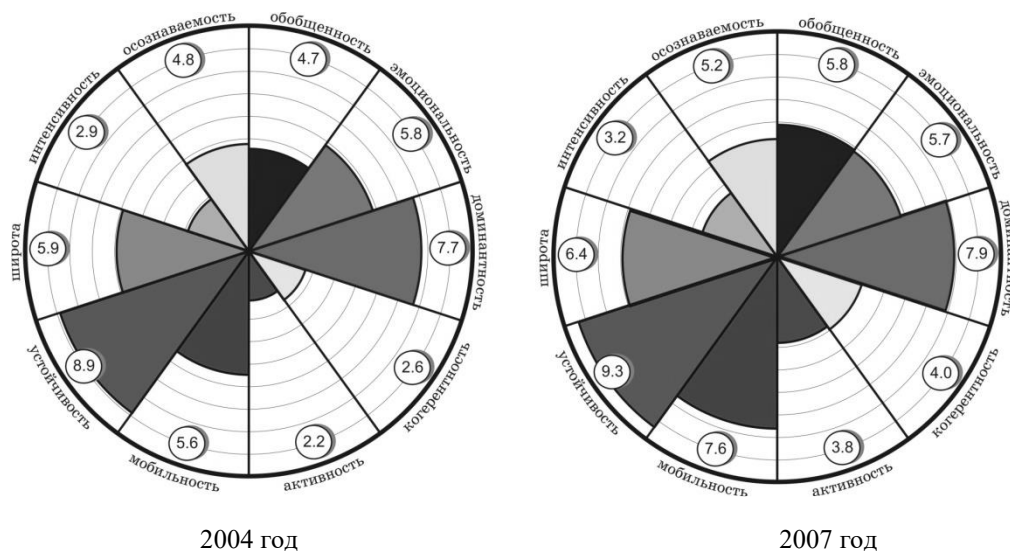


Рисунок 2.1.6 — Графическое представление результатов мониторинга школьной среды на основе количественных параметров в одной из подмосковных школ

С помощью методики экспертного анализа количественных параметров школьной среды могут быть получены данные от различных членов школьного сообщества (администрации, педагогов, старшеклассников, родителей, а также выпускников). Обработка результатов проводится на основе стандартных статистических процедур.

Ежегодно, проводя экспертизу школьной среды (на уровне всей школы или отдельных классов) методом включенной экспертизы администрация может обеспечить инструментальный контроль динамики ее развития (Рисунок 2.1.6), целенаправленно корректировать это развитие путем перераспределения ресурсов, если представляется необходимым увеличить показатель того или иного параметра.

2.2 Методики педагогической экспертизы организационно-технологического компонента школьной среды

2.2.1 Методика экспертного анализа организационно-образовательной модели школы

Для анализа организационно-технологического компонента школьной образовательной среды использован подход, разработанный группой европейских консультантов в области образования (Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри, 1993; Р. де Гроот, 1995; Э. Маркс, 1995). Данный подход получил международное признание и используется в Нидерландах, Бельгии, Англии, Германии, Швеции и других европейских странах, а теперь также и в России (В.В. Уланов, 1998; В.А. Карпов, В.А. Ясвин, 2003; Е.Б. Зотова, С.Н. Рыбинская, 2004).

В основе предлагаемой классификации организационно-образовательных моделей лежит градация способности школ к эволюционному развитию в контексте реализации трех основных организационных функций: *способность к гибкости* — управление образовательным процессом, приспособлявая его к меняющимся социальным условиям; *способность к усложнениям* — развитие образовательного процесса в школе от простого к более сложному; *способность к организационному развитию* — организационные изменения в школе, как на внешнем, так и на внутреннем уровне.

В соответствии с данными критериями выделяется пять образовательных моделей школ: отборочно-поточная, постановочная, смешанных способностей, интегративная и

инновационная, а также — пять организационных (управленческих) моделей: сегментная, линейная, коллегиальная, матричная и модульная.

Основное положение данного подхода заключается в наибольшей практической эффективности деятельности школы при взаимном соответствии определенных образовательной и организационной моделей, а именно: отборочно-поточной и сегментной; постановочной и линейной; смешанных способностей и коллегиальной; интегративной и матричной; инновационной и модульной.

Таким образом, рассматривается пять основных моделей школ, представляющих собой комбинации соответствующих образовательных и организационных моделей: отборочно-поточно-сегментная модель, линейно-постановочная модель, смешанно-коллегиальная модель, интегративно-матричная модель, инновационно-модульная модель.

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

Данная модель предусматривает ограниченный набор образовательных целей (когнитивных и ориентированных на государственные стандарты в рамках школьных предметов); разделение учащихся на «сильные» и «слабые» потоки; отсутствие межпредметных связей; стабильно фиксированные критерии успешности учащихся.

Благодаря строгому предварительному отбору учащихся в соответствующие потоки образовательный процесс носит унифицированный характер. Воспитательная работа со школьниками направлена, прежде всего, на поддержание учебной дисциплины и поддержание высоких результатов обучения.

К сильным сторонам отборочно-поточно-сегментной модели могут быть отнесены ясность образовательных результатов и «свобода действий» учителя в рамках своего предмета. Слабые стороны: негибкое преподавание, отсутствие реальной оценки деятельности учителей, *ограниченные возможности для инноваций*, обусловленные

важным административным управлением и отсутствием консультативных механизмов между педагогами.

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

Отличительной чертой линейно-постановочной модели является более *четкая функция администрации как координирующего органа*. Здесь заместители директора не только отвечают за обучающий и воспитательный процессы, но и курируют работу методических объединений. Администрация обеспечивает возможность смены учащимися уровня обучения по отдельным предметам на основе периодических тестирований. Ряд возникающих в связи с этим методических и организационных проблем требует более централизованного и иерархического управления. Четкость позиции администрации и директивный характер распоряжений определяют «что» и «как» следует делать учителям и методическим объединениям, что предотвращает собственную интерпретацию вводимых инноваций.

В данной модели несколько усиливается также роль методических объединений, что обеспечивает более тесную кооперацию учителей, входящих в эти объединения. Руководители методических объединений консультируют администрацию по учебным вопросам, однако, не могут превышать функциональных иерархических пределов, установленных администрацией.

В школе может существовать структура, осуществляющая воспитание и психолого-педагогическое сопровождение учащихся — классные руководители и учителя, занимающиеся коррекционным обучением. Учащихся консультируют по вопросам профилирующих предметов, необходимых для поступления в тот или иной вуз и т.п.

Данная модель обладает определенным инновационным потенциалом, поскольку нововведения могут быть достигнуты за счет административной воли и власти.

Смешанно-коллегиальная модель. При обучении по модели «смешанных способностей» разделение учащихся на тех, кому нужна помощь учителя и «одаренных»

происходит внутри класса, т.е. не существует предварительного отбора и перегруппировок. Соответственно, перед учителями ставятся более сложные методические задачи: принимаются гибкие решения о времени изучения той или темы, о балансе использования групповых и индивидуальных форм работы, о делении учащихся на рабочие группы и т.п.

Модель «смешанных способностей» обладает существенным потенциалом для индивидуального обучения.

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

Воспитательная работа в рамках данной модели осуществляется классными руководителями и направлена на развитие личностного и группового функционирования учащихся. Сотрудничество учащихся рассматривается как необходимое условие эффективного обучения. Классные руководители информируют учителей-предметников о проблемах, возникающих у тех или иных учащихся, однако проблемы воспитания никогда не становятся предметом работы методических объединений.

Кооперация педагогов на основе методических объединений и коллегиального органа является хорошей предпосылкой для изменения организационных процессов и введения образовательных инноваций в школе, если эти нововведения не затрагивают стирания границ между отдельными предметами. Кроме того, в такой модели особую роль приобретает характер организационной культуры педагогического коллектива,

который может существенно ограничивать принятие инноваций, если они выходят за рамки принятых «культурных стереотипов».

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

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

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

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

Интеграция различных образовательных (учебных и воспитательных) сфер на общешкольном уровне, а также стратегическое планирование развития школы осуществляется специальным координационным органом (советом), представляющим собой команду менеджеров (заместителей директора и руководителей подразделений). Необходимо выстроить баланс как между процессами обучения и воспитания, так и

между требованиями администрации и интересами отдельных педагогических объединений.

Очевидно, что для методических объединений учителей такие задачи представляются слишком масштабными. Поэтому для решения различных школьных проблем создаются соответствующие временные проблемные советы, комитеты, творческие группы и т.п., функции которых могут заключаться в выработке стратегии школы и отдельных ее подразделений, планировании образовательной деятельности, организации повышения квалификации коллег, поддержке молодых специалистов и т.д. Участие в работе таких подразделений требует от педагогов высокого уровня социального и профессионального мастерства, знания философии образования и образовательной политики. Концепция школы должна быть принята всеми сотрудниками, быть достаточно четкой, чтобы стать руководством к действию и, в то же время, достаточно гибкой, чтобы обеспечить свободу индивидуального профессионального развития педагогов.

Интегративно-матричная модель является очень перспективной для развития школы в инновационном режиме.

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

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

Педагоги одного модуля проводят ежедневные консультации, на которых суммируются и обсуждаются наблюдения за каждым школьником и всей группой.

Команда педагогов функционирует как единое целое, преподавание предметов ведется в контексте наставничества, является средством личностного развития и социализации каждого школьника. Все педагоги «команды» внимательны к обстоятельствам жизни и состоянию каждого школьника и друг друга, взаимодействия с детьми направлены на актуализацию их личностного роста и социального становления.

Педагоги одного модуля должны быть солидарны в своих взглядах на смысл и цели образования. Такое философское единение достигается в процессе дискуссий на этапе формирования «команд», когда педагоги с различными позициями (естественно, не противоречащими общей концепции школы) могут объединиться в разные модули. Таким образом, культура различных модулей может значительно различаться, в то время как внутри модуля всегда должно царить принципиальное согласие по ключевым философским вопросам образования.

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

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

Очень важно подчеркнуть, что как отмечают авторы данной типологии (Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри, 1993), отборочно-поточно-сегментная, интегративно-матричная и коллегиально-смешанная модели направлены, прежде всего, на обучение школьников, а воспитательный процесс носит фрагментарный и формальный характер. Интегративно-матричная модель направлена на интеграцию обучения и воспитания, а приоритетом инновационно-модульной модели является социализация школьников.

Опыт практического использования методики моделирования школьных организационно-образовательных систем (Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри, 1993) показал необходимость её модернизации. Во-первых, нами был изменен ряд формулировок в диагностических таблицах с целью их адаптации к реалиям российской школы и, во-вторых, в модельное «поле структурного развития» была введена количественная шкала, что позволило математически точно позиционировать в этом

поле модели организационно-технологического компонента школьных образовательных сред (В.А. Ясвин, 2010).

Организационно-технологический компонент любой школьной среды представляет собой уникальную конфигурацию, содержащую элементы нескольких (или даже всех) организационно-образовательных моделей в различных соотношениях. Экспертный анализ позволяет позиционировать данную конфигурацию в «модельном поле структурного развития» и определить стратегию дальнейшего совершенствования и гармонизации организационно-технологического компонента школьной среды.

Анализ организационно-технологического компонента школьной среды проводится её управляющей командой (директор, заместители, руководители подразделений) под руководством внешнего эксперта-консультанта. Функции последнего заключаются в организации экспертного процесса, в разъяснении смыслов предлагаемых дескрипторов, а также в критическом «сомнении» относительно позиций, высказываемых членами управляющей команды. Члены управляющей команды обсуждают ситуацию в школе в контексте предлагаемых дескрипторов и представляют эксперту своё консолидированное мнение, которое фиксируется им в экспертной таблице. Необходимо иметь в виду, что возможна ситуация «школы в школе», когда для различных школьных подразделений (начальная школа, гимназические классы, профильные классы и т.п.) могут быть определены различные варианты ответов на поставленные в методике вопросы. В этом случае для различных подразделений строятся различные модели, согласованность которых становится предметом особого экспертного анализа.

Методика экспертизы организационно-технологического компонента школьной среды позволяет анализировать организацию образовательного процесса и организацию управления школой, а также рассматривать их взаимное соответствие.

Анализ **организации образовательного процесса** включает следующие содержательные элементы: стратегию формирования учебных групп; содержание образовательных курсов (тип содержания, межпредметные связи, распределение учебного времени между предметами, вариативность содержания, критерии отбора содержания внутри предметов); организацию образовательного процесса (основные формы организации, дидактическую дифференциацию, дифференциацию в соответствии с интересами школьников, возможности выбора образовательных

траекторий, степень фиксации образовательных траекторий, темп прохождения образовательных траекторий, фиксацию норм и требований к образовательному уровню школьников); групповую организацию школьников (преобладающую форму организации, постоянство учебных групп, принципы перегруппировки школьников, принципы подбора педагогов для работы с группами школьников); воспитательную работу и психолого-педагогическое сопровождение школьников (функции, время, выделяемое для воспитательной работы, связь между воспитательной и учебной деятельностью, основных субъектов воспитательной деятельности); тесты, проверки, промежуточные аттестации (цели проверок и тестирований, функции проверок и тестирований, результаты проверок и тестирований, субъектов проверок и тестирований, стандартизацию тестов и проверок); оценку образовательного процесса (цели оценки образовательного процесса, субъектов оценки и установления критериев эффективности образовательного процесса).

Анализ **организации управления** школой включает следующие содержательные элементы: организационные единицы (конфигурация образовательных подразделений школы, размер образовательных подразделений, автономность образовательных подразделений, участие педагогов в методических объединениях, статус методических объединений в школе, функции методических объединений); принятие решений по использованию бюджета; основные функции структур воспитания школьников, исполнители этих функций; основные функции органов по совершенствованию образовательного процесса; инициаторы изменений; автономность учителей; воспитательные функции учителей; формирование профессионального мастерства педагогов; координационные механизмы регулирования школьной деятельности; иерархия управления; количество и характер консультационных структур; характер принятия решений; основные субъекты, принятия решений; уровень корпоративной культуры; задачи управляющего органа; главные функции менеджмента; позиция руководителя; задачи заместителей; субъект ответственности перед вышестоящими органами; позиция среднего менеджера; количество организационных структур; организационное самосознание.

Полностью методика экспертизы организационно-технологического компонента школьной среды (с экспертными таблицами и алгоритмом обработки полученных результатов) представлена в Приложении Б.

На основании полученных экспертных данных строится графическая модель организационно-технологического компонента образовательной среды данной школы в системе координат, отражающая положение, как организации образовательного процесса в различных структурных подразделениях, так и организации управления школой (Рисунок 2.2.1).

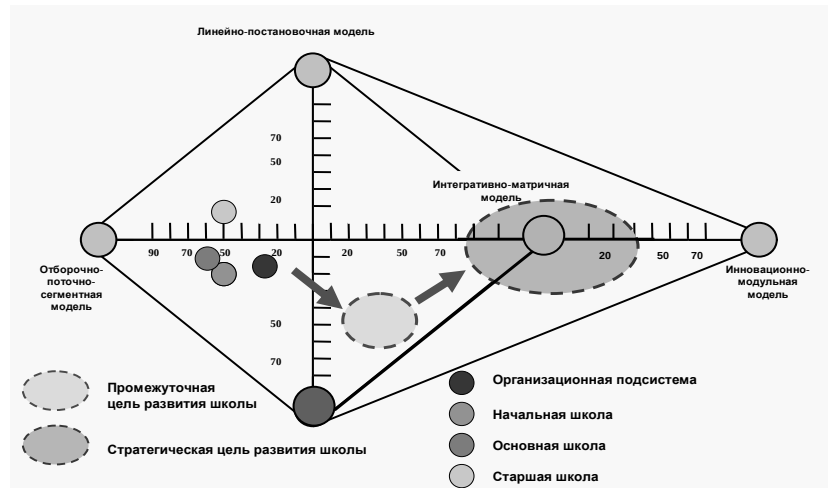


Рисунок 2.2.1 — Пример графического представления результатов анализа организационно-технологического компонента школьной среды и стратегических ориентиров его развития

В качестве примера практического применения методики экспертизы организационно-технологического компонента школьной среды рассмотрим результаты мониторинга, проведенного в одной из московских школ в 2003-2008 годах.

Результаты экспертизы 2005 года по сравнению с результатами 2003 года показали тенденцию развития школы в направлении усиления интеграции обучения и воспитания, т.е. в сторону интегративно-матричной модели (Рисунок 2.2.2).

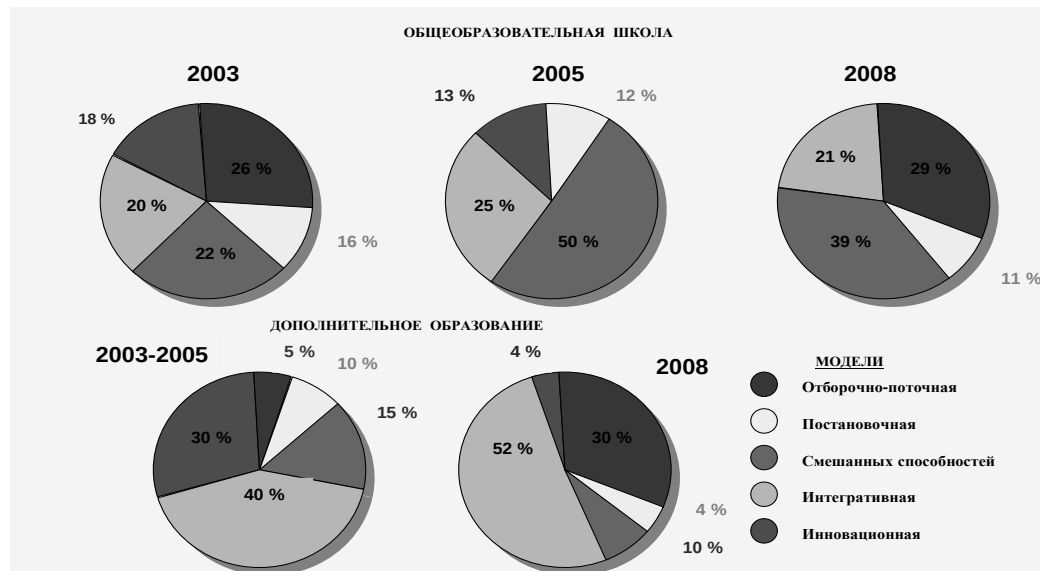


Рисунок 2.2.2 — Соотношение признаков различных моделей в организационно-технологическом компоненте школьной среды по данным мониторинга

Стало очевидным преобладание в школе признаков модели смешанных способностей (50%), а, главное, отсутствие признаков отборочно-поточной модели. Состояние управленческой системы и образовательного процесса в системе дополнительного образования оставалось стабильным, сохраняя доминирование качеств интегративно-матричной и инновационно-модульной моделей, что полностью соответствовало проектируемой динамике развития школы.

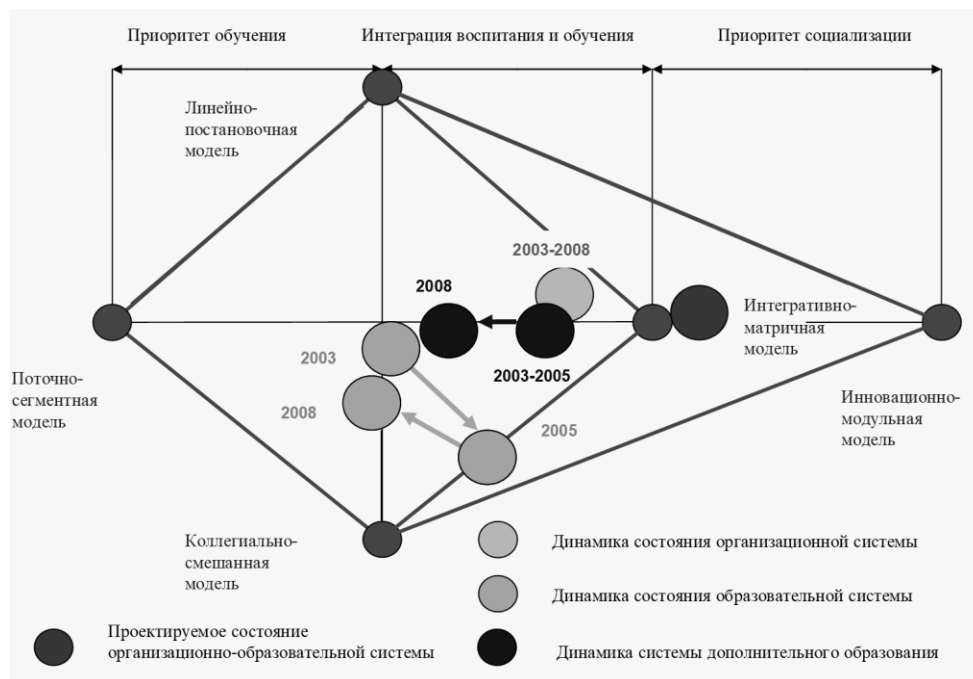


Рисунок 2.2.3 — Динамика развития организационно-технологического компонента школьной среды (по оценкам администрации и экспертной группы)

Однако, результаты мониторинга, полученные в 2008 году, показали, что достигнутые ранее позитивные тенденции развития школы закрепить не удалось. Особенно это проявилось в состоянии образовательного процесса в школе — вновь стали доминировать черты отборочно-поточной и постановочной моделей (в сумме 40%), причём, совершенно исчезли признаки инновационной модели, которые даже в 2003 году составляли 18%. Было констатировано упрощение образовательной модели школы в целом, её возврат в исходное состояние, которое было в школе до начала инновационных преобразований (Рисунок 2.2.3).

Анализ причин, по которым поставленные задачи развития школы оказались не выполненными, показал, что они связаны, прежде всего, во-первых, со смещением приоритетов руководства школы (успешность учащихся на ЕГЭ, эффектные выступления школьных творческих коллективов на различных мероприятиях, подготовка документации для повышения статуса образовательного учреждения); во-вторых, со снижением интенсивности методической работы с педагогическим коллективом; в-третьих, с психологическим сопротивлением педагогов инновационным преобразованиям, их стремлением к упрощению своего профессионального функционала.

Таким образом, методика экспертизы организационно-технологического компонента среды является не только аналитическим, но и проектным педагогическим инструментом, с помощью которого осуществляется развитие школьных образовательных сред.

2.2.2 Методика педагогической экспертизы содержания школьной образовательной программы

Педагогическая традиция, как и федеральный закон «Об образовании» (273-ФЗ) 2017, рассматривают образование как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения». Однако в сознании широкого педагогического сообщества при использовании термина «образование» имеет место приоритет «обучения» по

отношению к «воспитанию». Нередко «образование» и «обучение» вообще воспринимаются как синонимы. Конструкт «образование и воспитание» весьма распространён не только в речи специалистов сферы образования, но и не редко встречается в официальных документах.

Современные тенденции развития образования (Н.С. Розов, 1992 и др.), безусловно, ориентированы на сближение обучающей и воспитательной функций школы. Учебные дисциплины и занятия дополнительного образования, а также социально-культурные мероприятия рассматриваются в качестве взаимодополняющих образовательных ресурсов формирования личности обучающихся. Однако, эти образовательные ресурсы, если и воспринимаются педагогами как равноценные, то не как равноправные (В.А. Карпов, В.А. Ясвин, 2003), о чём свидетельствуют результаты проведённого нами опроса педагогов и руководителей сферы образования (Рисунок 2.2.4) в рамках семинаров в РАНХиГС при Президенте РФ (выборка составила более 1000 специалистов из всех регионов РФ).

Неравноправность «воспитания» и «обучения» в сознании школьных педагогов усугубляется на нормативном уровне. Если «учебный план» является, по существу, одним из самых главных школьных документов, подлежащих обязательному утверждению и проверке исполнения со стороны учредителей, то «план воспитательной работы», в этом смысле, носит второстепенный характер.

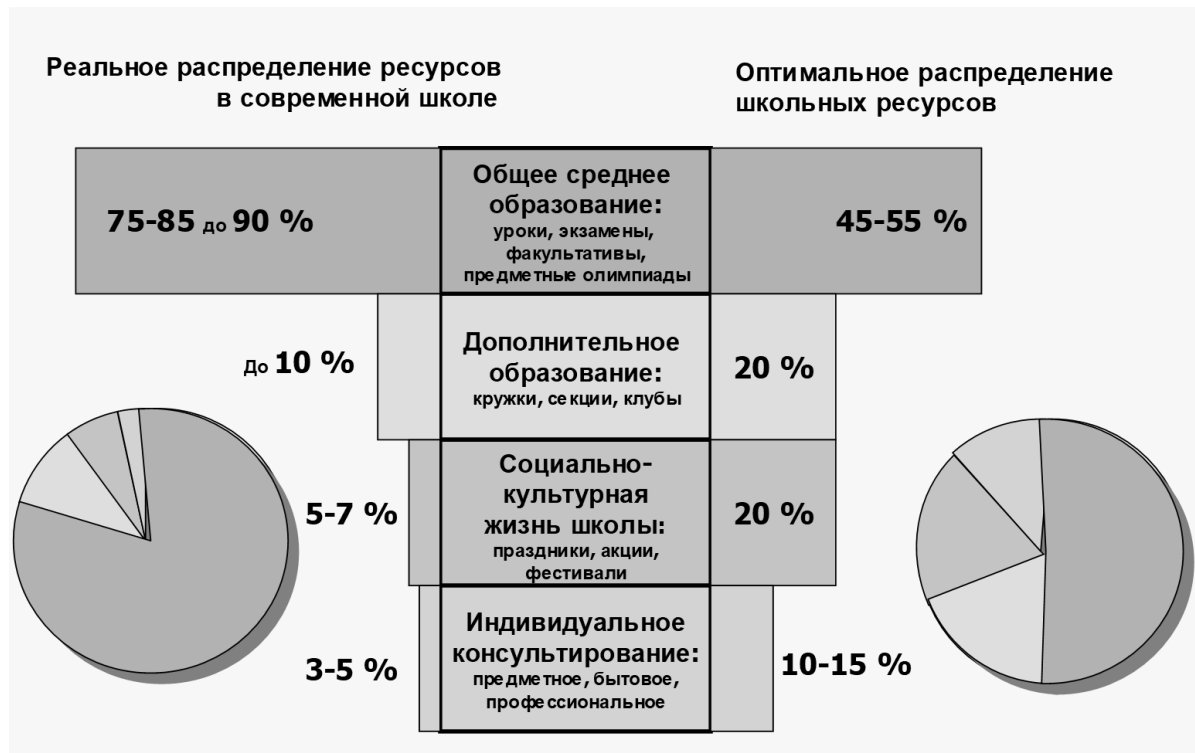


Рисунок 2.2.4 Распределение образовательных ресурсов в школе по оценкам педагогов и руководителей сферы образования.

Отметим, что важнейшим школьным документом является также «Образовательная программа школы», в которой представлены и учебный план, и план воспитательной работы. «Технологии разработки программ в общем среднем образовании — это определенный способ достижения коллективных целей социального реформирования для повышения качества образования и создания оптимальных условий для развития каждого школьника... Образовательная программа школы сама выступает как элемент социальной технологии и представляет собой комплекс приемов достижения социально полезной цели — обеспечения эффективного взаимодействия в обеспечении интересов всех социальных групп образовательного процесса (школьники, их родители, педагогический коллектив и администрация образовательного учреждения, муниципальные и государственные органы власти)» (С.Е. Шишов, В.А. Кальней, 2000, С. 144). При этом выделяются две формы технологии разработки образовательной программы школы: проект, содержащий процедуры и операции, и деятельность, организованная в соответствии с этим проектом. С точки зрения методологии социальных технологий (Н.Ф. Стефанов, 1976; М. Марков, 1982; А.А. Дикарева,

М.И. Мирская, 1989; Л.Г. Ионин, 1995; К.Р. Поппер, 1992; Н.С. Данакин, Л.Я. Дятченко, В.И. Сперанский, 1996 и др.), образовательная программа школы является элементом социального проектирования — одного из механизмов экспертно-консультативной деятельности.

В образовательной программе школы раскрывается «содержание образования». Между тем, понимание этого термина различными отечественными специалистами носит порой принципиально различный характер.

В разработках ученых Института общего среднего образования РАО содержание образования рассматривается как «образование без учета его технологии, от которой в данной ситуации абстрагируются» (Российская общеобразовательная школа: Базисный план и концептуальные подходы к стандартам 12-ти летней школы, 1998).

Однако такое понимание содержания образования подвергается критике со стороны методологов, разрабатывающих *мыследеятельностный подход* (Г.П. Щедровицкий, 1995; Ю.В. Громыко, 2000 и др.), которые убеждены, что образовательная идея или написанный конспект вне сценарно-методической формы и ее реализации содержанием не являются. Учебный материал или образовательная идея, только будучи переложенными в некоторую методическую форму, впервые становятся содержанием. «Таким образом, мыследеятельностное содержание образования предполагает выработку и освоение человеком вполне конкретных способов действия по осуществлению данного события. Попадая в новые для себя обстоятельства, человек затем оказывается способен актуализировать способ действия и, что ещё важнее, поиск общего способа действия в конкретной ситуации» (Ю.В. Громыко, 2005, с. 16).

Сторонники *деятельностного* подхода (В.В. Давыдов, 1972; Ю.В. Громыко, 1998 и др.) под содержанием образования понимают собственно формы различных типов деятельности, в которых происходит усвоение учебного материала.

На практике наиболее распространен *традиционный* подход, связанный с представлением о том, что «содержание образования — педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности» (Педагогический энциклопедический словарь, 2002, с. 266).

Все большую популярность приобретает и понимание содержания образования как совокупности компетентностей, т.е. способностей осуществлять культуросообразные виды действий.

В рамках городской экспериментальной площадки Департамента образования города Москвы «Развитие школьных образовательных систем» (2002-2005) нами была разработана методика педагогической экспертизы школьных образовательных программ и построения их графической моделей (В.А. Ясвин, 2009). Теоретический конструкт данной методики основан на интеграции подходов «компетентностного» и «культуросообразного» подходов к содержанию образования, с учетом результатов анализа современного отечественного и зарубежного опыта.

Согласно Правительственной Стратегии модернизации образования, в основу разработки содержания общего образования закладывается понятие «ключевые компетентности». *Компетентностный подход*, широко распространенный сегодня в мировой образовательной практике, имеет соответствующее обоснование и в отечественной педагогической науке (В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин и др.). В настоящее время данный подход привлекает все большее внимание педагогов, в частности, идеи компетентностного подхода находят свое место в новых разработках по теории развивающего обучения (Б.Д. Эльконин, 2001).

«Компетенция — это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению... Компетенция это то, что порождает умение, действие. Компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы» (С.Е. Шишов, В.А. Кальней, 2000, С. 73-74). Как подчеркивает Ю.В. Громыко, «компетенции — это личностные способности в определенных сферах» (2005, с. 34). В документах ЮНЕСКО компетентность рассматривается как совокупность индивидуальных навыков в определенной сфере, приобретенных в результате образования, в сочетании с инициативностью, адекватным социальным поведением, эффективной коммуникацией, способностью сотрудничества и преодоления конфликтов в групповой деятельности (Ж. Делор, 1996).

Перспективность компетентностного подхода обуславливается рядом его достоинств: во-первых, в нем соединяются интеллектуальная и навыковая составляющие образования; во-вторых, его идеология предопределяет интерпретацию содержания образования по критерию конкретной, четко просматриваемой результативности; в-третьих, данный подход обладает ярко выраженной интегративностью, объединяя в единое целое ряд соответствующих умений и знаний, относящихся к различным сферам деятельности.

Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций и т.д. Ключевые компетенции обладают многофункциональностью, многомерностью, надпредметностью и междисциплинарностью — т.е. позволяют решать самые различные бытовые, профессиональные и социальные проблемы, при этом актуализируя различные психологические процессы и механизмы.

Основываясь на мировом опыте реализации компетентностного подхода в школьном образовании (Ж. Делор, 1996 и др.), можно выделить следующие ключевые компетенции: в сфере самостоятельной познавательной деятельности и самообразования — усвоение способов поиска и анализа информации из различных источников, как основы постоянного профессионального роста и достижения успеха в общественной и личной жизни; в сфере общественной деятельности — освоение функций гражданина, избирателя, потребителя и т.п.; в сфере социально-трудовой деятельности — оценка собственных профессиональных и карьерных возможностей, анализ ситуации на рынке труда, освоение этики трудовых взаимоотношений, толерантность, самоорганизация и т.п.; в бытовой сфере — здоровый образ жизни, семейные отношения, устройство жилища и ведение хозяйства и т.п.; в сфере культурно-досуговой деятельности — выбор способов использования свободного времени, своего духовного развития и т.п.

Культуросообразный подход к содержанию образования основывается на «базисных компонентах структуры деятельности и соответствующих инвариантных сторонах культуры личности» и на выделении в структуре культуры её различных видов, учитывающих многообразие человеческой деятельности (Культурология..., 1995). К материальной культуре относят: культуру труда и материального производства,

культуру быта и жилища, культуру отношения к собственному телу и физическую культуру. К духовной культуре: познавательную и интеллектуальную, философскую культуру, нравственную культуру, художественную культуру, правовую культуру, педагогическую культуру, религиозную культуру. Вся система культуры пронизывается: экономической культурой, политической культурой, экологической культурой, эстетической культурой.

Выделенные сферы включаются в содержание образования двумя способами: во-первых, каждая такая сфера должна быть представлена циклом школьных дисциплин; во-вторых, каждая из них включается в качестве составного элемента в содержание всех образовательных дисциплин, поскольку все сферы жизнедеятельности являются взаимовключенными.

На основе изложенных выше концепций содержания образования нами была разработана модель содержания образовательной программы школы.

Ядром структуры содержания образования в школе выступает совокупность ключевых компетенций. Педагогическое развитие всех ключевых компетенций в той или иной степени возможно в рамках практически каждого структурного элемента данной системы. Вместе с тем, формирование каждой из ключевых компетенций преимущественно связано с определенными видами жизнедеятельности человека, т.е. с соответствующими сферами культуры.

Познавательно-информационная компетентность в первую очередь связана с формированием познавательной, интеллектуальной и философской культуры. Гражданско-общественная компетентность — с политической, нравственной и правовой культурой. Социально-трудовая компетентность — с трудовой, производственной, экономической и управленческой (педагогической) культурой. Бытовая компетентность — с культурой топоса (дома, жилища), экологической культурой, культурой отношения к своему телу (организму). Наконец, культурно-досуговая компетентность — с эстетической, художественной и физической культурой.

Таким образом, уровень культуры жизнедеятельности школьников определяется совокупностью освоенных компетенций и может служить интегративным критерием качества образования в школе.

Используя понятие «культура» по отношению к той или иной сфере жизнедеятельности, мы подразумеваем стремление человека осваивать информацию в

данной области, его способность осознанно пользоваться полученными знаниями и освоенными умениями в практической деятельности. Без соответствующего уровня культуры люди могут, хоть и обладать необходимыми знаниями, но не владеть ими. «Культурный» человек организует свое жизнеобеспечение, сообразуясь с системой духовных ценностей, этических принципов, правовых норм, грамотно используя для этого экономические механизмы, социальные институты и т.д.

Педагогический анализ позволяет выделить следующие структурные элементы культуры жизнедеятельности человека (В.А. Ясвин, 2001), которая обуславливает его выбор той или иной поведенческой стратегии (совокупности конкретных действий и поступков): совокупность представлений человека в данной сфере жизнедеятельности; мировоззренческие позиции, ценностные ориентации, субъективные отношения человека к различным объектам, субъектам, процессам и явлениям, относящимся к данной сфере жизнедеятельности; освоенные человеком индивидуальные технологии деятельности (умения), связанные с данной сферой его жизни.

В свою очередь, формирование тех или иных сфер культуры жизнедеятельности учащихся преимущественно осуществляется в рамках определенных предметных областей (инвариантных компонентов содержания образовательной программы), традиционных для мировой и отечественной школы. Выделяются следующие такие компоненты: практическая филология (языки, литература); музыкальные искусства (изобразительное искусство, музыка, танец); социально-гуманитарные науки; математика; информатика; естественные науки; философия и этика; физическая культура; практические искусства и труд (домоводство, технология).

Каждая из данных предметных областей в различной степени представлена соответствующими образовательными дисциплинами («учебными предметами»), характерными для той или иной национальной системы образования. Так, в отечественной школе традиционно доминировали математика, естественные науки и филология. Эта тенденция в основном сохраняется как в действующих, так и в большинстве проектируемых для российской школы базисных учебных планах. Некоторое увеличение представленности дисциплин из социально-гуманитарной и практической сфер по существу не меняет сложившихся традиций. Усиление представленности других предметных областей в содержании образования может быть осуществлено школами за счет вариативного компонента образования, а также на

основе дополнительного образования и социально-культурной жизни школы, которые интегрируются в единый образовательный процесс с общим средним образованием (Рисунок 2.2.5).

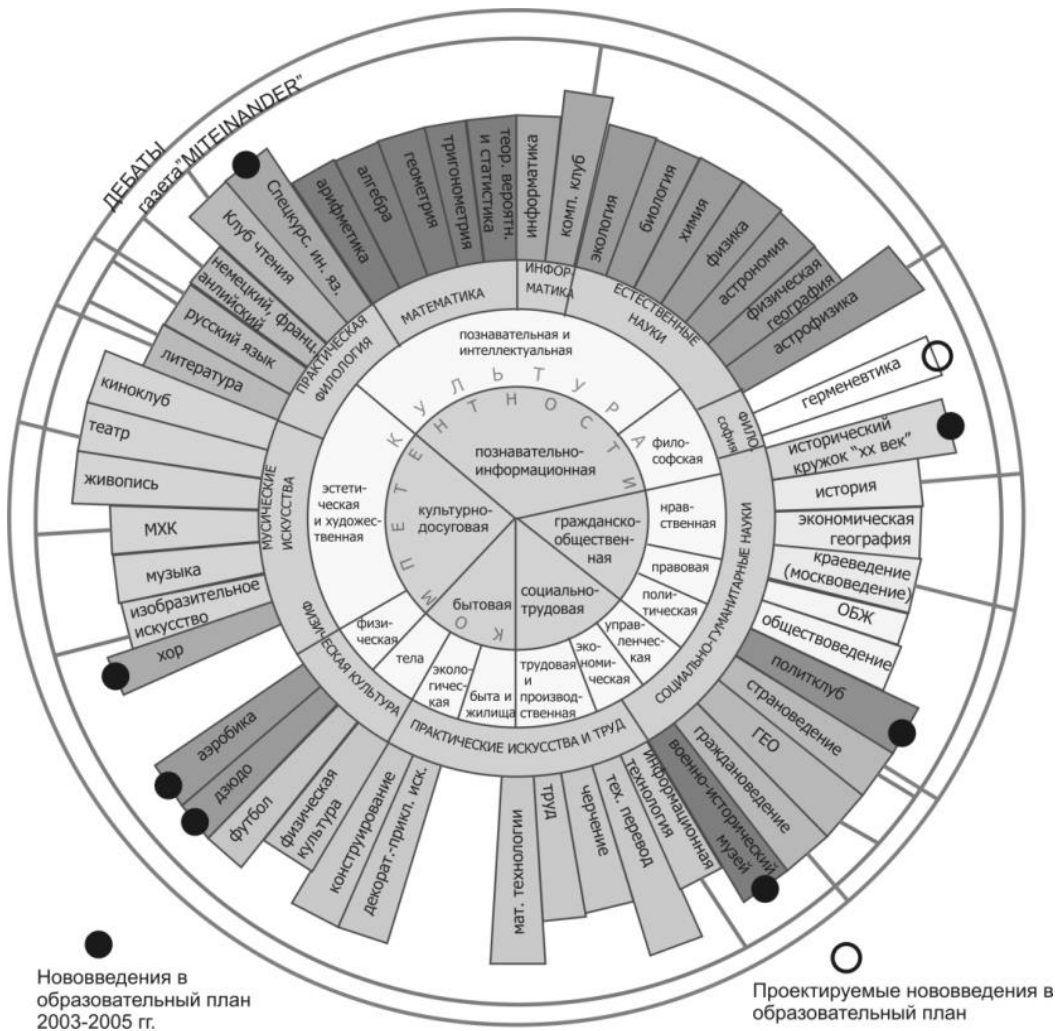


Рисунок 2.2.5 — Модель содержания образовательной программы столичной школы с углублённым изучением иностранных языков (2003 г.)

В процессе разработки программ для каждой образовательной дисциплины (подчеркнем, не учебной, а именно образовательной!) особый акцент делается на формировании соответствующих умений школьников (индивидуальных технологий): интеллектуальных, социальных, предметных. Этим достигается развитие их функциональной грамотности (лингвистической, математической, психологической,

экологической, потребительской и т.д.), как функциональной основы ключевых и специальных компетенций.

Используя представленную модель (с «лёгкой руки» директора Московского центра качества образования О.Н. Держицкой графические модели содержания школьных образовательных программ получили название «Ромашки Ясвина»), школа может анализировать содержание своей образовательной программы. Педагогическая экспертиза и дальнейшее проектирование содержания образовательной программы школы включает ряд этапов.

1. Заполнение «предметных лепестков», т.е. ячеек, в которые вписываются инвариантные образовательные дисциплины, обязательные для данной школы (обусловленные государственными и региональными стандартами, рекомендуемые «примерными» учебными планами и т.п.)³.
2. Установление сбалансированности всех предметных областей в образовательной программе (а через них соответствующих сфер культуры жизнедеятельности и компетентностей), используя для этого вариативные образовательные дисциплины за счет ресурсов дополнительного образования и социально-культурных мероприятий.
3. Подбор вариативных образовательных дисциплин в рамках образовательных областей (традиционно «предметных» областей) в соответствии со спецификой конкретной школы (специализацией данной школы, ее образовательными целями, особенностями контингента учащихся, социальными условиями региона и т.п.).
4. Объединение отдельных образовательных дисциплин, как из одной образовательной области, так и различных, в интегративные курсы, мегапредметы и мегапроекты.
5. Разработка «проектных эскизов» образовательной программы для различных ступеней школьного образования, определяющих временной баланс представленности различных образовательных областей на данном этапе образовательного процесса и перечень образовательных дисциплин.
6. Разработка предварительных и рабочих образовательных программ для каждого класса на основе соответствующих проектных эскизов, с учетом указаний и

³ На 1-3 этапах проектирования речь идет об образовательном плане школы в целом, абстрагируясь от возрастных ступеней образовательного процесса, т.е. имеется в виду совокупность всех образовательных дисциплин, которые представлены в данной школе.

рекомендаций федеральных и региональных органов управления образованием (осуществляется завучем).

Проиллюстрируем моделирование содержания образовательной программы примером сельской школы на казачьем хуторе в Усть-Лабинском районе Краснодарского Края (Рисунок 2.2.6). Короткие «лепестки» показывают предметы базисного учебного плана; длинные — курсы дополнительного образования и ресурсы социально-культурной жизни школы.

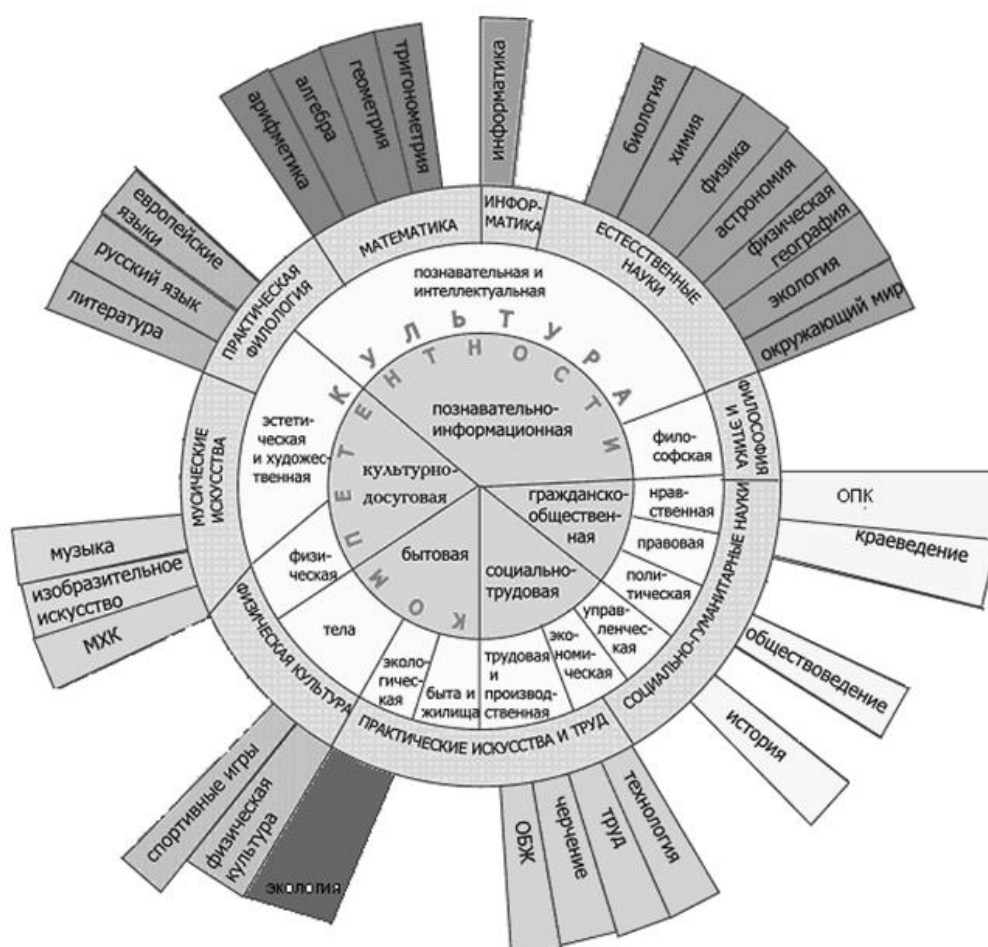


Рисунок 2.2.6 Модель содержания образовательной программы сельской школы в Краснодарском Крае (2006 г.)

Методика педагогической экспертизы содержания школьных образовательных программ и их графического моделирования была успешно апробирована в рамках региональных экспериментальных площадок Департамента образования города Москвы

«Развитие школьных образовательных систем» (2002-2005), «Развитие школьных организаций» (2005-2008); в рамках реализации проекта «Усть-Лабинский лицей» Фонда «Вольное дело» (2006); в рамках региональной инновационной площадки Департамента образования города Москвы ««Формирование экспертных сообществ для консультативно-проектного сопровождения развития образовательных учреждений в условиях реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов и Московского стандарта качества образования» (2013-2015); в рамках реализации программы профессиональной переподготовки управленческих кадров сферы образования «Менеджмент в образовании: Стратегическое управление развитием школьных организаций» Центром онлайн образования «Фоксфорд» в процессе подготовки слушателями выпускных квалификационных работ (2017 г.) и т.п.

Представляется, что использование разработанной методики педагогической экспертизы содержания школьных образовательных программ и их графического моделирования может характеризовать организационно-технологический компонент школьной образовательной среды с точки зрения его личностно развивающего потенциала и способности к интеграции всех школьных образовательных ресурсов, а также служить уравниванию педагогической значимости обучающих и воспитательных ресурсов в профессиональном сознании школьных педагогов.

2.3 Методики педагогической экспертизы социального компонента школьной среды

2.3.1 Методика диагностики субъективного отношения к школе

Отношение к школе различных категорий членов образовательного сообщества характеризует социальный компонент школьной образовательной среды. Характер отношения к школе педагогов, учащихся и родителей в значительной мере определяет вектор и степень их активности, направленной на школьную организацию. Опыт свидетельствует, что самые прогрессивные инновации, внедряемые администрацией, могут оказаться неэффективными, если образовательное сообщество негативно относится к школе, не проявляет заинтересованности в ее развитии.

На обусловленность поступков человека сложившейся у него системой субъективных отношений к различным объектам и явлениям окружающего мира обращали внимание Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.

Теоретические основы анализа отношений человека к различным сторонам действительности еще в начале XX века заложены А.Ф. Лазурским в его учении «об экзопсихике» и В.М. Бехтеревым в учении «о соотносительной деятельности». Психология отношений получила развитие в концепции М.Я. Басова.

Согласно В.М. Бехтереву (1926), отношение («соотношение») понимается как «отзывчивость на внешние раздражения, проявляющаяся не только в отражении среды, но и в ее преобразовании». Активное отношение человека к среде рассматривается им как основная функция психики.

С точки зрения А.Ф. Лазурского (1916) отношение личности к тем или иным объектам среды рассматривается как специфическая реакция, обусловленная особенностями данной личности. Такие реакции описываются А.Ф. Лазурским также через понятия «интерес», «склонность». Все отношения человека разделяются им на 15 видов в зависимости от объектов этих отношений: к вещам, к природе и животным, к отдельным людям (равным, высшим, низшим по общественному положению), к социальной группе, к противоположному полу, к семье, к государству, к труду, к материальной обеспеченности, к собственности, к праву и нормам поведения, к нравственности, к мировоззрению и религии, к науке, к искусству, к самому себе. Важным методологическим положением, выдвинутым А.Ф. Лазурским, является представление о динамичности отношений, которые не являются раз и навсегда данными, абсолютными. Отношения подвержены изменению, они развиваются в процессе человеческой жизни.

М.Я. Басовым (1924) утверждалась необходимость изучать «различные формы активности человека в отношениях к окружающей среде». Причем, «среда» рассматривалась им не просто как объективная действительность, а как объективная действительность в ее отношении к организму, которая развивается по мере развития самого организма.

Наиболее глубокая разработка категории «отношение» была сделана в концепции В.Н. Мясищева (1960), который определяет его как избирательную, осознанную связь человека со значимым для него объектом, как потенциал психической реакции личности

в связи с каким-либо предметом, процессом или фактом действительности. Отношение рассматривается В.Н. Мясищевым и как объективная, реально существующая связь между человеком и определенным объектом и одновременно как субъективная реальность, отражаемая человеческим сознанием. Отмечаются такие характерные черты отношения как его избирательность, потенциальность, целостность, конкретная предметная направленность. Неосознанное отношение в процессе своего развития может приобрести такое качество как осознанность.

В концепции В.Н. Мясищева подчеркивается обусловленность характера отношений личности как ее индивидуальным жизненным опытом, так и влиянием общественно-исторического опыта. Отношения человека могут изменяться тем или иным образом под воздействием объективных изменений в его жизни. В.Н. Мясищев выделил три стадии развития субъективных отношений, показал динамику этого процесса от случайных ощущений, через сознательную регуляцию факторов, вызывающих те или иные эмоции, до обусловленности деятельности личности существующими у нее субъективными отношениями.

По мнению Б.Ф. Ломова (1984), эффективность воспитательной деятельности характеризуется именно тем, в какой мере она обеспечивает формирование и развитие субъективных отношений.

Попытка описания отношений с помощью определенных количественных параметров была предпринята в начале прошлого века А.Ф. Лазурским и С.Л. Франком (1912), которые характеризовали отношение по степени его «интенсивности», «дифференцированности», «широты» и «объема». В.Н. Мясищев (1960) выделял 9 параметров («измерений») субъективных отношений. Приняв за основу схему, предложенную В.Н. Мясищевым, Б.Ф. Ломов (1984) описал уже 11 таких параметров. Им выделяются такие базовые параметры как модальность, интенсивность, широта и устойчивость, а также ряд производных («параметры второго порядка»): доминантность, активность, когерентность, эмоциональность, обобщенность, принципиальность и сознательность.

Дальнейшее развитие и практическое использование в экспериментальной практике система параметров субъективных отношений личности нашла в работах С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина (1996). Исходя из представления о субъективном отношении как об отражении личностью взаимосвязей её потребностей с объектами и явлениями

мира, С.Д. Дерябо (1995) существенно модифицировал систему параметров Лазурского-Мясищева-Ломова. Анализ субъективных отношений личности может проводиться с помощью следующих параметров: модальности, широты, интенсивности, осознаваемости, эмоциональности, обобщенности, доминантности, когерентности, принципиальности, сознательности и устойчивости.

Модальность — важнейший параметр субъективного отношения служит его качественно-содержательной характеристикой. Модальность отношения может быть описана через систему координат с осями «принятие-непринятие» и «активность-пассивность».

К наиболее важным параметрам субъективного отношения относятся широта, интенсивность и осознаваемость.

Широта — структурно-содержательная характеристика отношения, показывающая, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данное отношение.

Интенсивность — структурно-динамическая характеристика, показывающая, в каких сферах и в какой степени проявляется данное отношение.

Осознаваемость показывает, в какой мере личностью осознается данное отношение, характеризует отношение по оси «сознательное — бессознательное».

Эти три параметра: широта, интенсивность и осознаваемость — хотя и связаны, но достаточно независимы друг от друга. Данные характеристики отношения задают его «объем» (С.Д. Дерябо) или его «субъективное пространство» (Б.Ф. Ломов). Чем больше «субъективное пространство» того или иного отношения, тем большую роль оно играет в жизни человека.

Параметры эмоциональности и обобщенности отношения связаны с когнитивной сферой личности.

Эмоциональность характеризует отношение по оси «эмоциональное — рациональное». Отношение может анализироваться по соотношению в нем эмоционального и рационального компонентов, т.е. можно констатировать насколько данное отношение является рационально контролируемым.

Обобщенность характеризует отношение по оси «частное — общее». Этот параметр показывает, распространяется ли данное отношение только на отдельные объекты (явления) или на целые их категории.

Параметры доминантности и когерентности характеризуют данное отношение в связи с другими отношениями данной личности.

Доминантность описывает отношение по оси «значимое — незначимое». Это показатель места данного отношения в иерархии различных отношений данной личности. Чем большее значение занимает то или иное отношение во внутреннем мире человека, тем более оно доминантно.

Когерентность характеризует отношение по оси «гармоничное — негармоничное». Это показатель согласованности данного отношения с другими отношениями человека. Когерентность показывает, является ли данное отношение чем-то особенным, противоречивым во внутреннем мире человека, или оно тесно интегрируется с другими отношениями, органично дополняя их.

Параметры принципиальности и сознательности характеризуют отношение через связь с социумом.

Принципиальность характеризует отношение по оси «зависимое — независимое». Это показатель взаимосвязи данного отношения со всем комплексом норм, ценностей, принципов, принятых человеком, а также готовности отстаивать его при оказании внешнего давления.

Сознательность характеризует отношение по оси «сознательность — несознательность». Это показатель сформированности позиции личности как общественного субъекта. Сознательность отношения подразумевает проявление данного отношения в активной сознательной социальной избирательности поведения личности. Отношение может быть охарактеризовано как сознательное, когда человек ставит перед собой социально направленную задачу, связанную с этим отношением, и проявляет активность для её решения.

Особое положение занимает параметр *устойчивости*, характеризующий «стабильность — нестабильность» данного отношения во времени. Если все перечисленные ранее параметры описывают отношение «на данный момент», т.е. дают его синхроническую характеристику, то устойчивость позволяет осуществить диахроническое описание данного отношения.

Система параметров субъективных отношений (Рисунок 2.3.1) задает логику, содержание и последовательность их анализа, в частности, позволяет давать четкое, хорошо структурированное описание отношения к школе.

В основе теоретического конструкта методики психологической диагностики субъективного отношения к школе лежит понимание того, что процесс развития этого отношения связан с изменениями, которые затрагивают эмоциональную, познавательную сферы людей, касаются осуществляемой ими практической деятельности и, самое главное, совершаемых поступков. Соответственно, выделяются **четыре компонента отношения**: эмоциональный, познавательный, практический и поступочный (В.А. Ясвин, 2000).



Рисунок 2.3.1 — Модель системы психологических параметров субъективного отношения

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

Познавательный компонент отношения характеризует изменения в мотивации и направленности познавательной активности человека. Уровень развития когнитивного компонента отношения отражает степень интереса к жизни школы. Эти изменения

выражаются в готовности (более низкий уровень) и стремлении (более высокий) получать, искать и перерабатывать информацию о данной школе. При низком уровне сформированности познавательного компонента человек игнорирует и даже отвергает поступающую к нему информацию, связанную со школой. При среднем уровне — человек готов лишь перерабатывать поступающую информацию, его активность не выходит за рамки, задаваемые ситуацией, хотя он является к этой информации восприимчивым, «неравнодушным», в чем и проявляется его отношение. При высоком уровне человек сам стремится искать информацию, связанную с данной школой, осознанно организует свою соответствующую познавательную деятельность.

Практический компонент отношения характеризует готовность и стремление к практической деятельности, связанной со школой. Если человек в своей практической деятельности мало связан с данной школой или связан с ней формально, но психологически не включен во взаимодействие, то можно констатировать низкий уровень практического компонента отношения. При среднем уровне человек взаимодействует со школой пассивно, включается в школьную жизнь только по необходимости, не проявляя собственной инициативы. Наконец, высокий уровень развития практического компонента отношения характеризуется сверхнормативной активностью в общении и деятельности, связанными со школой.

Поступочный компонент характеризует активность личности, направленную на изменение окружения в соответствии со своим отношением к данной школе. Эта активность всегда носит сверхнормативный характер и может быть направлена как на саму школу, так и на формирование у других людей соответствующего отношения к школе (позитивного или негативного в зависимости от собственного эмоционального вектора). Поступок — это всегда единица социального поведения, «демонстрация» личностью своего отношения (Б.Ф. Ломов, 1984). Именно поступочный компонент является концентрированным выражением отношения, в нем в наибольшей степени оно проявляется.

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

Методика диагностики отношения к школе (В.А. Ясвин, О.И. Кочеткова, 2001) предусматривает диагностику отношения к четырем основным структурным элементам, составляющим смысловое *содержание понятия «школа»*, отношение к каждому из которых может быть различным: 1) *педагоги*; 2) *школьники*; 3) *помещение и оборудование*; 4) *образовательный процесс*.

На основе рассмотренных выше положений разработана следующая система *критериев оценки* отношения к школе.

- А.1. Характер эмоционального восприятия респондентом учащихся школы.
- А.2. Характер эмоционального восприятия респондентом педагогов школы.
- А.3. Характер эмоционального восприятия респондентом образовательного процесса в школе.
- А.4. Характер эмоционального восприятия респондентом школьных помещений и оборудования.
- Б.1. Познавательный интерес респондента, направленный на учащихся школы.
- Б.2. Познавательный интерес респондента, направленный на педагогов школы.
- Б.3. Познавательный интерес респондента, направленный на образовательный процесс в школе.
- Б.4. Познавательный интерес респондента, направленный на школьные помещения и оборудование.
- В.1. Характер взаимодействия респондента с учащимися школы.
- В.2. Характер взаимодействия респондента с педагогами школы.
- В.3. Психологическая включенность респондента в образовательный процесс.
- В.4. Активность респондента в использовании школьных помещений и оборудования.
- Г.1. Сверхнормативная активность респондента по отношению к учащимся школы.
- Г.2. Сверхнормативная активность респондента по отношению к педагогам школы.
- Г.3. Стремление респондента влиять на эффективность образовательного процесса в школе.

Г.4. Стремление респондента к усовершенствованию помещения и оборудования школы.

Методика диагностики отношения к школе приведена в Приложении В.

Диагностика отношения к школе и программа его коррекции рассмотрены на примере лица, ориентированного на подготовку учащихся к дальнейшему профессиональному образованию в сфере технических наук и промышленности (В.А. Ясвин, С.Н. Рыбинская, С.Н. Белова, 2006).

Анализ полученных результатов показывает, что отношение учащихся к школе находится в целом на среднем уровне, а отношение педагогов — на высоком (Рисунок 2.3.2).

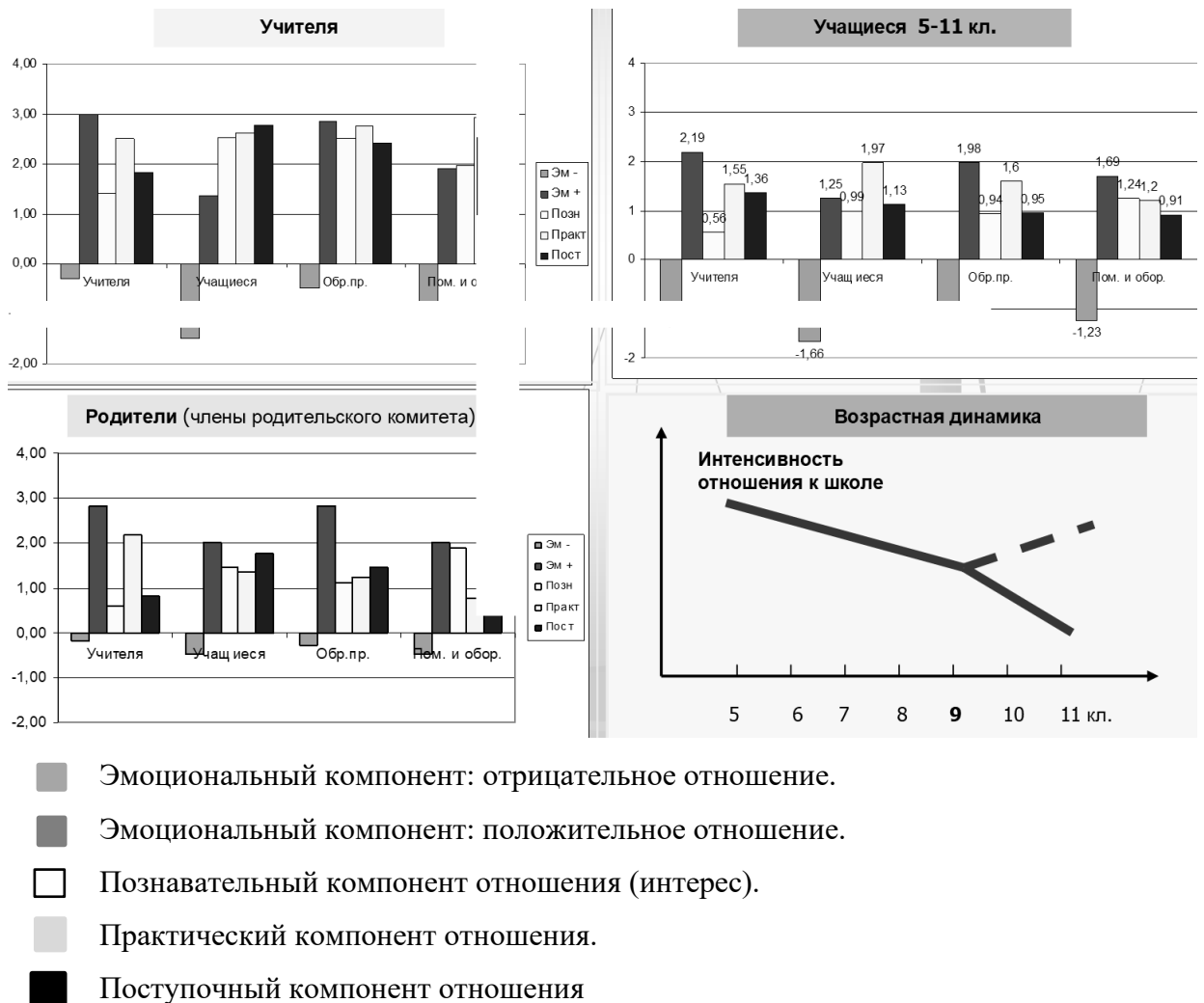


Рисунок 2.3.2 — Результаты диагностики отношения к школе различных членов образовательного сообщества

Учителями эмоционально позитивно воспринимается педагогический коллектив, в котором они работают, хотя познавательный интерес педагогов друг к другу относительно невысок. Педагоги гораздо в большей степени проявляют интерес к учащимся, но, в то же время, эмоционально воспринимают их менее позитивно, чем своих коллег. Именно по отношению к учащимся в наибольшей степени выражено их негативное отношение. В целом отношение к школе учителей — *хорошо согласованное, эмоционально-практическое* с ориентацией на учащихся и коллег.

Учащиеся, в свою очередь, эмоционально позитивно воспринимая своих педагогов, образовательный процесс, а также помещение и оборудование школы, в значительно меньшей степени положительно относятся к другим учащимся, демонстрируя к ним в значительной мере негативное отношение (по уровню показателя сопоставимое с позитивным). У учащихся отмечается также крайне низкий интерес к своим педагогам. В целом отношение к школе учащихся — *достаточно согласованное, эмоциональное* с ориентацией на учителей и образовательный процесс.

Отношение *родителей* к школе является противоречивым. Только эмоциональный компонент сформирован на высоком уровне, остальные компоненты характеризуются низким уровнем показателей. При этом родители в наибольшей степени склонны эмоционально реагировать на учителей и образовательный процесс. Следует отметить, что в целом негативная составляющая эмоционального компонента выражена у родителей незначительно. Наиболее интенсивно проявляется отношение к образовательному процессу. Наибольший интерес родители проявляют к помещению и оборудованию школы, наименьший — к педагогам. В то же время, именно в направлении педагогов наиболее выражен практический компонент отношения. Иными словами, родителям эмоционально небезразлично, что творится в школе, им хотелось бы получать об этом информацию, но они не готовы сами практически участвовать в деятельности школы или совершать поступки по изменению ситуации в соответствии со своим отношением. Такую позицию можно обозначить как потребительскую. Отношение к школе по степени сформированности компонентов является очень низко согласованным (большая разница между максимально и минимально развитыми компонентами). В целом отношение к школе родителей — *несогласованное, эмоциональное* с ориентацией на образовательный процесс.

Анализ *возрастной динамики* отношения учащихся к школе показал чётко выраженную тенденцию снижения интенсивности этого отношения к старшим классам. Причём, большинство старшеклассников демонстрирует низкий уровень всех показателей отношения. Специальный анализ показал, что такая ситуация связана во многом с интенсивной подготовкой старшеклассников к ЕГЭ. Школа всё меньше воспринимается учащимися как развивающая среда (среда, предоставляющая возможности для удовлетворения потребностей), превращаясь в некомфортное место, связанное с большим психологическим напряжением. Только у некоторых старшеклассников, наоборот, отмечен рост показателей интенсивности отношения к школе. Характерно, что это, как раз, те учащиеся, которые принимают активное участие в социально-культурной жизни школы, стали лидерами школьного коллектива, активно реализуют свои потребности именно в школьной среде. Как показали наши исследования, подобные тенденции характерны для многих российских школ (В.А. Ясвин, С.Н. Рыбинская, 2010).

Разработанная нами методика диагностики отношения к школе была успешно использована в диссертационных исследованиях О.И. Карповой (2003), Е.В. Черкалиной (2005), И.В. Сосновой (2006) и др., которые показали, что анализ результатов, полученных на основе диагностики отношения к школе обучающихся и педагогов, позволяет целенаправленно вести работу по формированию позитивного отношения к школе всех категорий членов образовательного сообщества.

2.3.2 Методика экспертизы взаимоотношений членов школьного образовательного сообщества

Методика экспертизы взаимоотношений членов школьного образовательного сообщества направлена на анализ социального компонента школьной среды. В основу теоретического конструкта данной методики, получившей название «Индекс толерантности» (В.А. Ясвин, 2007), положено общее понимание толерантности как социальной установки (Н.В. Недорезова, 2005) и формы отношения к другому, иному, отличающемуся, чужому, к тому, что не совпадает с собственными индивидуальными особенностями человека и с привычными формами культуры (Д.А. Леонтьев, 2009). Процесс развития отношения к другим людям связан с изменениями, которые

затрагивают эмоциональную и познавательную сферы, касаются осуществляемой практической деятельности и, самое главное, совершаемых поступков (Б.Ф. Ломов, 1984). Соответственно, выделяются четыре компонента отношения: эмоциональный, познавательный, практический и «поступочный».

Для экспертного анализа отношения к другим (иным) важно также иметь структурно-содержательную модель этого иного, будь то отдельный человек, малая или большая группа. Могут быть выделены следующие основные структурные элементы, составляющие понятие «иной»: облик; поведение; культура; идеи. «Облик» характеризует внешние признаки объекта отношения («иноного»). К таким признакам могут быть отнесены лицо, фигура, одежда, украшения, орудия труда и т.д. «Поведение» в данном случае характеризует действия и поступки объекта отношения («иноного»), направленные на того, чья толерантность оценивается, или связанные с ним. «Культура» характеризует образ жизни «иноного», его действия и поступки, направленные на других людей. Наконец, «идеи» характеризуют особенности мировоззрения «иноного», его ценности, жизненные смыслы и приоритеты.

Таким образом, субъективное отношение к различным структурным элементам «иноного» может как совпадать, так и иметь существенные различия или даже различаться кардинально. Например, можно восхищаться внешностью представителей какого-либо народа, с симпатией относиться к особенностям их культуры и, в тоже время, раздражаться на высокомерность и жесткость поведения этих людей по отношению к нам самим, а также возмущаться их идеологией, скажем, националистической.

Критериальный комплекс методики «Индекс толерантности» для структурно-содержательного описания отношения к иному включает следующую систему дескрипторов (критериев экспертной оценки):

- А.1. Характер эмоционального восприятия внешнего облика иного.
- А.2. Характер эмоционального восприятия поведения (действий и поступков) иного по отношению к данному человеку (общности).
- А.3. Характер эмоционального восприятия культурных особенностей (образа жизни) иного.
- А.4. Характер эмоционального восприятия мировоззренческих особенностей иного, его идей.
- Б.1. Познавательный интерес к особенностям внешнего облика иного.

Б.2. Познавательный интерес к поведению (действиям и поступкам) иного по отношению к данному человеку (общности).

Б.3. Познавательный интерес к культурным особенностям (образу жизни) иного.

Б.4. Познавательный интерес к мировоззренческим особенностям иного, его идеям.

В.1. Характер взаимодействия (общения) с иным, связанного с его внешним обликом.

В.2. Характер взаимодействия с иным, связанного с его поведением (действиями и поступками) по отношению к данному человеку (общности).

В.3. Характер взаимодействия с иным, связанного с его образом жизни, культурными особенностями.

В.4. Характер взаимодействия (общения) с иным, связанного с его мировоззренческими особенностями, идеями.

Г.1. Поступки, сверхнормативная активность, стремление влиять на других людей, связанные с внешним обликом иного.

Г.2. Поступки, сверхнормативная активность, стремление влиять на других людей, связанные с поведением (действиями и поступками) иного по отношению к данному человеку (общности).

Г.3. Поступки, сверхнормативная активность, стремление влиять на других людей, связанные с образом жизни, культурными особенностями иного.

Г.4. Поступки, сверхнормативная активность, стремление влиять на других людей, связанные с мировоззренческими особенностями, идеями иного.

Для экспертного анализа толерантности-интолерантности, рассматривая толерантность как субъективное отношение к иному (другому, чужому), введена система координат с осями «принятие-непринятие» и «активность-пассивность» по отношению к этому иному. Соответственно, активное принятие иного может рассматриваться как «сотрудничество» с ним, а активное непринятие — как «агрессивность» по отношению к нему; в свою очередь, пассивное принятие — как симпатия, а пассивное непринятие — как терпимость. При этом агрессивность рассматривается как интолерантность.

В данном случае предметом экспертного анализа является субъективное отношение к иному, которое в случае констатации его активного неприятия рассматривается как интолерантность. В качестве объектов экспертной оценки может выступать совокупность отдельных поведенческих актов, высказываний текстов, изображений и т.п.

В экспертную группу по анализу взаимоотношений членов школьного образовательного сообщества могут входить классные руководители, воспитатели, учителя и т.д. Опыт показывает, что в экспертную группу не стоит включать более 4-5 человек. Естественно, для оценки толерантности различных групп учащихся формируются различные экспертные группы. Оценку толерантности педагогов дают представители администрации школы и школьные психологи. Школьный психолог путём тематического собеседования с экспертами на основе критериального комплекса заполняет экспертные матрицы для каждой группы по различным объектам оценки толерантности (отношение к другим учащимся, к учителям и т.п.).

Экспертам предлагается на основе критериального аппарата описать анализируемые объекты и квалифицировать степень толерантности соответствующих субъектов (лиц, демонстрирующих своё поведение, авторов высказываний, текстов или изображений и т.п.) по отношению к той или иной группе (сообществу) или же по отношению к отдельной личности. Методика «Индекс толерантности» представлена в Приложении Г.

Констатировав принятие либо неприятие иного по каждому из дескрипторов, а также степень его активности, отмечается каждая оценка экспертной группы на экспертных матрицах (Рисунок 2.3.3). Экспертам необязательно заполнять все возможные позиции на матрице, достаточно отметить только те позиции, по отношению к которым удалось собрать достаточно информации. На одной экспертной матрице можно показать характер отношения к нескольким лицам или общностям (позиции на матрице отмечаются разным цветом), что позволяет сделать наглядным результат сравнительного анализа толерантности-интолерантности к различным субъектам.

Методика также позволяет характеризовать интенсивность отношения респондентов к какому-либо объекту. Интенсивность показывает, в какой степени проявляется это отношение. Для характеристики интенсивности отношения введены «индекс принятия» и «индекс неприятия». Чем выше значения данных показателей,

тем выше интенсивность отношения. Низкие значения этих показателей свидетельствуют о безразличном отношении респондентов к данному объекту.

В качестве примера приведём анализ взаимоотношений педагогов и старшеклассников муниципальной гимназии, расположенной в одном из районных центров Московской области.

В качестве главных задач своей деятельности гимназия заявляет: обеспечение общего универсального образования, установленного государственным стандартом для общеобразовательных школ; активное участие в процессе формирования интеллектуального потенциала страны; поддержка одаренных детей, создание условий для развития индивидуальных способностей каждой личности на основе расширения базового компонента образования, формирование потребностей к саморазвитию и самообразованию; разработка и реализация образовательных программ, обеспечивающих высокую эффективность обучения, углубленную профильную подготовку обучающихся в направлениях гуманитарного, лингвистического, социально-экономического, физико-математического, химико-биологического образования; формирование у гимназистов гуманистического мировоззрения, гражданской ответственности, воспитание чувства собственного достоинства, эстетической и физической культуры. Гимназия постоянно лидирует в городских предметных олимпиадах, является лауреатом конкурса «На лучшую школу Московской области», дипломантом целого ряда других конкурсов областного уровня, входит в число победителей конкурса в рамках приоритетного национального проекта «Образование» и т.п.

Однако проведенная экспертиза взаимоотношений учащихся и педагогов показала серьезные социально-психологические проблемы функционирования детско-взрослого сообщества в данном образовательном учреждении (В.А. Ясвин, 2009).

В экспертную группу из 6 человек были включены два заместителя директора, два классных руководителя, школьный психолог и выпускница гимназии (студентка психологического факультета). По результатам экспертного анализа были констатированы следующие позиции **отношения педагогов к старшеклассникам** (Рисунок 2.3.3):

- **пассивное эмоциональное неприятие** учителями внешнего облика старшеклассников (А 1 в секторе «Терпимость»), их поведения по отношению к

педагогам (А 2 в секторе «Терпимость»), их образа жизни (А 3 в секторе «Терпимость») и мировоззренческих позиций (А 4 в секторе «Терпимость»);

- **низкий интерес и неодобрительное обсуждение** внешности старшеклассников (Б 1 в секторе «Терпимость»), их образа жизни (Б 3 в секторе «Терпимость») и мировоззрения (Б 4 в секторе «Терпимость»);
- **отсутствие взаимодействия с учащимися** по поводу коррекции их внешнего облика (В 1 в секторе «Терпимость»), неадекватного (с точки зрения педагогов) времяпрепровождения (В 3 в секторе «Терпимость») и мировоззрения (В 4 в секторе «Терпимость»);
- наличие **резких негативных высказываний и трансляция в окружающий социум своего неприятия** образа жизни учащихся (Г 3 в секторе «Терпимость») и их мировоззренческих идей (Г 4 в секторе «Терпимость»);
- **активный интерес к поведению учащихся в школе и негативная оценка** этого поведения (Б 2 в секторе «Агрессивность»), преобладание **жёстких, агрессивных действий по отношению к старшеклассникам**, связанных с их неадекватным (с точки зрения педагогов) поведением в школе (В 2 в секторе «Агрессивность»), «борьба» за «приличную внешность» (Г 1 в секторе «Агрессивность») и «приличное поведение» старшеклассников (Г 2 в секторе «Агрессивность») путём **жалоб родителям и проведения различных акций «карательного» характера.**

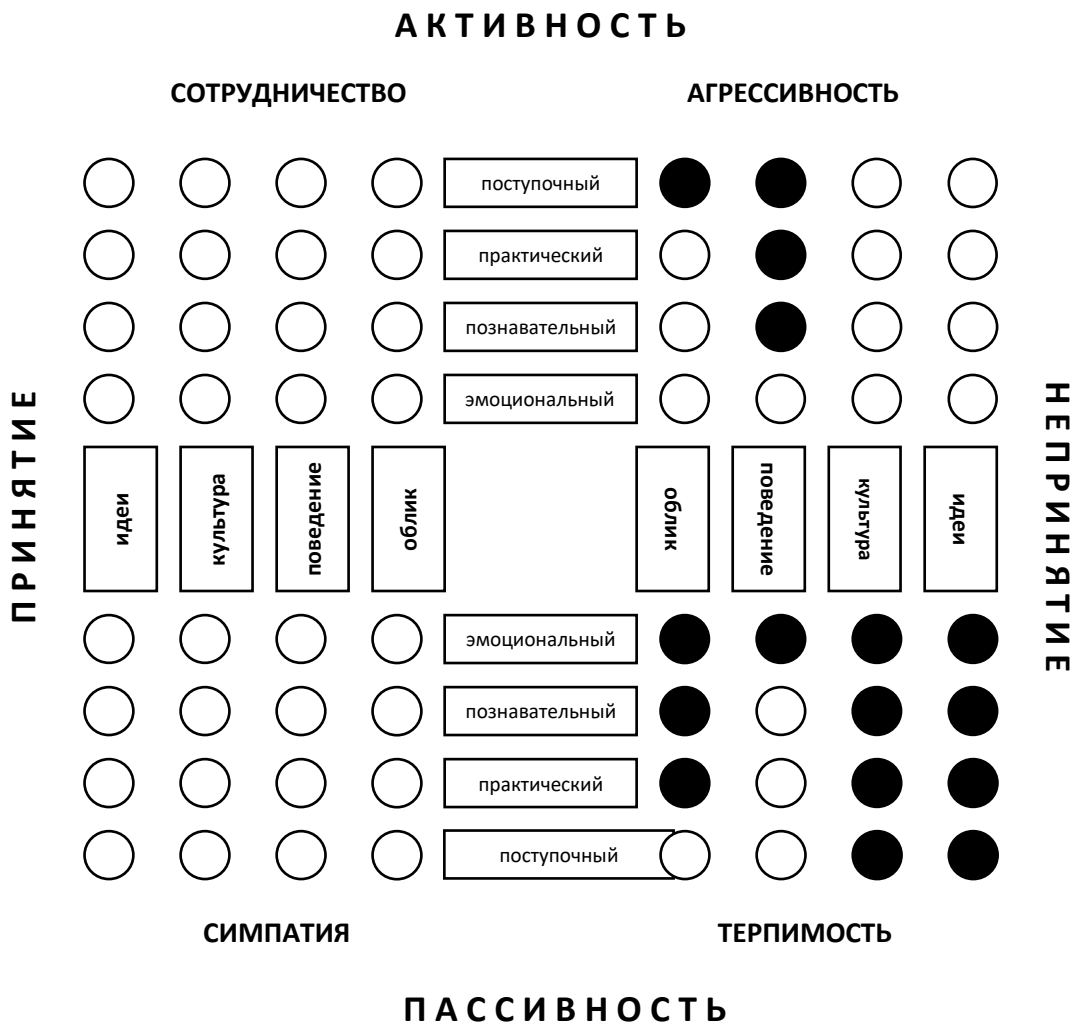


Рисунок 2.3.3 — Результаты экспертного анализа отношения педагогов к старшеклассникам.

Таким образом, можно констатировать, что отношение педагогов к старшеклассникам характеризуется пассивным неприятием — «Терпимостью» с элементами «Агрессивности» (активного неприятия), связанного с их внешним обликом и поведением в школе. Индекс толерантности — 0,75. Подчеркнём, что экспертами не было отмечено у учителей ни одной позиции по отношению к старшеклассникам по шкале «Принятие» в секторах «Симпатия» и «Сотрудничество».

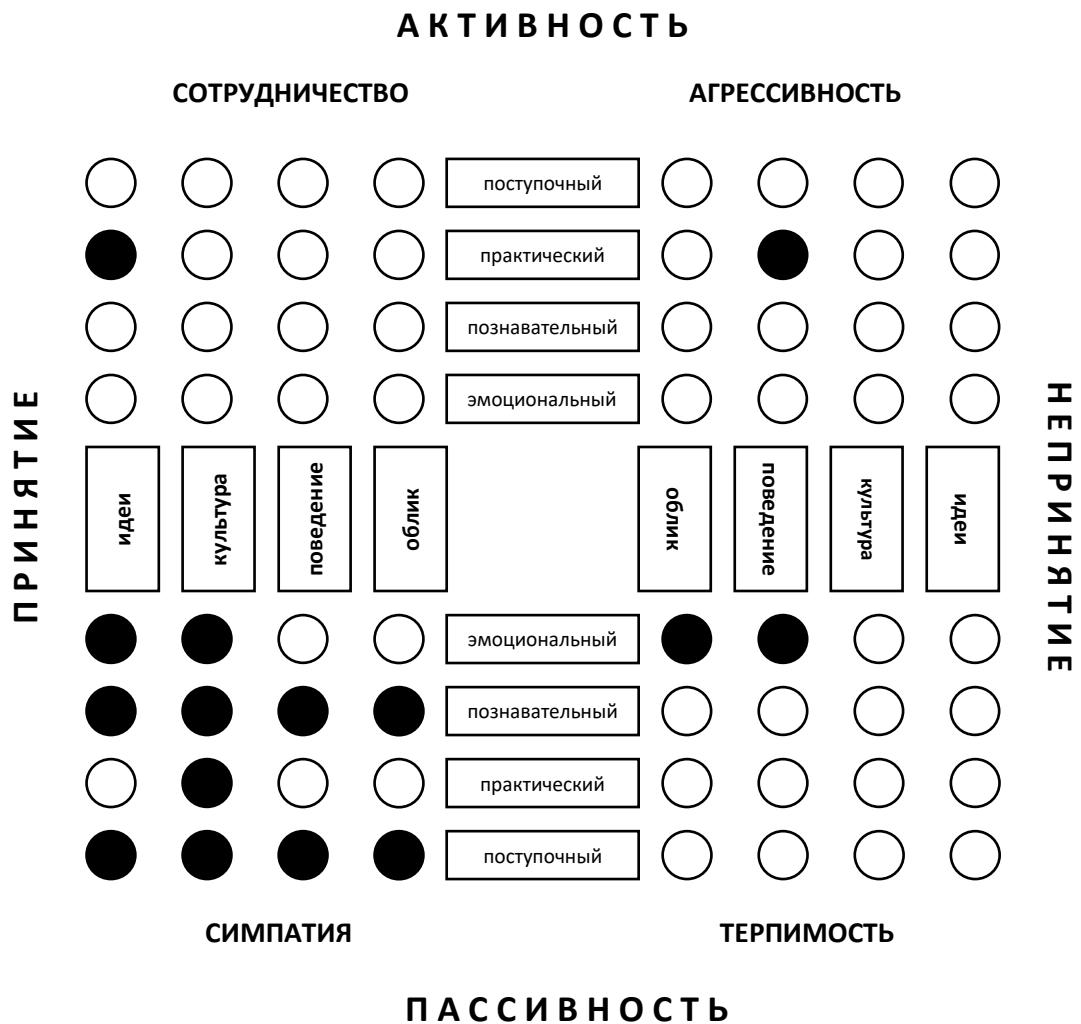


Рисунок 2.3.4 — Результаты экспертного анализа отношения старшеклассников к педагогам

Отношение учащихся к педагогам оценивалось той же экспертной группой. Были отмечены следующие позиции (Рисунок 2.3.4):

- **пассивное эмоциональное неприятие** старшеклассниками внешнего облика педагогов (А 1 в секторе «Терпимость») и их поведения по отношению к учащимся (А 2 в секторе «Терпимость»);
- **низкий интерес к педагогам на фоне общего их принятия** (сектор «Симпатия»);
- **активно-протестное поведение** старшеклассников по поводу критики их поведения со стороны учителей (В 2 в секторе «Агрессия»);
- стремление к совместному обсуждению с педагогами мировоззренческих вопросов (В 4 в секторе «Сотрудничество»).

Таким образом, отношение старшеклассников к педагогам характеризуется в основном симпатией — пассивным приятием. Индекс толерантности выше, чем аналогичный показатель у педагогов — 0,94. Проявления агрессивности связаны в основном с «защитными реакциями» на критику со стороны педагогов. Старшеклассники готовы к сотрудничеству с педагогами в сфере обсуждения мировоззренческих проблем, различных идей и т.п. (у педагогов подобного стремления отмечено не было).

Хотя в большинстве исследованных нами школ (гимназий, лицеев) отмечен высокий уровень взаимной толерантности учащихся и педагогов (индекс толерантности — 1 или больше 0,9), рассмотренная выше ситуация не носит исключительный характер. Наиболее часто относительно низкая толерантность педагогов к учащимся отмечена в образовательных учреждениях, расположенных в южных регионах России и на Северном Кавказе. Представляется, что это связано с более традиционалистским менталитетом населения этих регионов.

Экспертный анализ толерантности учащихся 9-11-х классов проводился нами также в двух московских образовательных организациях (гимназии и лицее), а также в подмосковной общеобразовательной школе (всего 474 учащихся; 267 юношей и 207 девушек). Изучалось отношение старшеклассников к более младшим школьникам, к своим учителям, к родителям и старшим людям, к нормам и ограничениям поведения, к людям других национальностей и религиозных убеждений, к лицам противоположного пола, к маргинальным группам населения, к преступникам, к мигрантам, к инвалидам, а также к сторонникам нетрадиционного искусства (В.А. Ясвин, С.А. Белова, 2016). В качестве экспертируемых объектов выступали тексты, изображения и высказывания старшеклассников.

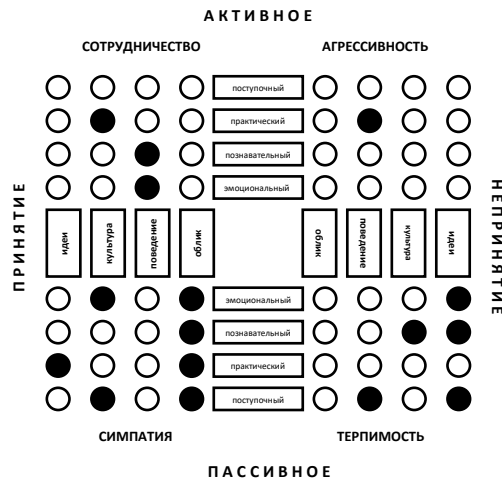
Форма и метод проведения методики: групповое интервью, работа с бланками. Работа велась в группах по 6-10 человек. Учащимся предлагалось изобразить свое отношение к определенному объекту, затем велась беседа с учащимися на тему их отношения к данному объекту, параллельно фиксировались результаты интервью. Работа в каждой группе проводилась в течение примерно 40 минут. Полученные данные анализировались, и результаты вносились в экспертную матрицу. В итоговую матрицу по определённой категории объектов отношения вносились только те позиции, которые были отмечены не менее чем у двух третей опрашиваемых старшеклассников.

Результаты экспертного анализа отношения старшекласников к учащимся младшего и среднего подросткового возраста (Рисунок 2.3.5) позволили зафиксировать следующие позиции:

- пассивное эмоциональное принятие внешнего облика младших и средних подростков (А 1 в секторе «Симпатия»);
- активное эмоциональное принятие поведения других учащихся по отношению к старшекласникам (А 2 в секторе «Сотрудничество»);
- нейтрально-эмоциональное принятие подростков (А 3 в секторе «Симпатия»);
- пассивное эмоциональное непринятие образа жизни подростков и их мировоззренческих позиций и идей (А 4 в секторе «Терпимость»);
- низкий интерес (пассивное принятие) к внешнему облику других учащихся (Б 1 в секторе «Симпатия»);
- активный интерес к действиям подростков по отношению к старшекласникам и позитивные суждения о них (Б 2 в секторе «Сотрудничество»);
- неодобрение образа жизни и мировоззренческих позиций подростков и низкий интерес к ним (Б 3, Б 4 в секторе «Терпимость»);
- отсутствие взаимодействия, связанного с внешним обликом учащихся, который в целом оценивается положительно (В 1 в секторе «Симпатия»);
- взаимодействие с подростками, связанное с их действиями и поступками по отношению к старшекласникам обусловлено принятием и носит активный характер (В 2 в секторе «Агрессивность»);
- периодические мероприятия, проводимые вне школы, обусловлены активным принятием (В 3 в секторе «Сотрудничество»);
- заинтересованное участие в обсуждение различных идей своих сверстников, их мировоззренческих взглядов (В 4 в секторе «Симпатия»);
- нейтрально-позитивные высказывания о внешности учащихся (Г 1 в секторе «Симпатия»);
- отсутствие публичной критики старшекласников по отношению к подросткам (Г 2 в секторе «Терпимость»);
- нейтрально-позитивные высказывания об образе жизни (Г 3 в секторе «Симпатия»);

- отсутствие публичной критики неразделяемых мировоззренческих идей подростков (Г 4 в секторе «Терпимость»).

Из расположения позиций, отмеченных на рис. 2.3.5., хорошо видно, что «агрессивность», «терпимость», т.е. интолерантность, отношения старшеклассников к подросткам связана с активным неприятием их ценностей, действий и поступков. Толерантность отношения проявляется в пассивном принятии их внешнего облика.



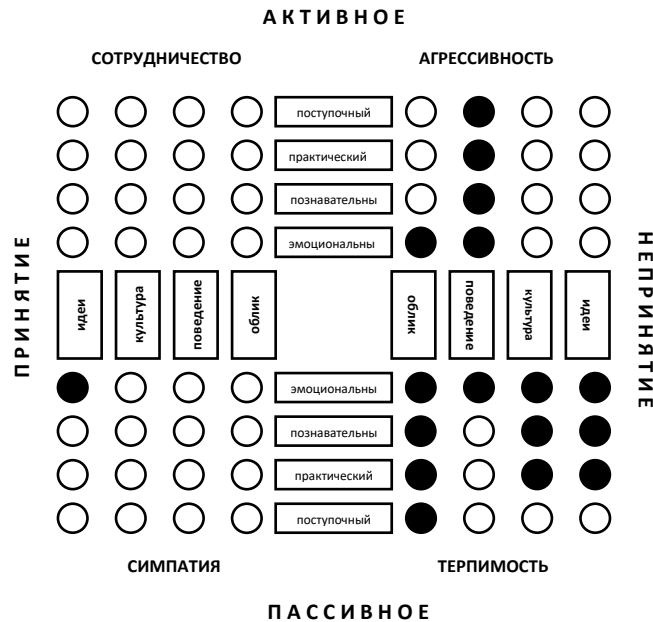
Индекс толерантности 94%, индекс принятия 31%, индекс неприятия 19%

Рисунок 2.3.5 — Результаты экспертного анализа отношения старшеклассников к учащимся подросткового возраста

Экспертами анализировалось также отношение старшеклассников к **нормам поведения, которые налагают ограничения** на «облик» — манеру одеваться и выглядеть соответствующим образом; на «поведение» — манеру вести себя в обществе других людей; на «культуру» — ограничения на поведение других людей по отношению к подросткам; на «идеи» — ограничения идеологического характера. Было выявлено общее неприятие старшеклассниками подобных норм (Рисунок 2.3.6).

Наиболее остро старшеклассники реагируют на ограничения, связанные с их поведением («Агрессивность»), а вот на замечания, направленные на внешность, манеру одеваться и т.п., а также на особенности образа жизни и мировоззренческие позиции (смыслы, ценности, приоритеты) они реагируют менее агрессивно, хотя тоже болезненно («Терпимость»). Старшеклассники не склонны обсуждать со взрослыми

ограничивающие их нормы и запреты (отсутствие позиций в секторе «Сотрудничество»), они их просто не принимают, хотя и выполняют, «чтобы лишний раз не связываться и не иметь проблем с родителями и педагогами».



Индекс толерантности 68%, индекс принятия 3%, индекс неприятия 50%

Рисунок 2.3.6 — Результаты экспертного анализа отношения старшеклассников к нормам и ограничениям

Отношение старшеклассников к сверстникам противоположного пола отличается полной толерантностью.

При этом если юноши полностью принимают девушек по всем анализируемым позициям (отсутствие позиций в секторе «Неприятие»), то девушки более критичны к поведению юношей по отношению к ним, а также к их ценностям и жизненным приоритетам («Терпимость»). Вместе с тем, девушки, в основном, относятся с симпатией к сверстникам противоположного пола, хотя более осторожны в плане сотрудничества с ними по сравнению с юношами (Рисунок 2.3.7). Можно констатировать, что показатели толерантности по отношению к сверстникам противоположного пола значительно выше, чем к остальным социально-возрастным группам.

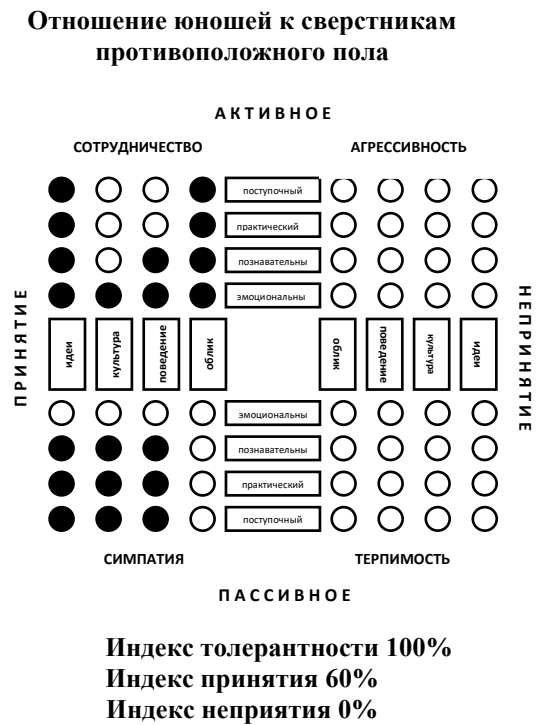
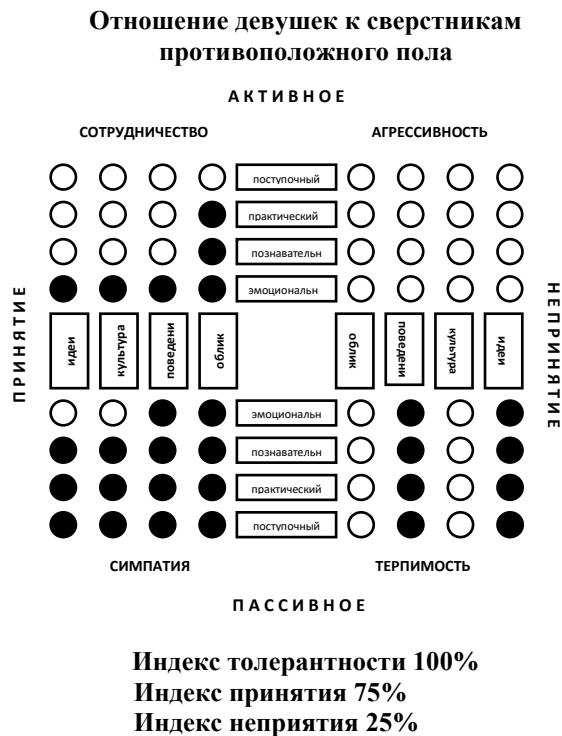


Рисунок 2.3.7 Результат экспертного анализа отношения старшеклассников к сверстникам противоположного пола

Таким образом, можно констатировать, что старшеклассники с преимущественной симпатией (пассивным принятием) относятся к своим учителям; пассивное неприятие (терпимость) преобладает в их отношениях к нормам и ограничениям, регулирующим их поведение; амбивалентное отношение проявляется к подросткам и сверстникам противоположного пола.

2.3.3 Методика диагностики организационной культуры педагогического коллектива

Диагностика организационной культуры педагогического коллектива является важной частью управленческо-педагогического анализа социального компонента школьной среды. В научной практике сложился ряд подходов к определению понятия «организационная культура». Наиболее общее понимание организационной культуры заключается в определении её как комплекса уникальных характеристик и особенностей организации, отличающих эту организацию от других в данной сфере деятельности

(К. Голд, 1982). Культура организации часто рассматривается как комплекс убеждений и ожиданий, разделяемых членами организации, которые формируют нормы, определяющие организационное поведение отдельных личностей и групп (Х. Шварц, С. Дэвис, 1981). Как правило, определения «организационной культуры» носят синтетический характер, содержат тот или иной феноменологический комплекс, включающий как структурные, так и поведенческие компоненты: совокупность общественно прогрессивных норм, правил и стандартов в области организационных отношений (В.В. Сметана, 2007); совокупность образов мышления, действия и существования, а также основных ценностей, определяющих внутреннюю жизнь организации, т.е. её организационную структуру, систему управления, кадровую политику (В.В. Томилов, 2000) и т.п.

Наиболее полное определение представлено Э. Шейном (2013), который рассматривает организационную культуру как систему коллективных базовых представлений, приобретаемых группой при разрешении проблем адаптации к внешней среде и внутренней интеграции, которые доказали свою эффективность и поэтому рассматриваются как ценность и передаются новым членам группы в качестве правильной системы восприятия, мышления и чувствования в отношении названных проблем. Обобщая различные определения организационной культуры, можно понимать её как совокупность представлений о способах деятельности, нормах поведения, набор привычек, неписаных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем и т.п., сознательно или бессознательно разделяемых большинством членов организации.

Следует отметить, что в отличие от сферы бизнеса, изучение проблематики организационной культуры в сфере образования представлено фрагментарно, хотя существует определённое понимание влияния организационной культуры на эффективность управления образовательными организациями и повышения качества образования. В частности, обоснована необходимость совершенствования организационной культуры общеобразовательного учреждения и управления процессами ее развития, например, сетевое взаимодействие как вид методической работы «является приемлемым и необходимым условием для развития организации с результативным типом организационной культуры» (А.А. Подвигаило, В.Н. Селюкова, Л.В. Шукчус, 2013).

В отечественной литературе, посвящённой вопросам управления образовательными организациями, проблематика анализа организационной культуры появляется благодаря работам К.М. Ушакова (2000, 2004). В наших исследованиях на основе анализа данных, полученных в более чем двух тысячах российских школ, была выявлена типичная для отечественных педагогических коллективов структура организационной культуры и построена её типологическая модель (В.А. Карпов, В.А. Ясвин, 2003; В.А. Ясвин, 2011). В результате диссертационного исследования Д.Е. Фишбейна (2007) были выявлены особенности базовых представлений педагогов как важнейшего элемента организационной культуры, значимые для понимания возможных рисков при принятии управленческих решений, внедрении и реализации организационных изменений. В диссертации М.Л. Котляр (2014) определены особенности представлений педагогов и учащихся о социально-психологической ситуации в образовательных учреждениях различного типа, а также выявлены взаимосвязи между стилем управления, организационной культурой и социально-психологическим климатом в педагогическом коллективе.

Для дальнейшего анализа организационной культуры педагогических коллективов будет использована типология, разработанная К. Камероном и Р. Куинном (2001), адаптированная нами для описания образовательных организаций. Именно этот подход избран потому, что он носит системный характер и представляется оптимальным для консалтинга образовательных организаций.

В основе данной типологии организационной культуры лежит рамочный конструкт, построенный на противопоставлении «конкурирующих ценностей»: «внутренний фокус и интеграция — внешний фокус и дифференциация» и «гибкость и дискретность — стабильность и контроль». Соответственно выделяются четыре базовых типа организационной культуры: семейная, характеризующаяся, с одной стороны, гибкостью и дискретностью, а, с другой, — внутренним фокусом и интеграцией; инновационная, характеризующаяся, с одной стороны, гибкостью и дискретностью, а, с другой, — внешним фокусом и дифференциацией; результативная, характеризующаяся, с одной стороны, стабильностью и контролем, а, с другой, — внешним фокусом и дифференциацией; ролевая, характеризующаяся, с одной стороны, стабильностью и контролем, а, с другой, — внутренним фокусом и интеграцией.

Семейная культура обуславливает «дружественное» место работы, где у сотрудников много общего. Школа похожа на большую семью. Лидеры и руководители воспринимаются как наставники и, даже, как родители. Сотрудники держатся вместе благодаря взаимной преданности и традициям. Высока степень обязательности. Делается акцент на долгосрочной выгоде личностного совершенствования сотрудников, придается особое значение высокой степени сплоченности коллектива и моральному климату. Успех определяется как добрые чувства и забота о каждом учащемся. Школа поощряет коллективные формы работы, сотрудничество и согласие сотрудников.

Инновационная культура связана с динамичным и творческим местом работы. Педагоги готовы экспериментировать и рисковать. Лидерами считаются новаторы, способные к профессиональному поиску. Связующим школу механизмом выступает преданность духу эксперимента и новаторства. Подчеркивается необходимость образовательной деятельности на переднем рубеже психолого-педагогической науки. В долгосрочной перспективе школа делает акцент на приобретении и развитии новых образовательных подходов, технологий и методик. Успех означает разработку новых методических продуктов, предоставление учащимся новых образовательных услуг. Школа стремится быть идейным и методическим лидером среди образовательных учреждений. Поощряется индивидуальная инициатива и свобода педагогов.

Результативная культура ориентирована на достижение образовательного результата, главная забота педагогического коллектива — четкое выполнение учебных и воспитательных задач. Педагоги отличаются целеустремленностью, характерно соперничество между сотрудниками. Лидеры — твердые, требовательные руководители, способные к жестким решениям ради дела. Школа связывается воедино стремлением к достижению высоких образовательных результатов. Репутация и успех школы являются общей заботой. Перспектива стратегического развития школы связывается с решением поставленных задач и достижением поставленных целей. Успех определяется высоким рейтингом и конкурентоспособностью на рынке образования. Стиль школы — жестко проводимая линия на достижение высокого образовательного уровня учащихся.

Ролевая культура характеризует очень формализованное и структурированное место работы. Деятельностью педагогов управляют четкие правила и инструкции. Лидеры и руководители гордятся тем, что они — рационально мыслящие организаторы и координаторы. Особенно важно поддержание плавного течения всех школьных дел.

Школу объединяет стремление сотрудников следовать разработанным правилам и официальной образовательной политике. Долгосрочные заботы школы состоят в обеспечении планомерности и стабильности образовательного процесса и всей школьной жизни. Успех определяется как стабильность школы и избегание всевозможных проблем. Администрация озабочена достижением предсказуемости изменений внешней ситуации и обеспечением гарантий долгосрочной профессиональной занятости сотрудников школы.

На основе типологии организационной культуры К. Камерона и Р. Куинна нами была разработана электронная «Программа для диагностики и мониторинга развития организационной культуры педагогических коллективов в образовательных учреждениях и организациях» (В.А. Ясвин, С.Н. Рыбинская, С.А. Белова, 2015), прошедшая успешную апробацию в ходе исследований С.С. Сехина (2014) и Е.М. Гамовой (2015) и др. В частности, С.С. Сехиным были установлены связи между типами организационных культур и образовательных сред школьных организаций, а Е.М. Гамовой выявлены проблемы и противоречия формирования организационной культуры вновь созданных территориальных образовательных комплексов. Методика экспертного анализа организационной культуры педагогического коллектива представлена в Приложении Д.

Пример анализа организационной культуры педагогического коллектива представлен на основе консультирования московской школы с углубленным изучением изобразительного искусства. Миссия данной школы формулируется как «воспитание современного культурного социально активного человека на основе интеграции ресурсов общего и дополнительного, в особенности художественного, образования, а также предпрофессиональной подготовки учащихся в области изобразительного искусства». Для выполнения данной миссии в школе строится интегративно-матричная организационно-образовательная система.

По результатам первичной экспертизы по *важнейшим характеристикам* школа ориентирована на семейную организационную культуру. Элементы результативной и инновационной культур представлены в равных отношениях. Администрация ценит сотрудников, проникнутых духом новаторства, готовых рисковать, ради общего дела. Сотрудники ориентированы на соперничество между собой, только, если поставленные цели становятся лично значимыми для них целями. Признаки ролевой культуры

практически отсутствует. В дальнейшем коллектив видит преобладание семейной и инновационной культуры.

Существующий *стиль лидерства* сочетает в себе различные подходы. Лидерство осуществляется на основе постоянной обратной связи, стремления помочь и научить, а также характеризуется деловитостью, четкостью, и ориентировано на конечный результат деятельности. В меньшей степени стиль лидерства связан с экспериментированием, новаторством и риском. Он скорее строится на личных взаимоотношениях, чем на строгой организации деятельности. Таким образом, в различных ситуациях проявляются стили, присущие семейной и результативной организационным культурам. Лидер прогнозируемого будущего — это наставник, способный осуществлять обратную связь и строить отношения на основе личного взаимоотношения, а также характеризующийся деловитостью, четкостью, ориентированный на конечный результат, в редких ситуациях проявляющий себя как твёрдый и требовательный организатор, и координатор, способный к жёстким решениям или риску ради дела.

Стиль *управления педагогическим коллективом* характеризуется поощрением совместной групповой работы при решении поставленных задач, высокими требованиями к достижению целей, поощрением результативности. Преобладают характеристики, присущие семейной и инновационной культуре. Администрация школы стремится создать такую ситуацию в педагогическом коллективе, в которой стиль управления, присущий результативной и ролевой культуре был бы сведён к минимуму, а основной задачей администратора являлось бы поддержка и поощрение сотрудничества, инициативы и творческой свободы педагогов.

Школу *связывают воедино* преданность общему делу и взаимное доверие. Школа ориентирована на конечный успех, делается акцент на достижение цели и выполнение поставленных задач. Акцентируется внимание на необходимость быть на передовых рубежах, а также приверженность новаторству. Таким образом, связующая сущность школы опирается в основном на ценности семейной организационной культуры, с достаточной долей признаков результативной и инновационной культур. В будущем видится усиление семейной структуры за счет понижения результативной и ролевой организационной культуры. По мнению педагогов, чтобы оказаться более успешным, нужно повышать уровень обязательности, а также взаимного доверия и преданности

общему делу. В меньшей степени, школьную сущность должны связывать воедино формальные правила и официальная образовательная политика, стремление к плавному течению дел.

В школе поддерживаются высокое доверие, открытость и соучастие, делается акцент на поиск новых образовательных ресурсов, эксперимент и апробацию того нового, что предлагают психолого-педагогические науки, особое внимание уделяется личностному совершенствованию сотрудников, степени сплочённости коллектива и моральному климату. Наименьшее значение в стратегическом планировании школы придается неизменности и стабильности, в деятельности — четкости и контролю. Таким образом, видно преобладание семейной организационной культуры. Предпочтительной ситуацией является интеграция семейной и инновационной культур, с элементами результативной.

В будущем *стратегическими целями* видятся развитие гуманистических ценностей в коллективе, уподобление большой и дружной семье и приобретение, и развитие новых образовательных подходов, технологий и методик. Целями будут также поиск новых ресурсов и постановка новых задач. Предполагается оценка эксперимента, апробации нового, изыскание нетрадиционных возможностей решения проблем, динамичное развитие, проникнутое духом новаторства. Соперничество не приветствуется.

Критерии успеха школа определяет на основе развития человеческих ресурсов, коллективной работы, увлечённости педагогов и заботы о каждом сотруднике. Критерием успеха является овладение уникальными или новейшими методиками и образовательными технологиями. Такое понимание успешности образовательного учреждения, характерное для семейной организационной культуры, преобладает сейчас и предполагается в будущем. Школа в будущем готова стремиться к лидерству и новаторству. При этом реально существующее положение, практически, не отличается от желаемого.

Таким образом, можно констатировать, что приблизительно в равном соотношении сочетаются элементы, свойственные семейному и инновационному типам организационной культуры, в меньшей степени присутствуют элементы, свойственные результативному типу, почти отсутствуют элементы, свойственные ролевому типу организационной культуры. В будущем видится еще большее усиление семейного и

инновационного типов за счёт уменьшения результативного и ролевого типов организационной культуры школы.

В процессе консультирования были выработаны *рекомендации* по целенаправленному развитию организационной культуры школы. При планомерном приближении к интегративно-матричной модели школа стоит перед задачей формирования организационной культуры, адекватной данной организационно-образовательной модели. Такая организационная культура характеризуется гибкостью и дискретностью, в равной степени сочетает в себе индивидуализацию и интеграцию. В целом организационная культура школы, сочетающая в себе элементы преимущественно семейного и инновационного типов, соответствует избранной стратегии развития, однако совершенно необходимо *развивать и обязательные элементы результативного и ролевого типов* организационной культуры для обеспечения стабильности школы и её высокой конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

Развитие элементов *ролевого* типа организационной культуры: более чёткое определение полномочий и должностных обязанностей сотрудников; работа с педагогическим коллективом по пониманию и принятию собственных полномочий и должностных обязанностей.

Развитие элементов *результативного* типа организационной культуры: повышение социальной активности школы в образовательном сообществе; регулярный мониторинг достижения поставленных образовательных задач.

Развитие элементов *семейного* типа организационной культуры: формирование устойчивого позитивного отношения к школе; повышение уровня осознанности образовательной среды; развитие навыков внутригруппового взаимодействия.

Развитие *инновационного* типа организационной культуры: формирование горизонтальных творческих групп для решения стратегических задач развития школы; поддержка педагогов, творчески работающих в инновационном режиме.

Данные мониторинга показали тенденции развития организационной культуры школы в проектируемом направлении (Таблица 2.7.1).

Таблица 2.7.1 — Результаты мониторинга организационной культуры школы
(% выборов)

Тип культуры / Параметр	Семейная			Инновационная			Результативная			Ролевая		
	2004	2006	+ / —	2004	2006	+ / —	2004	2006	+ / —	2004	2006	+ / —
Важнейшие характеристики школы	43	36	—7	25	27	+2	25	30	+5	7	7	0
Стиль лидерства	36	30	—6	17	21	+4	34	34	0	13	15	+2
Управление педагогическим коллективом	46	37	—6	23	27	+4	18	23	+5	13	13	0
Связующая сущность школы	40	39	—1	22	26	+4	25	28	+3	13	7	—6
Стратегические Цели школы	41	32	—9	29	32	+3	21	25	+4	9	11	+2
Критерии успеха школы	41	38	—3	31	29	—3	17	22	+5	11	11	0
Общие показатели	40	35	- 5	25	27	+2	23	27	+4	12	11	-1

Можно констатировать *увеличение доли элементов результативной и инновационной культур*, которое произошло за счет уменьшения доли элементов семейной культуры. Доля ролевой культуры осталась на прежнем уровне. Наибольшие изменения коснулись представления коллектива о стратегических целях развития школы.

Очень важным представляется то обстоятельство, что реальные изменения профиля организационной культуры оказались более благоприятными для развития школьной организации, чем отмеченные ранее представления педагогов о предпочтительном типе культуры. Новый профиль организационной культуры стал более сбалансированным и гармоничным, нежели предыдущий. Однако задачу по развитию элементов ролевого типа организационной культуры выполнить не удалось (Рисунок 2.3.8).

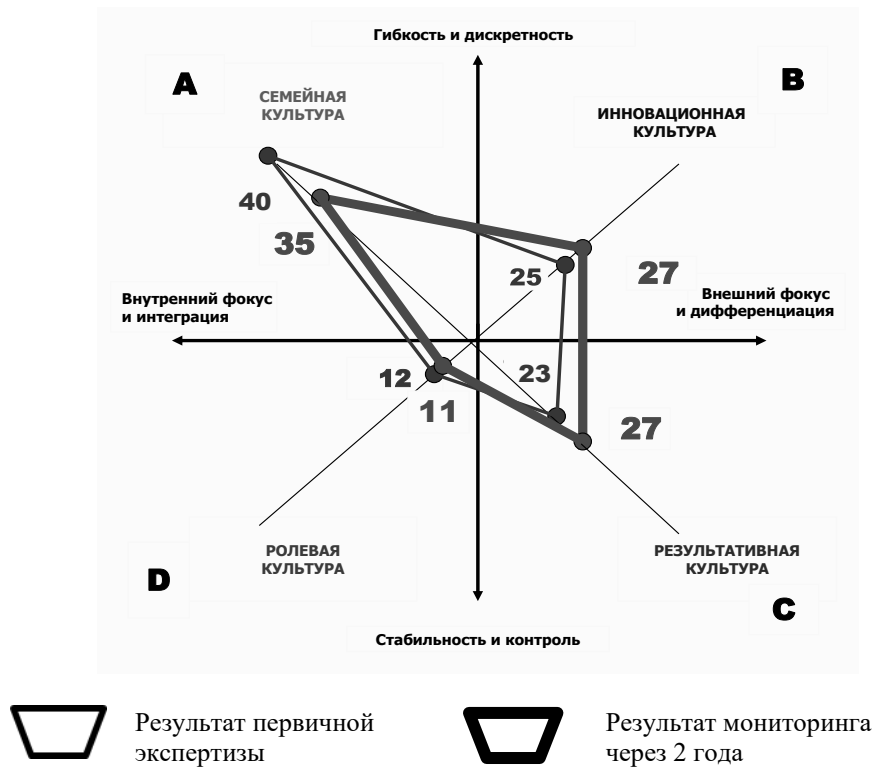


Рисунок 2.3.8 — Результаты мониторинга организационной культуры школы

Таким образом, мониторинг развития организационной культуры педагогического коллектива представляется эффективным инструментом в процессе управления развитием социального компонента школьной среды. Данные такого мониторинга позволяют администрации реализовывать социальную политику, направленную на формирование в школе избранной модели организационно-технологического компонента школьной среды.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

- 1 Инструментальная экспертиза и педагогическое проектирование организационно-технологического компонента школьной образовательной среды обеспечивается разработанным и успешно апробированным комплексом методик: методика векторного моделирования образовательных сред; методика моделирования организационно-образовательной системы школы; методика педагогической экспертизы школьной образовательной программы.
- 2 Инструментальная экспертиза и педагогическое проектирование социального компонента школьной образовательной среды обеспечивается разработанным и успешно апробированным комплексом методик: методика экспертизы взаимоотношений членов образовательных сообществ; методика диагностики субъективного отношения к школе; методика диагностики организационной культуры педагогического коллектива.
- 3 Системная инструментальная экспертиза и педагогическое проектирование школьной образовательной среды обеспечивается разработанной и успешно апробированной методикой педагогической экспертизы образовательных сред на основе комплекса количественных параметров.
- 4 Разработка на основе данного методического комплекса программ для ЭВМ «Программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений» и «Программа для диагностики и мониторинга развития организационной культуры педагогических коллективов в образовательных учреждениях и организациях» позволяет вести дистанционную консалтинговую деятельность со школьными организациями.
- 5 Для получения более полной экспертной картины состояния социального компонента школьной среды целесообразно включение в инструментальный методический комплекс также методики анализа жизненных циклов организации И. Адизеса (2007) и методики анализа социального капитала образовательной организации К.М. Ушакова (2016).

ГЛАВА 3 АНАЛИТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ

3.1 Векторный анализ среды развития личности в классических педагогических системах

Догматическая образовательная среда, несомненно, преобладает в педагогической системе Я.А. Коменского, представленной в его трудах «Великая дидактика...» (1657) и «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих...» (1664), поскольку формируемая личность должна служить «примером умеренности, целомудрия, смирения, гуманности, серьезности, терпения, воздержания» (1989, С 32). Главная цель образования — подготовка к загробному служению Богу. Второй целью образования Я.А. Коменский считал нравственную и профессиональную подготовку человека к служению обществу, он настаивал, что мудрым и полезным человек становится только в том случае, когда основная цель его жизни связывается с «благополучием человеческого рода».

Не вызывает также сомнений, что в этой педагогической системе ценности и интересы общества приоритетны по отношению к ценностям и интересам личности.

В трудах Я.А. Коменского глагол «вести», наряду с такими как «показывать», «открывать», «наставлять», «изгонять» и т.п. наиболее часто используется по отношению к функции учителя, которая заключается в том, чтобы «*наставлять* всех, всему и всесторонне».

Подобную образовательную стратегию полтора века назад решительно критиковал Н.А. Добролюбов: «Трактуя со своих педагогических высот вопросы о воспитании, мы до сих пор очень сильно напоминали басню, в которой поставили волков в начальники над овцами. Здесь все обстоятельства были прекрасно соображены, все голоса собраны, только одного не доставало: не спросили самих овец... Вознесшись на своего нравственного конька, воспитатель считает воспитанника своей собственностью, вещью, с которой он может делать, что ему угодно. Безусловное повиновение — главное и единственно необходимое условие воспитания» (1988, С. 352-353).

Характерны рассуждения Я.А. Коменского о личности учителя: воспитание детей может быть доверено «только лицам устоявшегося возраста и проверенной нравственности», то есть, по сути, людям наиболее склонным к авторитарному стилю

отношений. Н.П. Аникеева (1989) называет такой тип педагогов «патриархами», отмечая, что им свойственно постоянное стремление поучать молодых (в том числе и своих коллег).

В педагогической системе Я.А. Коменского образовательный процесс носит, безусловно, коллективный характер: «...более целесообразно образовывать юношей, собирая их вместе, так как больше получается пользы и удовольствия, когда работа одних служит побуждением и примером для других» (С. 25). Коллективное воспитание заложено в качестве одного из основополагающих принципов организации образования: «Общественными школами я называю собрания, где молодежь всей деревни, города или всего края группами (*agminatim*) упражняется в науках и искусствах» (С. 117). Образовательная среда этих школ должна обеспечивать условия, при которых воспитанники «учились так идти путем *единодушия*, чтобы не могли расходиться друг с другом во вред себе ни на земных, ни на вечных путях и умели приводить к согласию других, разногласящих» (С. 108). Я.А. Коменский полагал, что образованные по единому шаблону, единообразно воспринимающие действительность и соответственно одинаково мыслящие люди смогут, благодаря этому, жить в христианском мире без распрей и конфликтов.

Догматическая сущность коллективного воспитания убедительно раскрыта К.Г. Юнгом: «Под коллективным воспитанием я понимаю в первую очередь не воспитание в группе (например, в школе), но воспитание согласно *нормативам, правилам и методам*. Эти три принципа неизбежно имеют *коллективную* природу... возникает *единообразие*, соответствующее применяемому методу... Даже идеальные коллективистские черты характера могут нанести тяжелейший вред индивидуальному своеобразию... Если превышена некоторая предельная величина единообразия..., то формируется индивид, который... будет приспособлен ко всем тем ситуациям и к решению тех проблем, которые встречаются в сфере предпосылок его воспитания, — но зато он будет беспомощным во всех тех случаях, когда необходимо принять индивидуальное решение» (1995, С. 166-167).

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Я.А. Коменским, по оси «свобода — зависимость» не оставляет сомнений в ориентации моделирующего вектора в сторону «зависимости».

Проблема дисциплины и наказаний раскрывается Я.А. Коменским достаточно подробно. Здесь его педагогическая позиция заключается в следующем: «Если деревья не подрезаются, то они дичают и дают бесплодные побеги... Ведь что такое дисциплина, если не тот метод, благодаря которому ученики становятся действительно учениками... Применять дисциплину нужно..., чтобы сам подвергшийся наказанию понимал, что наказание назначается ему для его собственного блага и вытекает из отеческого участия к нему со стороны руководителей. Поэтому он должен относиться к наказанию только как к прописанному доктором горькому питью» (С. 83).

Я.А. Коменский подчеркивает, что наказание не должно носить характер спонтанной эмоциональной реакции педагога на проступок воспитанника, из личностного плана взаимодействия оно перемещается в ролевой. Наказание становится педагогическим методом, который сознательно применяется учителем для формирования определенного типа личности. То, что объектом педагогического воздействия становится именно личность, очевидно из замечания Я.А. Коменского о том, что «за поведение нужно наказывать строже, чем за учение». Наказания могут использоваться и в контексте коллективного воспитания: «... сильное наказание будет полезно если не самому наказанному, то по крайней мере другим, наводя на них страх» (С. 85). Последнее положение абсолютно созвучно с идеями «педагогике параллельного действия» А.С. Макаренко. Вообще, понятие «страх» не оказывается случайным в системе Я.А. Коменского, который, апеллируя к библейским текстам, считает, что ученики должны «совершать свое спасение со страхом и трепетом» (С. 86).

Проявление детьми инициативности и творчества в системе Я.А. Коменского не находит соответствующей педагогической поддержки. Его педагогические рекомендации сформулированы в русле учительского диктата и «укрощения учеников с острым умом и стремящихся к знанию, но необузданных и упрямых». В отношении таких инициативных детей Я.А. Коменский полагает, что «прекрасным средством будет приучение их выполнять лучше чужую волю, чем свою собственную, повинаясь, конечно, старшим чрезвычайно быстро во всем». (С. 79). Характерно, что в трудах Я.А. Коменского неоднократно подчеркивается необходимость ограничения круга чтения учеников, которые должны получать только избранную для них учителем литературу: «Итак, нужно заботиться о том, чтобы учащиеся не получали никаких других книг, кроме тех, которые приняты в соответствующем классе» (С. 58).

Заметим также, что наш анализ произведений Я.А. Коменского с целью выявить его позицию по отношению к развитию детского *творчества* не позволил констатировать какие-либо соответствующие педагогические положения и рекомендации. Более того, весьма показательно следующее рассуждение: «Но в нашей власти не позволять этим нашим зеркалам (по контексту — природным дарованиям ребёнка — *В.Я.*) покрываться пылью и помрачать свой блеск. А пылью этой являются излишние, бесполезные, пустые умственные занятия... Итак, предохранить от прикрытия пылью этот внутренний жернов — ум (который является зеркалом) — это и значит разумно приучать юношей к делам почтенным и полезным, отвлекая их от пустых занятий» (С. 70-71). Отметим, что пустыми занятиями Коменский считал, в частности, игры и «беготню».

Таким образом, рассмотрение образовательной среды, предлагаемой Я.А. Коменским, по оси «активность — пассивность» показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону «пассивности».

В образовательной среде, спроектированной Я.А. Коменским, отмечается полное совпадение направлений векторов догматической образовательной среды и «общественного ветра», происходит резонанс этих сил влияния. В итоге, формируется «догматическая» личность, которая характеризуется абсолютной зависимостью, и абсолютной пассивностью.

Характерно, что именно догматический тип образовательной среды был наиболее распространен в различных учебных заведениях самых разных стран и эпох. Такой тип образовательной среды формирует людей, заключенных в своеобразную психологическую тюрьму, ведь именно тюрьма специально изобретена для создания условий абсолютной зависимости и абсолютной пассивности.

Догматическая образовательная среда может выступать во внешне различных проявлениях. Так, К.Д. Ушинский, описывая образовательные системы различных стран в своей работе «О народности в общественном воспитании», определяет германскую и английскую системы образования как «крайне противоположные»: «Оксфордские студенты далеко не пользуются той свободой, какую мы привыкли считать принадлежностью студенческой жизни. Они живут в самых коллегиях под беспрестанным, почти монастырским надзором и обязаны соблюдать множество правил, которые для ученика германской и нашей гимназии показались бы стеснительными... В

этих закрытых воспитательных заведениях господствует какой-то полусемейный, полуобщинный дух и наблюдается иногда величайшая строгость... Школьная дисциплина поддерживается более всего самими воспитанниками и состоит в повиновении письменному закону и обычному праву, которое держится столетиями во многих старых школах. Виновный чаще всего наказывается самими товарищами, и наказывается с такой строгостью, которую должен умерять наставник» (1988, С. 205).

В свою очередь, анализируя германское образование, главным его недостатком К.Д. Ушинский считает слабое развитие в детях способности к самостоятельному и творческому осмыслению полученных подробных и многочисленных знаний. Германская педагогика страдает «сообщением идей учителя ученику, а не самостоятельной работой над фактами, и потому редко приносит желаемый плод» (С. 239). Очевидно, что в описанных К.Д. Ушинским английской и германской образовательных системах доминирует догматическая образовательная среда: в английском варианте — в воспитательном аспекте, а в германском — в дидактическом. Как подчёркивает А.М. Лобок: «Основные принципы новоевропейской школы — это принципы, родившиеся в недрах средневековой школы. И великие педагогические реформаторы Нового времени — Коменский, Песталоцци и другие — так и не сумели выйти за границы средневековой образовательной парадигмы как парадигмы трансляции истин от учителя к ученику. И это стало основой культурно-образовательного кризиса современной цивилизации» (А.М. Лобок, 1997, С. 670). Образовательная среда, формирующая зависимую и пассивную личность, критиковалась еще современниками Я.А. Коменского. Далее нами будут рассмотрены некоторые пути ее реформирования, предлагавшиеся выдающимися педагогами как далекого, так и сравнительно недавнего прошлого.

Одним из наиболее радикальных критиков господствующей в воспитательных учреждениях догматической образовательной среды был выдающийся французский мыслитель XVIII века Ж.-Ж. Руссо. В 1762 году выходит в свет его главный педагогический труд «Эмиль, или О воспитании», в котором Ж.-Ж. Руссо излагает свою образовательную концепцию. Эта концепция пронизана духом социального протеста и отличается радикальностью авторских педагогических идей.

В работе Ж.-Ж. Руссо достаточно четко отражено его представление о сущности образовательной среды, в которой им выделяются три взаимосвязанных компонента:

«Воспитание дается нам или природой, или людьми, или вещами. Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы; обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей; а приобретение нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам восприятие, есть воспитание со стороны вещей» (1989, С. 202).

Проектируя образовательную среду для своей системы воспитания, Ж.-Ж. Руссо стремится, прежде всего, обеспечить свободу развития ребенка. Слово «свобода», пожалуй, одно из наиболее часто употребляемых в произведении Ж.-Ж. Руссо. Он делает акцент на том, что индивидуальные ценности должны рассматриваться выше общественных: «Вся наша мудрость состоит в рабских предрассудках; все наши обычаи не что иное, как подчинение, стеснение, принуждение. Человек-гражданин рождается, живет и умирает в рабстве» (1989, С. 206). «В общественном строе, где все места намечены, каждый должен быть воспитан для своего места. Если отдельный человек, сформированный для своего места, уходит с него, то он ни на что уже не годен... Жить — вот ремесло, которому я хочу учить его. Выходя из моих рук, он не будет — соглашаюсь с этим — ни судьей, ни солдатом, ни священником: он будет, прежде всего, человеком; всем, чем должен быть человек» (1989, С. 205). В отрицании общественных ценностей Ж.-Ж. Руссо последователен и радикален: «Эти два слова — «отечество» и «гражданин» — должны быть вычеркнуты из новейших языков» (1989, С. 204).

Ж.-Ж. Руссо в своей педагогической системе отстаивает еще одну важнейшую идею: воспитатель должен подстраиваться к воспитаннику, не ограничивать свободу детей, а только быть всегда рядом и «помогать им и восполнять для них недостаток разума или силы», когда у детей действительно возникают серьезные проблемы, или им грозит реальная опасность. «Благоразумный наставник! Изучай дольше природу, хорошо наблюдай за своим воспитанником, прежде чем сказать ему первое слово; дай прежде всего на полной свободе обнаружиться зачаткам его характера; не принуждай его в чем бы то ни было» (1989, С. 233). «Давать детям больше истинной свободы и меньше власти» (1989, С. 221). «Никогда не приказывайте ему — ничего на свете, решительно ничего! Не допускайте у него даже представления, что вы претендуете на какую-нибудь власть над ним» (1989, С. 230-231). Для Ж.-Ж. Руссо очень важно, чтобы среда, в которой воспитывается ребенок, с ранних лет способствовала развитию в нем ощущения личностной свободы; чтобы в этой среде сформировался человек, который,

став взрослым, «не будет уже нуждаться в ином руководителе, кроме самого себя» (1989, С. 211).

Характерно, что в системе Ж.-Ж. Руссо личность педагога подбирается таким образом, чтобы максимально избежать авторитарного давления на воспитанника: «Замечу только, что воспитатель ребенка, вопреки обычному мнению, должен быть молод, и даже так молод, как только может быть молод человек умный. Я желал бы, чтобы он сам был ребенком, если б это можно было, чтобы он мог стать товарищем своего воспитанника и привлечь к себе доверие, разделяя с ним забавы его» (1989, С. 212).

В педагогической системе Ж.-Ж. Руссо воспитание, безусловно, носит индивидуальный характер. Ж.-Ж. Руссо является сторонником такого воспитания, понимая его в том смысле, как характеризует его К.Г. Юнг: «Индивидуальное воспитание. Здесь все коллективные нормативы, правила и методы должны отступить на задний план ради главной цели — развития человеческой индивидуальности в противоположность задаче коллективного воспитания, которое нивелирует и унифицирует индивида» (К.Г. Юнг, 1995, С. 168). Ж.-Ж. Руссо призывает воспитателя тщательно заниматься развитием «особых дарований каждого ребенка: нужно с ними хорошо ознакомиться, чтобы знать, какой нравственный режим пригоден для них» (1989, С. 233).

Ж.-Ж. Руссо выделяет «два противоречащие друг другу вида воспитания: одно — общественное и общее, другое — частное и домашнее», являясь категорическим сторонником второго. «Я не вижу общественного воспитания в тех смешных заведениях, которые зовут коллежами... Я не принимаю в расчет также светского воспитания, потому что это воспитание, стремясь к двум противоречивым целям, не достигает ни одной из них: оно способно производить лишь людей двуличных, показывающих всегда вид, что они все делают для других, а на деле всегда думающих только о себе» (1989, С. 204). В данной фразе Ж.-Ж. Руссо дает краткое и удивительно точное определение карьерной образовательной среды. Интересно рассуждение Ж.-Ж. Руссо о зависимости: «Есть два сорта зависимости: зависимость от вещей, лежащая в самой природе, и зависимость от людей, порождаемая обществом. Первая, не заключая в себе ничего морального, не вредит свободе и не порождает пороков; вторая... порождает все пороки» (1989, С. 226).

Таким образом, анализ спроектированной Ж.-Ж. Руссо образовательной среды по оси «свобода — зависимость» не оставляет сомнений в ориентации моделирующего вектора в сторону «свободы».

Более сложен анализ педагогики Ж.-Ж. Руссо, проводимый по оси «активность — пассивность». Так, например, Ж.-Ж. Руссо неоднократно подчеркивает мысль о недопустимости наказаний. Однако более тщательное рассмотрение проблемы показывает, что, все-таки, наказания — принципиально важный элемент его педагогической системы. Прием, который предлагает Ж.-Ж. Руссо, заключается в том, что ребенка наказывает как бы не непосредственно сам воспитатель, а «естественные последствия»: «Наказание никогда не следует налагать на детей как наказание, оно должно всегда являться естественным последствием их дурного поступка» (1989, С. 238). При этом такого рода опосредованные наказания могут быть достаточно жесткими, например, слуга или «некто» (не воспитатель) может запереть ребенка на несколько часов в темной комнате и «внушать ему правильную мысль».

Следует отметить, что наказания в системе Ж.-Ж. Руссо скорее носят эпизодический характер, а вовсе не служат фоном, на котором протекает весь образовательный процесс. Его педагогика в целом направлена на развитие инициативности ребенка, которому придается принципиальное значение: «Подготавливайте исподволь царство свободы и умение пользоваться своими силами, предоставляя его телу привычки естественные, давая ему возможность быть всегда господином самого себя и во всем поступать по своей воле, как только будет иметь ее» (1989, С. 217). К проявлению инициативы ребенком нужно относиться с пониманием и терпением, так как для его развития совершенно необходима разнообразная бурная деятельность: «В сердце же ребенка она бьет ключом и распространяется наружу... Создает ли он или портит — все равно: ему лишь бы изменять состояние вещей, а всякое изменение есть действие» (1989, С. 220).

В педагогике Ж.-Ж. Руссо акцент делается скорее на практическую сторону воспитания человека, нежели на творческую. Наиболее полезными занятиями для ребенка считается земледелие и столярное ремесло, а книги — величайшее зло для его развития: до двенадцати лет ребенка не следует учить чтению. «Из знаний, которые нам под силу, одни ложны, другие бесполезны, третьи служат пищей для высокомерия того,

кто ими обладает... Надлежит знать не то, что есть, но только то, что полезно» (1989, С. 252-253).

Таким образом, рассмотрение образовательной среды, предлагаемой Ж.-Ж. Руссо, по оси «активность — пассивность» показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону «пассивности», поскольку ответы на два соответствующих диагностических вопроса (наличие наказаний и отсутствие стимулирования творчества) позволяют отметить два балла именно на этой шкале. В то же время «пассивность» здесь не является столь четко выраженной, как, например, в системе Я.А. Коменского.

Образовательная среда, спроектированная Ж.-Ж. Руссо, может быть определена как безмятежная среда пассивной свободы. Под воздействием «общественного ветра» резко уменьшается степень личностной свободы и увеличивается пассивность. В итоге личность воспитанника может быть охарактеризована как относительно свободная, но крайне пассивная. Педагогическая система Ж.-Ж. Руссо была попыткой, во многом наивной и утопической, преодолеть господство догматической образовательной среды. Ж.-Ж. Руссо направил свои усилия в сторону обеспечения свободы развития ребенка, не уделив достаточно внимания воспитанию личностной активности.

Попытку изменить традиционную воспитательную систему предпринял и другой великий реформатор образования И.Г. Песталоцци. В отличие от романтика Ж.-Ж. Руссо, он спроектировал жестко прагматически ориентированную образовательную среду, которая при всей внешней контрастности с образовательной средой Ж.-Ж. Руссо, однако, классифицируется нами также как среда безмятежного типа. Причем, если Ж.-Ж. Руссо сумел обеспечить, по крайней мере, свободу для личностного развития, то в системе И.Г. Песталоцци нет и этого. Образовательная среда, спроектированная им, в итоге формирует полную социальную пассивность воспитанника, сохраняя за ним определенную степень личностной свободы.

Концепция образования для бедных представлена в «Письмах г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи» (1777). «Каждое сословие людей должно приучать свою молодежь к преодолению тех ограничений, препятствий и затруднений, с которыми ей предстоит встретиться в позднейшие годы. Эту общую истину я считаю особенно важной в деле воспитания бедных для самых трудных профессий в жизни» (1989, С. 304).

Организация пространственно-предметной среды в системе И.Г. Песталоцци также полностью ориентирована на то, чтобы «подчинить воспитание бедных духу индустрии, соединить промышленность с воспитательными учреждениями». Таким образом, идея И.Г. Песталоцци заключалась в создании особого образовательного комплекса, состоящего из школы-интерната, фабрики и сельскохозяйственных угодий.

Под влиянием «общественного ветра» личность воспитанников еще больше трансформируется в сторону зависимости и пассивности. Такой человек не борется за свою лучшую долю, в этом смысле он абсолютно пассивен. В то же время теряется и его относительная свобода, он становится зависимым от своих начальников, надеясь больше на их добрую волю и гуманность, нежели на самого себя.

Таким образом, можно констатировать, что в образовательных системах как Ж.-Ж. Руссо, так и И.Г. Песталоцци оказалась недооцененной проблема развития активности воспитанников. Спроектированные ими образовательные среды не содержали соответствующего комплекса развивающих возможностей, что в итоге привело к низкой социальной адаптивности воспитываемой личности, практически даже не способной стремиться к самореализации, творчеству, борьбе за свои идеалы и т.д.

Тип школы, в которой культивируется безмятежная образовательная среда, метко описывается А.С. Макаренко: «Иная школа похожа на любвеобильную мамашу, воспитательный метод которой определяется формулой: “чтобы дитя было сыто и чтобы дитя не простудилось”. Она обкармливает детей показной “сто процентной” успеваемостью и следит, чтобы дитя не простудилось мужеством или, допустим, целеустремленностью» (А.С. Макаренко, 1988, С. 38).

Полной противоположностью безмятежной образовательной среде является карьерная образовательная среда или «среда внешнего лоска и карьеры», как ее называл Я. Корчак. Типичная карьерная образовательная среда описана К.Д. Ушинским, характеризующим французские школы XIX века: «Француз... учится отчасти для того, чтобы приобрести те технические познания, которые могут понадобиться ему в жизни, отчасти для того, чтобы получить известный лоск, необходимый образованному человеку в обществе, но более всего для того, чтобы отличиться на экзамене, прочесть свое имя в провинциальных или даже парижских газетах и приобрести по экзамену право на занятие той или другой должности. Самые школы более служат и спекулируют, чем занимаются воспитанием. Наперегонки одна перед другой стараются

они выставить напоказ образцовых воспитанников и заставить соревновать друг другу тех из них, которые по природным своим способностям могут выйти на эту арену; остальные должны сидеть смирно и не мешать» (1988, С. 212-213). Видимо, именно о таких школах и отзывался столь критически Ж.-Ж. Руссо. Тем не менее, в карьерной образовательной среде решается проблема развития активности личности — проблема, которая оказалась неразрешимой в условиях догматической и безмятежной образовательных сред.

Формирование активной личности как первостепенная задача рассматривается, например, в педагогическом трактате Дж. Локка «Мысли о воспитании» (1693). В отличие от Я.А. Коменского, который разрабатывал образовательную среду для «всех кто родился человеком», Ж.-Ж. Руссо, предполагавшего использовать свою педагогику «везде, где будут родиться люди» или И.Г. Песталоцци, трудившегося в интересах «бедной сельской молодежи», Дж. Локк создавал образовательную среду для тех, «кто желает играть какую-либо роль в мире», то есть для «джентльменов» — молодых людей из высшего света, призванных сделать карьеру и в зрелом возрасте управлять обществом. Таким образом, социальный заказ требовал от педагогики Дж. Локка воспитания активной личности, стремящейся к успеху и признанию, готовой к упорной борьбе, способной принимать решения и брать на себя ответственность.

Прежде всего, следует отметить резкое неприятие Дж. Локком наказания как воспитательного метода: «Обычный метод воздействия наказанием и розгой, который не требует ни усилий, ни много времени, этот единственный метод поддержания дисциплины, который широко признан и доступен пониманию воспитателей, является наименее пригодным из всех мыслимых приемов воспитания... Такой род рабской дисциплины создает рабский характер. Ребенок подчиняется и притворяется послушным, пока над ним висит страх розги; но как только этот страх отпал и ребенок, в отсутствии наблюдающего глаза, может рассчитывать на безнаказанность, он дает еще больший простор своей естественной наклонности, которая, таким образом, нисколько не изменяется, а, напротив, лишь становится в нем значительно сильнее и обычно после такой насильственной сдержки прорывается еще с большей силой... Или же, если строгость, доведенная до крайней степени, берет верх и приводит к исцелению от ранее прорывавшейся скверной наклонности, то этот результат часто достигается за счет насаждения другого, еще худшего и более опасного недуга — душевной

пришибленности, и тогда вместо беспорядочного юноши вы будете иметь слабоумное и жалкое существо, которое, правда, нравится глупым людям своей противоестественной скромностью, так как оно не шумит и не причиняет беспокойства, но в конце концов, вероятно, окажется неприятным для своих друзей и на всю жизнь останется бесполезным и для себя, и для других» (Дж. Локк, 1989, С. 154-156).

Принципиальное значение придается в образовательной системе Дж. Локка развитию в юном джентльмене такого качества как инициативность: «Всякий человек должен рано или поздно быть предоставлен самому себе, своему собственному руководству, и хороший, добродетельный и способный человек должен быть воспитан таковым внутренне» (Дж. Локк, 1989, С. 154). В воспитательном процессе важнее всего не научить ребенка чему-либо, а «возбудить в ребенке желание научиться всему, чему бы вы хотели его научить» (Дж. Локк, 1989, С. 161).

Дж. Локк призывает педагогов бережно относиться к проявлению детьми какой-либо инициативы, обусловленной их естественной активностью: «Мне представляется достаточно очевидным, что праздность дети, как правило, ненавидят. Поэтому вся наша забота должна быть направлена к тому, чтобы их деятельный дух был всегда занят чем-либо полезным для них... Все, что им хочется, — это быть занятыми, и притом тем, что, как им кажется, избрано ими самими» (Дж. Локк, 1989, С. 168). «Предоставление детям свободы в их развлечениях полезно также в том отношении, что в условиях такой свободы раскрываются природные характеры детей, выявляются их наклонности и способности, и разумные родители могут в этом почерпнуть указания относительно выбора для них карьеры и профессии» (Дж. Локк, 1989, С. 165).

Дж. Локк подчеркивает, что мудро и тонко стимулировать детскую инициативу гораздо важнее, чем заставлять детей выполнять какие-либо обязательные задания: «Разве то, что они с удовольствием делают по своей воле, не становится сразу же для них тягостными невыносимым, как только они увидят, что это вменяется им в обязанность? Думайте о детях как вам угодно, но им также хочется показать, что они свободны, что их хорошие поступки исходят от них самих, что они самостоятельны и независимы, как это хочется самому гордому из вас, взрослых людей» (Дж. Локк, 1989, С. 159).

Не менее серьезно рассматривается Дж. Локком и проблема развития творческих способностей юного джентльмена. В «Мыслях о воспитании» развитию творчества

отводится особое место. Дж. Локк связывает возможности развития творческих способностей воспитанника, прежде всего, с освоением каких-либо ремесел и искусств: «Я желал бы, чтобы он учился ремеслу, ручному труду; и даже более того — не одному, а двум или трем» (Дж. Локк, 1989, С. 175). Дж. Локк подчеркивал, что в раннем возрасте детское творчество проявляется в играх и проказах: «Развлечения так же необходимы, как труд и пища... Когда они придумывают какой-либо способ развлечения, не следует их связывать запретами... необходимо предоставлять им полную свободу в придумываемых ими детских играх» (Дж. Локк, 1989, С. 164). Дж. Локк считал, что творческая деятельность — важнейший фактор, развивающий личность в целом. Такая деятельность приучает «добиваться того, что им нужно, собственными силами и собственным трудом» (Дж. Локк, 1989, С. 170).

Таким образом, рассмотрение образовательной среды, предлагаемой Дж. Локком, по оси «активность — пассивность» однозначно показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону «активности». В то же время, анализ показывает, что приоритеты, расставленные Дж. Локком по оси «свобода — зависимость», не столь однозначны.

В противоположность позиции Ж.-Ж. Руссо, по мнению Дж. Локка, молодой человек должен быть воспитан так, чтобы сознавать свою гражданскую ответственность: «Джентльмен... обязан проявлять интерес к изучению того, в чем он может быть полезен своей стране», быть приспособленным «к добродетельной жизни и практической деятельности» на благо общества. Спроектированная Дж. Локком образовательная среда способствует развитию, прежде всего, гражданских, нравственных качеств личности, которым он придавал первостепенное значение. Можно констатировать, что для Дж. Локка общественные ценности стоят выше личностных.

Дж. Локк был сторонником того, что дети с ранних лет должны учиться беспрекословно подчиняться своим воспитателям: «Вы непременно должны установить свой отцовский авторитет возможно раньше, а именно, как только он стал способен подчиняться и понимать, в чьей власти он находится... Я полагаю, что всякий признает разумным, чтобы его дети, пока они малы, смотрели на родителей как на своих господ, как на облеченных полнотою власти руководителей, по отношению к которым проявляли бы почтительный страх... По мере того как они будут подрастать и подрастут настолько, чтобы руководствоваться своим разумом, строгость управления будет мало-

помалу (в той мере, в какой они будут заслуживать) смягчаться... Страх и почтительность должны дать вам первую власть над их душами, а любовь и дружба должны закрепить ее» (Дж. Локк, 1989, С. 153-154). Отметим также, что один из наиболее часто употребляемых Дж. Локком глаголов — «заставляйте».

Дж. Локк был категорическим сторонником индивидуального воспитания: «Я не могу спокойно думать о том, что молодого джентльмена считают необходимым втолкнуть в общее стадо» (Дж. Локк, 1989, С. 170). Образованием джентльмена, конечно, должен заниматься специальный воспитатель, которому следует быть весьма внимательным к индивидуальности своего воспитанника: «Тот, кто имеет дело с детьми, должен основательно изучать их натуры и способности..., каковы их природные задатки, как можно их усовершенствовать и на что они могут пригодиться... Природные дарования каждого должны быть развиваемы до возможных пределов» (Дж. Локк, 1989, С. 159).

Таким образом, рассмотрение образовательной среды, предлагаемой Дж. Локком, по оси «свобода — зависимость» показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону «зависимости»: ответы на два соответствующих диагностических вопроса (приоритет общественных ценностей и авторитарное управление детьми) позволяют отметить два балла именно на этой шкале. В то же время «зависимость» здесь не столь четко выражена, как, например, в системе Я.А. Коменского, благодаря ориентации на индивидуальный характер воспитания, что позволяет отметить один балл по шкале «свобода».

Образовательная среда, спроектированная Дж. Локком, может быть классифицирована как карьерная образовательная среда зависимой активности или, даже, как творческая среда свободной активности. В такой среде развивается активная личность, которая ориентируется на собственный упорный труд для достижения высокого общественного положения. Такой личности присуще стремление к карьере, причем, характерна значительная зависимость активности от общественной оценки, признания окружающих. Как отмечает Дж. Локк, для воспитания молодых джентльменов следует «взять правильный курс на возбуждение в них желания похвалы, чести и доброго имени» (Дж. Локк, 1989, С. 164).

Совершенно другая образовательная среда, которая, тем не менее, по ключевым диагностическим признакам может быть также классифицирована как карьерная, была

сконструирована А.С. Макаренко. Вся педагогическая система А.С. Макаренко ориентирована на абсолютный приоритет общественных ценностей: «Мы уже должны говорить не только о профессиональной подготовке нового поколения, а о воспитании такого типа поведения, таких характеров, таких личных комплексов, которые нужны именно в Советском государстве в эпоху диктатуры пролетариата, в момент перехода к бесклассовому обществу. Цели воспитательной работы могут быть выведены только из общественного требования, из его нужды» (А.С. Макаренко, 1988, С. 41-42).

Образовательная среда, спроектированная А.С. Макаренко, предусматривает широкие полномочия детского самоуправления: общего собрания, совета командиров, различных комиссий и т.д. Решения детского самоуправления формально обязательны для исполнения всеми, в том числе и педагогами, и руководителем учреждения. Однако, за этими решениями стоит железная воля педагога, точка зрения которого в итоге и проводится через соответствующий орган самоуправления под видом коллективного мнения воспитанников: «Общее собрание всех воспитанников должно рассматриваться администрацией и воспитанниками как главный орган самоуправления, его авторитет должен неуклонно поддерживаться всеми силами учреждения... Настроение и решение общего собрания необходимо хорошо готовить... Подготовка общих собраний, обработка отдельных выступлений, организация общественного мнения должны составлять главную работу педагогического коллектива... Такая работа должна проводиться на каждом шагу: в спальнях, в личных беседах во время случайных встреч» (А.С. Макаренко, 1988, С. 199).

«Диктат воспитателя» — неотъемлемый элемент педагогической системы А.С. Макаренко: «Я предъявлял до конца диктаторские требования... и ребята понимали, что я прав, и легко мне уступали... Без искреннего, открытого, убежденного, горячего и решительного требования нельзя начинать воспитание коллектива, и тот, кто думает начать с колеблющихся, подмазывающихся уговариваний, тот делает ошибку» (А.С. Макаренко, 1988, С. 122). Практически, А.С. Макаренко ставит вопрос даже не о диктате воспитателей над воспитанниками, а о диктате директора образовательного учреждения над всей системой функционирования образовательной среды: «Директор должен прежде всего быть единоличным и абсолютно правомочным воспитателем школы. Все остальные школьные работники должны действовать под его

непосредственным руководством и по его прямым указаниям» (А.С. Макаренко, 1988, С. 177).

Как известно, А.С. Макаренко был не только активным сторонником коллективного воспитания, но его идеологом и серьезным теоретиком: «Правильное, советское воспитание должно быть организовано путем создания единых, сильных, влиятельных коллективов. Школа должна быть единым коллективом, в котором организованы все воспитательные процессы, и отдельный член этого коллектива должен чувствовать свою зависимость от него — от коллектива, должен быть предан интересам коллектива. Отстаивать эти интересы и в первую очередь дорожить этими интересами» (А.С. Макаренко, 1988, С. 172).

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной А.С. Макаренко, по оси «свобода — зависимость» не оставляет сомнений в ориентации моделирующего вектора в сторону «зависимости».

В педагогической системе А.С. Макаренко метод наказания занимает важное место: «Наказание — это не только право, но и обязанность в тех случаях, когда наказание необходимо, то есть я утверждаю, что педагог может наказывать или не наказывать, но если его совесть, его техническая квалификация, его убеждение говорят, что он должен наказать, он не имеет права отказаться от наказания. Наказание должно быть объявлено такой же естественной, простой и логически востребованной мерой, как и всякая другая мера» (А.С. Макаренко, 1988, С. 126).

А.С. Макаренко рассматривал развитие инициативности воспитанников в контексте коллективного воспитания. Если инициатива ребенка была направлена на достижение личных целей, то она не могла встретить педагогической поддержки. В то же время, инициатива любого воспитанника, связанная с коллективными интересами и задачами, обязательно получала такую поддержку: «Насчет инициативы — коммунары никогда не станут слушать пустую болтовню, какой бы она ни казалась заманчивой, но без лишних слов примут всякое предложение, которое дает путь к решению поставленной общей задачи» (А.С. Макаренко, 1988, С. 61). Была разработана целая педагогическая система развития инициативности воспитанников. «Стажной список» коммуны имени Ф.Э. Дзержинского свидетельствует, что из 84 коммунаров 34 побывали командирами отрядов, все остальные также прошли школу организатора в форме различных временных должностей. По замыслу А.С. Макаренко каждый

воспитанник должен был побывать в руководящей роли, чтобы научиться принимать решения, брать на себя ответственность, управлять другими людьми: «В последние годы я достиг такого педагогического счастья, что мог любого коммунара в любом коллективе назначить старшим» (А.С. Макаренко, 1988, С. 204).

А.С. Макаренко также четко понимал важность и необходимость организации самых разнообразных возможностей для развития творчества, прежде всего, связывая творчество с трудовым воспитанием: «В Советской стране каждый труд должен быть творческим трудом... Научить творческому труду — особая задача воспитателя... Творческий труд возможен только тогда, когда человек относится к работе с любовью, когда он сознательно видит в ней радость, понимает пользу и необходимость труда, когда труд делается для него основной формой проявления личности и таланта» (Пед. Соч. Т. 4, С. 95). В коммуне для воспитанников были организованы конструкторское бюро и бюро изобретательства. Творчество коммунаров развивалось в специально созданном клубе, где составлялись и решались разнообразные задачи и головоломки по всем направлениям науки и техники. В коммуне воспитанниками также периодически организовывались спектакли, музыкальные вечера, литературные конференции, выставки, конкурсы, олимпиады и т.д.

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной А.С. Макаренко, по оси «активность-пассивность» показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону «активности»: ответы на два соответствующих диагностических вопроса (развитие инициативы и творчества воспитанников) позволяют отметить два балла именно на этой шкале. В то же время развитие «активности» в определенной степени сдерживается, благодаря широкому применению метода наказаний, что вызывает необходимость отметить один балл по шкале «пассивность».

Образовательная среда, спроектированная А.С. Макаренко, может быть классифицирована как карьерная образовательная среда активной зависимости.

Совершенно особая образовательная среда была спроектирована в первой половине XX века выдающимся польским педагогом Я. Корчаком. Его концепция воспитания представлена в книге «Как любить ребенка», написанной в условиях фронтового госпиталя в 1914-17 годах.

По отношению к приоритетам интересов личности или общества в образовательном процессе Я. Корчак, так же как и Ж.-Ж. Руссо, твердо стоит на

позиции приоритета личности, подчеркивая лицемерие и примитивную утилитарность общественных запросов к воспитательным учреждениям: «Все современное воспитание направлено на то, чтобы ребенок был удобен, последовательно, шаг за шагом стремится усыпить, подавить, истребить все, что является волей и свободой ребенка, стойкостью его духа, силой его требований... Государство требует официального патриотизма, церковь — догматической веры, работодатель — честности, а все они — посредственности и смирения... Ребенок имеет право желать, домогаться, требовать, имеет право расти и созреть» (Я. Корчак, 1990, С. 56-57).

Я. Корчак не приемлет положения, когда взрослые, берут на себя право авторитарного управления жизнью и поведением детей. Воспитателям следует тщательно и всесторонне изучать детей для того, чтобы педагоги могли наиболее эффективно помогать детскому развитию, творчески подстраиваясь под этот процесс: «Школьные работники должны удовлетворять сегодняшние нужды юных граждан. Ребенок — существо разумное, он хорошо знает потребности, трудности и помехи своей жизни. Не деспотичные распоряжения, не навязанная дисциплина, не недоверчивый контроль, а тактичная договоренность, вера в опыт, сотрудничество и совместная жизнь!» (Я. Корчак, 1990, С. 186). Я. Корчак всегда выступал как сторонник индивидуального воспитания, которому он придавал первостепенное значение в своей педагогической системе: «И если я завтра встречаю группу детей, я уже сегодня обязан знать, кто они. Там будут ласковые, пассивные, добродушные, доверчивые ребята — вплоть до самых зlostных, явно враждебных и полных двуличной инициативы или притворно уступчивых, конспиративно зlostных малолетних преступников и интриганов... Я могу внедрить традиции правды, порядка, трудолюбия, честности, искренности, но я не в силах изменить природу ребенка. (Я. Корчак, 1990, С. 90-91).

Следует отметить, что в отличие от Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо, которые также были сторонниками индивидуального воспитания и считали целесообразным проводить его в определенной социальной изоляции (один воспитатель + один воспитанник), Я. Корчак сумел организовать процесс индивидуального воспитания в групповой среде. Он подчеркивал: «Дети имеют право жить группами и отдельно, своим умом и трудом» (Я. Корчак, 1990, С. 145). Несмотря на то, что педагогическая деятельность Я. Корчака, как и А.С. Макаренко, проходила в условиях образовательных учреждений закрытого типа (детских домах), ему удалось органично синтезировать *индивидуальное содержание*

воспитательного процесса с его *коллективной формой*, в результате чего детский коллектив не выступал препятствием развития личностной свободы отдельного ребенка.

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Я. Корчаком, по оси «свобода — зависимость» не оставляет сомнений в ориентации моделирующего вектора в сторону «свободы».

Я. Корчак крайне отрицательно относился к любым формам наказания ребенка: «У меня наказаний нет», — говорит воспитатель, иногда и не подозревая, что не только есть, но и очень суровые. Нет темного карцера, но есть изоляция и лишение свободы... Дети боятся, будь это большое, маленькое или только символическое наказание. Понимаешь: дети боятся, — значит, наказания существуют. Можно высечь самолюбие и чувства ребенка, как раньше секли розгами тело» (Я. Корчак, 1990, С. 71). Кодекс товарищеского суда, действующего в детском доме, начинался следующей преамбулой: «Если кто-нибудь совершил проступок, лучше всего его простить в надежде, что он исправится» (Я. Корчак, 1990, С. 146). Детский суд, по Я. Корчаку, как ни парадоксально это звучит, — не орган наказания, а по существу «орган прощения».

Образовательная среда, созданная Я. Корчаком, ориентирована на развитие инициативы и самостоятельности каждого ребенка. Он, как и Дж. Локк, считал, что ни в коем случае нельзя ограничивать детскую активность, что эта естественная активность ребенка является важнейшим фактором его личностного развития: «Мой принцип: «Пусть дитя грешит». Ибо если ребенок не ошибается в детстве и, всячески опекаемый и охраняемый, не учится бороться с искушениями, он вырастает пассивно-нравственным — по отсутствию возможности согрешить, а не активно-нравственным — нравственным благодаря сильному сдерживающему началу... Должна царить атмосфера полной терпимости к шутке, проказе, насмешке и подвоху и наивному греху лжи. Здесь не место суровому долгу, каменной серьезности, железной необходимости, непоколебимому убеждению» (Я. Корчак, 1990, С. 84-85). Я. Корчак подчеркивает, что особенно эффективным средством развития инициативы могут быть детские собрания, если они проходят в «чистой и достойной моральной атмосфере»: «Ребенок должен знать, что он может взять слово, что это стоит делать, что это не вызовет гнева или неприязни, что его поймут». В отличие от А.С. Макаренко, считавшего, что «подготовка общих собраний, обработка отдельных выступлений, организация общественного мнения должны составлять главную работу педагогического коллектива», Я. Корчак

был убежден, что «нет более бессмысленной комедии, чем нарочито подстроенные выборы и голосования с заранее известным результатом» (Я. Корчак, 1990, С. 144-145).

В отличие от Я.А. Коменского, предлагавшего следить за тем, чтобы воспитанники не читали никаких других книг, кроме учебных, и Ж.-Ж. Руссо, считавшего книги «наибольшим злом» для ребенка, Я. Корчак предоставлял детям полную инициативу в выборе книг для чтения: «Взрослые считают одни книги полезными, другие — вредными, те — умными, эти — глупыми. Я позволяю читать всякие книжки, не хочу, чтобы читали украдкой» (Я. Корчак, 1990, С. 215). Точно также Я. Корчак (в отличие от А.С. Макаренко) предоставлял воспитанникам полную инициативу в использовании заработанных денег, пусть даже не рациональном: главное для Я. Корчака, чтобы, проявляя инициативу и самостоятельность, совершая ошибки, ребенок набирался жизненного опыта, способствующего развитию его личности.

Развитие творческих способностей ребенка также занимало важное место в педагогической системе Я. Корчака. Детское творчество связывалось им (как и Дж. Локком) не только с искусством или конструированием, но прежде всего, с таким естественным ежедневным занятием ребенка как игра: «Я дам важное правило: «Не надо стыдиться играть». Важно не то, во что играть, а как и что при этом думать и чувствовать... Для игры нужен хороший товарищ и вдохновение, а, значит, свобода» (Я. Корчак, 1990, С. 203).

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Я. Корчаком, по оси «активность — пассивность» четко показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону «активности». Образовательная среда, спроектированная Я. Корчаком, может быть классифицирована как творческая образовательная среда. Эта среда в наибольшей степени обеспечивает возможности развития свободы и активности ребенка.

Как видно из векторной модели, вектор функционирования образовательной среды, спроектированной Я. Корчаком, прямо противоположен направлению вектора «общественного ветра» — «духу эпохи», как называл его сам Я. Корчак. Можно сказать, что педагогическая стратегия Я. Корчака заключалась в «закаливании» личности, развитии ее устойчивости против воздействия «общественного ветра». Я. Корчак активно вводил в образовательную среду соответствующие социальные структуры: детский сейм, товарищеский суд, общешкольная газета, доска информации, ящик для запросов, система официальных пари, нотариальная книга, плебисциты

На рисунке 3.1.1 можно также видеть соотношение типов сред в классических образовательных системах с типами формирующейся личности (по типологии П.Ф. Лесгафта), а также с типом образовательной среды, характерным для современной школы, о чём пойдёт речь в последующих разделах данной главы.

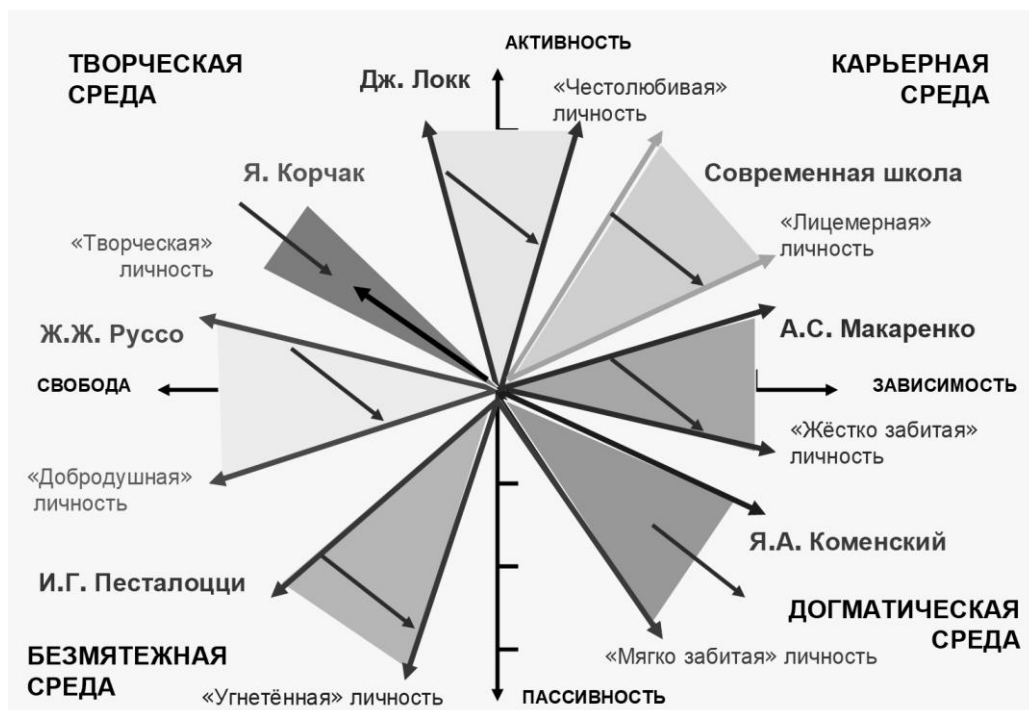


Рисунок 3.1.1 — Сравнительный анализ классических педагогических концепций и современной школы на основе векторного моделирования образовательной среды

Отметим также, что использование метода векторного моделирования образовательной среды для анализа классических образовательных систем успешно применяется нами в течение 30-ти лет в процессе преподавания курса «История педагогики» для организации практической работы студентов, которые строят соответствующие моделирующие вектора на основе самостоятельного анализа первоисточников и дальнейшей групповой историко-педагогической дискуссии.

3.2 Установление комплементарности педагогических моделей и типологий на основе их эколого-педагогического анализа

Использование метода векторного моделирования образовательных сред позволяет проводить эколого-педагогический (средовой) анализ как реальных, так и проектируемых образовательных систем. В качестве примера такого анализа далее представлена средовая модель «культурно-исторической школы», спроектированной творческим коллективом под руководством В.В. Рубцова (1996), которая строится как система школ разных ступеней.

На 1-ой ступени в «школе мифотворчества» (5-6 лет) предметное содержание включает свойства, вещи, отношения, а осваиваемые способы действия — это действия по сценарию в соответствии с ролью. У ребенка, который только включается в формализованный образовательный процесс, отсутствует собственно учебный предмет и традиционные позиции Учителя и Ученика. Вместо этого происходит проигрывание осваиваемого содержания в соответствии с распределением ролей и сценарием. Ребенок остается свободным от учительского диктата, возможна свобода восприятия мира, порой, абсурдного с научной точки зрения. Ребенок находится в безмятежной среде, оставаясь еще относительно свободным, и в тоже время пассивным, действуя в соответствии с распределением ролей и сценарием.

На 2-ой ступени в «школе-мастерской» (7-9 лет) предметное содержание включает способы действия, навыки, а осваиваемые способы действия — это реконструкция способа, упражнение в навыке. Возникают новые позиции — позиция Учителя, владеющего культурно-заданным образцом действия, и позиция Ученика, который

должен присвоить этот образец. Происходит освоение системы определенных навыков, требующих автоматического уровня исполнения. Форма обучения связана с упражнением по заданному образцу. Школа-мастерская функционирует как типичная догматическая среда, — среда зависимости и пассивности.

На 3-ой ступени в «школе-лаборатории» (10-13 лет) предметное содержание включает модели, теории, а осваиваемые способы действия — поиск, исследование, экспериментирование. Учащиеся учатся строить модели того или иного явления и заниматься его исследованием, у них уже должен быть сформирован соответствующий образец действия. На данном этапе школьникам обеспечивается возможность быть активными в своей исследовательской деятельности, но эта активность остается зависимой от правил и нормативов, жестко регламентирующих их учебно-исследовательскую деятельность. Школа-лаборатория — это среда зависимой активности, то есть, образовательная среда «карьерного» типа.

На 4-ой ступени в «проектной школе» (14-16 лет) предметное содержание включает создание образцов, а осваиваемые способы действия — проектирование новых образцов. Проектная школа, основанная на актуализации проектной деятельности, развивает творческое сознание учащихся. Совершенно очевидно, что средой функционирования на данной ступени служит творческая среда — среда активности и свободы.



Рисунок 3.2.1 — Эколого-педагогическая модель «культурно-исторической школы», спроектированной под руководством В.В. Рубцова

Можно констатировать, что образовательный процесс в «культурно-исторической школе» организуется таким образом, чтобы обеспечить планомерный переход учащихся из одного типа образовательной среды в другие (Рисунок 3.2.1). Такой переход может осуществляться как в масштабе одного занятия или тематического цикла, так и в масштабе всего периода образования: переход дошкольника *от пассивной личностной свободы в безмятежной* образовательной среде подготовительной группы к *пассивной зависимости в догматической* среде начальных классов, а затем — *от зависимости и пассивности через зависимую активность к свободной активности в творческой* образовательной среде старших классов.

Как было показано в первой главе, одним из принципиальных вопросов педагогической науки остаётся вопрос о влиянии среды развития ребёнка на формирование его личности. Эколого-педагогический анализ типологий учащихся позволяет с определённой точки зрения моделировать связь между типом личности и типом среды, в котором эта личность формируется. В ряду многочисленных педагогических типологий учащихся особый интерес для нас представляет типология, предложенная П.Ф. Лесгафтом (1906), поскольку в описании его «школьных типов» учитывается влияние характеристик среды на формирование определённого типа личности: «лицемерной», «честолюбивой», «добродушной», «забитой-мягкой», «забитой-злой» и «угнетённой», а также «нормальной (представленной в идеале)» (П.Ф. Лесгафт, 1991).

«Лицемерный тип» всегда старается более легким способом достигнуть личных выгод и избегать деятельности, связанной с трудом и усердием. Детям этого типа свойственно подхалимство и заискивание перед педагогами, доносительство. По отношению к учащимся более низкого статуса они грубы и хвастливы. Такие школьники склонны к мелкому воровству, симулированию болезни и т.д. Практически всегда они нелюбимы товарищами и одиноки. П.Ф. Лесгафт определяет лицемерный тип как тип с «деятельно-повышенными проявлениями», т.е. с высокой степенью личностной *активности* и, в то же время, как «отраженно (рефлекторно)-опытный», имея в виду отсутствие личностной самостоятельности, *высокой зависимости* поведения ребенка от значимых взрослых.

«Честолюбивый тип» определяется стремлением к внешнему успеху и превосходству, которым мотивируется вся его деятельность. Характерны такие черты как гордость, самоуверенность, спесь, напыщенность. Для честолюбивых школьников характерно сдержанное спокойствие, уверенность в себе. Они могут настойчиво и упорно заниматься наедине, чтобы потом блеснуть перед окружающими своими знаниями, при этом охотно помогая товарищам. Наказания, особенно несправедливые, приводят их к апатии. Такие дети не имеют, как правило, собственного мнения, но любят блеснуть эрудицией, используя изречения известных авторов. Избрав для себя главное дело, они полностью на нем сосредотачиваются, подчиняя ему все остальное и используя для этого других людей. П.Ф. Лесгафт относит данный тип, как и лицемерный, к *активному* («с деятельно-повышенными проявлениями») типу. Честолюбивый тип классифицируется им также как «подражательно-рассудочный». Подразумевается, что активность обуславливается как *зависимостью* от других людей («подражательность»), так и, в отличие от лицемерного, значительной степенью личностной самостоятельности («рассудочность»).

«Добродушный тип» склонен к рефлексии своих чувств и поступков, характеризуется большой самостоятельностью и правдивостью. Недостаток глубоких знаний компенсируется развитой фантазией. Такой ребёнок обычно ленив и слабоволен, способен заниматься деятельностью только до тех пор, пока к ней не угасает его интерес. Принуждение к занятиям и произвол педагога неминуемо отталкивают его от дела и содействуют апатичному и безучастному отношению к работе. Дети этого типа отличаются критичностью и независимостью суждений, охотно принимают участие в различных спорах. Несмотря на подчеркивание общей *пассивности* ребенка добродушного типа («апатия», «лень»), П.Ф. Лесгафт, тем не менее, относит его к категории типов «с деятельностно-повышенными проявлениями», основываясь на его развитой интеллектуально-рефлексивной деятельности. Этот тип классифицируется им как «разумно-самостоятельный», т.е. акцентируется преобладание в нём личностной *свободы и самостоятельности*, проявление которых ограничивается «сферой разума».

«Мягко-забитый тип» характеризуется эмоциональной холодностью и равнодушием к окружающим. Неудачи, препятствия или неожиданные явления ставят его в тупик, он совершенно не в состоянии справиться с ними без посторонней помощи. Исполнить поручение он может только тогда, когда все необходимое ему раньше было

показано, потому что действовать он может только по указанию. При этом он может оказаться прилежным и исполнительным, выучит все, что ему зададут. Ограничиваясь в своей деятельности только имитацией, он очень легко достигает удовлетворения формальных требований. Однако стоит уменьшить требования или понизить контроль, как он окажется ленивым и нерадивым. Оставшись без надзора, он будет неумерен во всем, что ему нравится. Согласно классификации П.Ф. Лесгафта, данный тип относится к категории типов «с инертно-угнетенными проявлениями», т.е. школьники данного типа, прежде всего, характеризуются как *пассивные*. В то же время, мягко-забитый тип П.Ф. Лесгафт рассматривает как «рефлекторно-опытный», подчеркивая этим характерную для него *зависимость* от взрослых. Активность личности носит здесь ответный («рефлекторный») характер.

«Злостно-забитый тип» к занятиям относится вяло и без какой-либо инициативы, старается их избегать. Иногда впадает в инертное состояние, в котором совершенно не реагирует на обращенное к нему требование, выполняя его только после применения самых сильных мер воздействия. Деятельность такого ребёнка определяется исключительно внешними правилами и обрядами. Постепенно он делается всё более пугливым, подозрительным, а затем злобным и все более и более замыкается в себе. Для него характерны угловатость действий, тупая и сдержанная реакция на внешние впечатления, проявление мелкого самолюбия и резкие выходки, сменяющие апатичную жизнь. Постепенно формируется личность подозрительного заскорузлого служаки, не допускающего никакого рассуждения и твердо исполняющего все данные ему поручения, или отъявленного врага общества, мстящего за все несправедливости и страдания, которые ему были причинены. Злостно-забитый тип П.Ф. Лесгафт относит к категории *пассивных* типов («с инертно-угнетенными проявлениями»), характеризуя его как «подражательно-рассудочный», имея в виду большее, по сравнению с мягко-забитым типом, проявление самостоятельности, наблюдаемое на фоне *зависимости* его активности от требований окружающих.

«Угнетенный тип» отличается скромностью, откровенностью и трудолюбием. Он постоянно чем-либо занят и сосредоточен, отделяясь от своих товарищей, никогда не выходит вперед, а всегда остается в последних рядах, и внимательно следит за всеми происходящими в классе занятиями. В играх и развлечениях старается не принимать участия, склонен к рефлексии своих недостатков и обвинению самого себя в различных

неудачах. Не видя в себе никаких талантов и способностей, он часто отказывается от занятий, требующих инициативы и самостоятельности, с трудом решаясь на что-то новое. Однако наблюдательность и усердие позволяют ему часто становиться хорошим мастером своего дела. При этом такой ребёнок отличается твёрдостью своих убеждений и нравственных принципов, что обуславливает его независимое поведение в коллективе. По классификации П.Ф. Лесгафта угнетенный тип рассматривается как «разумно-исполнительный с инертно-угнетенными проявлениями», т.е. как *самостоятельный*, но в то же время *крайне пассивный*.

«*Нормальный тип*» описывается П.Ф. Лесгафтом как реально не существующий, но идеальный, с его точки зрения, тип учащегося. Такой ребенок постоянно деятелен, стремится к развитию своих способностей, старается достигать всего собственными силами, активно участвует в социальной жизни образовательного учреждения. Таким образом, в качестве главных характеристик идеального ребенка можно рассматривать его *самостоятельность* и *активность*.

На основе своих исследований П.Ф. Лесгафт приходит к выводу о том, что основополагающим системным фактором, регулирующим проявление генетически обусловленных особенностей ребенка, выступает среда, в которой происходит его личностное становление. В свою очередь, конкретная образовательная среда с различной степенью осознанности создаётся конкретным педагогом, характер этой среды обусловлен его профессиональными ценностями, смыслами, приоритетами.

Многолетний опыт супервизорской работы, сформировавшийся в процессе руководства педагогической практикой студентов, проведения тренингов для учителей, а также консультирования педагогов — участников конкурса «Учитель года», позволил нам разработать типологию педагогических позиций (В.А. Ясвин, 2012), которая представляется актуальной для анализа профессиональной деятельности учителей и воспитателей.

Методологической основой для разработки данной типологии стал метод векторного моделирования педагогических сред, что обеспечило её согласованность с типологией «воспитывающей среды» Я. Корчака и выделенными П.Ф. Лесгафтом «школьными типами» учащихся (Рисунок 3.2.2).

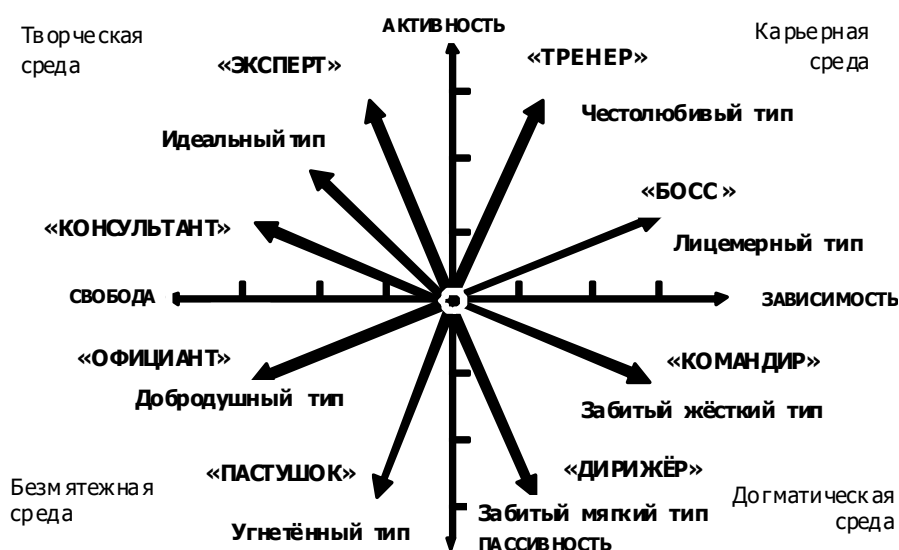


Рисунок 3.2.2 — Соотношение типов педагогических позиций и типов учащихся (по П.Ф. Лесгафту) с типами воспитывающей среды (по Я. Корчаку)

Согласно представленной модели в условиях «догматической среды», преимущественно, проявляются типы педагогических позиций «Командир» и «Дирижёр»; в условиях «карьерной среды» — «Босс» и «Тренер»; в условиях «безмятежной среды» — «Пастушок» и «Официант»; в условиях «творческой среды» — «Эксперт» и «Консультант».

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

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

«Босс» — педагогическая позиция, при которой собственно содержание образовательного процесса, в принципе, не особенно актуально для педагога. Для него гораздо важнее соблюдение учащимися внешних поведенческих правил, направленных на подчёркивание высокого статуса педагога, его превосходства и величия. В этом плане поощряется инициатива учащихся, особенно активно демонстрирующих восхищение педагогом и его идеями. Отношение к отдельным учащимся определяется степенью их преданности, а также достигнутыми победами и завоёванными званиями, приносящими славу их педагогу. Для этой педагогической позиции также характерно высокомерие, самоуправство, импульсивная безответственность решений и поступков.

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

«Пастушок» — также достаточно распространённая на практике педагогическая позиция. Для неё характерно равнодушное безразличие к организации образовательного процесса, к достижению образовательных результатов и даже к их имитации. Педагог «не замечает» проступков учащихся, в том числе их откровенного хамства, не реагирует на них, часто прикрываясь псевдогуманистической педагогической философией: «Это

проявление личности ребёнка, он так самовыражается...» и т.п. Общение с учащимися носит отстранённый, попустительский характер, возникающие проблемы игнорируются, напряжения избегаются. Педагог «бережёт свои нервы». Он ориентирован, прежде всего, на физическое благополучие учащихся, обеспечение их безопасности.

«Официант» — позиция педагога, который искренне старается организовать образовательный процесс на основе принципов гуманистической педагогики, уделяет большое внимание запросам обучающихся, проявляет готовность к помощи и поддержке, пытается увлечь их какой-либо полезной деятельностью. Однако из-за недостаточной чёткости в постановке задач, общей низкой требовательности к уровню образовательных результатов и нерешительности в пресечении деструктивного поведения отдельных учащихся в итоге возникает потакание их прихотям, неспособность реально организовать целеустремлённую продуктивную образовательную деятельность. Педагог в большей степени «обслуживает» интересы учащихся, чем управляет образовательным процессом, создаёт условия и возможности для их личностного развития.

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

«Эксперт» — педагогическая позиция, которая наиболее эффективна при работе с одарёнными учащимися, обладающими высокой мотивацией к образовательной деятельности. Стимулируется самостоятельная исследовательская и проектная работа учащихся, при минимальном или даже полном невмешательстве в её процесс. Педагог сосредотачивается на содержательном анализе продуктов творческой деятельности

учащихся. Подчеркнём, что речь здесь идёт не столько о формальной оценке образовательных результатов, сколько о подробном разборе содержания и стиля созданного учащимися творческого продукта. Педагог фиксирует наличие фактических ошибок, выявляет причины их возникновения, а также выражает своё субъективное отношение к результатам работы учащихся, которое воспринимается ими как авторитетное профессиональное мнение. Педагогическое общение отличается высокой степенью заинтересованности, толерантности, доброжелательности.

Каждый педагог в своей профессиональной деятельности сочетает в различных соотношениях признаки ряда описанных позиций. Путём супервизорской оценки взаимодействия педагога с учащимися, а также на основе его рефлексивного самоанализа может быть построен индивидуальный профиль характерных для него педагогических позиций. В каждом из типов среды преобладает определённая педагогическая позиция, которую, с той или иной степенью осознанности, занимает учитель или воспитатель.

С точки зрения качества образовательной среды как общности между учащимися и педагогами, способствующей развитию свободной активности учащихся как субъектов образовательного процесса, наиболее эффективными педагогическими позициями представляются «Консультант» и «Эксперт», обеспечивающие «творческий тип» образовательной среды, а также позиция «Тренер», направленная на формирование целеустремлённости и конкурентоспособности учащихся в логике среды «карьерного типа». В то же время наш опыт супервизорской работы с учителями и исследование, проведённое совместно с Е.В. Лебедевой (2014), свидетельствуют о том, что наиболее распространёнными педагогическими позициями являются «Командир», «Босс» и «Дирижёр», ориентированные на высокую зависимость учащихся от учителя в логике «догматического» и «карьерного» типов образовательной среды (Рисунок 3.2.3).

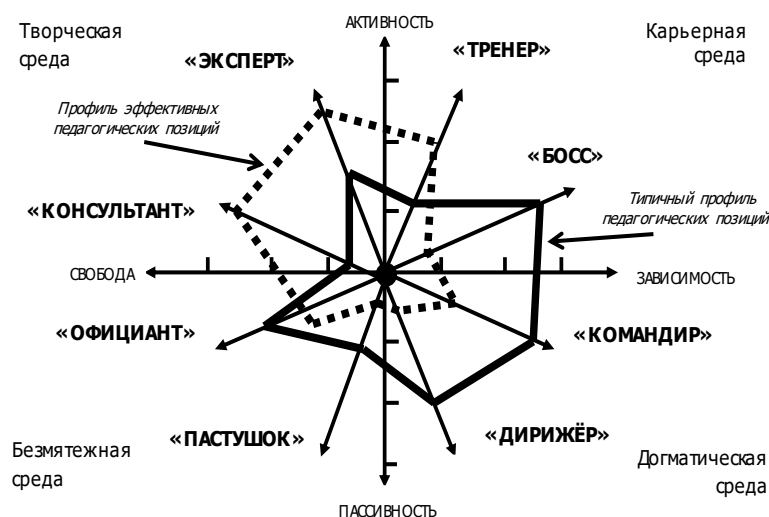


Рисунок 3.2.3 — Профили педагогических позиций учителей в контексте типов образовательной среды

Эколого-педагогический анализ позволил также установить комплементарность типологий «воспитывающей среды» Я. Корчака и организационной культуры К. Камерона и Р. Куинна. Установлена содержательная связь между определёнными типами среды и организационной культуры: догматической средой и бюрократической культурой; карьерной средой и результативной культурой; творческой средой и инновационной культурой; безмятежной средой и семейной культурой (Рисунок 3.2.4). Можно констатировать, что описание среды и культуры организации, происходящие из различных методологических оснований, носит взаимодополняющий характер.

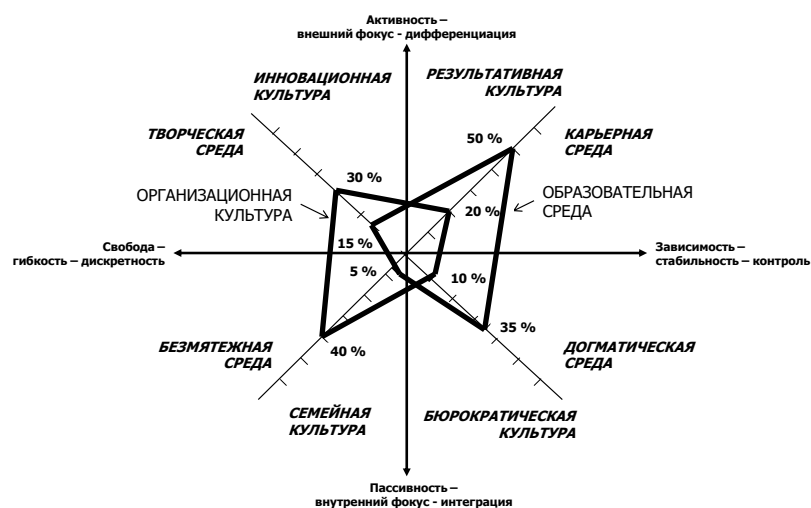


Рисунок 3.2.4 — Соотношение типов образовательной среды и организационной культуры, наиболее типичных для отечественной школы

В результате исследования нескольких сотен российских школ нами установлены наиболее типичные модели школьной образовательной среды и организационной культуры педагогических коллективов.

Результаты сравнительного анализа различных педагогических моделей и типологий на основе векторного анализа сред развития личности свидетельствуют об их методологической комплементарности (Таблица 3.2.1).

Можно констатировать, что метод векторного моделирования сред развития личности, разработанный нами на основе типологии «воспитывающих сред» Я. Корчака, позволяет рассматривать ряд педагогических моделей и типологий в едином аналитическом поле. На основе этого метода могут также разрабатываться новые подходы и типологии, комплементарные уже существующим.

Таблица 3.2.1 — Комплементарность различных педагогических моделей и типологий на основе векторного эколого-педагогического анализа

Тип среды по Я. Корчаку	Образовательное пространство по Р.Е. Пономарёву	Векторная модель среды	Тип учащихся по П.Ф. Лесгафту	Педагогическая позиция учителя	Примеры моделей образовательных систем	Этап образовательного процесса по В.В. Рубцову	Тип организационной культуры по К. Камерону и Р. Куинну
«Среда безмятежного потребления»	«Естественное образовательное пространство»	«Безмятежная среда пассивной свободы»	«Добродушный»	«Официант»	«Свободное воспитание» по Ж.Ж. Руссо	«Школа мифотворчества»	«Семейная» («клановая») организационная культура
		«Безмятежная среда свободной пассивности»	«Угнетённый»	«Пастушок»	«Воспитание бедной сельской молодёжи» по И.Г. Песталоцци		
«Догматическая среда»	«Авторитарное образовательное пространство»	«Догматическая среда зависимой пассивности»	«Забитый мягкий»	«Дирижёр»	«Великая дидактика» Я.А. Коменского	«Школа-мастерская»	«Бюрократическая» организационная культура
		«Догматическая среда пассивной зависимости»	«Забитый злостный»	«Командир»	«Коллективное воспитание гражданина» по А.С. Макаренку		
«Среда внешнего лоска и карьеры»	«Манипулятивное образовательное пространство»	«Карьерная среда активной зависимости»	«Лицемерный»	«Босс»	«Воспитание джентльмена» по Дж. Локку	«Школа-лаборатория»	«Результативная» («рыночная») организационная культура
		«Карьерная среда зависимой активности»	«Честолюбивый»	«Тренер»			
«Идейная среда»	«Свободное образовательное пространство»	«Творческая среда свободной активности»	«Нормальный» (идеально представленный)	«Эксперт»	Образовательная система Я. Корчака	«Проектная школа»	«Инновационная» организационная культура
		«Творческая среда активной свободы»		«Консультант»			

3.3 Результаты эмпирических исследований школьных сред

Наше 20-ти летнее исследование особенностей восприятия школьной среды (В.А. Ясвин, 2011), в котором приняли участие педагоги и учащиеся более двух тысяч российских школ, показало, что школьники воспринимают образовательную среду, преимущественно, как «карьерную» и «догматическую», т.е. связанную с осью «зависимости» (85%). В ответах школьных учителей на диагностические вопросы преобладают позиции, характеризующие модальность той же школьной среды как «карьерную» и «творческую», т.е. связанную с осью «активности» (95%). Педагоги отрицают наличие в их школах каких-либо элементов «безмятежной» среды (отметим, что «безмятежная» среда — это единственная среда, в которой ребёнок может получать впечатления, мечтать, строить свои романтические образы желаемого будущего). «Догматической» среде педагоги также отводят незначительное место в оценке своей образовательной практики (5%). Педагоги и учащиеся сходятся во мнении, что образовательный процесс в школе на половину протекает в «карьерном» типе среды (50-55%). При этом то, что в сознании учителей воспринимается как «творческая» среда («свободная» и «активная»), радикально противоположно оценивается учащимися, как «догматическая» среда («пассивная» и «зависимая»). По результатам наших исследований представленность в школах «творческой» среды не превышает 15%, а в большинстве случаев составляет порядка 5-7%. Квалифицированные эксперты, как и сами школьники, оценивают школьную среду как преимущественно «карьерно-догматическую». При графическом отображении учительского восприятия школьной среды в соответствующей системе координат получается конфигурация, напоминающая зонтик (Рисунок 3.3.1), и это представляется весьма символичным, поскольку изначально зонтик использовался, прежде всего, для защиты от солнечного света (в нашем случае, от света реальности). Эмпирически выявленная иллюзорность восприятия педагогами школьной образовательной среды получила название «эффекта учительского зонтика».

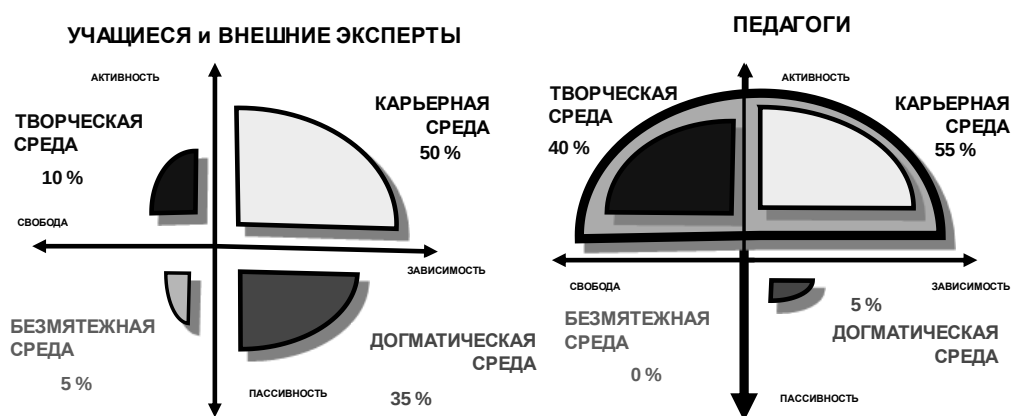


Рисунок 3.3.1 — Оценка восприятия школьной среды педагогами, учащимися и внешними экспертами («Эффект учительского зонтика»)

Можно выделить несколько причин, обуславливающих, на наш взгляд, учительские иллюзии по поводу свободной творческой активности учащихся в школе. Я. Корчак иронично и точно подметил, что «хороший ребёнок» — это, прежде всего, *удобный* ребёнок, и воспитание направлено в основном на то, чтобы ребёнок был удобен для взрослых. Соответственно, «хороший ученик» — это ученик, удобный для учителя. С момента исторического зарождения школы как социального института и до наших дней во всём мире безраздельно господствует школа «догматического типа», формирующая зависимую и пассивную личность, которой удобно управлять. В тоже время, философская и психолого-педагогическая наука постоянно призывают школу к воспитанию свободной, активной, творческой личности. Школа же, декларируя эту высокую цель в своих программных документах (миссиях, концепциях и т.п.), продолжает в повседневной практике воплощать традиции «догматического воспитания».

Наш опыт консультирования учителей свидетельствует о том, что они плохо знают и понимают критерии творческой образовательной деятельности, порой искренне считая творческой среду, которая в действительности таковой не является. Можно выделить хотя бы два критерия «творческой» образовательной среды.

Во-первых, учащиеся должны представлять усвоенный материал в виде, отличном от того, в котором они получили его от учителя, а не максимально точно воспроизводить заученную информацию.

Во-вторых, учителя не должны исправлять учащихся непосредственно в процессе выполнения творческих заданий. Только после представления учащимся завершённой работы, учитель может указать на замеченные фактические ошибки или выразить своё несогласие с какими-либо позициями школьника.

Подчеркнём также, что «творческая» среда всегда характеризуется низкой устойчивостью. Сущностью этой среды являются совместный поиск, совместное созидание, творческие споры равных партнёров. «Творческая» среда превращается в «догматическую», когда в группе выделяется авторитарный лидер, который стремится направлять мысли и деятельность своих товарищей.

Проведение в школе специальных семинаров и тренингов, направленных на коррекцию мировоззренческих позиций и повышение психолого-педагогической компетентности учителей (В.А. Ясвин, 1997), позволяет им более адекватно оценивать свою деятельность, постепенно избавляться от профессиональных иллюзий. Проведение повторных исследований показывает, что «эффект учительского зонтика» не распространяется на педагогов, прошедших соответствующее обучение.

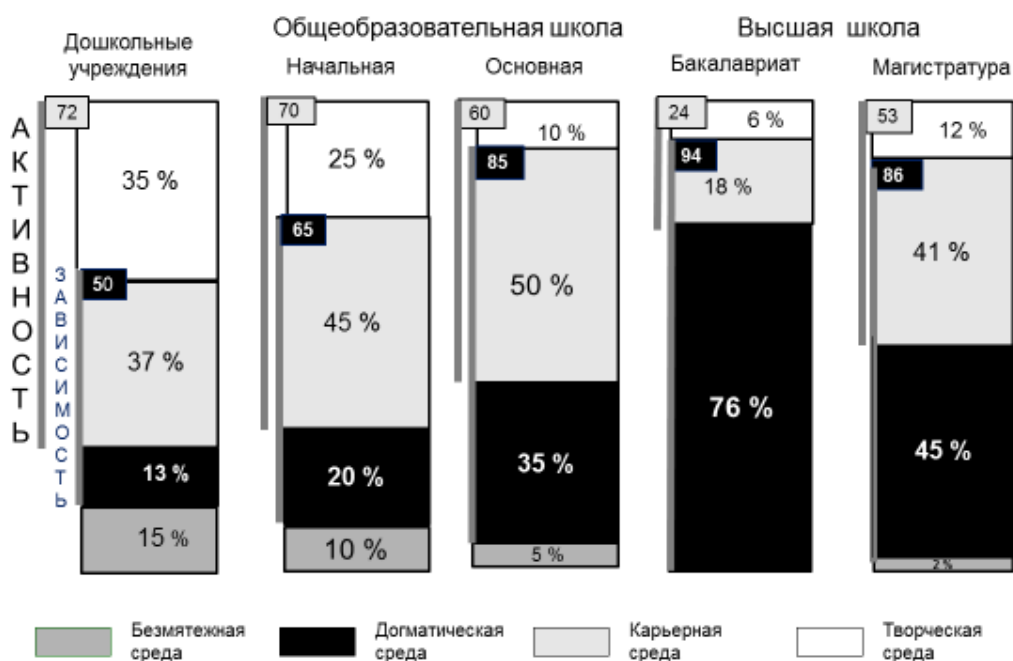


Рисунок 3.3.2 — Модальность образовательной среды на различных этапах образовательного процесса

Сопоставление наших результатов экспертизы школьной образовательной среды с результатами векторного анализа образовательных сред дошкольных образовательных учреждений (Ю.Ю. Кондрашина, 2013) и высших учебных заведений (А.В. Капцов, В.И. Кичигин, 2003; Л.Е. Нагорнова, 2005) позволило увидеть динамику модальности образовательной среды на различных этапах образовательного процесса (Рисунок 3.3.2).

С точки зрения развивающего потенциала образовательной среды наиболее адекватной представляется среда дошкольных учреждений (72% по оси «Активность»). Затем, в общеобразовательной школе, отмечается радикальное увеличение доли догматической среды (почти в три раза), прежде всего, за счёт снижения доли творческой среды. Дальнейшее увеличение доли догматической среды (формирующей зависимую и пассивную личность) характерно для бакалавриата (76%), в условиях которого студентам, в основном, приходится «зубрить» основы наук, практически полностью пребывая в средах, формирующих зависимый тип личности (94%). И только к старшим курсам высшей школы, на этапе магистратуры, структура модальности образовательной среды становится более сбалансированной, напоминающей структуру школьной среды. Однако, типы среды, связанные с осью «Зависимости» (86%) продолжают абсолютно доминировать (В.А. Ясвин, 2018). Таким образом, можно констатировать, что, начиная с общеобразовательной школы, обучающиеся осуществляют свою образовательную деятельность, в основном, в «догматическом» и «карьерном» типах среды, способствующих формированию зависимой личности.

Корреляционный анализ показал, что ряд характеристик образовательной среды статистически связан с достижением школьниками предметных образовательных результатов (Рисунок 3.3.3), прежде всего, за счёт концентрированности образовательных влияний и возможностей (интенсивности), а также за счёт «внешних» факторов, обусловленных взаимодействием школы с социальным окружением: направленности школы на взаимодействие со своим социальным окружением (социальная активность), умения использовать образовательный потенциал этого окружения (широта), адекватности образовательной программы школы социальным запросам (когерентность), способности школы изменяться согласно этим запросам (мобильность). В то же время не удалось обнаружить

корреляцию между учебной успешностью и «внутренними» факторами (обобщённость, эмоциональность и безопасность), связанными с психологическим климатом в школе (В.А. Ясвин, С.Н. Рыбинская, 2015).

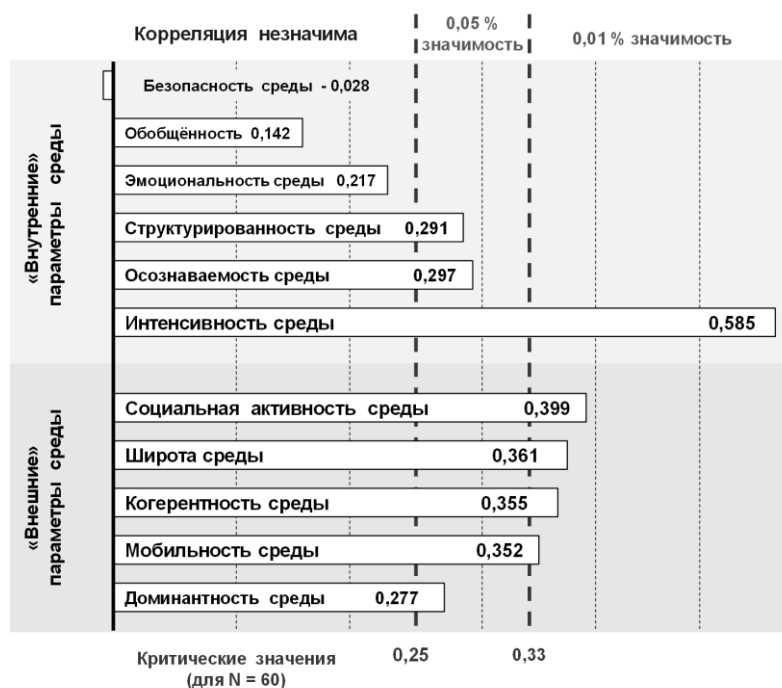


Рисунок 3.3.3 — Результаты корреляционного анализа учебных достижений обучающихся и характеристик школьной среды методом Ч. Спирмена

Результаты экспертизы школьных сред на основе комплекса количественных параметров (20 лет исследований, более тысячи школ из различных регионов России) представлены в таблице 3.3.1.

Таблица 3.3.1 — Средние значения показателей оценки количественных параметров образовательной среды в различных организационных условиях (в баллах)

Параметры анализа среды	Средние значения показателей на выборке более 2000 школ				Средние значения показателей в школе, недавно вошедшей в состав комплекса	
	Администрация	Учителя	Родители	Школьники	Администрация	Учителя
Широта	7,2	4,2	3,5	2,8	3,2	4,0
Интенсивность	6,9	4,6	2,8	3,6	3,0	4,2
Осознаваемость	7,1	5,6	4,9	3,4	1,8	4,7
Обобщённость	8,0	6,0	4,2	2,5	9,2	4,2

Эмоциональность	4,8	3,5	2,7	2,6	2,2	6,3
Доминантность	7,6	6,2	4,5	2,8	7,4	7,7
Когерентность	7,4	6,5	4,9	3,2	2,0	4,4
Социальная активность	5,5	3,4	2,7	2,2	2,0	4,2
Мобильность	6,3	5,2	3,0	1,8	3,3	7,5
Структурированность	6,7	6,2	6,2	5,7	1,8	6,8
Безопасность	5,6	5,9	5,1	4,8	1,6	3,1
Устойчивость	9,3	8,7	8,6	8,7	1,6	- 1,6

Результаты исследования показали, что оценки школьной образовательной среды директорами школ и их заместителями стабильно находятся на «высоком» уровне и уровне «выше среднего». Показатели тех же параметров, полученные от школьных учителей, в основном располагаются на «среднем» уровне и, в значительной мере, на уровне «выше среднего». В свою очередь, показатели «экспертных оценок» учащихся в большинстве случаев не превышают уровень «ниже среднего», а часто находятся на «низком» уровне. Характерно, что показатели восприятия школьной среды родителями, как правило, располагаются между показателями педагогов и учащихся, то есть, в диапазоне «среднего» и «ниже среднего» уровней (Рисунок 3.3.4).



Рисунок 3.3.4 — Оценка параметров образовательной среды различными категориями членов образовательного сообщества («Эффект матрёшки»)

Выявленный нами «эффект матрёшки» свидетельствует о наличии достаточно различных субъективных образов своей школы у разных категорий членов образовательного сообщества. Директор и администрация управляют школой, которая представляется им «очень достойной во всех отношениях». Педагоги преподают в школе уже «несколько более скромного уровня», а учащиеся учатся в школе, которая, по их восприятию, существенно отличается от «замечательной» школы, управляемой директором. Родители, получающие информацию о школьной жизни в основном от учащихся и педагогов, соответственно, и воспринимают школу их глазами.

Анализ психологических оснований «эффекта матрёшки» показал, что этот эффект имеет как субъективные, так и вполне объективные причины. С одной стороны, он обусловлен разной степенью «организационного патриотизма» у различных категорий членов школьного образовательного сообщества, который за счёт феномена «розовых очков» снижает критичность отношения к «родной школе». С другой стороны, безусловно, именно директор и его заместители обладают всей полнотой информации обо всех *условиях*, обеспечивающих, по их мнению, развивающий потенциал *всей школьной среды* и, соответственно, отмечают в опросниках позиции более высокого уровня. Школьники же выбирают более «скромные» позиции, поскольку ориентируются только на *возможности*, которые *непосредственно доступны* лично для них.

Таким образом, можно сказать, что количественная разница между восприятием школьной среды администрацией и педагогами, с одной стороны, и учащимися, с другой, — это статистически зафиксированная разница между образовательными условиями и образовательными возможностями. При этом на практике педагогическое проектирование, планирование, а также отчётность строятся на основе «образовательных условий», что искажает характеристики реальной образовательной среды, в которой непосредственно происходит развитие учащихся.

Осуществляемая в настоящее время интенсивная «оптимизация» образовательных организаций обуславливает актуальность исследований возникающих при этом социально-профессиональных проблем, которые пока остаются не только не изученными, но часто просто даже не выявленными.

Процесс массового объединения образовательных организаций начался в России с 2011 года, прежде всего в Москве и других крупных городах. Так, в 2011 году в Москве насчитывалось 1572 школы, к 2014 году их осталось 750 (И.И. Калина, 2014), а к 2016 году уже 630 (И.И. Калина, 2016).

«Ядром» объединения становится «топовая», «сильная» школа, с большим числом учащихся в выпускных классах, занимающая лидирующие позиции в рейтинге Департамента образования. К этой школе присоединяются в качестве «структурных подразделений» несколько «слабых» школ, занимающих более низкие позиции в рейтинге, а также учреждения дошкольного, дополнительного, коррекционного и среднего профессионального образования. Предполагается интеграция материально-технических, кадровых и других ресурсов этих образовательных организаций, которые при этом не только теряют свою юридическую, но и управленческую самостоятельность, поскольку руководители «топовой» школы становятся руководителями всех присоединённых педагогических коллективов. Таким образом, объединение образовательных организаций проходит по механизмам «слияния и поглощения», которые предполагают «переход права собственности и смену контроля над предприятием» (Ю.Н. Забродин, 2010), или, другими словами, по механизму «поглощения с вытеснением слабого» (П.В. Шевченко, С.В. Весманов, 2014).

Однако, как справедливо отмечается К.М. Ушаковым: «Нет никакой гарантии, что слияние слабой школы и сильной школы обязательно дает улучшение результатов. Гарантировано можно сказать только одно — реальное слияние двух школ означает очень серьезные кризисные процессы во вновь образовавшейся конструкции. Вы сливаете два коллектива с разными представлениями о должном... никаких гарантий успешности здесь не существует» (К.М. Ушаков, 2012). Специалистами установлен ряд негативных последствий объединения, возникающих в присоединённых (поглощённых) образовательных организациях: сокращение работников школ, прежде всего управленческого звена; конфликты между субъектами образовательной деятельности; снижение управляемости коллектива (Р.М. Гайнутдинов, 2014).

В этом плане представляются характерными неожиданные результаты, полученные нами при экспертизе одной из московских школ, которая оказалась

включённой в образовательный комплекс в качестве «структурного подразделения» (Таблица 3.3.1). В условиях управления новой администрацией, имеющей опыт руководства базовой («топовой») школой данного комплекса, установленный нами ранее «эффект матрёшки» уже не действует. Отмечена противоположная ситуация, когда новая администрация, в основном, оценивает параметры школьной среды на низком уровне, в то время как оценки учителей остаются на среднем уровне, кроме оценки параметра «устойчивости», который в этом случае получает отрицательное значение своего показателя, что совершенно понятно, поскольку данной школы больше не существует как с юридической, так и с административной точек зрения (Рисунок 3.3.5).

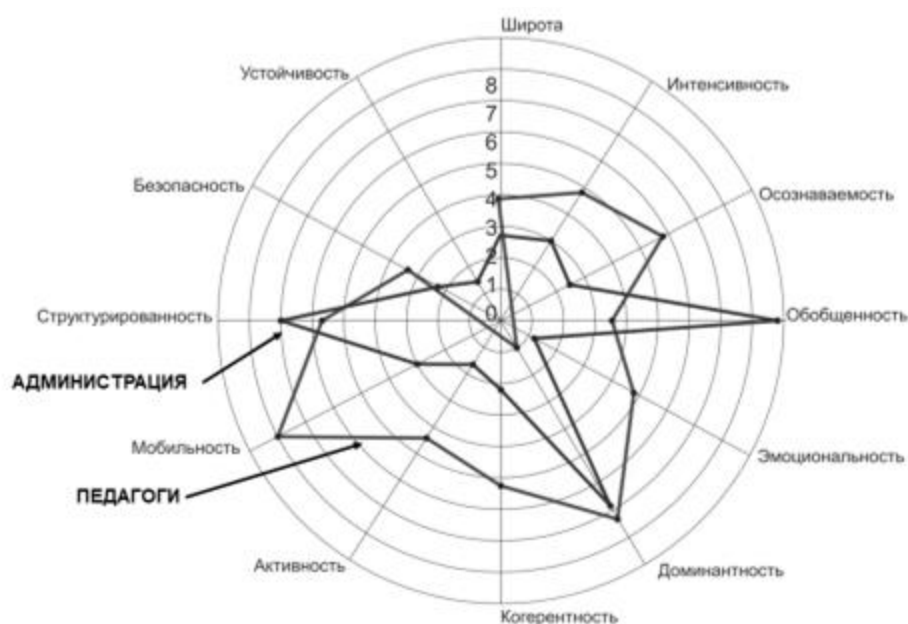


Рисунок 3.3.5 — Оценка параметров образовательной среды педагогами и вновь назначенной администрацией в условиях включения школы в качестве «структурного подразделения» в образовательный комплекс

Характерно, что новая администрация со своей позиции высоко оценивает среду по параметрам «обобщённости» (степень координации новой управленческой команды по «реформированию» школы) и «доминантности» (значимости для них данной среды). В целом низкая оценка школьной среды новой администрацией обусловлена профессиональной позицией: «До нас здесь ничего приличного и быть

не могло... Вот мы-то “поднимем” эту школу до достойного уровня». При этом высокий показатель параметра «доминантности» у учителей позволяет предположить весьма конфликтную перспективу их взаимодействия с новым руководством, поскольку и для тех, и для других школа оказалась очень значимой в системе субъективных ценностей. С другой стороны, определённый оптимизм внушает высокая оценка учителями «мобильности» школьной среды, которая свидетельствует о готовности школьного коллектива к необходимым изменениям.

Анализ объединения организаций на основе механизмов слияния и поглощения выявил большое количество неудачных примеров таких объединений и показал высокую степень рисков, которые обусловлены, прежде всего, неудачной разработкой стратегии слияния, отсутствием заинтересованности сотрудников, различием управленческих стратегий и техник управления, а также несовместимостью корпоративных культур (Т.Дж. Галпин, М. Хэндон, 2005). Изучение более двухсот организаций, в которых проходили процессы слияния или поглощения, показало, что недооценка руководителями различий организационных культур объединяемых учреждений оказалась одной из ключевых управленческих ошибок, обусловивших неудачные последствия.

Для 70% руководителей объединяемых организаций преодоление различий в системе принятия управленческих решений, в привычном стиле руководства, а также в личностных ценностях и приоритетах сотрудников (всё это компоненты организационной культуры) оказались самыми сложными управленческими задачами. В частности, руководители должны проанализировать и определить, какая из уже существующих в объединяемых подразделениях корпоративных культур станет доминирующей в новой организации, как избежать насильственного навязывания корпоративной культуры ведущего подразделения коллективам других структур объединённой организации и т.п. Управленческие ошибки в формировании корпоративной культуры приводят не только к упущению новых стратегических возможностей, которые могли бы быть получены в результате слияния, но и к возникновению дополнительных социально-психологических проблем и конфликтов (П. Шура, 2004).

Исследования консалтинговых компаний показывают, что неуспешные слияния чаще всего происходят именно из-за недооценки трудностей при слиянии двух

организационных культур и систем ценностей. Изменение привычных условий и принципов работы, профессиональных взаимосвязей с коллегами, исчезновение ряда традиций и обычаев обуславливают пассивное или даже активное сопротивление педагогического коллектива новым управленческим решениям. Анализ 150-ти слияний, проведенный The Economist Intelligence Unit, показал, что культурная ассимиляция — самая сложная проблема при объединении организаций. Успешное формирование новой организационной культуры, предполагающее разработку и внедрение процедур сотрудничества и разрешения конфликтов, становится залогом эффективной интеграции ресурсов объединяемых структур и коллективов (Д. Бишоп, Ф. Эванс, 2012).

Таким образом, можно констатировать, что управленческий процесс объединения образовательных организаций всегда осуществляется в двух взаимодополняющих плоскостях: в «механической», связанной с изменениями управленческой структуры, технологий, процедур, пространственных преобразований и т.п., и в «культурной» (социальной, психологической), связанной с изменениями отношений, способов мышления и организационного поведения сотрудников. Поскольку труднее достичь позитивных изменений именно социально-психологического характера, то ключевым предметом управления процессом объединения образовательных учреждений выступает организационная культура педагогических коллективов.

Однако, к сожалению, практика показывает, что руководители уделяют недостаточно внимания управлению формированием организационной культуры, недооценивают её влияние на эффективность образовательной деятельности, плохо понимают особенности и противоречия реально сложившейся в педагогическом коллективе организационной культуры, а также не представляют себе и не проектируют её желаемое состояние.

Сравнительное исследование организационных культур структурных подразделений школьных образовательных организаций проводилось нами совместно с Е.М. Моргачёвой в 2013-2015 годах в рамках городской инновационной площадки Департамента образования города Москвы «Формирование экспертных сообществ для консультативно-проектного сопровождения развития образовательных учреждений в условиях реализации новых Федеральных государственных

образовательных стандартов и Московского стандарта качества образования» в 12 школах, прошедших реорганизацию. Три из них представляют собой «топовые» школы, ставшие базовыми для вновь образуемых образовательных организаций, а девять школ в результате объединения потеряли юридическую самостоятельность и стали «структурными подразделениями». В качестве респондентов выступили 550 педагогов и руководителей, что составило 70% от общего числа сотрудников данных школ. Результаты обработки полученных эмпирических данных приведены в таблице 3.3.2.

Таблица 3.3.2 — Характеристики организационных культур базовых и присоединённых школ (% выборов)

Школы	Типы организационной культуры (средние значения в %)							
	Семейная		Инновационная		Результативная		Ролевая	
	Текущее	Желаемое	Текущее	Желаемое	Текущее	Желаемое	Текущее	Желаемое
Базовые школы	19	25	26	30	36	32	19	13
Важнейшие характеристики	15	16	25	23	40	36	15	12
Стиль лидерства	24	29	26	29	37	33	23	11
Управление коллективом	20	28	25	36	36	32	15	11
Связующая сущность	21	28	30	38	34	31	19	16
Стратегические цели	15	20	25	34	35	32	24	14
Критерии успеха	17	22	22	29	33	30	19	15
Присоединённые школы	30	35	27	28	28	23	13	15
Важнейшие характеристики	33	36	17	17	27	25	20	19
Стиль лидерства	22	25	30	38	26	24	23	21
Управление коллективом	34	37	29	31	25	22	20	19
Связующая сущность	27	31	26	28	33	25	11	9
Стратегические цели	25	29	19	20	25	23	20	18
Критерии успеха	38	40	33	35	24	21	10	9

Анализ полученных эмпирических данных показал значительные различия организационных культур базовых и присоединённых школ, носящие принципиально диаметрально противоположный характер (Рисунок 3.3.6).

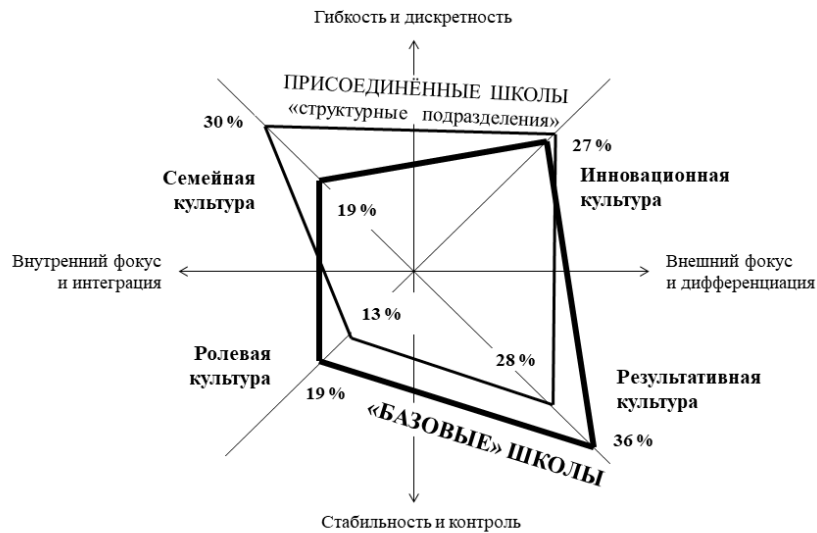


Рисунок 3.3.6 — Различия текущего состояния организационных культур в базовых («топовых») и присоединённых школах («структурных подразделениях»)

Прежде всего, обращает на себя внимание, что коллективы базовых школ ориентированы преимущественно на результативный тип культуры (36%), а присоединённых — на семейный тип культуры (30%). Если для руководителей и педагогов «топовых» школ, ставших базовыми в процессе объединения, приоритетом является высокий рейтинг их школ, то для сотрудников присоединённых школ — это комфортный психологический климат в школьных коллективах. Базовые школы отличаются также большей выраженностью элементов ролевой культуры (19%), предполагающей чёткость планирования, тщательность ведения документации, периодичность различных проверок и т.п., к чему коллективы присоединённых школ психологически готовы в значительно меньшей степени (13%).

Таким образом, можно констатировать большую ориентацию базовых школ на стабильность и контроль (55%), а присоединённых — на гибкость и дискретность (57%).

Следует отметить, что и базовые, и присоединённые школы ориентированы в большей степени на внешний локус контроля (62% и 55% соответственно), что

обусловлено, прежде всего, значительной степенью элементов инновационного типа культуры во всех этих школах (26 и 27%).

Представляется показательным, что желаемое педагогами состояние организационной культуры базовых школ приближается по своей конфигурации к текущему состоянию присоединённых школ (Рисунок 3.3.7).

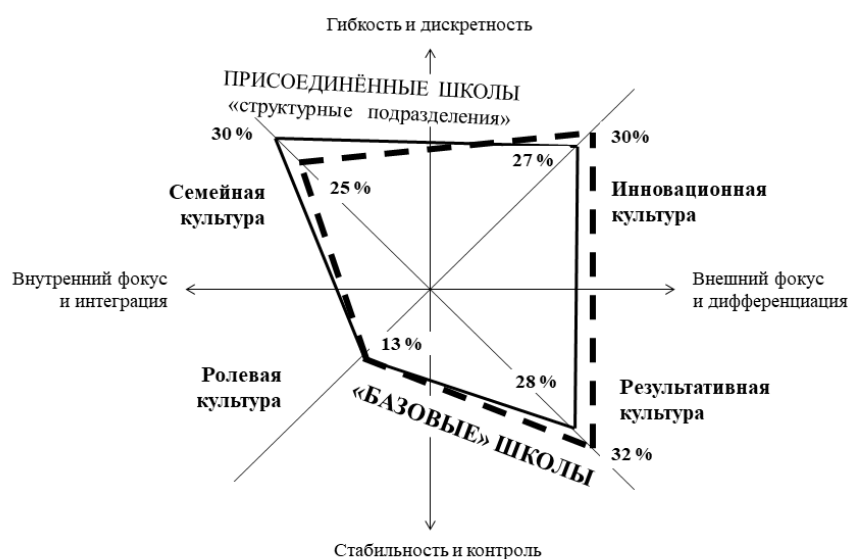


Рисунок 3.3.7 — Сближение желаемого педагогами состояния организационной культуры базовых («топовых») школ с текущим состоянием организационной культуры присоединённых школ («структурных подразделений»)

Особенно заметно стремление педагогов базовых школ к более комфортному психологическому климату в их организациях (элементы семейного типа культуры возрастают с 19% до 25%), а также к снижению уровня командно-административного пресса (элементы ролевого типа культуры снижаются с 19% до 13%). Можно отметить, что аналогичная, и даже ещё более выраженная картина наблюдается при анализе результатов присоединённых к базовым школам детских садов, также ставших «структурными подразделениями».

Дальнейший анализ эмпирических данных показывает, что наибольшие различия организационных культур базовых и присоединённых школ отмечаются по таким принципиальным позициям как «Важнейшие характеристики организации» и

«Критерии успеха организации». В частности, по этим позициям признаки семейной культуры в базовых школах составляют 15-17%, а в присоединённых от 33 до 38%. В свою очередь, признаки ролевой культуры в базовых школах составляют от 33 до 40%, а в присоединённых всего лишь от 24-27% (В.А. Ясвин, Е.М. Моргачёва, 2017).

Данные цифры свидетельствуют о кардинальных противоречиях в профессиональных ценностях и приоритетах коллективов базовых и присоединённых школ. Для педагогов базовых школ характерна, прежде всего, ориентация на выполнение жёстко поставленной администрацией задачи достижения результатов обучения, обеспечивающих высокие позиции школы в региональном рейтинге. В то же время, педагоги присоединённых школ видят основную ценность своего труда в сохранении традиций и уникальных особенностей именно своей школы, в увлечённости учителей своим делом, в заботе о каждом сотруднике и учащемся школы.

Острота противоречия между носителями семейной и результативной культуры в образовательной организации подчёркивается также в диссертационном исследовании М.Л. Котляр (2014), которой показано, что доминирование в школе семейного типа культуры, действительно, снижает её формальные образовательные результаты. В свою очередь, ужесточение стиля руководства, направленного на достижение высоких показателей учебных достижений обучающихся, приводит к снижению уровня сотрудничества участников образовательного процесса.

Преодоление подобных противоречий, несомненно, является трудной управленческой задачей, часто усугубляемой недооценкой руководителями её значимости для успешного развития вновь создаваемой образовательной организации. Руководители часто стремятся решать проблемы организационной культуры путём ужесточения административного давления на коллектив вместо управленческого осмысления сложившейся ситуации и создания условий для диалога и сотрудничества. При этом в ситуациях неопределённости и двусмысленности сотрудники начинают обособляться и сопротивляться изменениям.

Социальный заказ, предъявляемый сегодня российской школе, несомненно, ориентирует её на приоритеты, связанные не только собственно с обучением, а также с воспитанием, личностным развитием и социализацией учащихся. В Концепции модернизации российского образования говорится: «Развивающемуся обществу

нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны». В школе, способной эффективно выполнить подобную миссию, несомненно, должны доминировать признаки интегративно-матричной и инновационно-модульной организационно-образовательных моделей (Рисунок 3.3.8).

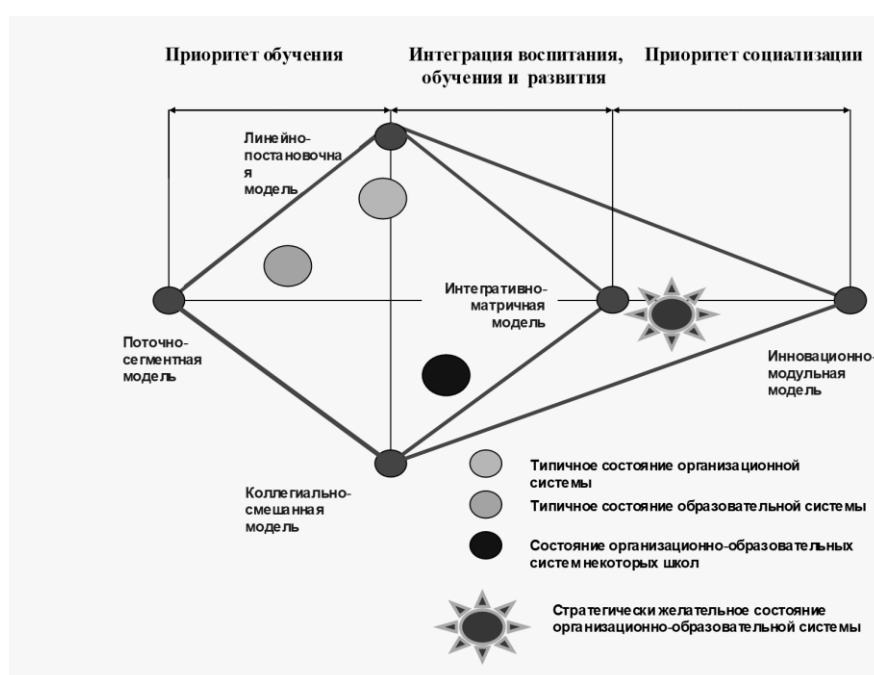


Рисунок 3.3.8. — Позиционирование организационно-технологического компонента образовательных сред российских школ

Однако результаты наших 20-ти летних исследований показывают, что типичной для отечественных школ является конфигурация, в которой их образовательная система тяготеет к наиболее примитивной отборочно-поточной модели, а организационная — к линейной, т.е. «директорской» модели (В.А. Ясвин, 2011). Отметим, что такая конфигурация характерна как для солидных столичных гимназий, так и для маленьких сельских школ, при всей их внешней абсолютной непохожести. Только в нескольких десятках из более чем тысячи исследованных нами школ организационно-образовательные системы располагались между смешанно-

коллегиальной и интегративно-матричной моделями. Как правило, это были школы с углубленным изучением каких-либо предметных областей, а также школы для детей с ослабленным здоровьем и негосударственные школы.

Эколого-педагогический анализ программ развития школ-финалистов федерального конкурса «Лучшие школы России» (2007 и 2008 годы) показал, что большинство из них, особенно тех, которые оказались в победной десятке, действительно, характеризуются более сложными организационно-образовательными системами, в целом тяготеющими к интегративно-матричной модели. В то же время, анализ состояния организационно-технологических компонентов образовательных сред в условиях слияния и поглощения школьных организаций показывает, что реальный процесс развития вновь создаваемых образовательных комплексов имеет обратную направленность.

«Топовые» школы, как правило, характеризуются доминированием признаков линейно-постановочной модели, наиболее эффективной с точки зрения достижения предметных образовательных результатов. При этом многие из присоединяемых школ обладают организационно-образовательными моделями, в которых более выражены признаки коллегиально-смешанной и даже интегративно-матричной моделей. Именно такие организационно-образовательные модели обеспечивают достижение личностных образовательных результатов школьников, которые, однако, практически не учитываются в современных рейтингах образовательных организаций. В этой ситуации можно прогнозировать смещение более сложных моделей присоединяемых школ, ставших «структурными подразделениями», в сторону более примитивной линейно-постановочной модели, свойственной «ТОПОВЫМ» школам.

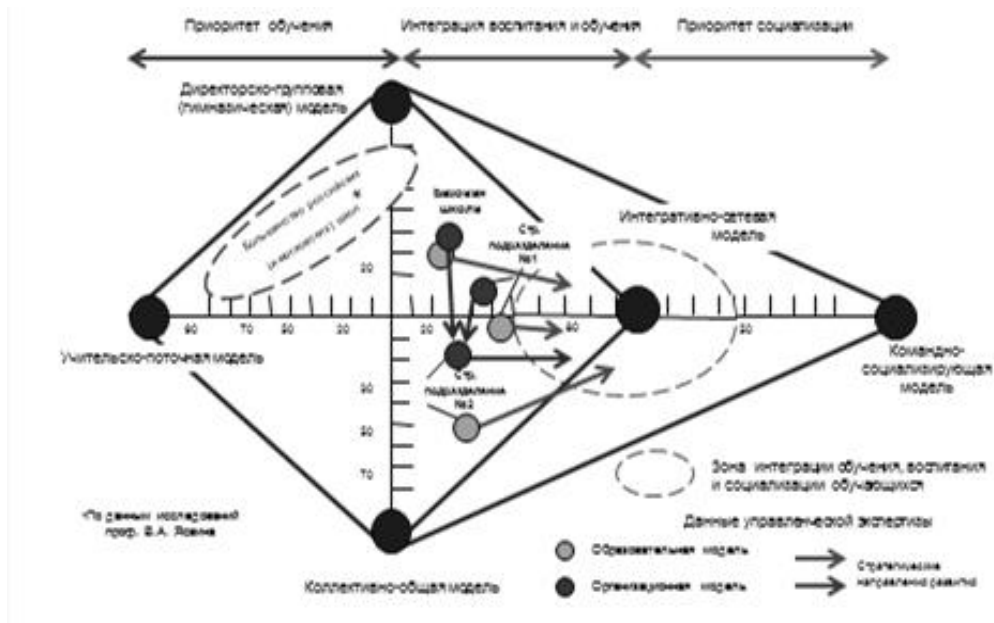


Рисунок 3.3.9 — Стратегически желательное развитие организационно-технологического компонента образовательной среды объединяемой школьной организации

С точки зрения эколого-личностного средового подхода в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов вновь создаваемые образовательные комплексы должны проектировать своё развитие в направлении интегративно-матричной организационно-образовательные модели, перенимая соответствующий опыт «поглощённых» школ (Рисунок 3.3.9).

Таким образом, эколого-педагогический экспертный анализ школьных организаций позволяет ясно увидеть ключевые проблемы и противоречия их функционирования и развития, а, главное, наметить четкий путь преодоления выявленных проблем путём педагогического проектирования школьных образовательных сред.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

1. Разработанный метод векторного моделирования образовательных сред позволяет осуществлять историко-педагогический анализ как реализованных на практике образовательных систем, так и их проектов. Данный метод прошёл успешную многолетнюю апробацию в процессе преподавания курса «История педагогики и образования».
2. Метод векторного моделирования образовательных сред также обеспечил сравнительный анализ ряда педагогических моделей и типологий и позволил установить комплементарность между ними: типология «воспитывающей среды» Я. Корчака; «школьные типы» учащихся П.Ф. Лесгафта; модель «культурно-исторической школы» В.В. Рубцова, а также разработать комплементарную этим педагогическим разработкам типологию «педагогических позиций» учителей.
3. В ходе эмпирических исследований на основе апробированных методик векторного моделирования образовательной среды; экспертизы образовательной среды на основе комплекса количественных параметров; диагностики организационной культуры педагогических коллективов; экспертизы организационно-образовательных систем был установлен ряд закономерностей восприятия школьных образовательных сред различными категориями членов школьных образовательных сообщества («Эффект учительского зонтика», «Эффект матрёшки» и др.), а также выявлен ряд педагогических противоречий, возникающих в процессе объединения школьных организаций путём «слияния и поглощения».

ГЛАВА 4 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ШКОЛЬНЫХ СРЕД

4.1 Опыт концептуального проектирования школьной среды

Проектировать школьную образовательную среду «с нуля», конечно, приходится редко. В период 2005-2008 годов нам представились уникальные возможности участия в двух таких проектах — разработке проектных концепций общеобразовательной школы при МГУ им. М.В. Ломоносова под патронажем Благотворительного фонда «Дар» (Школа будущего сегодня..., 2006) и Усть-Лабинского лицея в Краснодарском крае под патронажем Фонда поддержки социальных инноваций «Вольное дело». В частности, проектная концепция Усть-Лабинского лицея была разработана на основе разработанной нами эколого-педагогической проектной технологии, представленной в разделе 1.4 данной диссертации.

Стратегической основой разработки данной концепции являлась миссия лицея, которая заключалась в том, «чтобы способствовать социально-экономическому развитию Усть-Лабинского района через воспитание гармоничной социально-активной личности, обладающей лидерскими способностями, любящей свою Родину, нацеленной на позитивное развитие общества и владеющей необходимыми для этого знаниями и умениями, обеспечивающими способность к самореализации в различных областях жизнедеятельности. Развитие учащихся осуществляется в интеллектуальной, нравственной и коммуникативной сферах».

Образовательная среда рассматривается в качестве основного инструмента воспитания лицеистов и должна «обеспечивать возможности для раскрытия и эффективного развития их лидерских способностей, а также формирования личностной зрелости: осмысления своего места в обществе и своего жизненного пути, самостоятельности и ответственности, умения учитывать свои ошибки и не повторять их, стремления к реализации своих способностей, постоянному самосовершенствованию».

Образовательная среда лицея рассматривается как система встроенных друг в друга и тесно связанных между собой образовательных сред различных уровней. Уровень образовательной микросреды первичного детско-взрослого сообщества — группы учащихся одного класса вместе с учителями-предметниками, специалистами, работающими с данным классом, и родителями — проектируется и организуется классными руководителями. Уровень *локальной* образовательной среды всего лицея проектируется и организуется администрацией в тесном сотрудничестве с педагогическим коллективом, учащимися и родителями. На данном уровне обеспечивается соответствующая организационная культура, способствующая развитию личностного потенциала всех субъектов образовательного процесса. Уровень взаимодействия с социальной макросредой предполагает проектирование и организацию внешней деятельности лицея с использованием внешкольного образовательного потенциала.

В основе проектирования организационно-технологического компонента образовательной среды лежит интегративно-матричная модель с элементами инновационно-модульной (См. раздел 2.2.1 данной диссертации). Именно такая модель обеспечивает построение социально открытой системы, ориентированной на потребности и возможности города и региона (предоставление своей материальной базы для проведения городских мероприятий, тесное сотрудничество с культурными и образовательными учреждениями города, региона, страны); обеспечение органичной интеграции воспитания и обучения в едином образовательном процессе, объединяющем возможности как общего, так и дополнительного образования; стимулирование тесной кооперации педагогов и других специалистов, а также технического персонала, их взаимодействие с родителями при реализации образовательных программ; стимулирование педагогов и специалистов к профессиональному самосовершенствованию; инновационное развитие лицея как образовательного учреждения.

Содержание образовательной программы лицея разрабатывалось на основе положений «Стратегии модернизации содержания общего образования», разработанной Министерством образования РФ и Национальным фондом подготовки кадров, а также приоритетов «Стратегии социально-экономического развития Усть-Лабинского района».

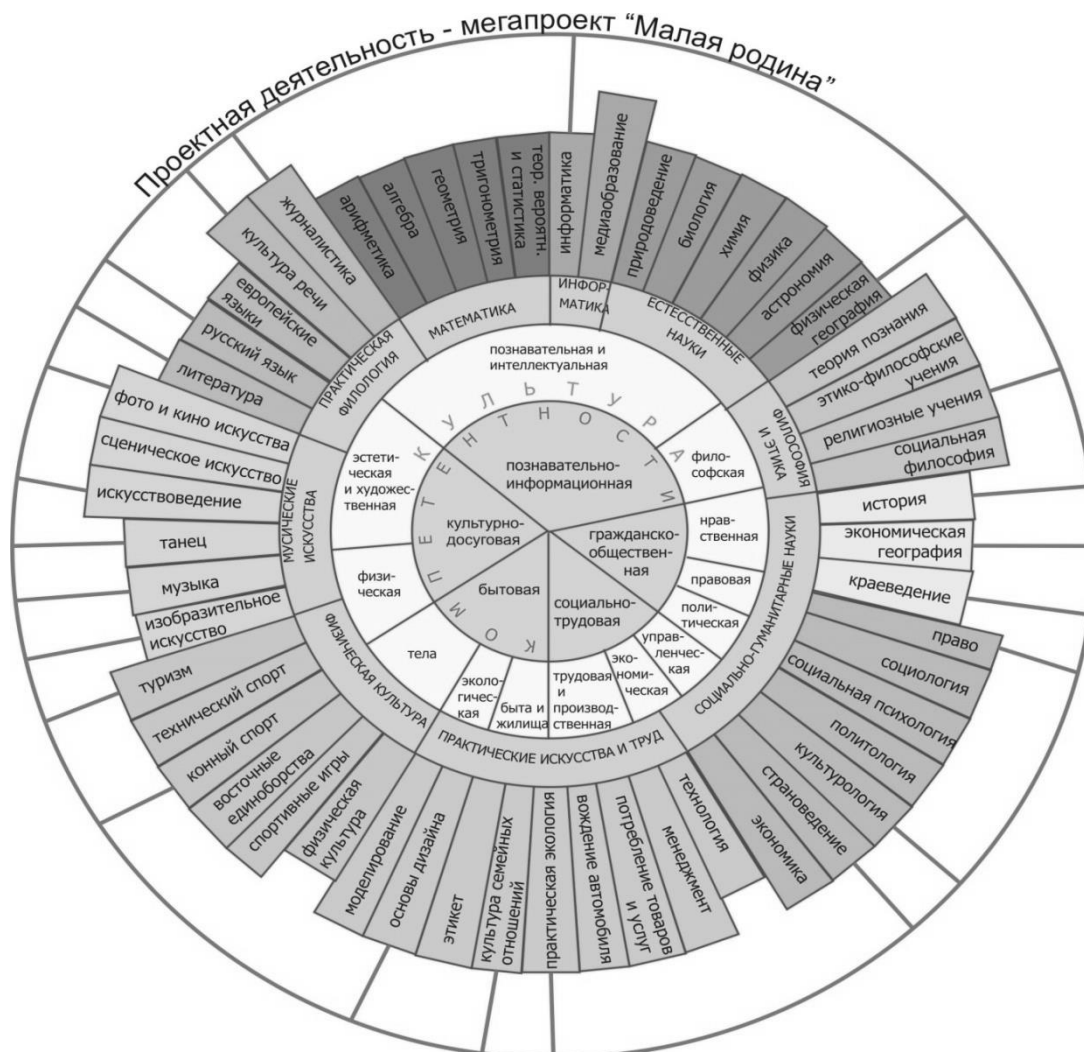


Рисунок 4.1.1 — Проектируемое содержание образовательной программы лица

В «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001) подчеркивается, что общеобразовательная школа наряду с формированием целостной системы универсальных знаний, умений и навыков должна обеспечивать «опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть, ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования». Образовательная программа лица ориентируется на формирование комплекса ключевых компетенций личности (См. раздел 2.2.2 данной диссертации и рисунок 4.1.1).

Формирование компетенций учащихся, связанных с выбором ими профессиональной карьеры, осуществляется на основе профилизации

образовательного процесса в старших классах. Образовательные направления в Лицее ориентированы на приоритеты Стратегии социально-экономического развития Усть-Лабинского района, такие как реализация концепции устойчивого развития; формирование в районе собственных туристических продуктов и развитие рекреационной инфраструктуры; повышение роли промышленных и сервисных секторов в экономике района, в частности, развитие высокотехнологичного производства современных строительных материалов; развитие агропромышленного производства (Рисунок 4.1.2).

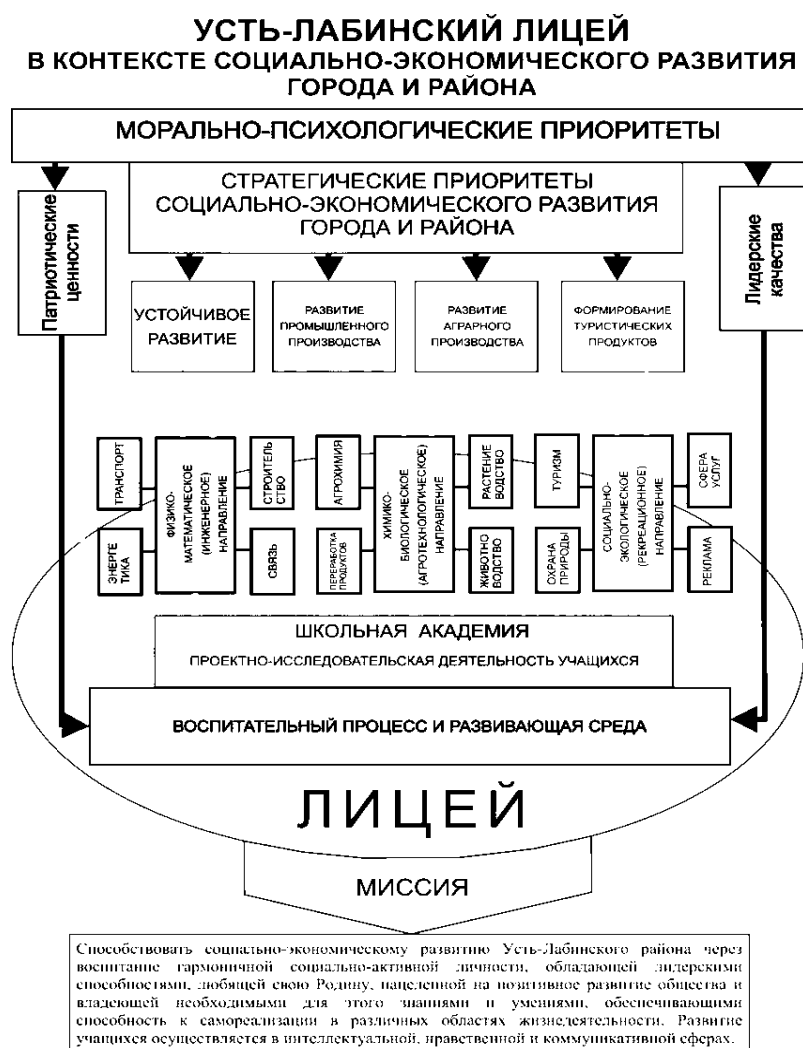


Рисунок 4.1.2 — Модель проектирования образовательной программы лицея на основе социально-экономических потребностей макросреды (среды поселения)

Учащимся лицея предоставляется возможность выбора одного из образовательных направлений: социально-экологического; химико-биологического;

физико-математического. В основе содержания образования каждого из направлений лежит углубленное изучение математики, информатики, социальной психологии, иностранных языков и кубановедения.

Социально-экологическое направление предусматривает углубленное изучение истории, географии, социологии, экономики, экологии, правоведения, социальной психологии, политологии и т.п. Данный образовательный профиль ориентирован на учащихся, предполагающих своё дальнейшее профессиональное обучение и карьеру в сферах государственного и муниципального управления, торговли, предпринимательства, бытовых услуг, туризма, рекламы, а также в правоохранительных органах и т.п.

Химико-биологическое направление предусматривает углубленное изучение биологии, химии, географии, основ сельскохозяйственного производства и т.п. Данный образовательный профиль ориентирован на учащихся, предполагающих своё дальнейшее профессиональное обучение и карьеру в сферах сельского, лесного, рыбного и охотничьего хозяйства, экологии и охраны природной среды, пищевой промышленности, ветеринарии и т.п.

Физико-математическое направление предусматривает углубленное изучение математики, физики, технологий, черчения, инженерно-технических дисциплин и т.п. Данный образовательный профиль ориентирован на учащихся, предполагающих своё дальнейшее профессиональное обучение и карьеру в сферах транспорта, машиностроения, строительства, энергетики, связи и т.п.

Таким образом, выбор содержания образования в лицее основывается: во-первых, на требованиях государственных образовательных стандартов; во-вторых, на понимании необходимости подготовки выпускников к успешному функционированию во всех сферах культуры жизнедеятельности человека; в-третьих, на местных и региональных образовательных потребностях.

Организация образовательного процесса в лицее осуществляется на основе индивидуальных образовательных траекторий учащихся через организацию режимов их жизнедеятельности за счет ресурсов общего среднего образования в рамках предметных областей; за счет ресурсов дополнительного образования; за счет ресурсов социально-культурной жизни лицея.

Ключевой фигурой, регулирующей движение по образовательным траекториям, является классный руководитель как организатор первичных детско-взрослых сообществ и проектировщик образовательной микросреды в своем классе. Классные руководители тесно сотрудничают с учителями-предметниками, работающими в данном классе и родителями; организуют взаимодействие учителей-предметников в контексте решения проблем учащихся (консультации, консилиумы, творческие группы и т.п.).

Основной структурной единицей организации образовательного процесса в лицее являются кафедры — методические объединения учителей, которые организуют преподавание как дисциплин базисного учебного плана, так и дополнительных курсов по выбору. При разработке и реализации образовательных программ кафедрами методические акценты делаются не только на развитие когнитивных способностей лицеистов, но также и на развитие их нравственной и эмоциональной сфер, умения работать в кооперации с партнерами, умения выражать свои мысли и чувства, вести дискуссии и т.д. Вторым приоритетом методической работы кафедр является разработка гибких междисциплинарных курсов, включение в курсы актуальных тем и социальных проблем, обеспечение возможностей широкой дифференциации образовательного процесса.

Эффективность образовательного процесса обеспечивается за счет выполнения диагностических и проектных процедур психологической службой лицея в тесном контакте с педагогами: психологической диагностики уровня подготовленности каждого учащегося к соответствующему этапу образовательного процесса; проектирования режимов жизнедеятельности учащихся.

Чтобы обеспечить возможности реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся организуются «Школьная академия наук и искусств». Школьная академия состоит из проблемных лабораторий и творческих мастерских, которые объединяют педагогов и школьников на основе исследовательской, проектной и творческой деятельности. Учащийся может быть «сотрудником» нескольких лабораторий (мастерских), может переходить из одних в другие после выполнения исследования или проекта. Это позволит каждому учащемуся попробовать себя в разных областях и специализироваться в старших классах на базе соответствующих лабораторий, ориентируясь на свой профессиональный выбор.

Академия проводит конференции, семинары, фестивали, выставки и т.д., организует экспедиции. Педагогами и учащимися создается «Информационно-ресурсный центр» (для самоподготовки).

К важнейшим моментам организации образовательного процесса в лицее могут быть отнесены следующие положения: активное участие в социально-культурной жизни города — социальные инициативы (шефство над ветеранами, «экология» и т.п.); проведение выставок, фестивалей, олимпиад, соревнований и т.п.; педагогически осмысленное погружение учащихся в различные типы среды и виды деятельности; интенсивное проведение интеллектуальных и спортивных соревнований, определение рейтинга каждого учащегося и т.п.; в планирование образовательного процесса включаются посещения музеев, театров, выставок и т.д., а также тематические экскурсии; сотрудничество (в том числе обмен педагогами и школьниками) с другими российскими и зарубежными образовательными учреждениями; организуются условия для неформального общения школьников и педагогов. Таким образом, лицей становится социальным и образовательным центром, «школой полного дня», реально интегрирующим в единый образовательный процесс ресурсы «общего среднего» и «дополнительного» образования, а также педагогические возможности социально-культурной деятельности.

Предусматривается «матричная» (сетевая) структурная организация лицея (Рисунок 4.1.3). Такая организация предполагает наличие как «вертикальных» структур управления (отделов), так и широкую сеть различных «горизонтальных» структур — советов, рабочих групп, комитетов и т.п., призванных объединять сотрудников различных отделов для решения тех или иных актуальных проблем лицея. Горизонтальные структуры выполняют, таким образом, консультативно-интегративные функции.

Общее стратегическое управление лицеем осуществляет его директор, который также обеспечивает внешние взаимодействия лицея (с учредителями, органами управления образованием, муниципальными органами, общественностью и т.д.). Первый заместитель директора осуществляет тактическое управление лицеем, принимает необходимые решения по вопросам текущей жизнедеятельности лицея.

Вертикальную структуру лица составляют следующие основные подразделения (отделы).

Отдел обучения включает учителей-предметников и учителей начальных классов, каждый из которых входит в соответствующее методическое объединение (кафедру). Руководит данным отделом заместитель директора по учебно-методической работе. Непосредственное руководство учебным процессом на каждой из образовательных ступеней (начальная, основная и старшая школа) осуществляется заместителями директора, курирующими соответствующие ступени.

Медико-психологическая служба объединяет психологов, медработников, социальных педагогов, специалистов по коррекционной педагогике, логопедов.

Основные функции отдела — экспертно-диагностическая, консультационно-коррекционная работа, а также профконсультирование и помощь в планировании карьеры лицеистов. Возглавляет данный отдел руководитель медико-психологической службы.

Отдел организационного развития объединяет консультантов из числа специалистов научно-преподавательских кадров университетов и академий, привлекаемых для решения тех или иных стратегически важных проблем школы. Данный отдел в тесном взаимодействии с научным руководителем, попечительским советом и директором осуществляет разработку стратегии и тактики развития лицея, проводит необходимые исследования, ведет работу по повышению научно-методической квалификации администрации и педагогов. Возглавляет отдел организационного развития первый заместитель директора лицея.

Отдел обеспечения занимается хозяйственно-финансовыми вопросами, организует работу библиотеки и технического персонала: транспортной службы, охраны, столовой и т.п. Возглавляет отдел заместитель директора по административно-хозяйственной части и безопасности.

Горизонтальную структуру лицея составляет система советов.

Совет лицея — главный коллегиальный совещательный орган, оказывающий информационно-методическую поддержку администрации при принятии важных управленческих решений, а также обеспечивающий координацию деятельности всех подразделений лицея.

Административный совет вырабатывает позицию администрации по важнейшим вопросам функционирования лицея и разрабатывает стратегию его организационного развития.

Методический совет определяет содержание образования в лицее, а также принципы и методы организации образовательного процесса, регулирует интеграционные процессы (межпредметную интеграцию, интеграцию общего и дополнительного образования, интеграцию обучения и воспитания), формирует научно-методический банк Лицея.

Совет по психолого-педагогическому сопровождению учащихся координирует деятельность сотрудников медико-психологической службы и учителей,

разрабатывает рекомендации в сфере воспитательной работы и укрепления здоровья учащихся.

Команды педагогов, работающих с одним классом, разрабатывают стратегию реализации приоритетных задач развития каждого учащегося данного класса, а также оказывают профессиональную поддержку коллегам. Координирует работу группы классный руководитель.

Временные проблемные советы (творческие педагогические группы) разрабатывают общие подходы и программы, направленные на решение тех или иных важных лицейских проблем.

В лицее формируются совет лицеистов и родительский совет, в компетенцию которых входят вопросы соуправления жизнедеятельностью лицея, а также совет выпускников.

Педагогическое проектирование социального компонента лицейской образовательной среды осуществляется на основе формирования сбалансированной организационной культуры, сочетающей черты семейного, инновационного, результативного и ролевого её типов.

Под педагогическим коллективом лицея подразумевается коллектив педагогов, специалистов и технического персонала. Каждый член педагогического коллектива несет профессиональную ответственность за воспитание учащихся. Во-первых, каждый педагог — учитель-предметник и воспитатель-наставник в равной степени. Во-вторых, каждый педагог должен осуществлять свою профессиональную деятельность в контексте решения приоритетных воспитательных задач. В-третьих, каждый технический сотрудник лицея должен стремиться сознательно и грамотно выполнять воспитывающую функцию в ситуациях бытового взаимодействия с учащимися. В-четвертых, учителями, прежде всего, классными руководителями, должна проводиться педагогическая организация оптимального воспитательного воздействия на отдельных учащихся со стороны других лицеистов. В-пятых, вся воспитательная работа в лицее должна проводиться в тесном контакте с родителями.

Для решения этих важнейших педагогических задач будущие сотрудники лицея принимаются на конкурсной основе в соответствии с рядом профессиональных критериев: стремятся и умеют использовать любые ситуации лицейской жизни для воспитания и личностного развития учащихся; глубоко понимают личностные

особенности учащихся, их жизненные обстоятельства и взаимоотношения; умеют работать как с каждым учащимся в отдельности, так и регулировать деятельность группы учащихся; проявляют готовность к обсуждению с коллегами педагогических ситуаций, а также своих собственных профессиональных затруднений и проблем; проявляют готовность к постоянному профессиональному обучению и самообучению, а также к участию в тренингах, направленных на его личностное развитие; умеют принимать оперативные педагогические решения, руководствуясь глубоким признанием и пониманием прав ребенка, корпоративными установками и формальными требованиями, принятыми в лицее.

Мониторинг качества образования в лицее (Рисунок 4.1.4) представляет собой процедуру периодического сбора и анализа различных структурированных данных с целью сопоставления получаемых образовательных результатов и текущего состояния основных элементов образовательной системы с заявленными образовательными целями лицея.

Мониторинг качества образования в лицее включает следующие основные направления: динамика личностного развития учащихся, прежде всего развития их лидерских качеств; динамика развития познавательных функций учащихся; динамика результатов промежуточных и итоговых аттестаций учащихся по учебным дисциплинам, предметных олимпиад и конкурсов; динамика сформированности базовых компетентностей и функциональной грамотности в различных сферах культуры жизнедеятельности; социально-психологический анализ развития сообществ учащихся; динамика физического состояния и здоровья учащихся, а также их отношения к своему здоровью и здоровому образу жизни; состояние организационно-образовательной системы лицея; динамика отношения к лицее учащихся, педагогов, родителей, общественности и руководителей.



Рисунок 4.1.4 — Модель мониторинга качества образования в лицее

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

Анализ динамики развития познавательных функций учащихся предусматривает оценку свойств и особенностей их памяти, внимания, мышления и воображения на различных возрастных этапах, а также оценку соответствия уровня развития этих функций соответствующим требованиям образовательного процесса.

Анализ результатов промежуточных и итоговых аттестаций учащихся по учебным дисциплинам устанавливает соответствие знаний учащихся нормативным требованиям в ходе контрольных проверок и экзаменов, а также конкурсов и олимпиад различного уровня.

Анализ сформированности базовых компетентностей и функциональной грамотности учащихся предусматривает оценку их способности к решению различных практических и социальных проблем на метапредметном, междисциплинарном уровне, то есть, не только на основе имеющихся знаний и

умений, но и с учетом этического, ценностно-смыслового, коммуникативного, поведенческого и других аспектов, актуальных в данной ситуации.

Социально-психологический анализ развития сообществ учащихся предусматривает оценку их межличностных отношений в группе. Такой анализ направлен на изучение феноменологии лидерства; определение социометрических характеристик учащихся; выявление мотивов межличностных выборов; выявление учащихся с деструктивным отношением к окружающим, оценку направленности и причин этих отношений; определение приоритетных групповых ценностей и т.п.

Анализ динамики физического состояния и здоровья учащихся, а также их отношения к своему здоровью и здоровому образу жизни предусматривает, во-первых, постоянный медицинский контроль состояния учащихся, позволяющий определять их оптимальные нагрузки и эффективно проектировать режимы жизнедеятельности; во-вторых, психолого-педагогический контроль, позволяющий своевременно осуществлять ценностно-смысловую и поведенческую коррекцию в области отношения к здоровью.

Анализ состояния организационно-технологического компонента образовательной среды лицея предусматривает оценку динамики организационного развития лицея. Производится экспертиза управленческо-педагогической модели лицея; анализ содержания образовательной программы лицея; педагогическая экспертиза образовательной среды на различных уровнях с анализом её восприятия педагогами, учащимися и родителями; анализ представлений директора и его заместителей о состоянии и развитии лицея и т.п.

Анализ состояния социального компонента образовательной среды лицея предусматривает определение характера организационной культуры педагогического коллектива; анализ динамики отношения к лицее учащихся, педагогов и родителей предусматривает оценку их восприятия образовательного процесса в лицее и его пространственно-предметной среды (помещение и оборудование), а также лицеистов и сотрудников. Рассматривается эмоциональный план отношения («нравится — не нравится»); интерес к лицейской жизни; готовность и стремление к практической деятельности, связанной с лицеем. Полученные результаты позволяют целенаправленно вести работу по формированию позитивного отношения к лицее всех субъектов образовательного процесса.

Мониторинг качества образования в лицее осуществляется в основном специалистами психологической службы в тесном сотрудничестве с педагогами. Индивидуальные данные отдельных учащихся хранятся в психологической службе и служат основой для коррекционно-развивающей работы, а также для консультаций педагогов и родителей. Ряд таких данных заносится в персональные портфолио учащихся. Мониторинг состояния здоровья учащихся осуществляется медицинской службой. Мониторинг состояния организационно-образовательной системы проводится специалистами отдела организационного развития под непосредственным руководством научного руководителя лицея.

Результаты мониторинга качества образования в лицее обсуждаются на заседаниях лицейских советов различного уровня; доводятся до сведения родителей и учащихся; ряд данных мониторинга, по усмотрению администрации, может публиковаться в соответствующих изданиях (таблица 4.1.1).

Педагогическое проектирование образовательной среды лицея предполагает целенаправленное насыщение лицейской среды максимально возможным количеством различных образовательных ресурсов; высокую степень использования учащимися развивающих возможностей лицейской среды; сознательную включенность в лицейскую среду всех субъектов образовательного процесса: педагогов, учащихся, родителей; высокий уровень координации деятельности членов педагогического коллектива; конкурентный дух лицейской среды; возможность самовыражения и получения эмоциональной поддержки в лицейской среде; высокую степень значимости и авторитета лицейской среды для учащихся, педагогов и родителей; согласованность характера влияний лицейской среды на учащихся с общечеловеческими, национальными и региональными ценностями и приоритетами; высокий уровень социально ориентированного созидательного потенциала лицейской среды и её влияния на развитие города и региона; способность лицейской среды к органичным эволюционным изменениям в соответствии с социально-экономическим развитием города, региона, страны; стабильность лицейской среды в долгосрочной перспективе. .

Таблица 4.1.1 — Структура и содержание проекта системного мониторинга развития Усть-Лабинского лицея

Направление мониторинга	Раздел мониторинга	Аналитический модуль	Содержание анализа	Методический арсенал
Мониторинг <i>результативности</i> образовательной деятельности	Мониторинг образовательных результатов	Динамика личностного развития учащихся	Оценка сформированности самостоятельности, ответственности, воли, толерантности, креативности, трудолюбия учащихся, структуры их интересов и ценностей, умения адекватно вести себя и самовыражаться в социуме и т.п. в контексте развития лидерских свойств и качеств.	Экспертно-педагогическая оценка, методика анализа терминальных ценностей (в модификации Д.А. Леонтьева), методика анализа личностных смыслов (Д.А. Леонтьев), дифференциально-диагностический опросник профессиональных предпочтений (Е.А. Климов), 16-факторный личностный опросник (Р. Кетелл) и др.
		Динамика развития познавательных функций учащихся	Оценка свойств и особенностей памяти, внимания, мышления и воображения на различных возрастных этапах, а также оценка соответствия уровня развития этих функций соответствующим требованиям образовательного процесса.	Методики диагностики интеллекта (Д. Векслер, Р. Амтхауэр и др.), внимания (концентрации, распределения, устойчивости и т.п.), памяти (долговременной, кратковременной, оперативной, образной), мышления (логического, креативного, образного и т.п.), воображения.
		Динамика результатов промежуточных и итоговых аттестаций учащихся по учебным дисциплинам, предметных олимпиад и конкурсов	Устанавливается соответствие знаний учащихся нормативным требованиям в ходе контрольных проверок и экзаменов, а также их достижений по итогам конкурсов и олимпиад различного уровня.	Предметные тесты различного уровня. Итоговые аттестации учащихся проводятся в присутствии представителей других образовательных учреждений, методистов органов управления образованием, родителей, представителей общественности.

		Динамика сформированности базовых компетентностей и функциональной грамотности в различных сферах культуры жизнедеятельности	Оценка способности к решению различных практических и социальных проблем в надпредметном, междисциплинарном плане, то есть не только на основе имеющихся знаний и умений, но и с учетом этического, ценностно-смыслового, коммуникативного, поведенческого и других аспектов, актуальных в данной ситуации.	Методы экспертно-педагогической оценки.
		Динамика отношения учащихся к своему здоровью и здоровому образу жизни	Психолого-педагогический контроль, позволяющий своевременно осуществлять ценностно-смысловую и поведенческую коррекцию в области отношения к здоровью.	Методика «Индекс отношения к здоровью» (В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо)*.
	Мониторинг социальной результативности образовательной деятельности	Динамика поступления выпускников в профессиональные учебные заведения	Социологические методы, на основе постоянных контактов с выпускниками, вузами и предприятиями.	
		Динамика поступления выпускников на работу и анализ их карьерного роста		
		Модель формирования содержания образовательной программы школы	Анализ направленности образовательной программы школы на формирование ключевых компетентностей, а также на развитие функциональной грамотности учащихся во всех сферах культуры жизнедеятельности современного человека.	Методика психолого-социального моделирования развивающего потенциала содержания образовательной программы школы (В.А. Ясвин).

* Директор школы. 1999. № 2 (41). С. 7-16.

Мониторинг развития образовательных условий и развивающих возможностей	Мониторинг развития образовательной подсистемы	Модель развития школьной образовательной среды	Анализ развивающих возможностей для учащихся, содержащихся в их социальном, пространственно-предметном и организационно-технологическом окружении.	Методика векторного моделирования образовательной среды и методика психолого-педагогической экспертизы школьной среды (В.А. Ясвин)*.
		Модель развития образовательного процесса	Анализ целей и приоритетов образовательного процесса в школе, его структурно-содержательных характеристик, этапов, специфических особенностей организации и т.п.	Методика построения образовательных моделей школ (Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри).**
	Мониторинг развития организационной подсистемы	Модель структурной организации управления школой	Анализ системы управления школьной организацией, согласованности управления со спецификой образовательного процесса и миссией школы.	Методика построения организационных моделей школ (Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри).** Моделирование организационной структуры школы.
		Функционал и профессиональная квалификация педагогов	Анализ соответствия профессиональной квалификации сотрудников школы с требуемым от них педагогическим функционалом.	Модель портфолио для педагогического персонала образовательных учреждений «Радуга педагогической компетентности» (В.А. Ясвин).

* Директор школы. 1998. № 6. -С. 13-22.

Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды (методическое пособие). — М.: Сентябрь, 2000.

** Уланов В.В. Логика организации школы. — М.: Сентябрь, 1998.

	Мониторинг развития социальной подсистемы	Модель развития организационной культуры педагогического коллектива	Анализ совокупности норм поведения, привычек, неписаных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем и т.п., сознательно или бессознательно разделяемых большинством сотрудников школы.	Методика анализа организационной культуры (К. Камерон, Р. Куинн), адаптированная В.А. Ясвиным для школьных организаций.
		Динамика отношения к школе учащихся, педагогов, родителей, общественности и руководителей города	Оценка восприятия образовательного процесса в школе и её пространственно-предметной среды (помещение и оборудование), а также учащихся и педагогов. Рассматривается эмоциональный план отношения («нравится — не нравится»); интерес к школьной жизни; готовность и стремление к практической деятельности, связанной со школой.	Методика диагностики субъективного отношения к школе (В.А. Ясвин).
		Взаимная толерантность учащихся, педагогов, родителей	Анализ характера взаимопринятия друг друга всеми субъектами образовательного процесса, выявление «точек напряжённости» и причин проявления агрессивности.	Экспертная методика «Индекс толерантности» (В.А. Ясвин)
		Развитие детско-взрослого сообщества	Оценка межличностных отношений в детских и детско-взрослых группах. Изучение феноменологии лидерства; определение социометрических характеристик; выявление мотивов межличностных выборов; выявление учащихся с деструктивным отношением к окружающим, оценка направленности и причин этих отношений; определение приоритетных групповых ценностей.	Социометрия, референтометрия, методика выявления мотивационного ядра межличностных выборов (А.В. Петровский); методика определения степени ценностно-ориентационного единства группы; методика «подставной» самооценки — выявление степени и направленности взаимовлияния членов группы (Е.Ю. Уварина); метод «репертуарных решеток» (Дж. Келли) и т.д.

4.2. Разработка программ развития школьных сред на основе экспертно-проектной методологии

Апробация технологии разработки программ развития школьных организаций на основе эколого-педагогической экспертно-проектной методологии осуществлялась в рамках экспериментальных площадок Департамента образования города Москвы «Развитие школьных образовательных систем» (2002-2005) и «Развитие школьных организаций» (2005-2008). Участниками данных площадок были 30 московских общеобразовательных учреждений, в каждом из которых разрабатывалась новая программа развития на основе проведённой инструментальной экспертизы образовательной среды.

Проектирование развития школы осуществлялось проектными командами, прошедшими стажировку в базовых образовательных организациях по экспертно-проектному управлению развитием школы. Разработка программ развития образовательной организации на основе экспертно-проектной методологии будет представлена на примере лицея № 1550, ставшего в 2008 году финалистом всероссийского конкурса «Лучшие школы России». Подчеркнём, что именно «Программа развития» являлась школьным документом, подлежащим экспертной оценке членов жюри данного конкурса.

Миссия лицея заключается «в воспитании самостоятельной, творческой, активной личности, имеющей устойчивый вектор интересов, направленный на расширение и углубление своих знаний, и намеревающейся реализовать свой потенциал в научно-технической области». Для лицея характерно тесное взаимодействие с профессиональными учебными заведениями инженерной направленности и производственными предприятиями.

В процессе консультаций с ректорами и преподавателями ведущих технических вузов страны была выявлена проблема в подготовке инженерных кадров: переход высшей школы на систему бакалавриата приводит к уменьшению возможностей гуманитарного развития студентов инженерных специальностей в рамках учебных планов. Таким образом, перед лицеем, выпускники которого становятся студентами этих вузов, в качестве приоритетной ставится задача формирования высокого культурного уровня выпускников, их эффективного личностного развития. Вузы

рассчитывают на абитуриентов, а промышленность — на молодых специалистов, обладающих личностными качествами и компетентностями, обеспечивающими успешное профессиональное становление и дальнейший карьерный рост.

Основная проектная идея развития лицея основана на понимании, что для эффективного личностного развития и профессионального самоопределения старшеклассников в сфере технических наук и промышленности необходимо развитие образовательной системы лицея в направлении повышения её социального качества путём:

1. педагогической организации развивающей образовательной среды открытого характера с преобладанием «карьерного» и «творческого» типов, создаваемой совместно с техническими вузами и промышленными предприятиями;
2. изменений в содержании образования, направленных на усиление возможностей развития ключевых компетенций учащихся, прежде всего, социально-трудовой и гражданско-общественной, а также на гуманизацию естественнонаучных учебных дисциплин;
3. индивидуализации образовательного процесса и интеграции в нём ресурсов общего среднего и дополнительного образования, а также профессионального консультирования и социально-культурной жизни лицея;
4. усиления в организационной структуре лицея элементов самоуправления и соуправления («горизонтальных» структурных элементов): советов, временных творческих коллективов, проблемных рабочих групп и т.д.;
5. развития корпоративной культуры лицея с преобладанием «семейного» и «инновационного» типов на основе открытого детско-взрослого сообщества (администрация, педагоги, учащиеся, родители, специалисты предприятий-партнёров и учёные).

Стратегическим ориентиром образовательной деятельности лицея является модель выпускника, основанная на характеристиках «самоактуализирующейся личности» и профессиограмме «Инженер».

Результаты экспертизы (Рисунок 4.2.1) показали, что учащиеся в основном воспринимают среду лицея как «карьерную» — 65%. В качестве «догматической» и «творческой» среда воспринимается соответственно 16% и 17% учащихся. Интересно отметить, что в процессе экспертного опроса педагоги продемонстрировали

выраженное стремление к приукрашиванию реальности: по их мнению, в лицее преобладает «творческая» среда (53%), далее «карьерная» — 43%, а «догматическая» составляет лишь 4%. («Эффект учительского зонтика»). После анализа этих данных на педагогическом совете педагоги согласились с нереалистичностью своей позиции. Мнение родителей в целом сопоставимо с точкой зрения учащихся (53% — «карьерная», 26% — «творческая» и 21% — «догматическая»). Родители, как и педагоги, отмечают полное отсутствие в лицее «безмятежной» среды, с чем практически согласны и учащиеся (2%).

С точки зрения соответствия характера лицейской среды провозглашенным образовательным целям, данные результаты можно признать вполне адекватными, обеспечивающими намеченный курс развития. Было решено провести специальный семинар с учителями по вопросам педагогического проектирования и организации образовательных сред различного типа, а также по стратегии их использования в образовательном процессе.

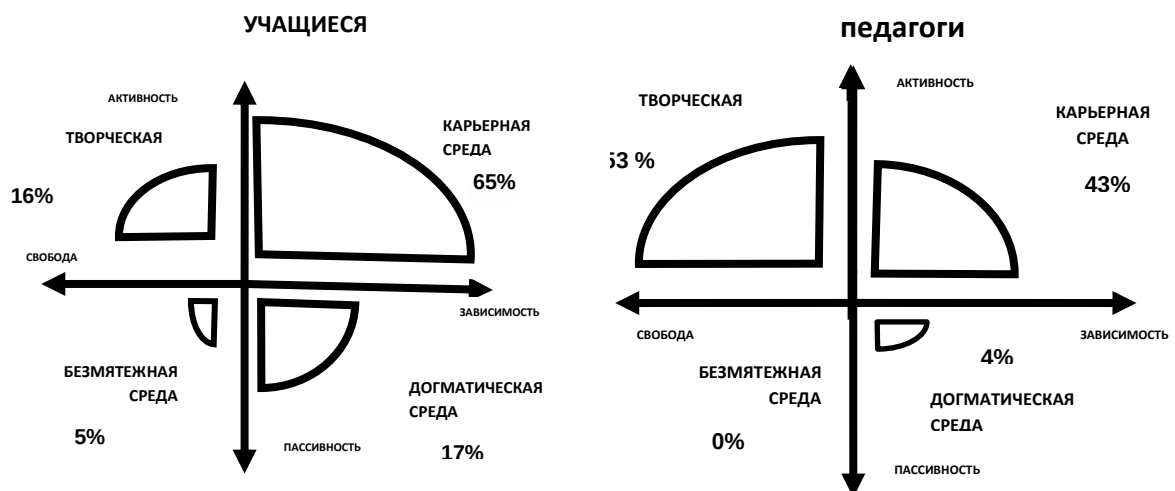


Рисунок 4.2.1 — Восприятие модальности лицейской среды учащимися и педагогами

Для усиления доли карьерного типа образовательной среды за счет снижения доли среды догматического типа необходимо разработать и реализовать программу, направленную на развитие субъектной активности учащихся и педагогов, а также родителей в процессе образовательной деятельности; разработать и реализовать

программу, направленную на развитие творческого потенциала всех субъектов образовательного процесса.

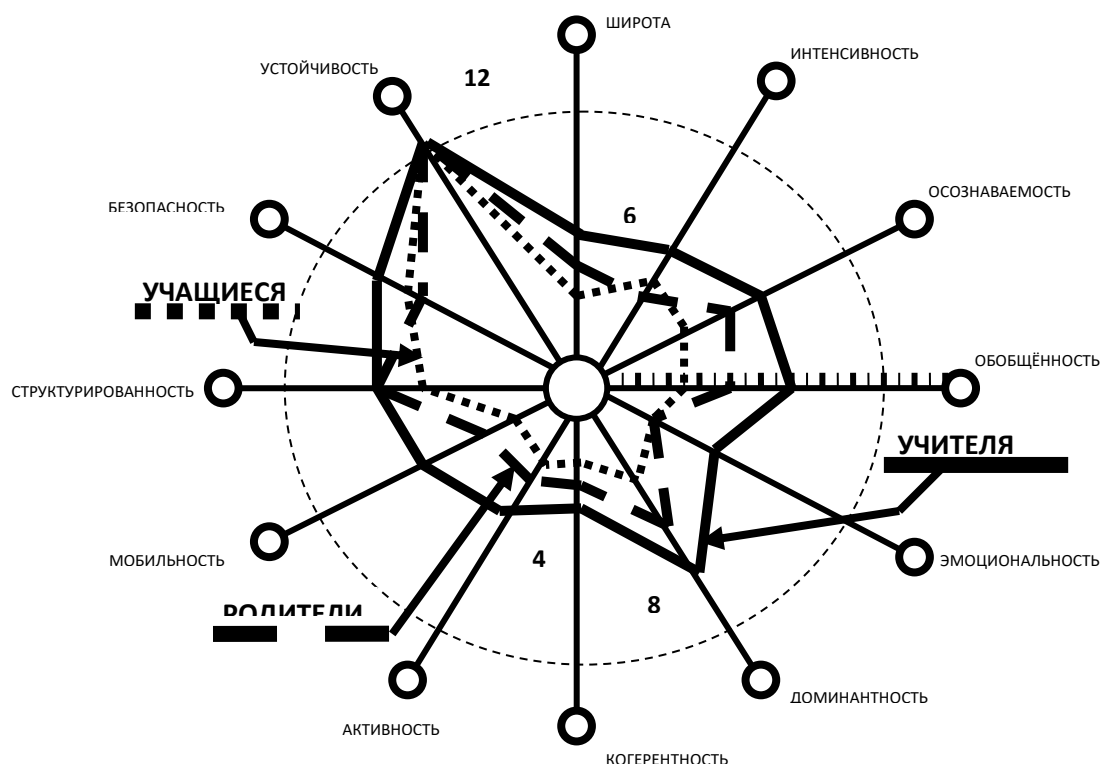


Рисунок 4.2.2 — Оценка количественных параметров лицейской среды учителями, учащимися и родителями

Лицейская среда анализировалась также на основе комплекса количественных параметров, характеризующих её развивающие возможности (Рисунок 4.2.2). По результатам экспертизы было констатировано, что показатели большинства этих параметров находятся на среднем уровне. Показательно, что в большинстве случаев педагоги оценивают среду как более благоприятную по сравнению с учащимися («Эффект матрёшки»). Особо отмечается большая «устойчивость» (стабильность во времени) лицейской среды, её высокая «мобильность» (способность к изменениям под влиянием современных требований) и «доминантность» (субъективная значимость для учащихся, педагогов, родителей). Вместе с тем, отмечены относительно низкие значения «социальной активности» среды (внешние связи лица

с социальным окружением) и её «эмоциональности» (возможности получить эмоциональную поддержку, внимание к личным проблемам и обстоятельствам).

Для повышения показателя социальной активности среды было решено: модернизировать сайт лицея в сети Интернет; систематически предоставлять материалы о лицее для публикации в газете; подготовить цикл передач о лицее на местном телевидении; подготовить лицейский буклет и брошюру о лицее; активно принимать участие в различных выставках, фестивалях, конкурсах; организовать летний лагерь для старшеклассников; выступить с инициативой по шефству над природными объектами микрорайона; активизировать работу клуба выпускников.

Для повышения показателя когерентности среды было решено: разработать и реализовать программы сотрудничества с рядом вузов; разработать программу проведения циклов лабораторных занятий на базе вузов и научно-исследовательских институтов; организовать постоянные встречи педагогического коллектива и родителей с органами местного самоуправления; усилить практическую подготовку учащихся в соответствии с современными требованиями (компьютерную, коммуникативную, экономическую); более четко направить психолого-педагогическую работу в лицее на развитие у учащихся личностных качеств, необходимых для успеха в современном обществе (целеустремлённости, решительности, ответственности, работоспособности и т.п.).

Для повышения показателя широты среды необходимо: установить партнерское сотрудничество с лицеями аналогичной профилизации для систематического обмена учащимися и педагогами, а также осуществления совместных социальных проектов; организовать периодическое общение учащихся и педагогов с интересными людьми в форме бесед, круглых столов, дискуссий и т.п. Для повышения показателя интенсивности среды необходимо провести обучение педагогов интерактивным формам и методам проведения занятий; разработать и реализовать специальную программу организации активного отдыха учащихся (как в выходные дни, так и на период каникул).

Для повышения показателя осознаваемости среды необходимо: написать гимн лицея, обсудить его с коллективом, разработать регламент его исполнения, изготовить значки с символикой лицея; организовать постоянную выставку истории лицея. Для повышения показателя обобщенности среды необходимо провести цикл

семинаров для полного понимания всеми педагогами концепции лицея. Для повышения показателя эмоциональности среды необходимо уделять особое внимание общению педагогов и родителей в неформальной обстановке (как в лицее, так и за его пределами).

Для повышения показателя мобильности среды необходимо: целенаправленно ориентировать образовательный процесс 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; организовать целенаправленное обучение педагогов современным образовательным технологиям, наладить методическую поддержку педагогов, использующих современные педагогические методы; обеспечить методическую подготовку на специальных курсах всех педагогов, которые ведут новые для них курсы и дисциплины; обеспечить учителей современными пособиями и методической литературой.

Для повышения качества реализации профориентационно-развивающей функции лицейской среды была спроектирована открытая среда центра поддержки социально-профессионального самоопределения старшеклассников, включающая широкие социальные ресурсы столичного региона. Лицейский профориентационный центр должен осуществлять ряд специальных функций: организует взаимодействие лицея с профессиональными учебными заведениями, с промышленными предприятиями и научными институтами технического профиля, с техническими музеями, а также с ведущими специалистами и ветеранами промышленности; проводит профдиагностику и профконсультирование старшеклассников; координирует участие лицеистов в городских и всероссийских научно-технических программах и акциях; ведёт кружковую и клубную работу в научно-технической сфере; организует выставки и конкурсы научно-технического творчества; инициирует и методически обеспечивает организацию научно-технических лагерей для лицеистов; пропагандирует технические профессии в среде старшеклассников; обеспечивает дистанционные ресурсы социально-профессионального самоопределения старшеклассников; оказывает методическую поддержку педагогам и другим специалистам, связанным с профессиональной ориентацией лицеистов в сфере науки и промышленности.

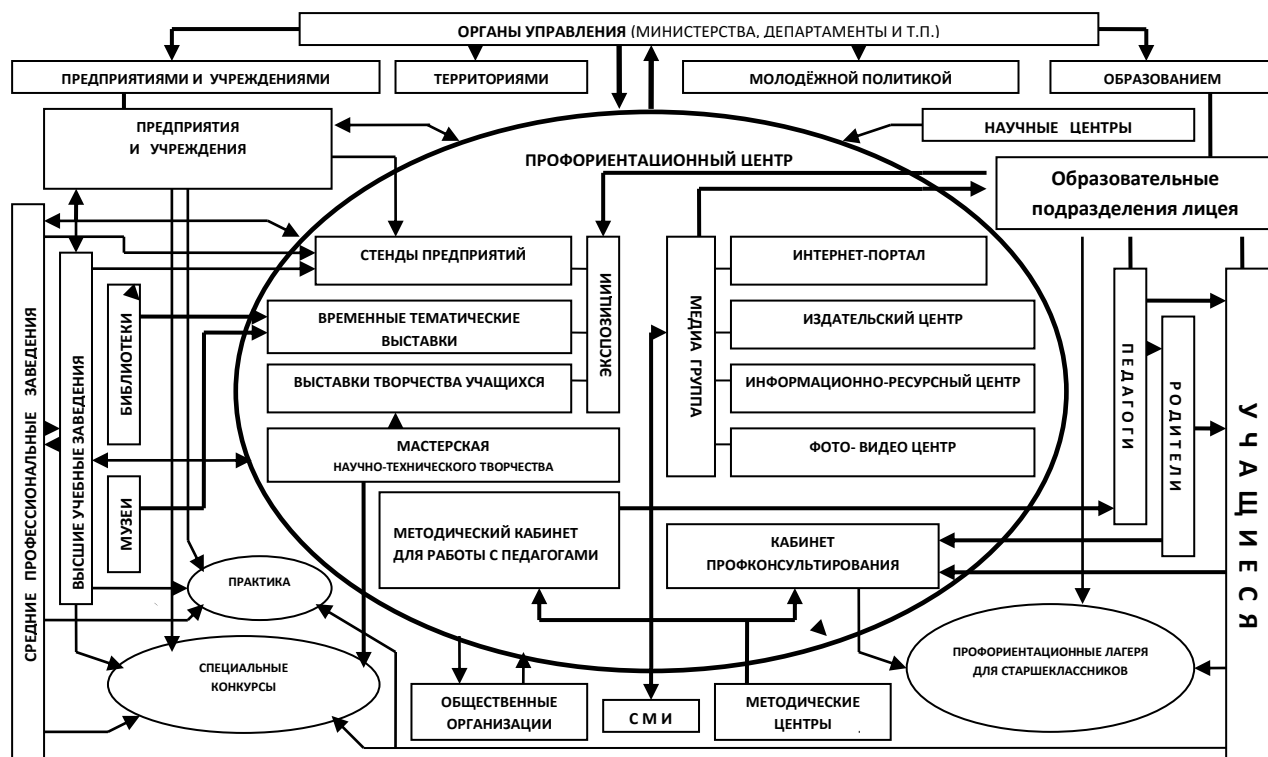


Рисунок 4.2.3 — Проектная модель открытой среды лицейского центра поддержки социально-профессионального самоопределения

Для эффективной реализации данных функций Центр поддержки социально-профессионального самоопределения лицеистов (Рисунок 4.2.3) содержит следующие средовые элементы: постоянную экспозицию, представляющую столичные промышленные предприятия и профессиональные образовательные учреждения технического профиля; временные тематические экспозиции, приуроченные к определенным датам, юбилеям, а также посвященные различным проблемам науки и техники; меняющуюся экспозицию научно-технического творчества учащихся; информационно-ресурсный отдел, аккумулирующий научно-техническую информацию, представленную на различных носителях; кабинет психологической профдиагностики и профконсультирования; портал в Интернете; издательский отдел; фото-видеостудию; мастерскую технического моделирования; методический кабинет для работы с педагогами и специалистами.

Анализ экспертных данных о состоянии организационно-технологического компонента лицейской среды (Рисунок 4.2.4) свидетельствует о том, что

педагогическая система лицея преимущественно ориентирована на модель «смешанных способностей» — 43% признаков, а также в значительной степени на «интегративную» модель — 25%. В то же время, организационная (управленческая) система в большей степени функционирует в логике «линейной» модели — 48% и, в значительной степени, в логике «коллегиальной» модели — 24%.

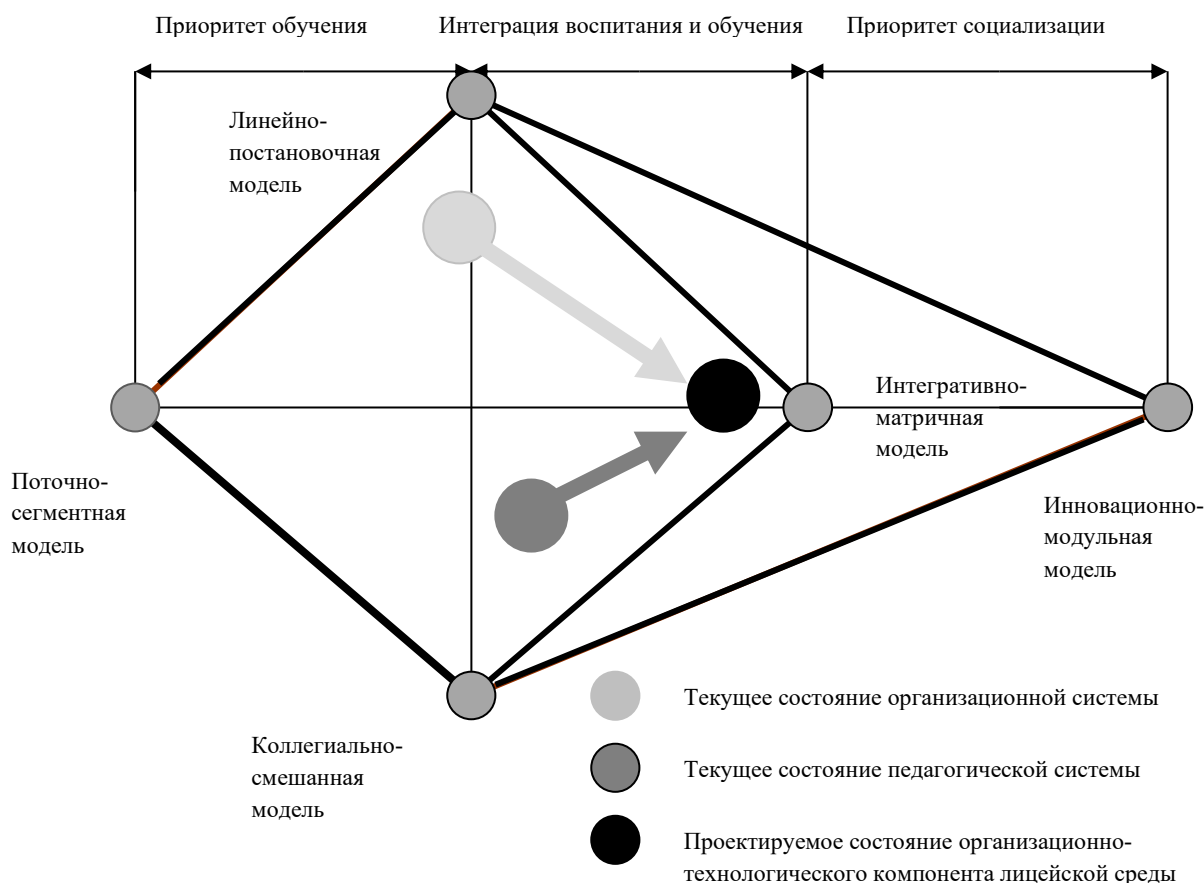


Рисунок 4.2.4 — Текущее состояние и стратегия развития организационно-технологического компонента лицейской среды

При этом для успешной реализации образовательной миссии лицея, связанной с всесторонней подготовкой выпускников, развитием их творческих способностей, личностной самореализацией, осознанным профессиональным самоопределением и т.п., безусловно, необходима большая представленность элементов «интегративно-матричной» модели с «инновационно-модульной».

Для большего соответствия организационно-технологического компонента лицейской среды интегративной и инновационной педагогическим моделям необходимо: повышение эффективности взаимодействия между педагогами общего и

дополнительного образования; активное привлечение учителей (повышение их мотивации, заинтересованности и т.д.) к активной работе в методических объединениях, к разработке и реализации воспитательного компонента общего образования, включающего в себя не только направленность на достижение высоких учебных результатов, но и, преимущественно, на развитие личности лицеистов, их социализацию; серьезный пересмотр методов преподавания, поскольку встает вопрос о необходимости более глубокого учета творческих наклонностей лицеистов и их мировосприятия и миропонимания; максимальная согласованность преподавания различных предметов для лучшей интеграции полученных знаний в единую картину мира лицеистов; максимальный выход содержания образования за когнитивные рамки (за счёт использования каждым учащимся ресурсов второй половины дня); создание условий для «проживания» учащимися полученных знаний через их эмоциональную, эстетическую, нормативную сферы; достижение большей гибкости индивидуальных образовательных траекторий через обеспечение индивидуального подхода в сфере воспитательной работы и психолого-педагогического сопровождения лицеистов; фиксация образовательных траекторий на различном уровне для каждого предмета; предоставление возможности выбора факультативных курсов; адаптация образовательных траекторий не только под возможности, но и под потребности и интересы лицеистов; соотнесение требований к образовательному уровню не только с возможностями, но и с потребностями и интересами самих лицеистов; активное привлечение лицеистов к процессу проектирования их собственных образовательных траекторий, а так же к выработке критериев оценки собственного образовательного процесса.

Для большего соответствия организационно-технологического компонента лицейской среды матричной и модульной организационным моделям необходимы: реализация основного принципа организации — сочетание горизонтальных и вертикальных структур; развитие детско-взрослого образовательного сообщества; организация и усиление управленческой роли горизонтальных структур — советов, творческих групп, организованных для разработки конкретной проблемы; четкую ориентацию на выполнение основных функций — определение стратегических приоритетов развития лицея, повышение эффективности образовательного процесса и реализация задач стратегического планирования; предоставление горизонтальным

структурам соответствующих полномочий — планирование образовательного процесса, принятие самостоятельных решений в рамках организации и совершенствования образовательного процесса, ограниченных концепцией лица; реализация основного принципа взаимодействия — паритетное и равноправное сотрудничество; принятие решений на основе консенсуса между учащимися, педагогами, представителями администрации и методического совета; реализация позиции классного руководителя (куратора) — лидер, организующий и координирующий деятельность детско-взрослой группы (школьников, учителей, родителей).

Экспертиза образовательной программы лица показала, что она ориентирована на общеобразовательную и предпрофессиональную подготовку учащихся в области инженерно-технической деятельности. Реализация данной программы основана на интеграции ресурсов общего среднего и дополнительного образования, а также социально-культурной жизни лица. Личностное развитие учащихся осуществляется в контексте приоритетов гуманизации образовательной среды лица и спортивно-оздоровительной деятельности. Углублённо изучаются математика, физика, информационные технологии; особое внимание уделяется также таким учебным предметам как история, литература и иностранные языки. В лицее изучаются «Технология конструкционных материалов», «Инженерные основы авиации», «История авиации и воздухоплавания», «Машинная графика и компьютерный дизайн», «Основы театрального искусства», имеется широкий выбор спортивных секций (Рисунок 4.2.5).



Рисунок 4.2.5 — Модель образовательной программы лица

Развитие содержания образовательной программы лица должно быть направлено на профессиональное самоопределение старшеклассников в сфере технических наук и промышленности.

В области **пропаганды технических наук и профессий**. Воздействие содержания на эмоционально-чувственную сферу молодых людей для привлечения их внимания к техническим профессиям, формирования к ним симпатии и зарождения интереса. С этой точки зрения, содержание должно возбуждать в молодых людях романтические и патриотические чувства, гордость и восхищение достижениями конструкторов, инженеров и производственных коллективов, подчёркивать пафос и эстетическую сторону этих технических достижений. Наука, техника, производство должны рассматриваться как неотъемлемые составляющие

национальной культуры. Такой подход позволяет преодолевать традиционное противопоставление «технарей» и «гуманитариев». Содержание пропаганды технических профессий транслируется такими средствами как плакаты, красочные фотографии, стенды, портреты, технические модели, значки, марки, конверты, наклейки и т.п., отражающие научно-техническую тематику, а также соответствующие лозунги, цитаты, обращения, видеоклипы и т.д.

В области *просвещения старшеклассников в области науки и техники*. Содержание должно быть направлено на повышение эрудиции в научно-технических вопросах, приобщение учащихся миру научно-технических открытий и изобретений. Содержание научно-технического просвещения не должно дублировать и заменять содержание общего и профессионального технического образования. Для трансляции содержания научно-технического просвещения создаётся библио-медiateка, аккумулирующая журналы, научно-популярные книги, телепередачи и научно-популярные фильмы, Интернет-ресурсы и т.п.; Организуются музейные экспозиции и технические выставки, популярные лекции учёных и конструкторов и т.д.

В области *воздействия на сознание средствами кинематографа, литературы и искусства*. Содержание должно оказывать мощное влияние на эмоционально-чувственную сферу старшеклассников. Это важнейший фактор формирования отношения к сфере научно-технической деятельности, так как именно произведения искусства стимулируют проявление эстетических чувств, вызывают размышления об отношении к окружающей действительности, заставляют переосмысливать жизненные ценности и приоритеты и т.д. Нередко именно прочитанная книга или просмотренный художественный фильм оказываются тем эмоциональным толчком, с которого у молодого человека начинает формироваться всё более устойчивый интерес к какой-либо профессии или области деятельности. Герои книг и фильмов становятся примерами, направляющими активность юношей и девушек. Формируется «золотая полка» художественной литературы и кинофильмов, в которых главными героями являются учёные, конструкторы, изобретатели, инженеры, техники, рабочие; в которых рассказывается об их трудовых буднях, о романтике и трудностях этих профессий. В научно-технические экспозиции вводятся также и художественные экспонаты (художественные фотографии, картины, малые скульптурные формы, предметы декоративно-прикладного искусства и т.д.), отражающие эмоционально-

чувственное восприятие технических достижений и людей, обеспечивающих эти достижения.

Содержание образовательных программ в области науки и техники, реализуемых в лицее, должно быть представлено как в соответствующих разделах предметных курсов базисных учебных планов (прежде всего, физики, химии, истории), так и в элективных и интегративных курсах («История авиации России» и др.), а также в исследовательской и проектной деятельности лицеистов. При разработке образовательных программ необходимо рассмотрение каждого технического достижения в его историко-политическом, социально-экономическом, научном, конструкторско-технологическом, внедренческом и эксплуатационном аспектах. Важно формировать знания школьников о личностях, обеспечивших это достижение на разных этапах, а также о различных последствиях (социальных, экономических, экологических, политических, этических и т.п.) его использования. Особенно необходимо чётко показать связь определённых фундаментальных открытий с последующими техническими изобретениями, возникшими на их основе. Содержание научно-технической *исследовательской и проектной деятельности* школьников связано с разработкой планов и программ исследований; сбором, обработкой, анализом и систематизацией различной информации; проведением опытов и измерений; анализом и обобщением результатов; составлением описаний устройств и принципов их действия; составлением отчетов; проектированием схем, расчетом параметров и величин; оформлением завершённых научно-исследовательских и проектно-конструкторских работ и т.п., то есть с требованиями, отражёнными в профессиограмме «Инженер».

Содержание дополнительного научно-технического образования в кружках, клубах, секциях и т.д., связывается в основном с формированием компетентностей в области моделирования (историко-технического, спортивного). В основе содержания этого типа образования лежит формирование и развитие различных практических навыков, таких как работа с чертежами и схемами, изготовление моделей, их настройка и наладка, эксплуатация и техническое обслуживание (особенно в спортивном моделировании).

Содержание профессионального консультирования старшеклассников включает психологическую профдиагностику, информирование о востребованности

профессий на столичном рынке труда, информирование о соответствующих предприятиях и учебных заведениях и т.п. В процессе профессионального консультирования выявляются и анализируются личностные ресурсы каждого старшеклассника (интересы, мотивация, склонности, способности, качества, особенности сочетания сенсорных, мнемических, логических, эмоционально-волевых и других компонентов психики, своеобразно преломляющихся и развивающихся в конкретных видах деятельности и т.д.); обсуждаются требования к избираемым профессиям; осознаются потенциальные несоответствия личностных особенностей и соответствующих профессиональных требований; выясняются возможности (или невозможности) коррекции этих несоответствий.

Содержание виртуального моделирования профессиональной деятельности должно обеспечивать старшеклассникам возможности в игровой форме проживать различные ситуации, типичные для той или иной профессиональной деятельности. Использование соответствующих современных аудиовизуальных технологий позволяет старшеклассникам «примерять» на себя различные профессии с минимальными рисками, в минимальные сроки, с минимальным расходом ресурсов. Целесообразно также создание и использование компьютерных игр, позволяющих моделировать жизненные стратегии и социально-профессиональные сценарии, карьерные линии и социальные ситуации, возникающие в различных видах профессиональной деятельности.

В рамках экспертизы социального компонента лицейской среды были исследованы особенности организационной культуры педагогического коллектива, соотношение в ней элементов различных типов корпоративной культуры: «семейного» (акцент на благополучие и комфорт сотрудников), «ролевого» (акцент на формальную субординацию), «результативного» (акцент на формальный результат работы — успехи на экзаменах и т.п.) и «инновационного» (акцент на новаторство, эксперименты, самые передовые технологии и т.п.).

Результатом исследования оказалась вполне сбалансированная, гармоничная модель организационной культуры лицея (Рисунок 4.2.6): «семейная» и «ролевая» — по 28%, «результативная» — 24%, «инновационная» — 20%. Было констатировано, что такой тип организационной культуры является хорошей основой для устойчивого инновационного организационного развития лицея.

Однако вызывает определенную тревогу выявленный «образ желаемого будущего» организационной культуры: «семейная» увеличивается до 40%, а «инновационная» до 30% за счет резкого уменьшения «ролевой» и «результативной» до 15%. Педагоги мечтают о комфортной работе в интересном творческом поиске, но без административного контроля. Совершенно очевидно, что такая тенденция противоречит законам функционирования организации, является опасной с точки зрения организационного развития. Данная проблема была также проанализирована и осмыслена коллективом лицей на педагогическом совете.

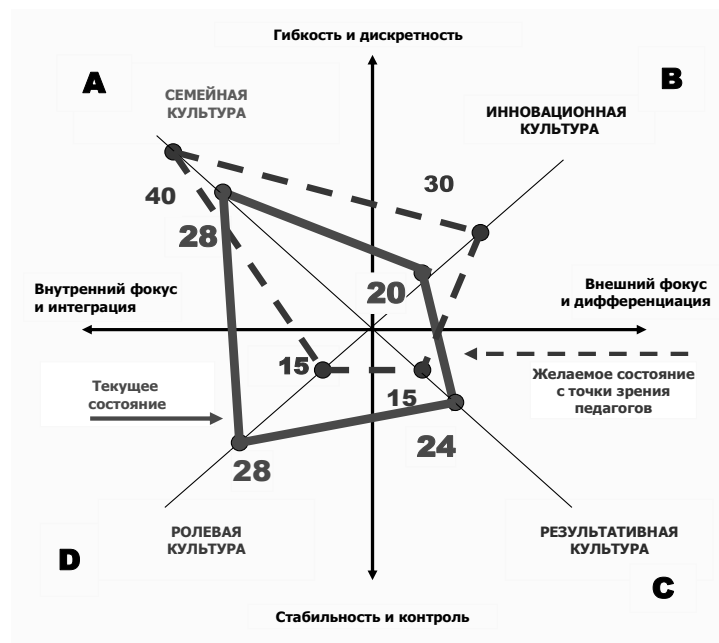


Рисунок 4.2.6 — Текущее и желаемое педагогами состояние организационной культуры педагогического коллектива лицея

Формирование организационной культуры лицейского коллектива, более адекватной интегративно-матричной модели, которая характеризуется большой гибкостью и дискретностью, в равной степени сочетая в себе индивидуализацию и интеграцию, предусматривает ряд специальных организационно-управленческих действий. Развитие элементов *ролевого* типа организационной культуры: чёткое определение новых полномочий и должностных обязанностей сотрудников; работа с педагогическим коллективом по пониманию и принятию новых полномочий и должностных обязанностей. Развитие элементов *результативного* типа организационной культуры: повышение социальной активности лицея в

образовательном сообществе; регулярный мониторинг достижения поставленных образовательных задач. Развитие элементов *семейного* типа организационной культуры: формирование устойчивого позитивного отношения к лицу; повышение уровня осознаваемости образовательной среды; развитие навыков внутригруппового взаимодействия. Развитие *инновационного* типа организационной культуры: формирование горизонтальных творческих групп для решения стратегических задач развития лица; поддержка педагогов, творчески работающих в инновационном режиме.

В процессе экспертизы социального компонента лицейской среды исследовалось отношение к лицу учащихся, педагогов и родителей. Анализ полученных результатов показывает, что отношение учащихся к лицу находится в целом на среднем уровне, а отношение педагогов — на высоком (Рисунок 4.2.7). При этом преподавателями эмоционально позитивно воспринимается педагогический коллектив, в котором они работают (3,0 балла), хотя познавательный интерес педагогов друг к другу относительно невысок (1,62 балла). Педагоги гораздо в большей степени проявляют интерес к учащимся (2,6 балла), но в то же время, эмоционально воспринимают их менее позитивно, чем своих коллег, именно по отношению к учащимся в наибольшей степени выражено их негативное отношение (-1,42 балла). Учащиеся, в свою очередь, эмоционально позитивно воспринимая своих педагогов (2,19 балла), образовательный процесс (1,98 балла), а также помещение и оборудование лица (1,69 балла), в значительно меньшей степени положительно относятся к другим учащимся, демонстрируя к ним в значительной мере негативное отношение, по уровню показателя превосходящее позитивное (-1,66 и 1,25 балла, соответственно). У учащихся отмечается также крайне низкий интерес к своим педагогам (0,56 балла).

Улучшение отношения к лицу всех членов образовательного сообщества предполагает необходимость целенаправленно информировать весь коллектив и родителей об успехах и достижениях каждого учащегося; работу педагогического коллектива по профилактике, предотвращению и тщательному психолого-педагогическому сопровождению конфликтных ситуаций между отдельными учащимися; улучшения информированности учащихся и родителей о целях, стратегии и методологии организации образовательного процесса в лице;

проведения администрацией и руководителями методических объединений формальной и неформальной персональной работы с теми педагогами, которые с трудом воспринимают изменения в организации образовательной деятельности лица; особого внимания созданию благоприятных бытовых условий для профессиональной деятельности каждого педагога (индивидуальное рабочее место, оборудование кабинетов и т.п.); проведения «творческих вечеров» педагогов для повышения интереса к их личности со стороны лицеистов.

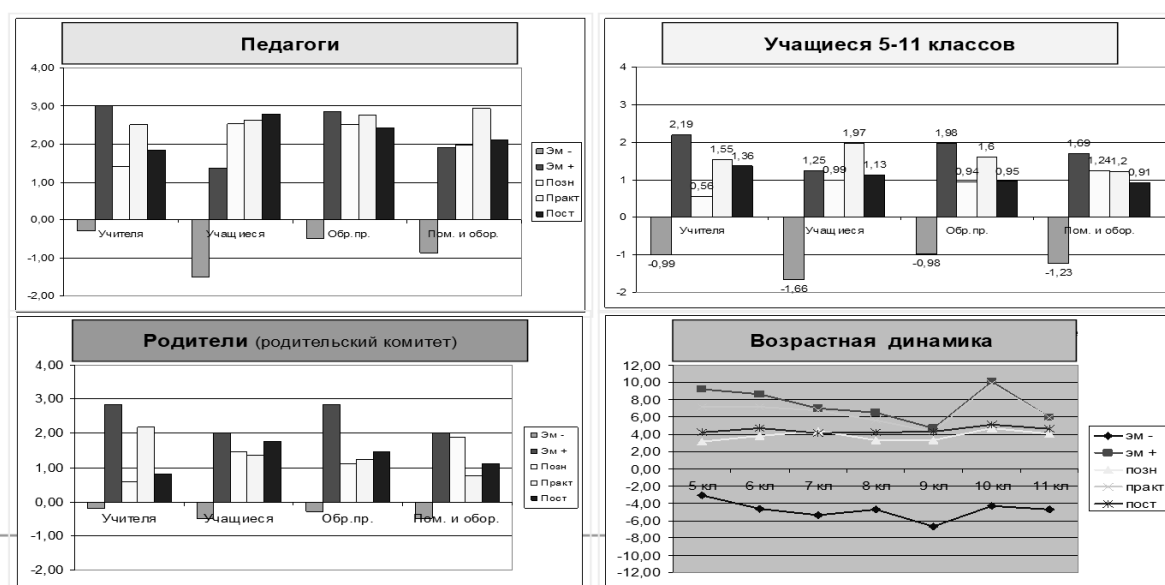


Рисунок 4.2.7 Отношение к лицу различных категорий членов образовательного сообщества

Результаты экспертного анализа отношения лицеистов к педагогам (Рисунок 4.2.8) позволяют нам сделать следующие выводы: пассивное эмоциональное принятие внешнего облика педагогов (А 1 в секторе «Симпатия»); активное эмоциональное принятие поведения педагогов по отношению к лицеистам (А 2 в секторе «Сотрудничество»); пассивное эмоциональное принятие образа жизни педагогов (А 3 в секторе «Симпатия»); пассивное эмоциональное принятие его мировоззренческих позиций и идей (А 4 в секторе «Симпатия»); низкий интерес (пассивное принятие) к внешнему облику педагогов (Б 1 в секторе «Симпатия»); активный интерес к действиям педагогов по отношению к лицеистам и позитивные суждения о них (Б 2 в

секторе «Сотрудничество»); пассивное одобрение образа жизни и мировоззренческих позиций педагогов и низкий интерес к ним (Б 3, Б 4 в секторе «Симпатия»); активное взаимодействие, связанное с внешним обликом педагогов, который в целом оценивается положительно (В 1 в секторе «Сотрудничество»); поведение педагогов по отношению к лицеистам вызывает у них в целом активное принятие (В 2 в секторе «Сотрудничество»); частые встречи с учителями в неформальной обстановке (В 3 в секторе «Сотрудничество»); невысокая степень заинтересованности и участие в обсуждении различных идей педагогов, их мировоззренческих взглядов (В 4 в секторе «Симпатия»); позитивные высказывания о внешности педагогов (Г 1 в секторе «Симпатия»); публичное высказывание благодарностей и положительных оценок поведения педагогов по отношению к лицеистам (Г 2 в секторе «Сотрудничество»); нейтрально позитивные высказывания об образе жизни педагогов и их мировоззренческих идей (Г 3, Г 4 в секторе «Симпатия»).

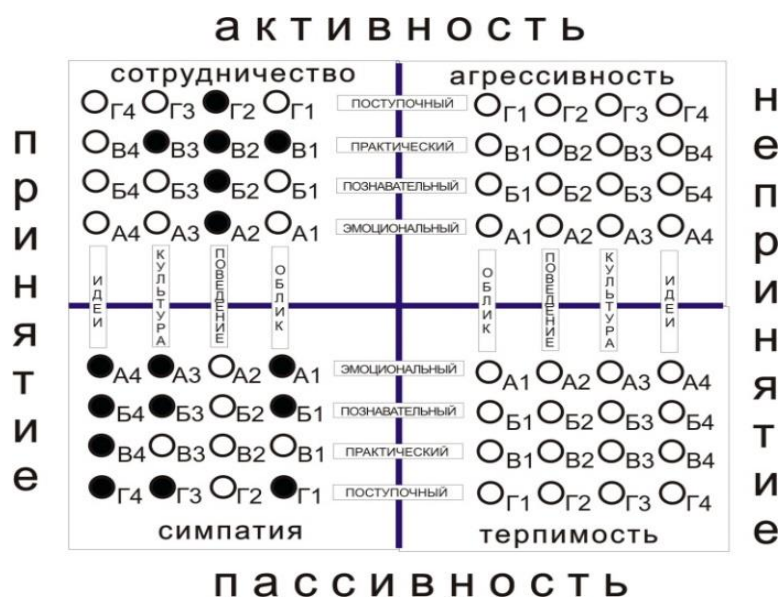


Рисунок 4.2.8 — Результаты экспертного анализа отношения лицеистов к педагогам

Из расположения позиций, отмеченных на рисунке 4.2.8, видно, что «сотрудничество» и «симпатия» лицеистов по отношению к своим преподавателям связана, прежде всего, с активным принятием их действий и поступков, направленных на учащихся, а также с принятием их внешнего облика и образа жизни.

Таким образом, отношение лицеистов к педагогам можно считать вполне удовлетворительным и на данном этапе не требующим коррекции.

Полностью экспертно-проектная таблица, отражающая стратегию развития образовательной среды лицея, представлена в Приложении В.

4.3 Включение средовых показателей в оценку качества образовательной деятельности школьных организаций

Приоритеты образовательной политики РФ, закреплённые в Федеральных государственных образовательных стандартах, в Законе об образовании в РФ, в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы, в Стратегии-2020, а также в ряде других основополагающих документов, делают особый акцент на личностных качествах и конкурентоспособности выпускников, ориентируют образовательные организации на достижение как предметных, так и личностных и метапредметных образовательных результатов, на социализацию обучающихся. При этом возникает противоречие между сложившимся механизмом оценки образовательных организаций, основанном исключительно на уровне предметных образовательных результатов, выраженном в рейтингах школ, основанных на результатах ЕГЭ, ОГЭ и предметных олимпиад, с одной стороны, и новыми требованиями к расширению содержания образовательных результатов обучающихся, — с другой.

Проблема заключается как в отсутствии методологии оценки качества работы образовательных организаций с учётом условий и возможностей достижения личностных и метапредметных образовательных результатов, так и в отсутствии соответствующего эффективного методического арсенала. Данная проблема усугубляется методологической трудностью или даже невозможностью (по мнению ведущих психологов и педагогов, включая самих разработчиков ФГОС А.М. Кондакова и Л.П. Кезину) объективного измерения личностных образовательных результатов обучающихся.

В сложившейся ситуации становится актуальной задача разработки и апробации новых подходов к комплексной оценке деятельности общеобразовательных организаций с учётом новых приоритетов образовательной политики.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (2010) качество образования определяется как «комплексная характеристика», отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Характеризуя смысл понятия «качество», применительно к сфере образования, Д.А. Иванов (2011) подчёркивает, что это не столько свойство «продукта», сколько свойство самой образовательной организации, организационных условий.

На основании анализа современных зарубежных систем оценки качества образования Т.В. Третьяковой (2009) выделяются характерные тенденции их развития:

1. В большинстве стран образуются независимые или частично независимые от образовательных учреждений и органов управления системой образования структуры для оценки качества образования.
2. Практикуется сочетание внешней оценки независимыми органами или комиссиями и внутренней оценки образовательного учреждения (самообследования).
3. На смену констатации образовательных результатов на основе оценочных процедур приходят методы системного мониторинга и долгосрочного прогноза.
4. Результаты оценочных процессов сопровождаются развернутой трактовкой, позволяющей выбирать направления коррекции образовательного процесса, повышения качества образования.
5. Результаты экспертизы качества образовательных организаций открыты для представителей гражданских институтов, профессионального сообщества и рынка труда.

Современные подходы к оценке качества работы образовательных организаций в России (Концепция общероссийской системы оценки качества образования, 2008) полностью соответствуют отмеченным выше международным нормам, о чём свидетельствуют «Методические рекомендации по проведению независимой системы

оценки качества работы образовательных организаций», разработанные в 2013 году Министерством образования и науки Российской Федерации.

Согласно данным рекомендациям, независимая оценка качества образования — это оценочная процедура, которая осуществляется в отношении деятельности образовательных организаций. Объектами оценки качества образования могут быть: образовательные программы; условия реализации образовательного процесса; результаты освоения обучающимися образовательных программ; деятельность органов, осуществляющих управление образованием.

В качестве современной системы оценки качества деятельности образовательных организаций может быть рассмотрен Московский стандарт качества образования, положение о котором было принято 24 декабря 2012 года на заседании коллегии Департамента образования города Москвы.

Московский стандарт качества образования включает комплекс взаимосогласованных критериев и показателей деятельности образовательных организаций, характеризующих их возможности, результаты работы и социальные эффекты образовательной деятельности (В.Ш. Каганов, 2013).

Первая группа критериев «Возможности образовательного учреждения» состоит из трех подгрупп: критерии качества образовательных условий, критерии качества образовательного процесса и критерии интеграции образовательного учреждения в местное сообщество.

Показатели качества образовательных условий: развитие педагогических сотрудников; создание информационно-образовательной и предметно-развивающей среды; безбарьерность среды и условия для обучения детей с различными образовательными потребностями.

Показатели качества образовательного процесса: организация обучения на основе индивидуального образовательного маршрута; система управления образовательным процессом с учетом индивидуальных достижений обучающихся; социально значимая деятельность в образовании; наличие инновационной среды.

Показатели интеграции образовательной организации в местное сообщество: открытость населению — государственно-общественное управление, обратная связь с потребителями, вовлеченность родителей и работодателей; доступность и

вариативность услуг для населения; взаимодействие образовательной организации с региональным сообществом.

Группа критериев «Результаты деятельности образовательного учреждения» включает показатели результатов обучения и социализации, а также критерии экономической эффективности.

Показатели качества образовательных результатов: предметные и метапредметные результаты; участие в олимпиадах, конкурсах; личностные результаты; динамика предметных результатов; сохранность контингента обучающихся.

Показатели качества результатов социализации: удовлетворенность образовательными услугами всех категорий потребителей; результативность участия в социально значимой деятельности.

Показатели экономической эффективности: доля внебюджетных и привлеченных средств; эффективность использования материально-технических и финансовых ресурсов; учет показателей экономической эффективности в управлении организацией.

Группа критериев «Эффекты образовательной деятельности» включает показатели конкурентоспособности, инновационности и общественного признания.

Показатели конкурентоспособности: конкурентоспособность учреждения, обучающихся и педагогов.

Показатели инновационности: наличие инновационной площадки; трансляция и востребованность продуктов инновационной деятельности; наличие наград, грантов и других достижений.

Показатели достижения общественного признания: результаты добровольной сертификации; результаты профессиональной и общественной экспертной оценки.

Концепция Московского стандарта качества образования легла в основу ряда управленческих решений Департамента образования города Москвы. Руководитель департамента И.И. Калина (2014) представил профессиональной общественности четыре новых направления рейтинга школ:

1. «школы высоких учебных результатов» определяются на основе традиционных критериев учебных достижений обучающихся (результаты ЕГЭ, ОГЭ, победы на предметных олимпиадах);

2. «школы большого интереса, проявляемого к ним» определяются на основе авторитета и популярности школ у населения, уровня внебюджетного финансирования, привлекаемого школами за счёт высокой востребованности их дополнительных образовательных услуг;
3. «школы больших возможностей» — это, прежде всего, территориальные образовательные комплексы, объединяющие разнообразные образовательные ресурсы;
4. «школы с высокой эффективностью» определяются на основе их организационно-структурных характеристик.

Данные направления рейтинга полностью совпадают с содержательной структурой Московского стандарта качества образования. Как отмечает И.И. Калина, идеальная школа должна иметь высокие позиции по всем четырём направлениям оценки качества её работы, то есть, иметь высокие позиции в комплексном рейтинге, учитывающем как образовательные результаты, так и образовательные условия.

В ходе разработки научно-методического инструментария реализации Московского стандарта качества образования в рамках проекта Департамента образования города Москвы «Создание инновационных площадок по внедрению новой модели оценки качества работы общеобразовательных учреждений через апробацию новых критериев» (2012), в котором участвовало 50 школ, была успешно апробирована технология экспертизы (самоаудита) образовательных условий и возможностей образовательных организаций (В.А. Ясвин, С.Н. Рыбинская, 2015). Содержание экспертизы в контексте построения рейтинга образовательных организаций на основе уровня их образовательных условий и возможностей предполагает оценку образовательной среды.

Эмпирическую базу апробации экспериментального комплексного рейтинга, учитывающего как уровень предметных образовательных результатов обучающихся, так и уровень личностно развивающих образовательных условий и возможностей, предоставляемых образовательной средой, составили 60 школ-участников городской инновационной площадки Департамента образования города Москвы «Формирование экспертных сообществ для консультативно-проектного сопровождения развития образовательных учреждений в условиях реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов и Московского стандарта качества

образования» (2013-2015). В экспериментальную базу исследования вошли как школы, занимающие самые высокие позиции в рейтинге Департамента образования города Москвы (ТОП 10), так и школы, занимающие средние (ТОП 300) и относительно низкие позиции (не вошедшие в ТОП 300).

Для анализа образовательных результатов школ использовались открытые данные Московского центра качества образования, отражающие позиции школ в рейтингах Департамента образования города Москвы.

Экспериментальный рейтинг образовательных организаций проводился на основе инструментального самоаудита средовых условий и возможностей школ, осуществляемого их управленческими командами. С помощью разработанного программно-диагностического комплекса (В.А. Ясвин, С.Н. Рыбинская, С.А. Белова, С.Е. Дробнов, 2013) проводилась оценка развивающего потенциала школьных образовательных сред. При системной оценке образовательных сред рейтинговые баллы присваивались за уровень развития их количественных параметров: широты, интенсивности, осознаваемости, безопасности, структурированности, обобщенности, эмоциональности, доминантности, когерентности, социальной активности и мобильности. При оценке организационно-технологического компонента среды рейтинговые баллы присваивались только за отмеченные в ходе экспертизы признаки (черты) моделей, обладающих наибольшим личностно развивающим потенциалом: интегративно-матричной и инновационно-модульной.

Для проверки адекватности экспертных оценок, полученных в процессе самоаудита, в ряде образовательных организаций (10% от состава участников) проводилась выборочная повторная внешняя «дружеская экспертиза» с участием руководителей других образовательных организаций. Результаты внешней экспертизы отличались на 2-5%, причём, в большинстве случаев коллеги предлагали школьным экспертным командам даже несколько повысить баллы, полученные в процессе самоаудита.

По результатам автоматической обработки экспертных данных для каждой школы были разработаны аналитические карты⁴.

⁴ Аналитические карты 60-ти школ представлены на <http://www.yasvinlab.ru>

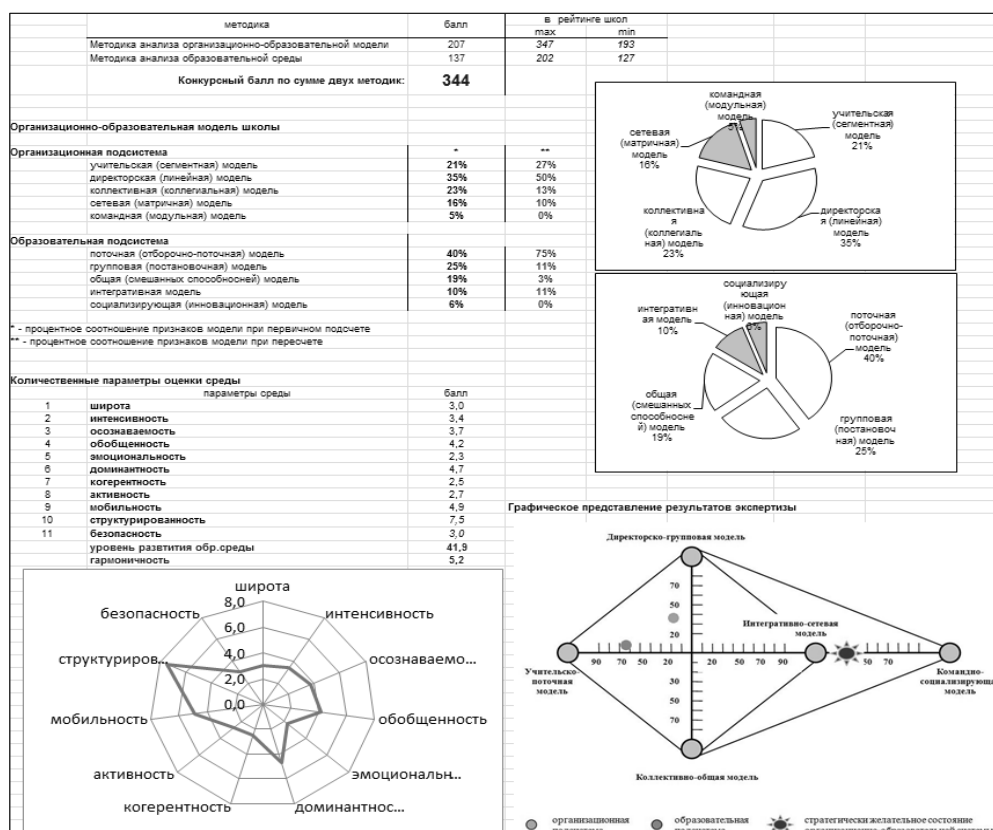


Рисунок 4.3.1 — Пример аналитической карты школы с относительно низкими показателями личностно развивающих условий и возможностей

На рисунке 4.3.1 показан пример аналитической карты школы с низким личностно развивающим потенциалом: организационно-образовательная модель школы ориентирована на обучение (элементы личностно развивающих моделей составляют всего 18%), параметры школьной среды характеризуются низкими показателями. Результат оценки образовательных условий и возможностей — 344 балла.

Организационно-образовательная модель школы с высоким личностно развивающим потенциалом (Рисунок 4.3.2) ориентирована на интеграцию воспитания, обучения и социализации учащихся (элементы личностно развивающих моделей составляют 67%), школьная среда характеризуется высокими показателями всех параметров. Результат оценки образовательных условий и возможностей — 520 баллов.

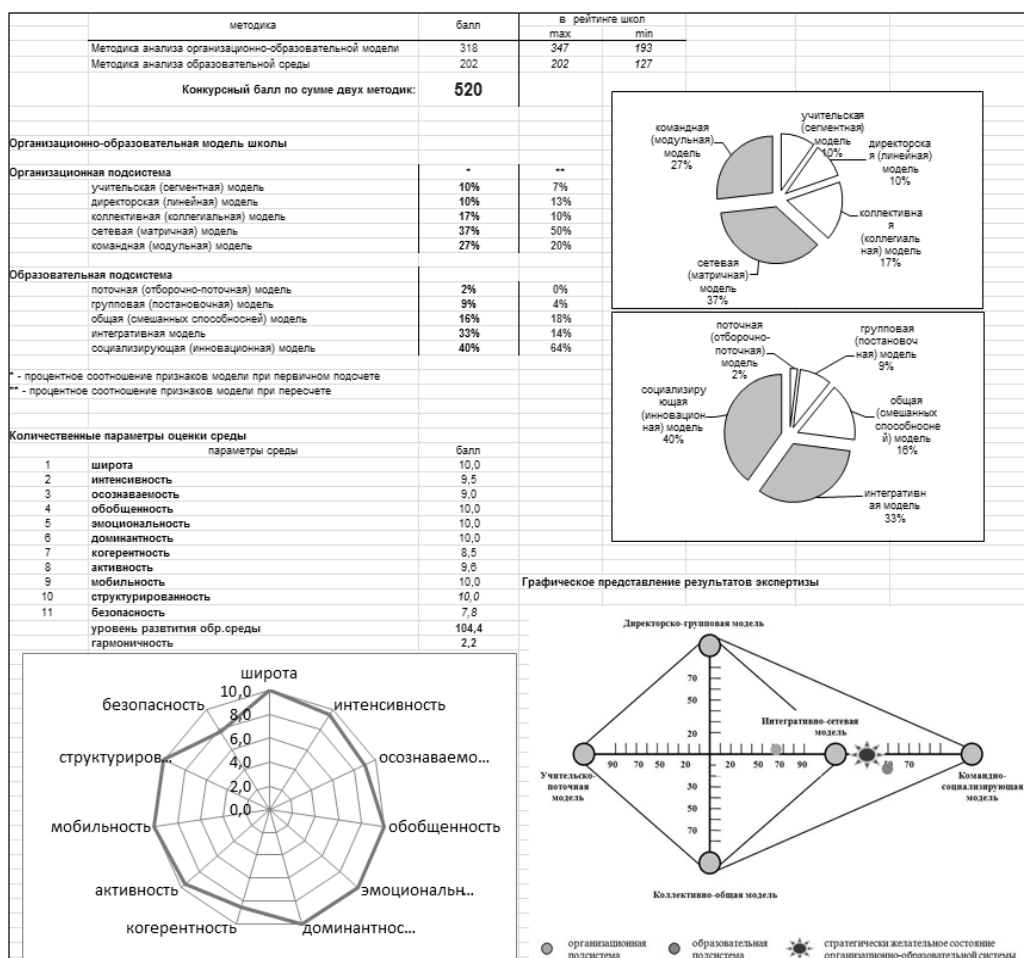


Рисунок 4.3.2 — Пример аналитической карты школы с относительно высокими показателями личностно развивающих условий и возможностей

Баллы, полученные за уровень развития средовых условий и возможностей, позволили соответствующим образом ранжировать школы в экспериментальном рейтинге, а затем включить эти результаты в итоговый комплексный рейтинг.

В процессе обработки первичных данных, усреднённые за три учебных года позиции школ в официальном рейтинге Департамента образования города Москвы были заменены на соответствующие позиции этих же школ внутри экспериментальной группы, а затем суммированы с позициями в экспериментальном рейтинге, отражающем уровень развития образовательных условий и возможностей.

Данная сумма рангов (мест) и определила окончательную позицию школы в итоговом комплексном рейтинге, отражающем суммарные результаты школы как в сфере учебных достижений, так и в сфере организации образовательных условий и

возможностей для личностного развития. Чем меньше сумма мест — тем выше позиция школы в комплексном рейтинге (Таблица 4.3.1).

Таблица 4.3.1 — Изменения в ранжировании школ на основе комплексного рейтинга, включающего показатели учебных достижений и образовательных условий

Среднее место в рейтинге ДОГМ за 2010-2013	Место в рейтинге ДОГМ в экспериментальной группе	Место в экспериментальном рейтинге образовательных условий	Сумма мест по рейтингам учебных достижений и образовательных условий	Комплексный рейтинг школы	Изменение позиций школ в комплексном рейтинге, по отношению к позициям в официальном рейтинге ДОГМ
5	4	5	9	1	+3
10	7	3	10	2	+5
94	13	1	14	3	+ 10
9	6	14	20	4	+2
128	16	4	20		+12
146	20	6	26	5	+15
218	27	2	29	6	+21
58	11	20	31	7	+4
1	1	31	32	8	-7
110	14	22	36	9	+5
230	28	8	36		+19
4	3	34	37	10	-7
212	26	11	37		+16
271	31	7	38	11	+20
11	8	35	43	12	-4
277	32	12	44	13	+19
300	35	9	44		+22
300	35	10	45	14	+21
7	5	41	46	15	-10
159	23	23	46		+8
47	10	37	47	16	-6
145	19	29	48	17	+2
300	35	13	48		+18
3	2	48	50	18	-16
183	24	26	50		+6
300	35	15	50		+17
300	35	16	51	19	+16
300	35	17	52	20	+15
191	25	28	53	21	+4
293	34	19	53		+13
300	35	18	53		+14
248	29	25	54	22	+7

157	22	33	55	23	-1
300	35	21	56	24	+11
120	15	42	57	25	-10
144	18	39	57		-7
300	35	24	59	26	+9
21	9	51	60	27	-18
69	12	49	61	28	-16
300	35	27	62	29	+6
300	35	30	65	30	+5
300	35	32	67	31	+4
139	17	52	69	32	-15
292	33	36	69		+1
300	35	38	73	33	+2
260	30	45	75	34	-4
300	35	40	75		+1
300	35	43	78	35	+0
183	24	55	79	36	-12
300	35	44	79		-1
155	21	59	80	37	-16
292	33	47	80		-4
300	35	46	81	38	-3
300	35	50	85	39	-4
300	35	53	88	40	-5
300	35	54	89	41	-6
300	35	56	91	42	-7
300	35	57	92	43	-8
300	35	58	93	44	-9
300	35	60	95	45	-10

В экспериментальной выборке более трети школ сохранили свои позиции в условиях их комплексной оценки. Также более трети школ повысили свой рейтинг, причём каждая пятая школа повысила свой рейтинг достаточно радикально. Около четверти школ понизили свои рейтинговые позиции из-за недостаточного уровня образовательных условий, а каждая 10-я школа понизила свой рейтинг существенно (Рисунок 4.3.3).

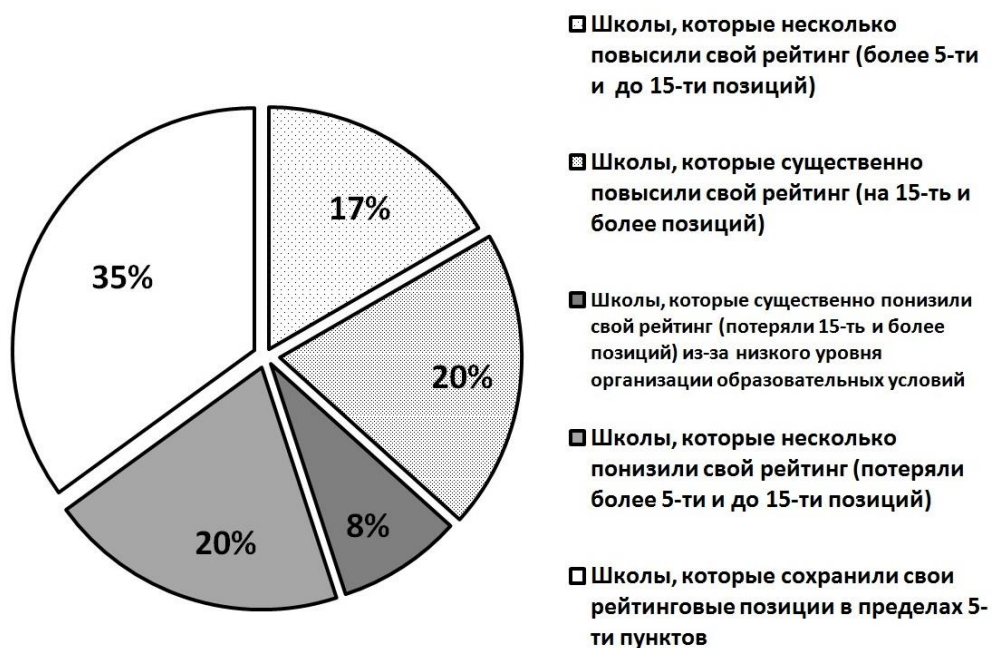


Рисунок 4.3.3 — Соотношение количества школ, изменивших позиции, полученные в официальном рейтинге, в условиях экспериментального комплексного рейтинга, отражающего как учебные достижения, так и образовательные условия

Подчеркнём, что изменение рейтинга в пределах 5-ти мест в рамках нашего исследования мы трактовали как сохранение позиций. Можно заметить, что в большей степени повысили свой рейтинг школы, которые занимали вполне достойные позиции в рейтинге учебных достижений. В то же время, ряд школ, которые лидировали в официальном рейтинге Департамента образования, существенно снизили свои позиции, из-за недостаточного внимания к организации образовательных условий для личностного развития учащихся. Сохранили свои позиции в основном школы, не вошедшие в «Топ-300» и имеющие низкие баллы по образовательным условиям.

Опыт работы городской инновационной площадки «Формирование экспертных сообществ для консультативно-проектного сопровождения развития образовательных учреждений в условиях реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов и Московского стандарта качества образования» позволил сформулировать ряд позиций и предложений по изменению существующей технологии оценки качества образовательных организаций. Для построения более

объективного, адекватного и «честного» рейтинга школ как инструмента управления качеством образования представляется целесообразным обеспечить комплексность и дифференцированность оценочных механизмов, а также усилить роль первичной «внутренней» оценки школы её управленческой командой (самоаудита), педагогической и родительской общественностью.

Представляется целесообразной реализация следующих подходов:

1. Заменить абсолютные показатели учебных достижений обучающихся относительными показателями. Другими словами, считать не просто количество школьников, показавших высокие предметные образовательные результаты, а учитывать их процентное соотношение к общему количеству обучающихся в школе.
2. Ввести поправочные коэффициенты для школ, находящихся в различных социально-экономических условиях. Повышающие коэффициенты должны присваиваться школам, в которых преобладает более педагогически сложный контингент обучающихся, чтобы преодолеть существующую несправедливость, когда «олимпийцы и параолимпийцы бегут в общем забеге». Повышающие коэффициенты могут присваиваться, например, в зависимости от кадастровой стоимости земли в районе, в котором работает школа, а также школам для детей с особыми потребностями.
3. Целесообразно вернуться к оценке качества работы каждой школы, входящей в территориальные образовательные комплексы в качестве структурных подразделений, поскольку между ними в реальности существуют значительные различия, а ребёнок ежедневно учится, как и раньше, в конкретном структурном подразделении. В этом смысле «общая температура по больнице» не может помочь поставить «правильный диагноз конкретному пациенту», а только дезориентирует общественные представления о качестве образования в той или иной организации и образовательной системе в целом. Родителей интересует именно качество образования в соответствующих структурных подразделениях, в которых учатся их дети. В этом плане целесообразно, наряду с официальным рейтингом департамента (министерства) образования, иметь также общественный родительский рейтинг всех школ региона, формально

потерявших в результате реформирования свой прежний статус и ставших «структурными подразделениями».

4. Первичная оценка образовательных условий и возможностей школы, то есть, диагностика её организационно-образовательной модели и экспертиза образовательной среды, может проводиться непосредственно профессиональным сообществом и родительской общественностью. В этом плане может быть предложена технология «трёх коридоров» (подобно таможенным коридорам) представления экспертно-диагностических данных, получаемых по чётким общим критериям на основе инструментальных оценочных процедур.
- «Зелёный коридор». Ежегодно структурированные данные о школе, полученные путём внутренней экспертизы, размещаются под ответственность руководителя и председателя управляющего совета или родительского комитета на специальном общедоступном региональном портале. Далее в результате автоматической обработки эти данные превращаются в рейтинговые баллы, и школа занимает определённую позицию в региональном рейтинге.
- «Серебряный коридор». Школа дополнительно проводит «дружескую экспертизу» своих данных в форме публичной защиты, на которую приглашаются руководители других образовательных организаций данного муниципалитета и региона, компетентные представители научного сообщества, специалисты управлений образованием, представители муниципальной власти, журналисты, родители и т.п. Представленные данные обсуждаются, корректируются с учётом мнений и замечаний, полученных от членов внешней экспертной группы. Результаты «дружеской экспертизы» оформляются протоколом, который предоставляется на специальный портал вместе со структурированными данными о школе под ответственность руководителя и председателя внешней экспертной группы, который избирается по критерию своей компетентности и авторитета в региональном образовательном сообществе. Школы, добровольно «входящие в рейтинг по серебряному коридору», получают повышающий коэффициент при автоматической

обработке своих данных и, соответственно, имеют дополнительную возможность повысить свои позиции в региональном рейтинге.

- «Золотой коридор». В регионе создаётся независимая высококвалифицированная экспертная группа на базе профильного научно-методического центра, лаборатории или кафедры. Данная экспертная группа получает соответствующие полномочия от регионального департамента (министерства) образования или, в случае общественного рейтинга, от профессионального и родительского сообщества. Школа, желающая «войти в рейтинг по золотому коридору», приглашает независимую профессиональную группу для участия в проведении диагностики организационно-образовательной системы и экспертизы школьной среды, составления экспертного заключения. В этом случае школа получает добавочный коэффициент, более высокий, чем в «серебряном коридоре».

Комплексная оценка качества общеобразовательных организаций, проводимая профессионально-общественным экспертным сообществом на основе показателей предметных образовательных результатов обучающихся и показателей образовательных условий и личностно развивающих возможностей, позволяет получить более точные представления о качестве образования.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 4

1. На основе теоретических положений эколого-личностного подхода к моделированию образовательной среды разработана и успешно апробирована программная технология, позволяющая проектировать и организовывать вновь создаваемую школьную образовательную среду с чётко определёнными педагогическими характеристиками, в соответствие с проектными задачами, обусловленными миссией образовательной организации. Данная технология основана на применении методического инструментария, используемого для экспертизы образовательной среды, что позволяет в дальнейшем проводить мониторинг её развития в условиях деятельности образовательной организации.
2. Технология педагогического проектирования школьной образовательной среды может успешно применяться при разработке программ развития образовательных организаций. Программа развития разрабатывается на основе данных инструментальной экспертизы школьной среды, которые позволяют выявлять проблемы школы, в том числе и не осознаваемые управленческой командой. Содержанием педагогического проектирования развития школьной среды является разработка управленческих мер, позволяющих преодолевать дистанцию между реальным состоянием различных средовых элементов и их состоянием, оптимальным с точки зрения реализации миссии образовательной организации.

ГЛАВА 5 ФОРМИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТНО-ПРОЕКТНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

5.1 Опыт разработки и апробации программ дополнительного профессионального образования для руководителей образовательных организаций

Для формирования компетенций руководителей образовательных организаций, их заместителей и управленческого резерва в сфере инструментальной экспертизы и педагогического проектирования образовательных сред были разработаны и успешно реализованы программы дополнительного профессионального образования, а также модули в рамках образовательных программ: программа повышения квалификации «Экспертно-проектное управление развитием образовательных организаций в условиях реализации приоритетов образовательной политики Российской Федерации» (144 часа), реализованная в институте дополнительного образования Московского городского педагогического университета (2012 год, 64 выпускника), в Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (2013 год, 90 выпускников), и в Хабаровском краевом институте развития образования (2015 год, 36 выпускников); программа профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании: стратегическое управление развитием образовательных организаций» (308 часов), реализованная в дистанционной форме Центром онлайн образования «Фоксворд» (2017, более 300 выпускников); модуль «Экспертно-проектное управление развитием образовательных систем» (180 часов) в магистратуре по направлению «Государственное и муниципальное управление» Института развития образования Высшей школы экономики (2012-2013); модуль «Экспертно-проектное управление развитием школьных организаций» (8 часов) в Президентской программе подготовки управленческих кадров в сфере образования Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (с 2013 года по настоящее время).

Данные программы разработаны на основе Постановления Правительства РФ от 24 марта 2007 г. № 177 «О подготовке управленческих кадров для организаций

народного хозяйства Российской Федерации в 2007/08-2017/18 учебных годах» в рамках государственного плана подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации в 2007/08-2017/18 учебных годах; соответствуют положениям Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р, в ред. распоряжения Правительства РФ от 08.08.2009 N 1121-р) «Создание системы поддержки потребителей услуг непрерывного профессионального образования, поддержке корпоративных программ подготовки и переподготовки профессиональных кадров».

Программы разработаны в соответствии с ФГОС ВО по направлениям подготовки магистров: 38.04.02 Менеджмент (Приказ Минобрнауки России от 30.03.2015 N 322 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.02 Менеджмент (уровень магистратуры)»); 38.04.03 Управление персоналом (Приказ Минобрнауки России от 08.04.2015 N 367 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.03 Управление персоналом (уровень магистратуры)»); 38.04.04 Государственное и муниципальное управление (Приказ Минобрнауки России от 26.11.2014 N 1518 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.04 Государственное и муниципальное управление (уровень магистратуры)»); 44.04.01 Педагогическое образование (Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 N 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)»); 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (Приказ Минобрнауки России от 12.05.2016 N 549 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры)»). При разработке программ также был использован проект профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление в сфере образования)» от 17.07.2013.

Программа повышения квалификации «Экспертно-проектное управление

развитием образовательных организаций в условиях реализации приоритетов образовательной политики Российской Федерации» является базовой для разработки модулей для других образовательных программ, а также для проектирования программы профессиональной переподготовки, поскольку на её основе была разработана «Технология подготовки руководителей к экспертно-проектному управлению развитием образовательных организаций» (Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2016620047. Дата государственной регистрации в Реестре баз данных 14.01.2016).

Программа реализуется в формате пяти очных сессий (установочной, экспертной, проектной, консультативной, итоговой) и четырёх межсессионных периодов самостоятельной работы слушателей и их дистанционного консультирования (Таблица 5.1.1).

Таблица 5.1.1 — Характеристика сессий программы

Сессия/ межсессионный период	Трудоёмкость в часах/днях	Характер работы
Установочная	24/4	Реферативный
Межсессионный период 1	6/1	
Экспертная	24/4	Исследовательский
Межсессионный период 2	12/2	
Проектная	24/4	Проектный
Межсессионный период 3	12/2	
Консультативная	30/5	Подготовка к презентации учебного проекта
Межсессионный период 4	12/2	
Всего	144/24	
Итоговая	18/3	Публичная презентация учебного проекта

Программа содержит 6 модулей. Модуль «Основы законодательства и образовательная политика РФ в сфере образования» включает 4 темы.

В рамках темы «Современная образовательная политика» рассматриваются: новая социальная политика РФ; Стратегия-2020; российское образование в международном контексте; современные требования к национальной системе образования; причины неудовлетворённости обществом и государством эффективностью сложившейся системы образования; необходимость модернизации системы образования; цели и задачи нового этапа модернизации системы

образования; институциональная интеграция как инновационный механизм решения задач модернизации образования; приоритетность достижения личностных и метапредметных образовательных результатов; расширение социально-культурных функций и обновление содержания образования.

В рамках темы «Приоритеты законодательства РФ в сфере образования» рассматриваются: реализация образовательной политики в законах и нормативно-правовых документах, регулирующих деятельность образовательных организаций; стратегическая взаимодополняемость Закона об образовании в Российской Федерации, Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования, Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 г.г.; необходимость преодоления противоречий между новыми приоритетами законодательства и сложившейся практикой оценки качества образования; методологические основы разработки новой модели рейтинга образовательных организаций, соответствующей новым приоритетам в сфере образования.

В рамках темы «Социальное качество образования» рассматриваются: понятие «качество» с философской точки зрения; методологические дискуссии о качестве образования; качество образования с точки зрения когнитивного, историко-культурного, мыследеятельностного, компетентностного, культуросообразного и других подходов к содержанию образования; качество образования как качество жизни; гуманитарное измерение качества образования.

В рамках темы «Стандарт качества образования как инновационный социальный проект» рассматриваются: социально-экономическая обусловленность процессов стандартизации в сфере образования; философские и психолого-педагогические основы разработки Стандарта; определение и назначение Стандарта; принципы разработки и реализации Стандарта; структура Стандарта; требования и измерители Стандарта; индикаторы и критерии Стандарта; индикаторы качества образовательных условий; индикаторы качества образовательных возможностей; индикаторы качества образовательных результатов; индикаторы качества социальных результатов образования.

Самостоятельная работа слушателей предусматривает работу с базами данных «Модель организации консалтинговой деятельности экспертных сообществ в сфере управления развитием образовательных организаций» (Свидетельство о

государственной регистрации базы данных № 2015621752. Дата государственной регистрации в Реестре баз данных 09.12.2015) и «Инструментарий и технология экспертной оценки и построения комплексного рейтинга общеобразовательных организаций» Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2015621808. Дата государственной регистрации в Реестре баз данных 22.12.2015.).

Модуль «Инструменты системного анализа образовательной организации» включает 4 темы.

В рамках темы «Инновационный характер развития образовательной организации» рассматриваются: понятия «развитие», «нововведение» и «инновация»; важнейшие методологические критерии инновационного развития школы; развитие как переход системы из одного состояния в другое; исследовательский, проектный и управленческий компоненты развития школьной организации; определение необходимости введения соответствующих инноваций; прогноз «приживаемости» проектируемых нововведений в школьном коллективе; прогнозирование психологических и педагогических рисков, связанных с реализацией нововведений; моделирование влияния нововведений; постоянное саморазвитие на основе мониторинга эффективности изменений как основная характеристика инновационных школ; определение и формулирование социально-педагогических целей и миссии школы; концепция и стратегия развития; разработка программы развития на основе результатов экспертизы; алгоритм проектирования; разработка технологических карт для педагогического проектирования; критерии эффективности проектирования.

В рамках темы «Управленческо-педагогическая экспертиза и мониторинг развития образовательной организации» рассматриваются: экспертиза как метод научного исследования; социальная экспертиза; методологические особенности гуманитарной экспертизы; гуманитарная экспертиза в сфере образования; использование методов экспертизы в процессе педагогической организации образовательных систем; управленческий анализ школьной действительности на основе экспертной методологии; роль мониторинга в целенаправленном развитии школьной организации; методический арсенал экспертизы и мониторинга; независимые и включенные эксперты; целевые индикаторы и параметры управленческой экспертизы школы; организационно-методические основы проведения мониторинга; психологическая подготовка педагогического коллектива

школы к проведению мониторинга; обработка экспертно-диагностических материалов и графическое представление результатов; особенности ознакомления педагогов, родителей и учащихся с результатами мониторинга; организация проектно-организационной деятельности педагогов на основе данных мониторинга; формирование экспертных групп.

В рамках темы «Консалтинг в сфере образования. Сотрудничество руководителя и консультантов» рассматриваются: история и мировой опыт организационного консультирования; менеджмент-консалтинг в области образования; консультирование как философия и как процесс; экспертное, процессное и обучающее консультирование; цели консультирования в сфере образования; предмет консультирования в сфере образования; содержание консалтинговой деятельности в школе; программа развития школы как результат экспертно-консультационной деятельности; формирование региональных экспертных сообществ.

В рамках темы «Школа как организационно-образовательная система» рассматриваются: организационно-образовательные системы; типология школьных организаций; структурно-содержательная характеристика типов школьных организаций; разработка системной модели школы; анализ взаимосвязей между социальной, организационной и образовательной подсистемами; выявление скрытых проблем и противоречий; выработка стратегических приоритетов социального и организационного развития школы.

Модуль «Содержание экспертно-проектного управления образовательной организацией» включает 4 темы.

В рамках темы «Экспертиза и проектирование образовательной системы школы» рассматриваются: моделирование как метод научного познания; структурное и функциональное моделирование; методология системного моделирования; стратегические основы педагогического проектирования; принципы педагогического проектирования; принципы и методы проектирования образовательного процесса; механизмы организации образовательного процесса; моделирование и проектирование развития образовательного потенциала школы; моделирование и проектирование образовательного процесса; проектирование индивидуальных образовательных траекторий учащихся.

В рамках темы «Экспертиза и проектирование организационной системы

школы» рассматриваются: управленческие модели их характеристика; структурная организация образовательного учреждения; содержание и структура экспертного заключения; моделирование и анализ эффективности организационной структуры; взаимное соответствие образовательных и организационных моделей; оптимизация организационной структуры образовательного учреждения.

В рамках темы «Экспертиза и проектирование развития социокультурного содержания образования» рассматриваются: ключевые и специальные компетентности; сферы культуры жизнедеятельности человека; интеграция социокультурного содержания общего и дополнительного образования; методологические основы дополнительного образования; проектирование кластерных систем актуального образования; уровень культуры жизнедеятельности учащихся как интегративный критерий социального качества образования.

В рамках темы «Экспертиза и проектирование развития школьной среды» рассматриваются: влияние образовательной среды на формирование личности; соотношение типологий Я. Корчака и П.Ф. Лесгафта; уровни проектирования школьной среды, «встроенность» сред; модель «проектного поля» школьной среды; экспертиза, моделирование и проектирование развития школьной среды; методика векторного моделирования образовательных сред; историко-педагогический обзор классических педагогических систем (Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Я. Корчак, А.С. Макаренко и др.) на основе метода векторного моделирования образовательных сред.

Самостоятельная работа слушателей проводится на основе «Программно-диагностического комплекса для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений» (Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013619715. Дата государственной регистрации в Реестре программ для ЭВМ 14.10.2013 г.).

Модуль «Проектно-аналитическое сопровождение объединения образовательных организаций» включает 2 темы.

В рамках темы «Объединение образовательных организаций в территориальные образовательные комплексы» рассматриваются: история создания территориальных образовательных комплексов; теоретические основы педагогической организации территориальных образовательных комплексов; модели территориальных

образовательных комплексов; педагогическое сотрудничество и социальное партнёрство при организации территориальных образовательных комплексов; управленческие риски в условиях формирования территориальных образовательных комплексов; критерии эффективности деятельности территориальных образовательных комплексов.

В рамках темы «Проектирование кластерных систем актуального персонального образования» рассматриваются: актуальное персональное образование как инновационная стратегия реализации новых приоритетов образовательной политики; педагогические основы актуального образования; институциональная структура актуального образования; проблемно-компетентностный подход к содержанию программ и мероприятий актуального образования; принципы и методы актуального образования; муниципальные кластерные системы актуального образования; моделирование инновационных систем актуального образования.

Модуль «Использование методов социальной и организационной психологии в управлении развитием образовательной организации» включает 3 темы.

В рамках темы «Диагностика и коррекция отношения к школе и взаимной толерантности членов образовательного сообщества» рассматриваются: традиционные методы изучения школьных сообществ в социальной психологии образования; структурно-содержательная характеристика социальной подсистемы школы; критерии эффективности социальной подсистемы; детско-взрослое образовательное сообщество; психолого-педагогическая наука о роли школьного коллектива и детско-взрослых взаимодействий в образовательном процессе; диагностика и анализ отношения к школе и взаимной толерантности учащихся, педагогов и родителей; разработка программы коррекции отношения к школе и взаимоотношений членов образовательного сообщества.

В рамках темы «Экспертиза и проектирование развития организационной культуры педагогического коллектива» рассматриваются: изучение особенностей организационной культуры и организационного поведения в психологии и науках об управлении; функции организационной культуры; модели организационной культуры; уровни организационной культуры; характеристики организационной культуры; типология организационной культуры; методика диагностики организационной культуры; примеры исследования организационной культуры

педагогических коллективов; типы организационной культуры, характерные для образовательных организаций и их инновационный потенциал; управление развитием организационной культуры; разработка программы действий по изменению организационной культуры педагогического коллектива..

В рамках темы «Анализ циклов развития образовательных организаций» рассматриваются: концепции жизненного цикла организаций; модели жизненного цикла организаций И. Адизеса и Л. Грейнера их сравнительный анализ; характеристики циклов развития образовательных организаций; связь между жизненными циклами и организационной культурой школы; управление жизненным циклом образовательной организации; модель «шести ячеек» М. Вайсборда как инструмент управленческой диагностики образовательной организации.

Самостоятельная работа слушателей проводится на основе «Программы для диагностики и мониторинга развития организационной культуры педагогических коллективов в образовательных учреждениях и организациях» (Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2015613090. Дата регистрации государственной регистрации в Реестре программ для ЭВМ 04.03.2015 г.).

Модуль «Управление профессионально-психологическим развитием педагогического коллектива в условиях инновационного развития образовательной организации» включает 4 темы.

В рамках темы «Профессионально-психологические барьеры педагогической эффективности учителей» рассматриваются: современный функционал педагогов в личностно ориентированных образовательных системах; профессионально значимые отношения учителя; эффект «педагогического блефа»; классификация профессионально-психологических барьеров учителей; формы и методы личностно-профессионального развития педагогов.

В рамках темы «Супервизия педагогических позиций учителей» рассматриваются: методологические основы типологии педагогических позиций учителей; типология педагогических позиций учителей; методика супервизорской оценки педагогических позиций учителей; индивидуальные профили педагогических позиций учителей; соотношение типов педагогических позиций учителей с типами образовательных сред по Я. Корчаку и личностными типами учащихся по П.Ф. Лесгафту; эффективные и неэффективные профили педагогических позиций

учителей; анализ уроков и построение индивидуальных профилей педагогических позиций учителей.

В рамках темы «Социально-психологический тренинг как наиболее эффективная форма повышения коммуникативной компетентности педагогов» рассматриваются: методологические основы психологических тренингов; виды психологических тренингов для педагогов и руководителей сферы образования; принципы и методы проведения группового психологического тренинга для педагогов; организация тренинговой развивающей среды; разработка тренинговой программы и подготовка к тренингу; методические аспекты организации и проведения тренинга для педагогов. Со слушателями проводится 14-ти часовой социально-психологический тренинг.

В рамках темы «Педагогическое портфолио и “горизонтальная карьера” как механизмы стимулирования профессионального развития педагогов» рассматриваются: определение и содержание профессиональной компетентности педагогов; совокупность общих педагогических и управленческих способностей; когнитивная, операционально-технологическая, мотивационная, этическая, социальная и поведенческая составляющие профессиональной компетентности учителя; структурно-содержательная модель профессионального портфолио учителя; горизонтальная карьера педагогов как организационно-управленческий механизм стимулирования их сверхнормативной социально-профессиональной активности; почётные педагогические звания; регламент горизонтальной педагогической карьеры; организация профессиональных экспертных сообществ; научно-методическое сопровождение горизонтальной педагогической карьеры; создание педагогического портфолио с помощью методики «Радуга педагогической компетентности».

Слушателями программы, при консультативной поддержке преподавателей, на базе своего образовательного учреждения осуществляется: проведение системной психолого-социально-педагогической экспертизы школы; моделирование различных компонентов образовательно-организационной системы; анализ экспертно-диагностических данных и определение приоритетных направлений педагогического и социального проектирования; проектирование развития образовательной системы на основе её моделирования; стратегическое планирование и разработка программы развития школы; управление педагогическим коллективом в процессе реализации

разработанных проектов; организация сетевых проектов и организационное консультирование руководителей.

Итоговая аттестация слушателей осуществляется на основе публичной защиты учебного экспертного заключения о состоянии образовательно-организационной системы конкретной школы и проекта её развития.

Программа профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании: стратегическое управление развитием образовательных организаций» была реализована в режиме онлайн лекций и семинаров, а также на основе самостоятельной экспертно-проектной работы слушателей в своих образовательных организациях, при консультационной поддержке преподавателей.

Программа состоит из 5 модулей. Модуль «Образовательная политика и нормативно-правовое регулирование образования» включает темы: «Социальное качество образования. Противоречия и стратегические риски современных тенденций развития образования», «Система образования в контексте социально-экономического развития общества и мировой цивилизации», «Философско-педагогические основы современного образования», «Традиции и инновации в системе образования», «Стратегические документы, определяющие развитие системы образования в РФ», «Нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности».

Модуль «Особенности организационного и проектного менеджмента в сфере образования» включает темы: «Перспективные системы управления образовательными организациями», «Стратегическое планирование деятельности образовательной организации», «Особенности маркетинга в сфере образования», «Основы разработки управленческих проектов в сфере образования», «Особенности экономических механизмов в сфере образования», «Управление финансово-хозяйственной деятельностью образовательной организации», «Внутришкольная система управления качеством образования», «Оценка и мотивация учебных достижений», «Управление реализацией средового подхода в воспитании».

Модуль «Управление развитием организационно-образовательных систем» включает темы: «Организационно-управленческий анализ отечественных и зарубежных образовательных систем», «Моделирование организационно-образовательных систем и управление циклами их развития», «Экспертно-

программное управление развитием образовательных сред», «Научно-методическая служба в образовательной организации», «Инструменты реальной индивидуализации образовательного процесса в рамках ФГОС», «Особенности организации педагогической работы с одарёнными школьниками», «Организация педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения старшеклассников», «Проблемы и управленческие механизмы организации инклюзивного образования», «Образовательное неравенство и сетевое взаимодействие как механизм его преодоления», «Организация условий для формирования нравственных идеалов и ценностных ориентаций школьников, а также коррекционно-педагогической работы с «трудными» детьми».

Модуль «Управление персоналом образовательной организации» включает темы: «Управление реализацией профессиональных стандартов педагогического персонала», «Управленческий анализ человеческих ресурсов образовательной организации», «Корпоративный лифт как инструмент развития кадрового потенциала образовательной организации», «Педагогическое портфолио и горизонтальная педагогическая карьера учителей как инструменты мотивации их организационного поведения», «Управление профессиональным развитием педагогического коллектива», «Управление формированием организационной культуры и психологического климата педагогического коллектива», «Анализ отношения к образовательной организации и взаимоотношений различных категорий членов образовательных сообществ», «Коммуникативное мастерство руководителя», «Этика и коммуникация руководителя образовательной организации. Профилактика и преодоление профессиональных и межличностных конфликтов», «Изучение и формирование социально-психологического климата в педагогическом коллективе».

В качестве преподавателей модуля «Анализ опыта управления развитием образовательных организаций в различных условиях» были приглашены директора школ, которыми рассматривались следующие темы: «Современный директор: миссия, возможные роли и критерии качества деятельности», «Современная школа: мифология, реальность и перспективы», «Интеграция факторов влияния на профессиональное развитие кадрового ресурса школы. Варианты решений», «Опыт индивидуализации: от школы для всех к школе для каждого», «Опыт организации инновационной деятельности образовательных организаций», «Опыт формирования и

внедрения модели многопрофильной школы в условиях крупного территориального образовательного комплекса», «Опыт работы с педагогическим коллективом в условиях инновационного развития школьной организации».

Подготовка слушателями выпускной работы предусматривает: проведение системной педагогической экспертизы образовательной среды школьной организации; моделирование различных компонентов образовательной среды; анализ экспертно-диагностических данных и определение приоритетных направлений педагогического и социального проектирования; проектирование развития школьной образовательной среды на основе её моделирования; стратегическое планирование и разработку программы развития образовательной организации; план работы с педагогическим коллективом в процессе реализации разработанных проектов; подготовку презентационных материалов к защите программы развития образовательной организации; представление программы развития образовательной организации, разработанной по алгоритму на основе экспертно-диагностических данных, самостоятельно полученных с помощью освоенного в процессе обучения методического инструментария.

При реализации программ дополнительного профессионального образования руководителей образовательных организаций представляется перспективной и целесообразной организация самостоятельной работы слушателей с «Информационно-аналитической системой для руководителей и специалистов сферы образования», размещённой на портале «Директория» <http://direktoria.org/>.

Изложенный выше подход к разработке образовательных программ, направленных на освоение методологии инструментальной экспертизы и педагогического проектирования школьных образовательных сред, был применён нами также при создании учебно-методических комплексов для **магистратуры и бакалавриата**: «Экспертиза и проектирование личностно развивающих образовательных сред» (2008) направление 030300.65 «Психология» профиль «Культурно-историческая психология» и «Развивающая образовательная среда» (2013), профиль «Психология развития» в Институте психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета; «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды» (2011) специальность 031200 «Педагогика и методика начального образования»,

«Психологическая экспертиза безопасности образовательной среды» (2017) направление 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» профиль «Психология образования» и «Психолого-педагогическая диагностика образовательной среды» (2017) направление 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» профиль «Педагогическая психология» в Институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

5.2 Профессионально-психологические барьеры эффективности учителей и опыт тренинга оптимизации их педагогических позиций

Как было отмечено в разделе 3.2 данной диссертации, реально формируемая образовательная среда обусловлена педагогической позицией конкретного учителя. При этом было констатировано, что в образовательной практике доминируют педагогические позиции, обуславливающие типы среды, направленные на формирование зависимой и пассивной личности обучающихся. Представляется, что такое положение детерминировано рядом профессионально-психологических барьеров педагогической эффективности школьных учителей.

Многолетний опыт консультирования школьных организаций позволяет выделить ряд типичных для педагогов профессионально-психологических барьеров, существенно снижающих их профессиональную эффективность и качество педагогической работы в целом. Использование словосочетания «профессионально-психологические барьеры» предполагает понимание субъективных препятствий в профессиональной деятельности учителей, обусловленных психологическими причинами, в частности педагогическими смыслами, ценностями и приоритетами, а также стереотипами и страхами, которые влияют на принятие профессиональных решений, часто недостаточно продуманных и осознаваемых (В.А. Ясвин, 2016).

Барьер педагогической безответственности обуславливается недостаточным уровнем педагогической культуры многих учителей. В процессе своей профессиональной деятельности учителя далеко не всегда учитывают риски того или иного воздействия, оказываемого ими на процесс личностного развития конкретных школьников. Это относится к взаимодействию как с учащимися, так и с их

родителями. Характерно, что, как правило, педагоги обладают определенным представлением о негативном влиянии на формирование личности ребенка тех или иных своих действий, но это вовсе не является для них серьезным сдерживающим фактором. Не секрет, что учителями нередко нарушается психолого-педагогический принцип, согласно которому педагог может оценить поступок ребенка, но никогда не должен оценивать его личностные качества. Учителя порой называют своих учеников «ленивыми», «бессовестными», «безответственными», не говоря уже о таких характеристиках, как «тупые дебилы» и т.п. На событийном уровне это проявляется в том, что когда «тупой дебил» вдруг пишет контрольную работу на высший балл, то у учителя невольно возникает мысль, что он, вероятно, списал. А вот если отличник написал контрольную работу неудачно, то, «скорее всего, он себя плохо чувствовал в этот день» и т.п. Другими словами, подсознательные ожидания учителей, обусловленные стереотипными «ярлыками», навешанными на личность того или иного учащегося, являются реальными влияниями на характер личностного развития школьников. Профессионализм учителя предполагает не только понимание влияния различных своих оценочных высказываний и педагогических действий на процесс личностного развития учащихся, но и соответствующий постоянный самоконтроль своего поведения.

Барьер узко предметной профессиональной установки предполагает, что многие учителя в процессе своей педагогической деятельности сформировались как узкие предметники, нацеленные в основном на преподавание своей учебной дисциплины. Для этой категории учителей характерна недооценка воспитательной и развивающей функций школьного образования. Критерием успешности образовательного процесса для них выступает исключительно соответствующая «обученность» учащихся. Исследование школьных учителей биологии, химии и географии показало, что только 15% из них считали формирование экологической культуры учащихся своей профессиональной задачей, а 60% четко заявили, что смысл их работы заключается только в подготовке учащихся к успешному прохождению итоговых аттестаций (В.А. Ясвин, 1993).

Барьер недостаточной технологической подготовленности учителя к реализации функции воспитателя, проектировщика и организатора образовательной среды заключается в том, что многие из педагогов, которые хорошо понимают современные

приоритеты образовательного процесса, оказываются технологически не подготовленными к их эффективной реализации. Эта проблема обусловлена преимущественной профессиональной подготовленностью учителей в области дидактики и методики преподавания, в то время как современные психолого-педагогические технологии межличностного взаимодействия, проектирования образовательной среды, разрешения конфликтных ситуаций, индивидуального консультирования и т.п. остаются для многих учителей попросту неизвестными. Очевидно, что освоение учителем коммуникативных технологий должно являться одним из краеугольных камней его профессиональной подготовки. Однако на практике социально-психологический тренинг, направленный на формирование коммуникативной компетентности, хотя бы раз в жизни проходили только единицы из опрошенных нами нескольких тысяч педагогов.

Барьер педагогической пассивности. Приходится констатировать значительную степень социальной, в том числе и профессиональной, апатии педагогов, которая проявляется, в частности, в их низкой сверхнормативной активности. Учителя далеко не всегда стремятся к повышению своей профессиональной квалификации, мало читают профессиональную периодику, уделяют недостаточно внимания освоению новейших педагогических технологий. Для многих педагогов характерно неверие в возможность повлиять на какие-либо решения школьной администрации, они замыкаются в рамках преподавания предмета, считают, что проблемы личностного развития учащихся вне урока их не касаются и т.п. Можно с удовлетворением отметить, что в последнее время данная проблема начинает осознаваться руководителями сферы образования. Об этом, в частности, свидетельствует ряд выпускных проектов слушателей Президентской программы подготовки управленческих кадров для сферы образования, осуществляемой Центром развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. В этих проектах предлагаются, например, формы организации коллективной проектной деятельности педагогов, стимулирующие их социальную активность, укрепляющие их лидерские позиции, обеспечивающие участие педагогического коллектива в управлении развитием школы и т.д. Предусматривается также зависимость стимулирующих выплат учителей от их стремления к повышению

своей профессиональной компетентности и активности в социально-образовательной деятельности за пределами школы.

Барьер субъект-объектного отношения к учащимся заключается в том, что деятельность учителя направляется не на собственно личность учащегося, а лишь на его познавательные способности как на субстрат для формирования знаний. Формирование личности на практике часто отождествляется лишь с интеллектуальным развитием. Значительная часть учителей реализует стратегию воздействия на учащихся, а не на организацию межличностного взаимодействия с ними. Такая стратегия обуславливает ролевую позицию учителя по отношению к учащимся, в то время как современная психолого-педагогическая наука убедительно доказала эффективность личностной позиции учителя в воспитательном процессе: «личность может быть сформирована только при взаимодействии с другой личностью». Показательные результаты были получены нами при исследовании взаимной толерантности членов школьных образовательных сообществ (В.А. Ясвин, 2013). В некоторых школах была отмечена ситуация, когда учителя в основном терпят старшеклассников (пассивное неприятие) и проявляют к ним значительную степень агрессии (активное неприятие), в то время как старшеклассники в основном относятся к учителям с симпатией (пассивное принятие) и в определенной степени готовы к сотрудничеству с ними (активное принятие). Характерно, что в этих школах не было отмечено ни одной позиции учителей в секторе «принятие» по отношению к старшеклассникам. Очевидно, что в такой социальной среде идет «холодная война» между педагогами и учащимися, их взаимоотношения носят напряженный, исключительно ролевой характер, ограничиваются минимумом контактов, необходимых лишь для осуществления учебного процесса. В другом нашем исследовании (В.А. Ясвин, 2009) было отмечено, что учащиеся в незначительной степени интересуются своими учителями, т.е. учитель воспринимается детьми как некая «функция в учебном процессе», но не как личность, не как наставник. Дальнейшее исследование показало, что такое положение обусловлено именно формально-ролевой позицией, которую занимают учителя по отношению к учащимся, не допуская межличностного взаимодействия в этих отношениях.

Барьер сокрытия педагогических трудностей состоит в том, что учитель не стремится обсуждать с коллегами возникающие трудности, старается скрыть какой-

либо свой профессиональный неуспех. Из-за этого теряется мощный ресурс коллективного анализа педагогических ситуаций и их преодоления на основе партнерского взаимодействия между педагогами. В последние годы многие школы утратили традиции коллективного обсуждения педагогических проблем. На смену «семейной (клановой)» организационной культуре, предполагающей тесные межличностные и профессиональные взаимодействия между педагогами, приходят «результативная» и «инновационная» организационные культуры, ориентированные на профессиональный индивидуализм и конкурентные отношения между учителями (В.А. Ясвин, Е.М. Моргачёва, 2017). Находясь в конкурентной профессиональной среде, учитель стремится выглядеть успешным и скрывает свои педагогические трудности, не делится ими с коллегами и руководством. Такая тенденция не только снижает педагогический потенциал самих учителей, но и разрушает сам феномен педагогического коллектива, сила которого отмечалась всеми выдающимися педагогами и особенно убедительно показана в работах А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского. Педагогические консилиумы если и проводятся, то часто сосредотачиваются на обвинении учащихся в неспособности учиться и педагогов в неумении учить, а не на поисках возможностей помощи учителю-предметнику или классному руководителю в преодолении возникающих проблем.

Барьер педагогического блефа обусловлен равнодушным отношением учителей к своему предмету, когда его преподавание становится рутинной повседневной обязанностью, лишенной эмоционально положительных импульсов и познавательного интереса к его содержанию. При этом учитель в силу своей профессиональной функции формально выполняет в классе роль руководителя, организующего и направляющего деятельность учащихся по освоению учебного предмета. Руководителя, но не лидера! Сверхнормативная активность многих учителей связана с формальным соблюдением ими правил согласно своей социальной роли, а не с личностными потребностями в профессиональной самореализации, что, безусловно, существенно снижает доверие к ним учащихся и, соответственно, воспитательную эффективность всего педагогического процесса. В уже упоминавшемся ранее нашем исследовании учителей естественно-научных предметов (В.А. Ясвин, 1993) было установлено, что только 15% учителей биологии считали эту

науку любимым предметом в свои школьные годы. Более того, 11% из них относили биологию к своим нелюбимым предметам!

Психологическая наука утверждает, что процесс развития отношения человека к тем или иным объектам и явлениям окружающего мира связан с изменениями, которые затрагивают его эмоциональную и познавательную сферы, касаются осуществляемой им практической деятельности и, самое главное, совершаемых поступков. Соответственно, выделяются четыре компонента отношения: эмоциональный, познавательный, практический и поступочный (См. раздел 2.3 данной диссертации). Эмоциональный компонент отношения характеризует это отношение прежде всего по шкале «нравится — не нравится». Эмоциональный компонент связан с оценочными суждениями, предпочтениями и чувствами человека. Этот компонент характеризует, в частности, степень устойчивости человека к влиянию различных негативных стереотипов, слухов и мифов об объекте отношения. Познавательный компонент отношения характеризует изменения в мотивации и направленности познавательной активности. Уровень развития познавательного компонента отношения отражает степень интереса к объекту отношения. Эти изменения выражаются в готовности (более низкий уровень) и стремлении (более высокий) получать, искать и перерабатывать соответствующую информацию. При низком уровне познавательного компонента отношения к учебному предмету человек игнорирует и даже отвергает поступающую к нему информацию, связанную с данной научной сферой. При среднем уровне — он готов лишь перерабатывать поступающую информацию, его активность не выходит за рамки, задаваемые ситуацией, хотя он является восприимчивым к этой информации. При высоком уровне — человек сам стремится искать информацию, связанную с данной проблематикой, осознанно организует свою соответствующую познавательную деятельность. Практический компонент отношения характеризует готовность и стремление к практической деятельности, связанной с объектом отношения. Если учитель в своей практической деятельности лишь формально связан со своей наукой, при этом, психологически не включаясь в нее, то можно констатировать низкий уровень практического компонента отношения. При среднем уровне — учитель взаимодействует со своей наукой лишь пассивно, включается в научную жизнь только по необходимости, не проявляя собственной инициативы. Наконец, высокий

уровень развития практического компонента отношения характеризуется сверхнормативной активностью учителя в общении и деятельности, связанной с преподаваемой научной дисциплиной. Поступочный компонент характеризует активность личности, направленную на изменение окружения в соответствии со своим отношением к объекту отношения. Эта активность всегда носит сверхнормативный характер и может быть направлена как на собственно научную деятельность учителя, так и на формирование у других людей соответствующего отношения к науке. Поступок — это всегда единица социального поведения, «демонстрация» личностью своего отношения. Именно поступочный компонент является концентрированным выражением отношения, в нем в наибольшей степени оно проявляется. Совокупность показателей эмоционального, познавательного, практического и поступочного компонентов характеризует интенсивность отношения человека, т.е. «силу» этого отношения. Интенсивность показывает, в каких сферах и в какой степени проявляется отношение. Можно выделить три категории людей по отношению к какой-либо науке (В.А. Ясвин, 1995, 2013): 1) люди, увлеченные данной наукой; 2) люди, равнодушные к данной науке и 3) школьные учителя. У увлеченных людей все компоненты отношения имеют высокие показатели, причем практический компонент занимает первое место, а поступочный, как самый «трудный», характеризуется более низким уровнем. У людей, равнодушных к данному объекту, естественно, все компоненты имеют низкие значения, причем доминирует эмоциональный компонент, а поступочный выражен минимально. А вот для учителей оказалось типично рассогласование между относительно низкими уровнями показателей эмоционального, познавательного и практического компонентов, с одной стороны, и высоким показателем поступочного — с другой. Это явление, связанное с низкой внутренней согласованностью профессионально значимых отношений учителей, и было названо «эффектом педагогического блефа» (Рисунок 5.2.1).

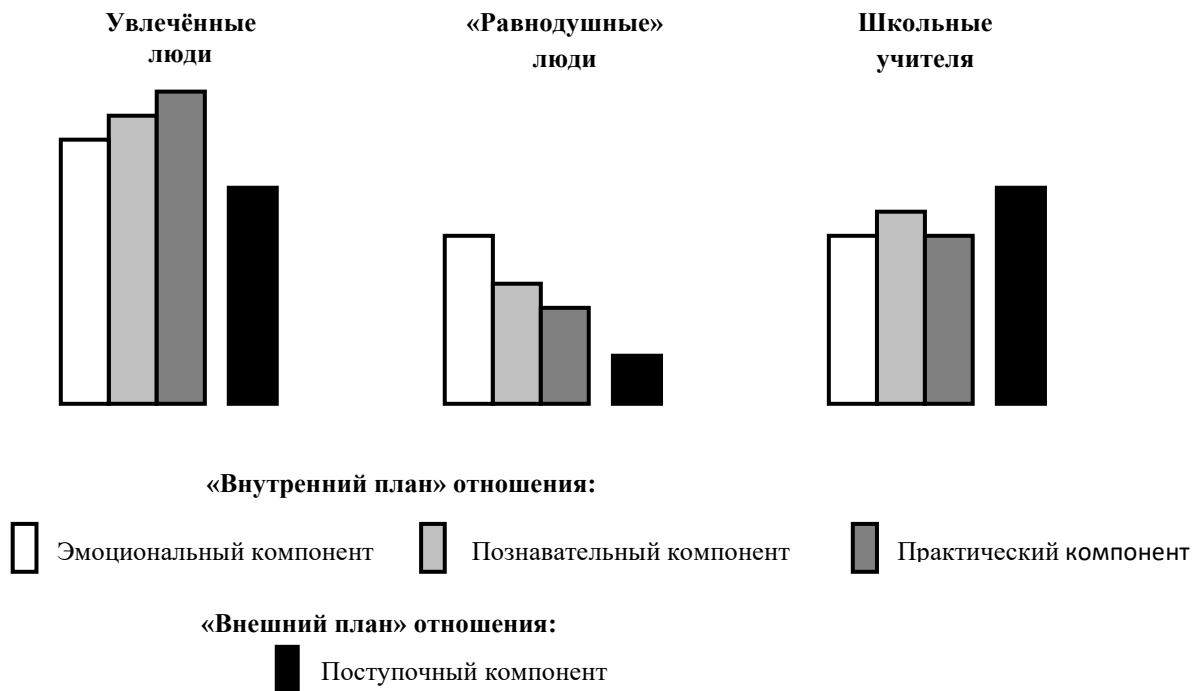


Рисунок 5.2.1 — Структурные различия субъективных отношений у людей с различным уровнем их интенсивности и структурная характеристика профессионально значимых отношений у школьных учителей («эффект педагогического блефа»)

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

Закономерность развития профессионально значимых отношений педагогов заключается в снижении их интенсивности от студенческих лет к педагогической зрелости (Рисунок 5.2.2). Показатели уровней всех «внутренних» компонентов этих отношений у учителей ниже, чем у студентов соответствующих педагогических специальностей. При этом характерно, что у студентов очень низок уровень поступочного компонента профессионально значимых отношений, поскольку их деятельность, связанная с объектами этих отношений, направлена, прежде всего, «вовнутрь», на собственное развитие, на удовлетворение своих интересов.

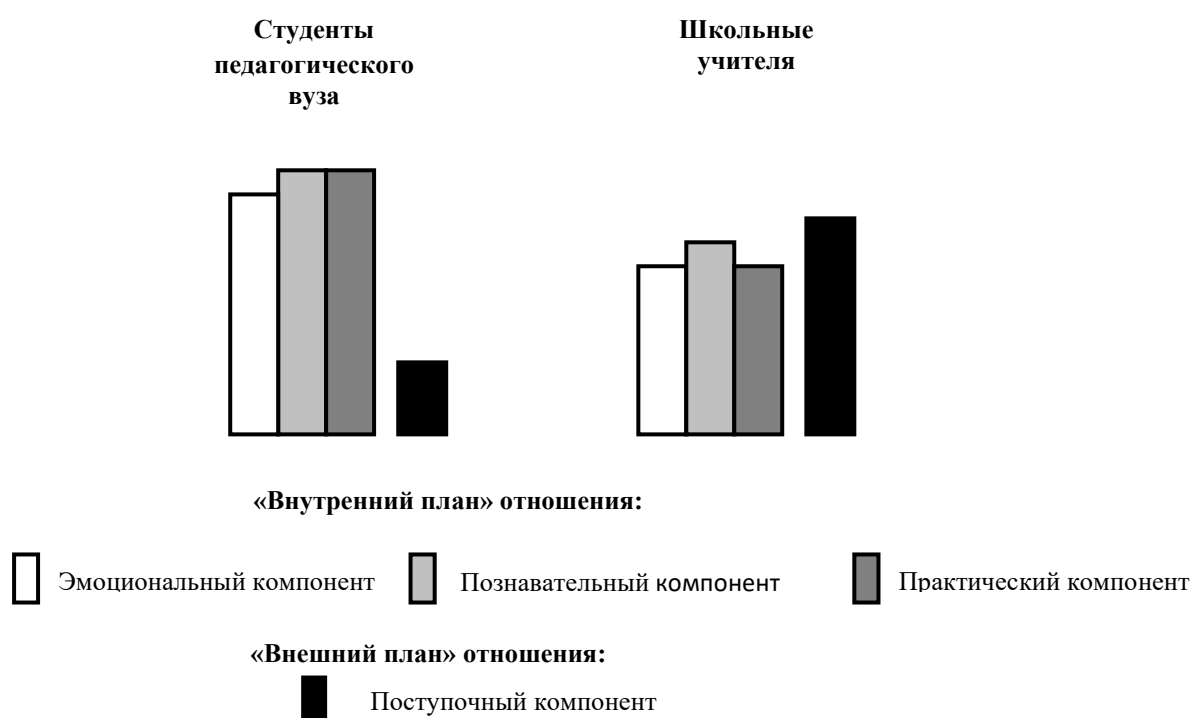


Рисунок 5.2.2 — Структурные различия профессионально значимых отношений у студентов педагогического вуза и школьных учителей

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

связанной с объектом данного отношения, часто вопреки своему желанию делать это «в данное время в данном месте», что в итоге вызывает протест и снижает интенсивность их отношения. Как уже было сказано, учитель объективно выступает организатором деятельности школьников по изучению своей предметной области. При этом школьники всегда чувствуют, занимается ли он этим «от души» или по обязанности, когда активность учителя воспринимается как «показуха» и не стимулирует соответствующего подражания. Принципиально важно, насколько организаторская, руководящая, направляющая, т.е. «поступочная» деятельность учителя согласуется с его собственным отношением к изучаемым объектам и явлениям.

Школа, нацеленная на гуманизацию образовательной среды, должна организовать соответствующее воспитание учителей, повышение их психологической компетентности, общей и педагогической культуры. Процесс этот тонкий и долговременный, который может осуществляться, в том числе, и с помощью профессионально-психологического тренинга, направленного на коррекцию ценностно-смысловой сферы педагогов и их коммуникативное мастерство.

Поскольку в настоящее время само понятие «психологический тренинг», в значительной степени, приобрело бесконечно широкий, размытый характер в силу его частого некорректного использования в различных коммерческих проектах, кратко рассмотрим основные методологические аспекты организации тренинговой работы.

Принято считать, что первые разработки тренинговых форм личностного саморазвития принадлежат школе К. Левина. Исходное положение здесь заключается в понимании того, что изменения в установках и поведении людей происходят гораздо эффективнее в процессе их группового, а не индивидуального функционирования. Саморазвитие человека обуславливается рефлексией того, как его воспринимают другие люди. Дальнейшее развитие тренинг получил в разработках К. Роджерса в русле гуманистической психологии, Э. Берна в русле транзактного анализа, Я. Морено в русле психодраммы, К. Фопеля в плане методики проведения занятий и т.д. В отечественной социальной психологии теория и методология тренинга, направленного на развитие качеств, свойств, умений, способностей и установок человека, проявляющихся в процессе общения, разрабатывалась

Л.А. Петровской (1982), В.П. Захаровым и Н.Ю. Хрящёвой (1990), И.В. Вачковым (1999), Н.И. Козловым и др.

Социально-психологический тренинг (англ. *Train* — обучать, воспитывать) можно рассматривать в качестве особой формы организации развивающей среды и групповой образовательной деятельности в контексте социально-психологической технологии формирования психологической компетентности участников, прежде всего, в сфере межличностного взаимодействия (В.А. Ясвин, 2011). Значение тренинга в процессе профессиональной подготовки представителей социально ориентированных профессий неуклонно возрастает, поскольку его эффективность по сравнению с другими формами обучения и развития коммуникативных навыков убедительно доказана практикой.

Тренинг должен быть направлен на решение трёх категорий психологических задач: мировоззренческих, развивающих и технологических. К мировоззренческим задачам относятся: коррекция и формирование ценностных ориентаций, жизненных смыслов и социальных установок участников, целесообразных для повышения эффективности их взаимодействий; коррекция субъективных отношений участников к себе и окружающим людям; формирование персональных поведенческих стратегий партнёрского взаимодействия и т.п. К развивающим задачам относятся: развитие способности познавать и понимать себя и других людей; развитие способностей к эмпатии, идентификации и рефлексии; развитие способности оценивать и выстраивать процесс общения, учитывая точки зрения всех его участников и т.п. К технологическим задачам относятся: освоение техник и приёмов слушания собеседников; освоение способов адекватной передачи собственных сообщений; освоение средств невербальной коммуникации и т.п.

Для успешного проведения тренинга с самого начала необходима организация творческой среды с характеристиками команды, семьи. Именно эта общность становится инструментом личностного развития каждого участника. Формированию и саморазвитию этой общности уделяется постоянное внимание ведущего (тренера). Такая общность создает среду эмоционального комфорта, ощущение безопасности, доверия, открытости. Это стимулирует возникновение и развитие отношений сотрудничества между всеми участниками тренинга, позволяет им экспериментировать над своим поведением, не стесняясь ошибок, актуализирует

личностное саморазвитие каждого участника. Находясь в среде, насыщенной развивающими возможностями, участники тренинга активно используют те из них, которые оказываются для них наиболее значимыми.

Количество участников ограничивается необходимостью их постоянной обратной связи между собой, а также с ведущим. Оптимальной представляется группа из 10-16 человек. Технология тренинга построена таким образом, что от участников не требуется каких-либо специальных знаний, хотя исходный уровень коммуникативной компетентности участников оказывает влияние на выбор тренером стратегии и тактики работы с конкретной группой.

Наиболее важными принципами организации развивающей деятельности в тренинговой группе следует считать *безоценочность* и *приоритет процесса* выполнения любого задания над его формальным результатом. Принцип безоценочности действий и личности участников предусматривает избежание каких бы то ни было оценочных суждений ведущего об участниках и участников друг о друге. Принцип приоритета процесса деятельности над ее формальным результатом подчёркивает развивающий потенциал собственно ощущений и переживаний, которые испытали участники в процессе выполнения того или иного упражнения. При этом не столь важно, насколько успешно участники «справились» с самим заданием. Более того, формальный неуспех выполнения учебной задачи даёт больше ресурсов для рефлексии и группового анализа данной ситуации.

К традиционным принципам функционирования тренинговой группы относятся также принцип активности участников, принцип исследовательской творческой позиции участников, принцип осознания своего и чужого поведения, принцип партнерского (субъект-субъектного) общения.

Принцип активности заключается в вовлечении всех участников в проживание ситуаций в группе, достижении полной психологической включённости участников при выполнении упражнений и групповой рефлексии. Принцип исследовательской творческой позиции участников заключается в субъективном открытии ими психологических закономерностей, а также собственных особенностей, свойств, возможностей и творческих ресурсов. Тренинговая среда — это креативная развивающая среда, в которой перед участниками постоянно возникают проблемы, требующие нестандартного разрешения. Принцип осознания поведения заключается в

переводе импульсивных поступков участников в поле осознаваемого с помощью механизма обратной связи, получаемой каждым участником от других членов группы. Принцип партнерского общения заключается в том, что в межличностном общении участников постоянно учитываются интересы, чувства, переживания, личностные особенности каждого из них. Комплексная реализация данных принципов создает особые возможности для личностного саморазвития всех участников тренинговой группы.

В тренингах широко используются интерактивные методы (англ. *interactive* — взаимодействующие друг с другом), такие как имитационные и ролевые игры, групповые дискуссии, групповая рефлексия и т.п.

Тренинговые упражнения применяются ведущим в зависимости как от целей и общей стратегии данного занятия, так и в зависимости от конкретной ситуации, сложившейся в группе. Обычно вначале предлагаются упражнения, направленные на снятие напряжения участников, преодоление их закрытости и недоверия к партнерам. Далее используются техники, направленные на расширение перцептивного опыта участников, развитие эмпатии, стимулирование идентификации с партнерами по взаимодействию. Создание ситуаций неуспешности участников в выполнении заданий, когда участники пытаются использовать привычные им манипулятивные и авторитарные стратегии поведения, закладывает психологическую основу и готовность участников к освоению, новой для них, партнерской стратегии межличностного взаимодействия. Этому посвящен следующий этап тренинга. Отрабатываются техники и приёмы эффективного общения. Важное место в тренинге отводится упражнениям, направленным на повышение самооценки, построение перспективных линий личностного саморазвития участников. В заключительной части используются упражнения обобщающего характера, которые направлены на стимулирование осознания себя как профессионала и человека, своего места в мире, на переосмысление системы ценностей.

Целью разработанной нами модели тренинга для педагогов (В.А. Ясвин, 1997) является их подготовка к профессиональному недирективному межличностному взаимодействию с учащимися, носящему характер помощи и поддержки. Данная модель тренинга направлена на решение следующих основных задач: укрепление личностной и профессиональной самооценки участников, осознание ими своих

личностных особенностей и творческих возможностей; развитие представлений о себе как о субъекте образовательного процесса; коррекция и развитие педагогических установок участников, формирование партнерского стиля межличностного взаимодействия.

Тренинг состоит из пяти «встреч». Цель первой встречи — «Знакомства» — «мягкая» адаптация участников тренинга к новой для них творческой образовательной среде. Основные задачи: знакомство участников между собой и с ведущим; создание в группе атмосферы психологического комфорта; актуализация мотивов участия в тренинге; развитие позитивных ожиданий участников тренинга.

Цель второй встречи — «Контакты» — развитие мотивации участников тренинга. Основные задачи: лабилизация участников — создание ситуаций неуспешности участников при использовании привычных для них педагогических стратегий, что делает их более готовыми к поиску и принятию иных стратегий педагогического взаимодействия; ориентирование участников на партнерскую стратегию педагогического взаимодействия; снятие негативного настроения участников тренинга наиболее сильно испытывавших на себе ситуацию неуспешности.

Цель третьей встречи — «Мы Учителя» — укрепление позитивной профессиональной и личностной самооценки участников. Основные задачи: развитие осознания себя как профессионала, как личности; укрепление позитивного восприятия себя; развитие профессиональных и личностных притязаний участников; развитие ощущения корпоративного «педагогического братства».

Цель четвертой встречи — «Наши Ученики» — ориентация участников на лично ориентированную, субъект-субъектную стратегию взаимодействия с учащимися. Основные задачи: актуализация проявления учителями эмпатии по отношению к ученикам; актуализация идентификационных проявлений учителей по отношению к ученикам; актуализация процесса субъектификации учителями своих учеников; актуализация педагогической рефлексии участников; развитие осознания важности проблемы межличностного взаимодействия учителей и учеников и установки на партнерский тип педагогического взаимодействия.

Цель пятой встречи — «Наши Итоги» — осознание участниками персональных результатов, достигнутых ими в процессе занятий. Основные задачи: обобщение результатов обратной связи, полученной каждым участником от группы;

создание позитивного настроения участников; осознание участниками стратегических ориентиров своего личностного и профессионального роста; осознание участниками необходимости «популяризации» в своих педагогических коллективах организации творческой образовательной среды.

Э.Н. Гусинским, анализирующим тренинг «как средство достижения полного образовательного эффекта», подчеркивается: «Эффект развития у каждого — свой. Нужно сказать и больше: нет никакой возможности предсказать, каким он будет у конкретного человека в данной образовательной ситуации — ни сам человек не может это сделать, ни любой, даже самый чуткий наставник. Но в активной образовательной среде весьма высока вероятность возникновения случая, который возбудит личный интерес, спровоцирует кризис компетентности или будет способствовать стабилизации уже перестраивающейся системы моделей, или укрепит сознание собственной компетентности — словом, в зависимости от этапа цикла развития и степени зрелости личности будет продвигать развитие в том или ином отношении. Личность, находясь в активной образовательной среде, богатой плодотворными для развития случайностями (возможностями), совершает выбор, устремляясь навстречу тем из них, которые оказываются для нее наиболее значимыми» (Э.Н. Гусинский, 1994, С. 140).

Считается, что ведущий тренинга, как правило, должен иметь профессиональное психологическое или педагогическое образование. Однако наш многолетний опыт свидетельствует, что само по себе базовое образование не гарантирует тренеру профессиональной успешности. За годы супервизорской практики сложилась типология неконструктивных позиций, нередко занимаемых ведущими в процессе работы с тренинговой группой (Рисунок 5.2.3). Очевидно, что, представленные далее тренерские стратегии во многом обусловлены именно профессиональной ментальностью ведущих, сформированной у них в вузах соответствующего профиля.

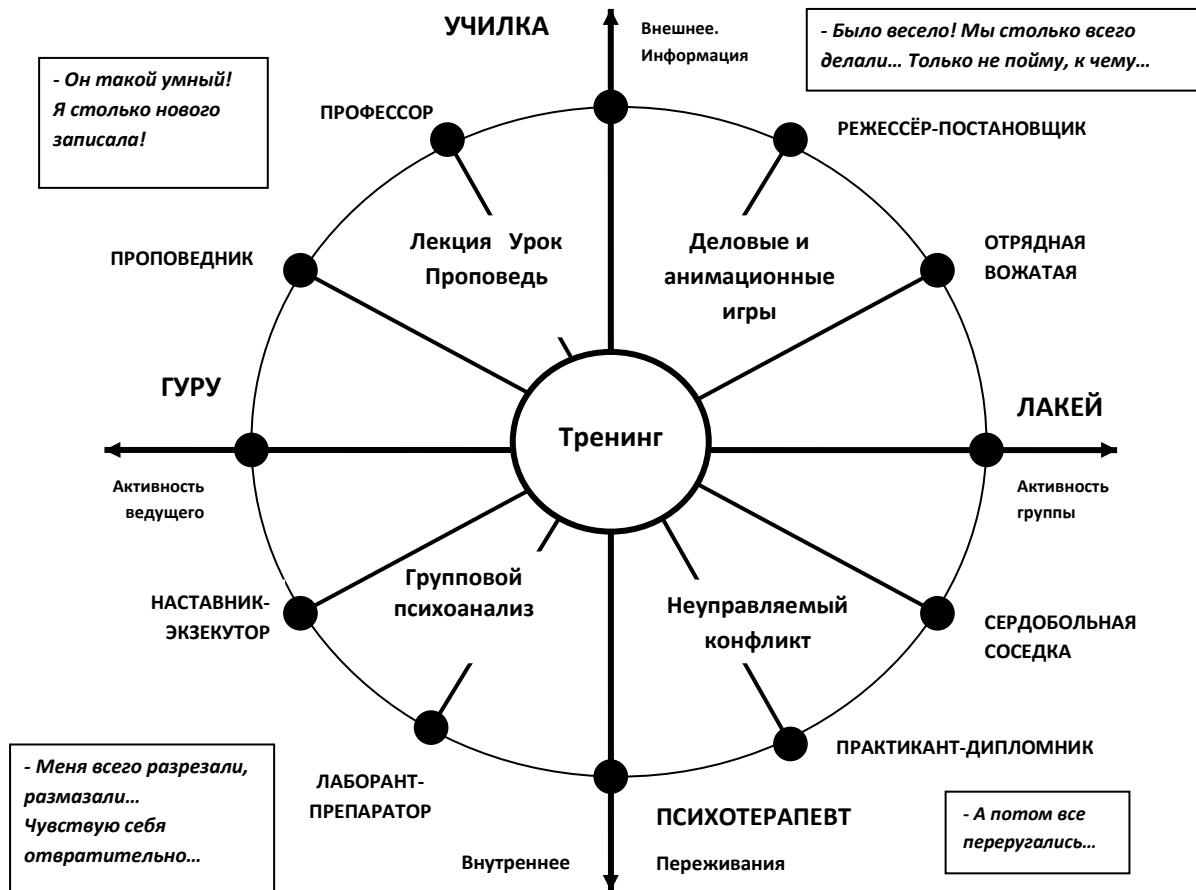


Рисунок 5.2.3 — Типология неконструктивных позиций ведущего в процессе социально-психологического тренинга

Предлагаемая типология строится на основе системы координат с осями: «Содержательная направленность групповой работы» и «Степень поведенческой активности группы». Ось содержательной направленности групповой работы имеет информационный (внешний) и личностный (внутренний) полюса, а ось групповой активности — полюса минимальной и максимальной активности участников группы.

Данным четырём полюсам соответствуют четыре базовые позиции ведущего, для обозначения которых были подобраны соответствующие символические названия (В.А. Ясвин, 2011):

1. «Училка» — ориентация ведущего на «формирование знаний» участников, сообщение некой «внешней» по отношению к ним информации и т.п.

2. «Психотерапевт» — ориентация ведущего на анализ личностных особенностей участников группы, их переживаний, состояний и т.п.
3. «Гуру» — позиция ведущего, характеризующаяся полным доминированием в группе и подавлением активности других её членов.
4. «Лакей» — позиция ведущего, характеризующаяся «обслуживанием» участников группы, потаканием их спонтанным желаниям, прихотям и т.п.

Соответственно, в данной системе координат выделяются четыре сектора, характеризующие процессы и формы взаимодействия ведущего с группой (Рис. 5.2.3.).

Сектор, расположенный между векторами «Внешняя информация» и «Активность ведущего», характеризуется процессами изложения ведущим некой информации с проверкой её усвоения слушателями или без таковой. Доминируют такие формы занятий как *лекции, проповеди и уроки*. Могут быть выделены следующие позиции ведущего: «Профессор» (ближе к «Училке») и «Проповедник» (ближе к «Гуру»). Если «Училка» организует определённую, хотя и очень формализованную, обратную связь с участниками группы, то «Профессор» делает это существенно реже, а «Проповеднику» такая связь уже, практически, не требуется. Соответственно, поведенческая активность группы снижается до минимума, когда ведущий занимает позицию «Гуру», которому остаётся только трепетно внимать. Впечатления участников группы, работа с которыми велась преимущественно в рамках данного сектора, могут быть сформулированы тезисом: *«Он такой умный, мы столько его мыслей записали...»*.

Конечно же, «Гуру» не может обойти стороной вопросы «правильной и неправильной жизни» участников группы, направляя, таким образом, содержание групповой работы в сторону «психоанализа», то есть, к позиции «Психотерапевта» (полюс внутренних переживаний по оси содержания работы). В данном секторе ведущий может занимать позицию «Наставника-экзекутора» (ближе к «Гуру»), жёстко критикующего и унижающего участников за их неспособность соответствовать «нормам и идеалам», и/или позицию «Лаборанта-препаратора» (ближе к «Психотерапевту»), с энтузиазмом и упоением «раскладывающего под микроскопом» личности участников на психологические «пестики и тычинки». Впечатления

участников группы, работа с которыми велась преимущественно в рамках данного сектора, могут быть сформулированы тезисом: *«Нас разрезали, размазали... Все остались подавлены, чувствуем себя ужасно».*

Сектор между векторами «Внешняя информация» (позиция ведущего «Училка») и «Активность группы» (позиция ведущего «Лакей») характеризуется нарастанием внешне заметной групповой активности. Однако эта активность не носит рефлексивного, аналитического характера, а сосредоточена, скорее, на выполнении участниками определённых (часто двигательных) действий и может быть обозначена как «деловые игры» или «анимационные игры». Ведущий может занимать позицию «Режиссёра-постановщика» (ближе к «Училке»), формально и жёстко регулирующего деятельность группы, требующего чёткого выполнения участниками определённых учебно-игровых действий, исполнения тех или иных ролей и т.д. Если же ведущий занимает позицию ближе к «Лакею», предоставляя группе относительно больше свободы самовыражения и ориентируясь, прежде всего, на двигательную активность участников, то такая его позиция может быть обозначена как «Отрядная вожатая». Впечатления участников группы, работа с которыми велась преимущественно в рамках данного сектора, могут быть сформулированы тезисом: *«Мы столько всего делали! Было интересно, только непонятно, к чему всё это...».*

Наконец, в секторе, расположенном между векторами «Активность группы» и «Внутренние переживания» содержания групповой работы могут возникнуть позиции ведущего: «Сердобольная соседка» (ближе к «Лакею») и «Практикант-дипломник» (ближе к «Психотерапевту»). Ведущий в позиции «Сердобольной соседки» практически не управляет группой. Участники, перебивая друг друга, рассказывают различные «важные» истории из своей жизни, критикуют и поучают своих товарищей, а ведущий, выражая всем сочувствие и понимание, также пытается рассказать группе о своих житейских проблемах и давать участникам «психологические советы». В качестве же «Практиканта-дипломника» ведущий стремится строго выполнять все «правила тренинга», неукоснительно следовать некому формальному плану, оценивая «психотипы» участников и «раскладывая их в заготовленные кластеры» для «дальнейшей обработки». Такие стратегии неизбежно ведут к нарастающему напряжению в группе и заканчиваются полным игнорированием группой своего ведущего, а также неуправляемыми конфликтами

между участниками. Впечатления участников группы, работа с которыми велась преимущественно в рамках данного сектора, могут быть сформулированы тезисом: «А в конце все переругались...».

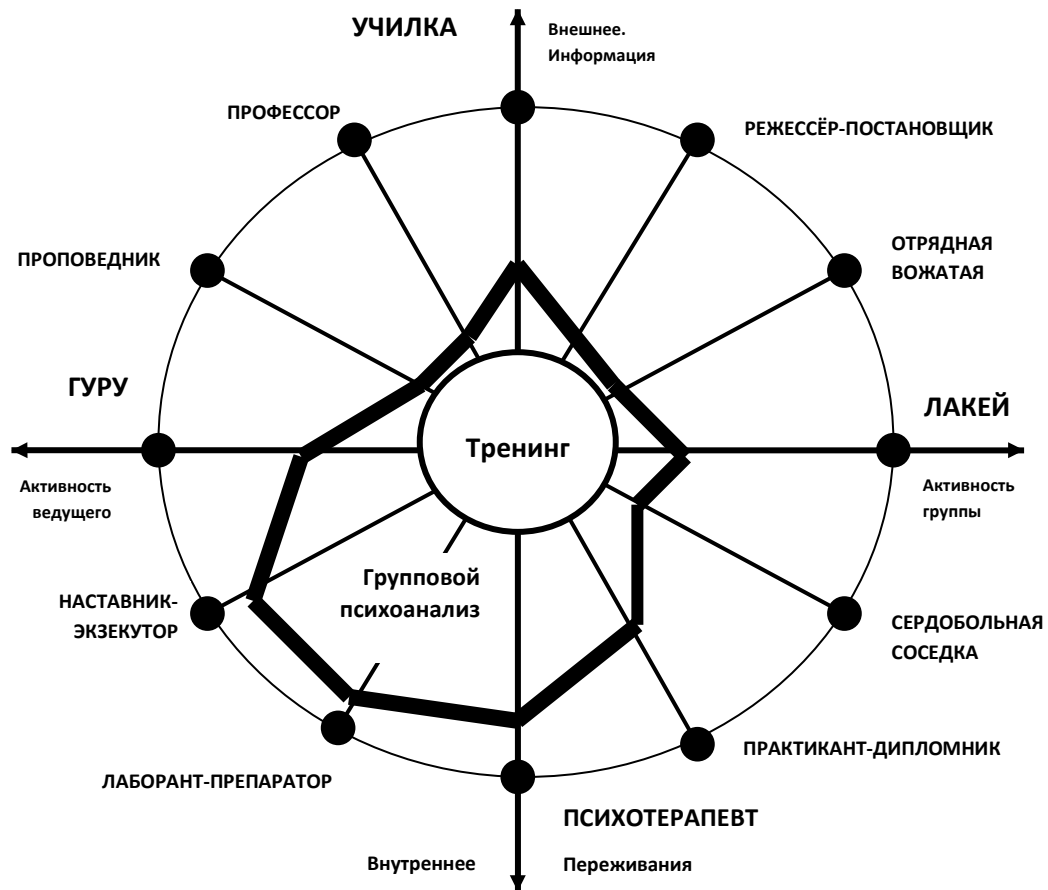


Рисунок 5.2.4 — Пример построения индивидуального профиля позиций ведущего тренинга в процессе работы с группой

В логике представленной типологии эффективная тренерская стратегия, с одной стороны, представляет собой синтез представленных позиций, каждая из которых выражена в малой степени, а, с другой, вообще находится вне плоскости данной системы координат.

Данная типология может быть оформлена в графическом виде, что существенно облегчает её восприятие и понимание. В частности, путём супервизорской оценки и рефлексии проведённого занятия (или цикла занятий) самим ведущим может быть построен индивидуальный профиль его профессиональных позиций (Рисунок 5.2.4),

который зарекомендовал себя как эффективный инструмент в практике подготовки и повышения мастерства ведущих социально-психологических тренингов с учителями.

5.3 Мотивация профессиональной активности учителей на основе горизонтальной педагогической карьеры

Как уже отмечалось, для современных образовательных систем характерна широкая направленность содержания образовательного процесса: наряду с традиционным когнитивным содержанием, образование направлено на эмоциональное, нормативно-поведенческое, социальное и экспрессивное (умение выражать себя) развитие личности. Сильна межпредметная интеграция: наряду с традиционными дисциплинами вводятся курсы, в которых границы между отдельными предметами стираются. На занятиях обсуждаются актуальные социальные проблемы, развиты исследовательские и проектные формы образования. Школьники имеют возможность выбирать индивидуальные образовательные траектории: набор учебных дисциплин, глубину освоения отдельных курсов и тем. Все это обуславливает необходимость кооперации между педагогами — учителями-предметниками, наставниками-воспитателями и педагогами дополнительного образования.

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

Педагоги должны быть солидарны в своих взглядах на смыслы и цели образования. Функционал педагогов включает преподавание нескольких предметов, руководство проектной деятельностью, индивидуальную и групповую воспитательную работу, а также внеурочные занятия и консультирование школьников (Рисунок 5.3.1). Таким образом, каждый педагог в равной мере выступает в роли

учителя-предметника и наставника-воспитателя (Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри, 1993 и др.).



Рисунок 5.3.1 — Педагогические функции в современных образовательных моделях

Для решения различных школьных проблем создаются временные проблемные советы, комитеты, творческие группы и т.п., функции которых заключаются в выработке стратегии школы и отдельных ее подразделений, планировании образовательной деятельности, организации повышения квалификации коллег, поддержке молодых специалистов и т.д. Очевидно, что в условиях реализации современных образовательных моделей объективно возрастает дифференциация педагогов по уровню их педагогических способностей и профессиональной квалификации.

Термин «горизонтальная профессиональная карьера учителя» появляется в работе О.М. Симановской (1998) и получает дальнейшее развитие в работах Т.Н. Крисковец (2005), М.В. Александровой (2007), С.В. Кутняк (2010), О.В. Епифанова (2010), Ю.В. Яровых (2014) и др. Горизонтальная педагогическая карьера является социальным инструментом повышения качества образования на

основе стимулирования стремления педагогов к повышению уровня своей профессиональной компетентности и общественной активности. Как подчёркивается М.В. Александровой (2007), карьера педагога — это осознанное отношение к собственному движению по ступеням профессионализации, которое характеризует уровни достижений и повышение статуса педагога в социально-образовательной среде. Горизонтальная педагогическая карьера представляет собой специфический механизм обеспечения социальных лифтов для работников сферы образования в рамках их педагогической деятельности. При этом система горизонтальной педагогической карьеры не дублирует систему квалификационных требований к педагогической деятельности, предусмотренных соответствующими стандартами и положениями, а также систему научных степеней и академических званий.

Предложенная нами модель горизонтальной педагогической карьеры (В.А. Ясвин, 2013, 2016) основывается на иерархической структуре педагогических званий: «педагог-мастер», «педагог-консультант», «педагог-исследователь» и «педагог-эксперт» (Рисунок 5.3.2).

Для присвоения каждого педагогического звания соискатель должен соответствовать определенным требованиям в рамках единых критериев педагогического опыта, профессиональной компетентности и эффективности персональной деятельности в сфере образования (см. таблицу 5.3.1). Присвоение каждого последующего педагогического звания предполагает наличие у соискателя предшествующих званий, за исключением особых случаев, когда звание «педагог-эксперт» может быть присвоено общепризнанным выдающимся деятелям системы образования с учетом их особых профессиональных и общественных заслуг, без предшествующего присвоения им звания «педагог-исследователь».

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

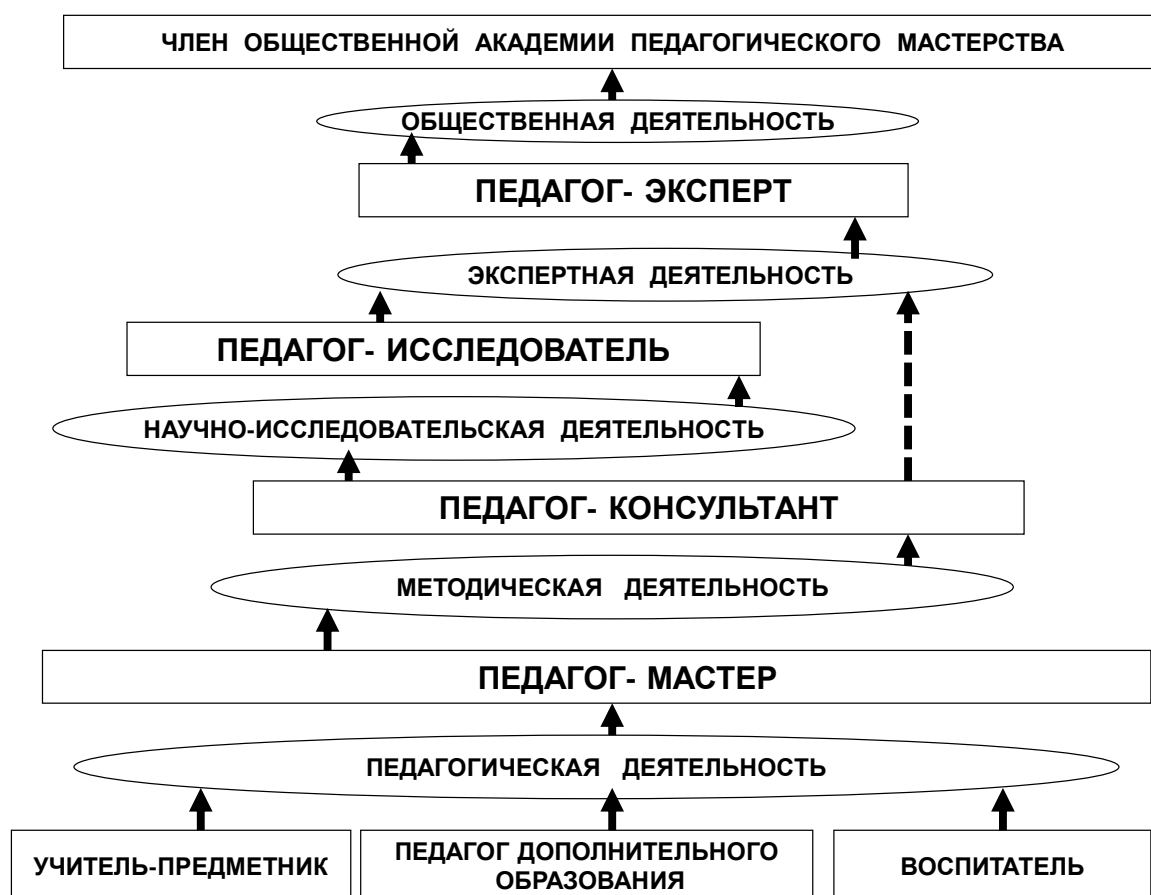


Рисунок 5.3.2 — Структурно-содержательная модель горизонтальной педагогической карьеры

Система горизонтальной педагогической карьеры является социальным механизмом гражданского общества, укрепления и развития государственно-общественного характера управления системой образования, поскольку все педагогические звания присваиваются общественным экспертным советом Академии педагогического мастерства.

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

Звания «педагог-консультант» и «педагог-исследователь» могут присваиваться общественным экспертным советом Академии педагогического мастерства на основе

представлений муниципальных или региональных органов управления образованием, методических центров, профессиональных обществ.

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

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

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

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

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

Таблица 5.3.1 — Индикаторы, критерии и требования к присвоению педагогических званий в рамках «горизонтальной педагогической карьеры»

Индикаторы	Критерии	Требования к присвоению педагогических званий				
		Педагог-мастер		Педагог-консультант	Педагог-исследователь	Педагог-эксперт
		Учитель	Воспитатель, педагог дополнительного образования			
Общая профессиональная компетентность	Основное профессиональное образование.	Высшее педагогическое или психолого-педагогическое образование, в том числе второе высшее по педагогическим или психолого-педагогическим специальностям.				
	Стаж педагогической деятельности (включая работу по совместительству).	Не менее 5 лет.		Не менее 8 лет.		Не менее 12 лет.
	Дополнительное профессиональное образование.	Повышение квалификации по преподаваемом у предмету или общей дидактической направленност и не менее 72 ч за последние три года.	Повышение психолого-педагогической квалификации, участие в тренингах не менее 72 ч за последние три года.	Повышение методической квалификации не менее 36 ч за последние два года.	Повышение исследовательской квалификации не менее 36 ч за последние два года.	Дополнительно не требуется.
	Ученые степени.	Не требуется.			Магистр или кандидат наук.	
	Квалификационные			Наличие	Наличие почетных	Наличие почетных

	категории, почетные звания, государственные и общественные награды.	Высшая квалификационная категория, наличие благодарностей от руководства образовательных учреждений.		почетных дипломов и благодарностей муниципальных органов управления образованием.	дипломов за экспериментально-исследовательскую и инновационную деятельность.	дипломов и благодарностей региональных или федеральных органов управления образованием.
	Участие в профессиональных конкурсах и грантах.	Участие в конкурсах профессионального мастерства не ниже муниципального уровня.		Наличие грантов регионального уровня или побед в профессиональных конкурсах муниципального уровня.	Наличие грантов не ниже регионального уровня в области исследовательской, проектной или инновационной деятельности.	Участие в качестве члена жюри в профессиональных конкурсах или в качестве эксперта соответствующих фондов, грантов, советов и т. п.
Опыт и результативность педагогической деятельности	Специфика опыта педагогической работы.	Преподавание не менее двух учебных предметов или преподавание не менее чем в трех возрастных параллелях.	Наличие опыта работы с учащимися разного возраста или работа с особыми категориями учащихся.	Опыт преподавания предметов на углубленном уровне или коррекционно-педагогической работы с особыми категориями учащихся.	Опыт экспериментально-инновационной педагогической работы.	Опыт работы учителем и (или) воспитателем, педагогом дополнительного образования, руководителем образовательного учреждения; наличие авторских методических разработок; опыт подготовки или повышения квалификации педагогических кадров.

	Общие показатели эффективности педагогической деятельности.	Наличие стабильно высоких учебных результатов учащихся или стабильная положительная динамика их результатов в течение последних трех лет.	Наличие высоких результатов личностного развития учащихся и их социализации.	Подтвержденные данные об успешном социально-профессиональном самоопределении выпускников.	Подтвержденная эффективность персональной экспериментально-инновационной педагогической деятельности.	Известность в профессиональном сообществе, в том числе руководство экспериментальными и инновационными площадками на основе собственных разработок.
	Освоение и использование эффективных педагогических и информационных технологий.	Использование в учебном процессе интерактивных и информационных педагогических технологий.	Использование методик мониторинга личностного развития, владение коммуникационными технологиями и т. п.	Информированность о новейших разработках в области образовательных (педагогических) технологий.	Разработка собственных технологий или методик в сфере образования.	Широкое профессиональное признание педагогической или научно-педагогической деятельности.
	Достижения в эксклюзивной подготовке	Подготовка не менее пяти призеров предметных олимпиад (конкурсов исследовательских и проектных работ)	Подготовка участников творческих конкурсов, смотров, фестивалей и т. п. муниципального	Подготовка не менее 10 педагогов, ставших «педагогами-мастерами», или не менее	Подготовка не менее двух педагогов, ставших «педагогами-исследователями» или руководителями инновационных	Постоянное консультирование педагогов,

	отдельных обучающихся.	муниципального уровня, или одного призера регионального уровня, или пяти победителей и призеров школьных олимпиад (конкурсов) для образовательных учреждений с особым контингентом учащихся.	уровня в течение трех лет, или подтвержденное профессиональное самоопределение ряда выпускников (воспитанников) и их профессиональные достижения.	двух победителей (призеров) профессиональных конкурсов муниципального уровня, или трех педагогов, ставших «педагогами-консультантами».	площадок, или консультирование трех педагогов по подготовке магистерских (кандидатских) диссертаций или выпускных (дипломных) работ.	методистов, руководителей, научных сотрудников.
	Педагогическое сотрудничество.	Участие в методических объединениях и научных сообществах, организация работы с родителями.		Руководство методическими объединениями или научно-педагогическими сообществами.		Руководство региональными методическими объединениями и консультирование педагогических сообществ.
	Участие в социально-культурной жизни образовательных учреждений.	Руководство школьными клубами, театрами; организация детских и молодежных лагерей, фестивалей, праздников, акций, экскурсий, шефской работы и т. п.		Подготовка или консультирование педагогов по организации социально-культурной жизни образовательных учреждений.	Разработка методических материалов по организации социально-культурной жизни образовательных учреждений.	Консультирование и экспертная деятельность по организации социально-культурной жизни образовательных учреждений.

Опыт и результативность экспериментально-инновационной и методической деятельности	Лично полученные экспериментальные результаты, разработанные методические и учебные материалы.	Участие в апробации новых учебных программ, дидактических технологий и т. п.	Участие в апробации новых программ дополнительного образования или технологий воспитания и личностного развития и т. п.	Подготовка методических пособий для педагогов, а также пособий и дидактических материалов для учащихся и т. п.	Разработка авторских курсов, программ, учебников, учебных и методических пособий и т. п.	Консультирование разработки и экспертиза программ, учебников, учебных и методических пособий и т. п.
	Участие в жизни научно-методического сообщества.	Выступления не менее чем на двух конференциях не ниже муниципального уровня за последние два года.		Выступления не менее чем на двух конференциях регионального уровня за последние три года, работа в методических советах муниципального уровня.	Наличие не менее 10 научно-методических публикаций. Выступления не менее чем на 4 конференциях федерального уровня за последние три года. Членство в научных обществах.	Работа в научно-методических, редакционных, экспертных советах регионального и федерального уровней.
	Преподавательская, экспертная и консультативная деятельность.	Наставническая работа с молодыми педагогами в рамках образовательного учреждения, руководство студенческой практикой и т. п.		Проведение семинаров и мастер-классов на муниципальном и региональном уровне и (или) преподавание в вузе, на курсах повышения квалификации, руководство стажировками и т. п.		Экспертные выступления на советах, коллегиях, в СМИ регионального и федерального уровней.

Предлагаемая модель педагогического портфолио основывается на компетентностном подходе к оценке деятельности учителя. Портфолио включает документы отчетного и статистического характера, самоанализ педагога, его тематические эссе, проектные разработки, отзывы руководителей и коллег, иллюстративные материалы и т.д. (Рисунок 5.3.3). Данная модель портфолио может быть использована как для учителей-предметников, так и для педагогов дополнительного образования. Портфолио может быть представлено как на бумажном, так и на электронном носителе.

В основе структуры предлагаемой модели портфолио лежит представление о содержании профессиональной компетентности учителя как совокупности общих педагогических и управленческих способностей, основанных на знаниях, опыте, ценностях и склонностях (Таблица 5.3.2).

Педагогическая компетентность рассматривается как совокупность индивидуальных навыков в образовательной сфере, в сочетании с инициативностью, адекватным социальным поведением, эффективной коммуникацией, способностью сотрудничества и преодоления конфликтов в групповой деятельности. Педагогическая компетентность включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Она включает результаты профессионального образования, систему ценностных ориентаций и т.д. Многофункциональность и многомерность педагогической компетентности позволяют решать самые различные профессиональные и социальные проблемы, актуализируя различные психологические процессы и механизмы.

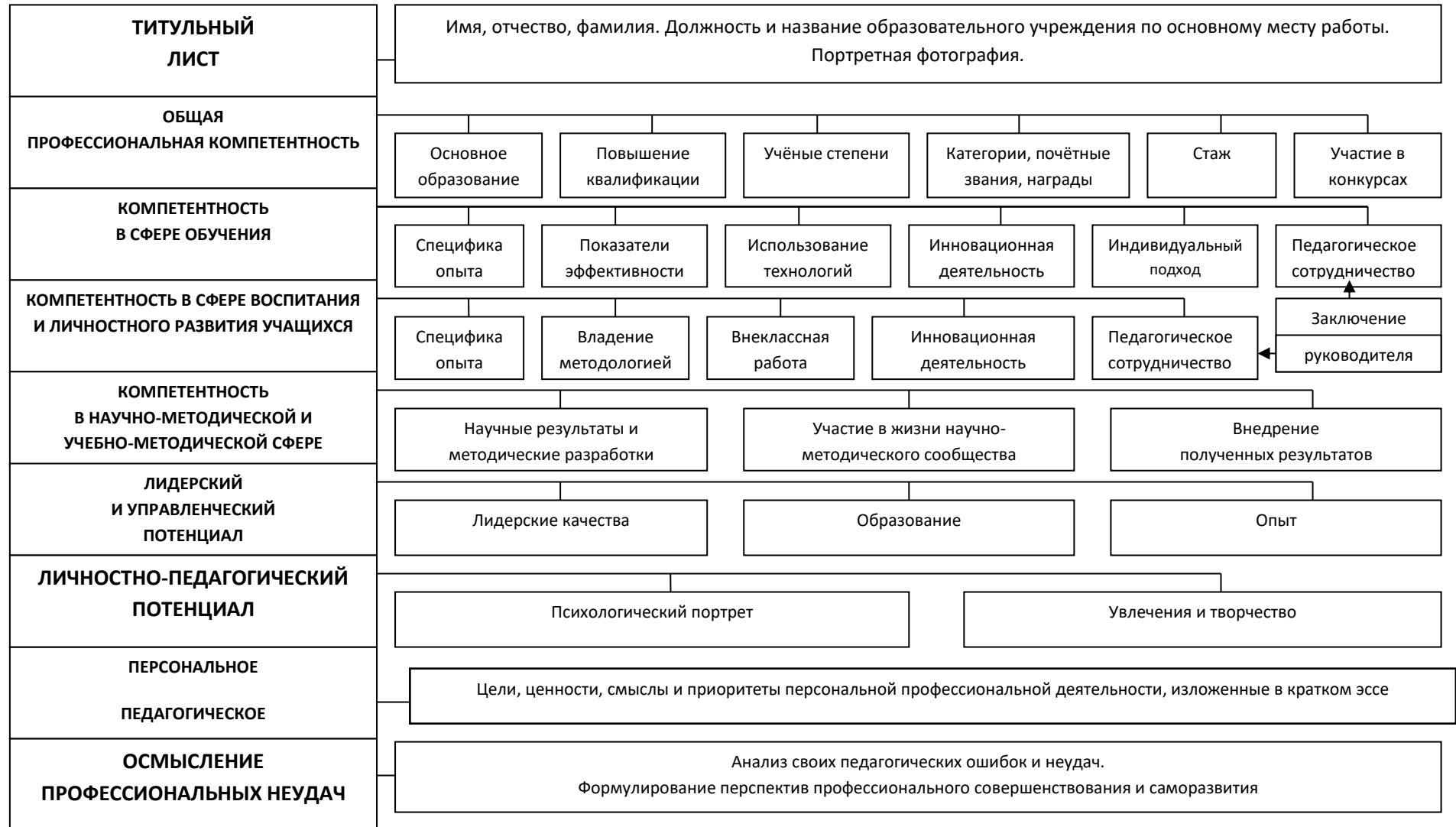


Рисунок 5.3.3 — Модель портфолио для педагогического персонала образовательных учреждений

Таблица 5.3.2 — Содержание портфолио для педагогического персонала образовательных учреждений

№	Подразделы	Содержание	Иллюстративные материалы
1.	ТИТУЛЬНЫЙ ЛИСТ		
	Имя, отчество, фамилия. Должность и название образовательного учреждения по основному месту работы.		<i>Портретная фотография.</i>
2.	ОБЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ		
2.1.	Основное профессиональное образование.	Наименование оконченных средних и высших профессиональных учебных заведений, факультетов (отделений), полученных специальностей и присвоенных квалификаций, даты получения соответствующих свидетельств и дипломов.	<i>Ксерокопии полученных документов, грамот, благодарностей и т.п.</i>
2.2.	Дополнительное профессиональное образование.	Наименование образовательных учреждений и программ (курсов) повышения квалификации, полученных специальностей и присвоенных квалификаций, даты получения соответствующих свидетельств и дипломов.	
2.3.	Учёные степени и академические звания.	Наименование научных степеней, научных специальностей и научных (научно-образовательных) учреждений, в которых проходила подготовка и защита диссертаций. Даты присвоения научных степеней и академических званий.	
2.4.	Квалификационные категории, почётные звания, государственные и общественные награды.	Наименование присвоенных квалификационных категорий, званий и наград. Наименование учреждений, присвоивших данные категории, звания и награды. Даты их присвоения.	
2.5.	Стаж и опыт педагогической деятельности (включая	Наименования образовательных (научно-образовательных, научно-методических) учреждений и занимаемых в них должностей. Даты	

	работу по совместительству).	начала и окончания работы.	
2.6.	Результаты участия в профессиональных конкурсах и грантах.	Наименования и даты конкурсов, а также учреждений, под эгидой которых проводились данные конкурсы (гранты).	<i>Ксерокопии полученных дипломов, грамот, благодарностей, имеющиеся фотографии и т.п.</i>
3.	КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СФЕРЕ ОБУЧЕНИЯ		
3.1.	Специфика опыта учебной деятельности (учительской, кружковой, тренерской и т.п.).	Наименование преподаваемых учебных дисциплин (в том числе, элективных курсов, программ дополнительного образования и т.п.). Опыт работы с учащимися различных образовательных ступеней. Наименование образовательных учреждений и сроки преподавания.	<i>Фотографии и другие материалы из личного архива.</i>
3.2.	Общие показатели эффективности учебной деятельности.	Динамика результатов итоговых аттестаций учащихся, выпускных экзаменов, ЕГЭ, вступительных экзаменов в высшие и средние учебные заведения и т.п. Данные о профессиональном самоопределении и поступлении выпускников в специальные профессиональные заведения по профилю преподаваемых учебных дисциплин. Данные о преподавании предметов на углублённом уровне.	<i>Сводные статистические таблицы и графики. Грамоты, благодарности и т.п.</i>
3.3.	Освоение и использование эффективных образовательных и информационных технологий.	Использование подходов и методов развивающего образования (компетентностного, деятельностного, мыследеятельностного, интегративного и т.п. подходов; интерактивных, творческих, исследовательских, проектных и т.п. методов). Организация внеурочной и внешкольной деятельности учащихся, направленной на повышение их компетентности в преподаваемых дисциплинах (экспедиции, музейная педагогика и т.п.). Использование информационных технологий и современных технических средств в процессе преподавания.	<i>Краткий аналитический отчёт. Примеры планов, сценариев, эскизов дизайна соответствующих занятий. Отзывы и заключения экспертов. Фото-видеоматериалы и т.п.</i>
	Экспериментально-	Сотрудничество с научно-методическими учреждениями и	<i>Названия проектов, сведения об их научном руководстве,</i>

3.4.	педагогическая деятельность.	специалистами в области разработки, апробации и внедрения инновационных образовательных технологий. Разработка дидактической проблематики в рамках экспериментальных площадок, инновационных проектов, временных научно-исследовательских коллективов и т.п.	<i>формулировки проблематики и персональных функций в их реализации. Примеры лично полученных исследовательских результатов. Отзывы руководителей проектов.</i>
3.5.	Достижения в эксклюзивной подготовке отдельных учащихся.	Количество учащихся (команд), подготовленных к предметным олимпиадам, конкурсам, фестивалям, соревнованиям и т.п. и показанные ими результаты. Динамика данного показателя. Результаты работы с отдельными учащимися, требующими особого педагогического подхода (учащиеся с медико-психологическими проблемами, «педагогической запущенностью», дивергентным поведением и т.п.). Разработка индивидуальных образовательных траекторий по преподаваемому предмету.	<i>Статистические таблицы. Ксерокопии соответствующих грамот, дипломов, сертификатов учащихся. Краткие отчёты о динамике учебных успехов «проблемных» учащихся. Примеры индивидуальных образовательных программ. Отзывы. Благодарности. Экспертные заключения.</i>
3.6.	Педагогическое сотрудничество с коллегами и родителями.	Участие в методических объединениях. Подготовка аналитических материалов и участие в педагогических консилиумах. Проведение интегрированных (уроков) занятий с преподавателями других дисциплин. Проведение совместных уроков (занятий) с преподавателями «своего» предмета. Проведение открытых уроков. Взаимодействие с родителями и их педагогическое консультирование (участие в родительских собраниях, индивидуальные собеседования и т.п.).	<i>Аналитическая справка о проведённых интегрированных или совместных уроках (занятиях), их планы (сценарии, эскизы). Сводные таблицы участия в педагогических консилиумах и родительских собраниях и проблематика выступлений на них. Отзывы учителей-партнёров и экспертов. Отзывы и благодарности родителей. Фотоматериалы и т.п.</i>

3.7.	Экспертное заключение об учебной деятельности педагога.	Краткое заключение завуча (директора) об учебной деятельности педагога.	<i>Отзывы коллег (как из данного, так и из других образовательных учреждений) о посещённых уроках (занятиях) данного педагога. Грамоты, благодарности и т.п.</i>
4.	КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ		
4.1.	Специфика опыта воспитательной деятельности.	Характер и опыт работы с учащимися разного возраста. Наименование образовательных учреждений и сроки работы в них.	<i>Фотографии и другие материалы из личного архива.</i>
4.2.	Владение методологией воспитания и личностного развития учащихся.	Знание важнейших психолого-педагогических теорий и подходов формирования личности. Использование в работе методик психолого-педагогической диагностики личностного развития. Участие в семинарах и тренингах, посвящённых проблемам воспитания и развития.	<i>Библиографический список любимых прочитанных книг по теории воспитания и личностного развития. Примеры педагогического анализа результатов диагностики личностного развития учащихся.</i>
4.3.	Участие в социально-культурной жизни образовательного учреждения.	Руководство школьными клубами. Организация школьных лагерей, фестивалей, праздников, акций, экскурсий, шефской работы и т.п. Участие в подготовке школьных газет, альманахов, радиопередач и т.п.	<i>Благодарности, отзывы. Фотографии и другие материалы из личного архива.</i>
4.4.	Экспериментально-педагогическая деятельность.	Сотрудничество с научно-методическими учреждениями и ведущими специалистами в области разработки методики воспитательной работы. Разработка данной проблематики в рамках экспериментальных площадок, инновационных проектов, временных научно-исследовательских коллективов и т.п.	<i>Названия соответствующих проектов, сведения об их научном руководстве, формулировки проблематики и персональных функций в их реализации. Примеры лично полученных исследовательских и проектных результатов. Отзывы руководителей проектов.</i>

4.5.	Педагогическое сотрудничество с коллегами и родителями.	Участие в методических объединениях классных руководителей, наставников, воспитателей и т.п. Подготовка диагностических и аналитических материалов и участие в педагогических консилиумах. Взаимодействие с родителями и их психолого-педагогическое консультирование (участие в родительских собраниях, индивидуальные собеседования и т.п.).	<i>Сводные таблицы участия в педагогических консилиумах и родительских собраниях и проблематика выступлений на них. Отзывы и благодарности родителей. Фото-видеоматериалы и т.п.</i>
4.6.	Экспертное заключение о воспитательной деятельности педагога.	Краткое заключение директора (заместителя директора) о воспитательной и личностно развивающей деятельности педагога.	<i>Грамоты, благодарности и т.п.</i>
5.	КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СФЕРЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		
5.1.	Лично полученные научные результаты, разработанные методические и учебные материалы.	Проведение собственных научных исследований (как в области педагогики, так и других наук). Научно-методические разработки. Изобретения. Разработка авторских учебных курсов и программ. Подготовка методических пособий для учителей, а также учебных пособий, учебников, дидактических материалов, хрестоматий для учащихся и т.п.	<i>Списки научных и научно-методических публикаций. Разработанные учебные программы. Учебники, учебные и методические пособия и т.п. Отзывы и рецензии специалистов. Ксерокопии дипломов, сертификатов и т.п.</i>
5.2.	Участие в жизни научно-методического сообщества.	Участие в конференциях и семинарах. Работа в научно-методических советах. Членство в научных организациях (академиях, ассоциациях, союзах и т.п.). Работа в редакционных советах научно-методических изданий (в том числе электронных) и т.п.	<i>Списки участия и выступлений на конференциях и семинарах. Ксерокопии членских удостоверений и т.п.</i>
5.3.	Преподавательская, экспертная и консультативная деятельность.	Преподавательская работа в высшей школе, в программах повышения квалификации. Проведение семинаров и мастер-классов для педагогов. Консультирование педагогов. Членство в экспертных советах, жюри педагогических конкурсов и т.п. Выступления в передачах в качестве эксперта.	<i>Программы преподаваемых курсов, проведённых семинаров и т.п. Записи теле- и радиопередач.</i>

6.	ЛИДЕРСКИЙ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ		
6.1.	Лидерские качества и социальная активность	Опыт организационной деятельности. Участие в работе выборных органов и общественных организаций. Волонтерская деятельность. Публикации и выступления в СМИ социально-политического характера.	<i>Публикации, записи выступлений. Фотографии и другие материалы из личного архива.</i>
6.2.	Образование в области управления	Наименование программ (курсов) и образовательных учреждений. Основные положения выполненных выпускных работ.	<i>Ксерокопии полученных документов. Рефераты выполненных работ.</i>
6.3.	Опыт руководящей работы	Наименования учреждений и занимаемых в них должностей. Даты начала и окончания работы.	<i>Выписки из трудовой книжки. Ксерокопии грамот, благодарностей и т.п.</i>
7.	ЛИЧНОСТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ		
7.1.	Психологический портрет и самоанализ личностных особенностей	Избранные по усмотрению сотрудника результаты психологического самоанализа (в том числе и на основе различных тестирований). Персональные ценности и жизненные приоритеты. Особенности взаимоотношений с окружающими. Осознание своих особых способностей и талантов.	<i>Краткое эссе. Избранные данные психологических тестов и мнения референтных людей.</i>
7.2.	Увлечения и творчество	Характер интересов и увлечений (хобби). Творческая деятельность. Личные достижения в избранной области. Возможности интеграции увлечений и творчества в образовательный процесс.	<i>Фотографии, рисунки, стихи и т.д. Дипломы, награды.</i>
8.	ПЕРСОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КРЕДО		
	Цели, ценности, смыслы и приоритеты персональной профессиональной деятельности.		<i>Краткое эссе.</i>
9.	ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НЕУДАЧ		

5.4 Формирование профессиональных экспертных сообществ для консультационного сопровождения управления развитием школьных сред

На совещаниях и конференциях директора школ прямо заявляют о необходимости экспертно-консультативной поддержки их управленческой деятельности в ситуациях неизбежной модернизации образовательных учреждений. Возникает вопрос: кто именно и на какой методологической основе может оказывать им такую поддержку? Опыт свидетельствует, что даже руководители и специалисты органов управления образованием не всегда обладают соответствующей экспертно-проектной и консультативной квалификацией.

Таким образом, подготовка и организация профессиональных экспертных сообществ на основе разработанных и успешно апробированных консалтинговых технологий представляется одним из ключевых механизмов научно-методического сопровождения управления целенаправленным развитием образовательных учреждений в соответствии с приоритетами национальной образовательной политики.

В рамках федеральной инновационной площадки МГПУ «Формирование региональных профессиональных экспертных сообществ для гуманитарной экспертизы и педагогического проектирования личностно развивающих социально-образовательных сред» нами была разработана «Модель организации консалтинговой деятельности экспертных сообществ в сфере управления развитием образовательных организаций» (2015), которая включает: пошаговый алгоритм создания и организации работы экспертного сообщества; структурно-функциональную модель регионального экспертного сообщества; программу стажировки будущих экспертов и квалификационные требования к экспертам-консультантам; содержание экспертной деятельности в системе управления образованием; методические рекомендации по проведению экспертизы в образовательных организациях (цель, функции, предмет, принципы); структуру и содержание консалтинговой деятельности в школьной организации; параметры мониторинга функционирования и развития экспертных сообществ.

Алгоритм создания и организации работы экспертного сообщества:

1-й шаг. Подготовка экспертов-консультантов на основе 144-х часовой программы дополнительного профессионального образования «Экспертно-проектное управление развитием образовательных организаций в условиях реализации

приоритетов образовательной политики Российской Федерации» и их последующей стажировки в школах, давно и успешно использующих технологии экспертно-проектное управление для своего организационного развития.

2-й шаг. Из лучших выпускников данной программы формируются ядра окружных экспертных сообществ.

3-й шаг. Организация регионального координационно-ресурсного центра, основные задачи которого заключаются в следующем:

1. аккумуляция методического арсенала проведения системных экспертиз в образовательных учреждениях;
2. аккумуляция опыта проведения системных экспертиз в образовательных учреждениях (публикаций, Интернет-ресурсов и т.п.);
3. совершенствование профессионального уровня своих консультантов путем ведения системного мониторинга образовательных учреждений, на базе которых они организованы, осмысления собственного методического опыта;
4. популяризация методологии системной экспертизы школ в образовательном сообществе, вовлечение новых образовательных учреждений в проведение таких экспертиз;
5. проведение обучения и стажировок руководителей и педагогов для освоения ими соответствующей идеологии и технологий;
6. формирование команд компетентных экспертов для консультационной поддержки и супервизии на начальных стадиях внедрения системы в образовательных учреждениях;
7. консультирование специалистов, проводящих экспертизы в своих образовательных учреждениях.

4-й шаг. Формирование единого информационного поля для дистанционного консультирования окружных экспертных сообществ и образовательных учреждений специалистами городского координационно-ресурсного центра.

5-й шаг. Создание Управляющего совета, в который входят научный руководитель и консультанты проекта и руководители образовательных учреждений (директора или их заместители), для стратегического управления развитием регионального экспертного сообщества.

6-й шаг. Формирование регионального (муниципального) «Клуба экспертов в сфере образования», в который должны войти наиболее заинтересованные и компетентные специалисты из всех образовательных учреждений, участвующих в проекте, а также научные руководители проекта, научные сотрудники и преподаватели вузов, эксперты. На периодических заседаниях Клуба обсуждаются различные методические вопросы, анализируется опыт управления инновационным развитием конкретных образовательных учреждений, проводятся консультации и т.д. Таким образом, в рамках данного клуба формируется региональное экспертное сообщество.

7-й шаг. Организация клубом экспертов стажировки руководителей образовательных организаций и их заместителей с целью дальнейшей профессионально-общественной аттестации на звание «Эксперта-консультанта». Стажировка в условиях школы является важным этапом подготовки экспертов после завершения ими образовательной программы и защиты выпускной работы. Такая стажировка осуществляется в условиях сетевого проекта, в который входят как ряд школ (горизонтальная структура сети), так и научно-образовательные учреждения, осуществляющие научно-методическое руководство проектом (вертикальная структура сети). Каждый стажер становится практикантом-консультантом одной из школ, участвующих в сетевом проекте, под руководством одного из научных руководителей проекта.

На *первом этапе* стажировки в школе проводится комплексная экспертиза существующего состояния ее организационно-образовательной системы: определение реально сложившейся в школе управленческо-педагогической модели; анализ содержания образовательного плана школы; психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды школы на различных уровнях (микросреды, локальная среда) с анализом восприятия школьной среды различными субъектами образовательного процесса (руководителями, педагогами, учащимися и родителями); анализ представлений директора и его заместителей о состоянии и развитии школы и т.п.

На *втором этапе* стажировки разрабатывается модель организационно-образовательной системы школы. Под руководством стажера формируется и работает творческая группа, состоящая из администрации и наиболее компетентных сотрудников школы. Функции этой творческой группы заключаются в определении

новых приоритетов и стратегических ориентиров образовательной деятельности школы; определении направления развития образовательной системы (с учетом философских, педагогических, психологических, дидактических, управленческих и др. аспектов); разработке (переосмыслении) Концепции школы и т.п.

На *третьем этапе* стажером разрабатывается Стратегия развития образовательной системы школы. Проводится анализ научных концепций, подходов и разработок в соответствующих областях, а также педагогических технологий и отбор из них для дальнейшего тщательного изучения наиболее адекватных целям и условиям образовательной деятельности школы. Определяются этапы реализации Концепции школы; разрабатывается новый профессиональный функционал сотрудников в соответствии с предполагаемыми организационно-педагогическими изменениями и т.п. Данный этап завершается проведением стажером рабочего семинара «Модели школьных образовательных систем» для педагогического коллектива.

На *четвертом этапе* стажером разрабатываются программы повышения психолого-педагогической квалификации персонала школы с целью освоения профессиональных знаний и установок, необходимых для внедрения в практику новых подходов и технологий: создание научно-методической библиотеки, проведение тренингов, семинаров, мастер-классов и т.п.

На *пятом этапе* стажер руководит разработкой комплекса педагогических проектов сотрудников школы, обеспечивающих реализацию модели образовательной системы на уровне образовательных микросред. Данный этап завершается фестивалем педагогических проектов.

На *шестом этапе* стажер руководит апробацией разработанных педагогических проектов в условиях школы, а также осуществляет их коррекцию и консультирует внедрение в повседневную практику образовательной деятельности. На данном этапе совершенствуется образовательная система школы, как в плане углубления — более тщательной проработки ее отдельных положений, так и в плане расширения — методической интеграции в данную систему ранее недостаточно проработанных аспектов образовательной деятельности. Проводится повторная комплексная экспертиза состояния образовательной системы школы, на основе которой делаются выводы об эффективности проделанной работы.

На *седьмом этапе* подводятся итоги деятельности стажировки: обобщаются и оформляются полученные результаты, готовятся итоговые публикации, электронные и видеоматериалы и т.п.

Таким образом, стажировка специалистов осуществляется в течение года под руководством научных руководителей проекта и директоров школ, имеющих опыт проведения экспертизы и сотрудничающих с опытными консультантами в рамках сетевого проекта.

8-й шаг. Управляющим советом и клубом экспертов периодически проводится аттестация на звание «Эксперта-консультанта» выпускников программы дополнительного профессионального образования «Экспертно-проектное управление развитием образовательных организаций в условиях реализации приоритетов образовательной политики Российской Федерации» и успешно прошедших стажировку.

Требования к аттестации экспертов-консультантов.

Формальные требования:

1. Кандидат должен иметь базовое высшее образование в области педагогики, психологии, управления или социологии.
2. Иметь опыт работы в школе (не менее 3-х лет).
3. Пройти программу дополнительного профессионального образования в области гуманитарной экспертизы школьного образования.
4. Пройти стажировку в соответствующем сетевом проекте.
5. Иметь подготовленное им экспертное заключение по школе и программу развития данной школы, разработанную при его непосредственном участии.
6. Иметь рекомендации от руководителя программы дополнительного профессионального образования, а также руководителей стажировки.

Содержательные требования:

1. Умение формулировать социальную миссию школы на основе осмысления сложившихся в ней реалий и представлений руководителей школы о перспективах её развития.
2. Владение важнейшими экспертными методиками, такими как:
 - методика построения организационно-образовательной модели школы;

- методика построения модели структурной организации школы;
 - методика экспертизы школьной среды.
3. Умение статистически обрабатывать эмпирические данные и строить модели основных системных элементов школы.
 4. Умение проводить сопоставительный анализ полученных моделей, выявлять рассогласования, определять приоритеты в преодолении данных рассогласований.
 5. Умение проектировать нововведения в школьную организацию.
 6. Умение разрабатывать программу развития школы и руководить творческой группой, осуществляющей такую разработку.
 7. Умение консультировать руководителей и коллектив по итогам экспертизы.
 8. Умение проводить мониторинг качества образования в школе (в гуманитарном измерении).
 9. Умение рефлексировать эффективность инноваций на основе мониторинга и осуществлять необходимую коррекцию программы развития школы.

Личностно-идеологические требования:

1. Быть носителем и популяризатором гуманистических ценностей и приоритетов в школьном образовании.
2. Обладать системным мышлением — иметь «привычку» рассматривать частные проявления, «мелочи» и «детали» как проявления системных процессов, протекающих в школьной организации.
3. Обладать экспертным мышлением — рассматривать школьную реальность «отстраненным взглядом», быть «человеком из другого города», оставаясь включенным в школьную жизнь и заинтересованным в успехах и благополучии каждого субъекта образовательного процесса.
4. Обладать проектным мышлением — каждую проблему уметь превратить в комплекс организационно-управленческих задач и, далее, в пошаговый путь выполнения этих задач.
5. Осознавать свою профессиональную миссию — служение интересам развития данной школы в гуманитарном плане и, соответственно, отстаивать интересы каждого субъекта образовательного процесса в данной школе.

Аттестация проводится путем предварительного личного собеседования с кандидатом, рецензирования компетентными членами клуба представленных им экспертно-проектных разработок и их публичной защиты. Оценка экспертно-проектных разработок кандидата проводится на основе оценочного листа (Таблица 5.4.1).

Таблица 5.4.1 — Оценочный лист учебного экспертно-проектного заключения

Критерий	Баллы	Оценка
Структурно-содержательное соответствие Краткая справка об особенностях образовательного учреждения, миссия, экспертное заключение по отдельным системным элементам, общее экспертное заключение, проектные предложения по развитию отдельных системных элементов, проект программы развития образовательного учреждения, анализ рисков.	До 10	
Полнота и адекватность использования методического арсенала Методика анализа организационно-образовательной системы, методика анализа образовательной среды, методика анализа социокультурного содержания образования, моделирование организационной структуры, методика анализа организационной культуры, методика анализа отношения к образовательному учреждению, методика анализа взаимной толерантность членов образовательного сообщества.	До 10	
Грамотность использования методического арсенала Чёткость описания процедуры проведения инструментальной экспертизы, корректность первичного структурирования экспертных данных, корректность проведения статистической обработки данных.	До 10	
Построение графических моделей Корректность моделей, полнота графической представленности экспертно-проектных материалов, эстетичность графического представления материалов, забота о пользователях материалов, владение графическими редакторами, креативность в процессе графического моделирования.	До 8	
Глубина экспертного анализа полученных результатов Степень подробности описания полученных результатов, понимание практической значимости результатов, объяснение причин сложившейся ситуации, анализ взаимосвязанности различных системных элементов, вариативность реализации, адекватность выводов.	До 8	
Соответствие проектных предложений экспертным результатам Опора проектных предложений на экспертные данные, обоснованность проектных предложений.	До 6	
Степень проработанности проектных предложений Подробность описания предложений, выделение приоритетов,	До 12	

описание ресурсов, видение рисков, учёт возможных барьеров, взаимодополняемость предложений.		
Системность проектных предложений Направленность на реализацию миссии, комплексный характер предложений, учёт внешних и внутренних ограничений, взаимосвязанность предложений, опора на всю полноту экспертных данных, учёт социально-экономической ситуации и образовательных потребностей в регионе.	До 10	
Творческий потенциал проектных предложений Креативность, обоснованный выход за рамки предложенного алгоритма, оригинальность проектных идей.	До 8	
Оформление экспертно-проектного заключения Чёткость и аккуратность оформления, соблюдение формальных требований, визуальная привлекательность, последовательность изложения материала, забота об удобстве восприятия материала.	До 10	
Публичная презентация экспертно-проектного заключения Адекватность и эффектность визуальной презентации, чёткость и ясность изложения материала, контакт с аудиторией, эмоциональная яркость, общая эрудиция и профессиональная культура.	До 8	
Итоговая оценка	До 100	

Слушатели, набравшие 70 баллов и более получают сертификат о присвоении звания «эксперта». Слушатели, набравшие 90 баллов и более получают сертификат о присвоении звания «эксперта-консультанта».

9-й шаг. Организация в каждом муниципалитете консалтингового сопровождения развития школ силами подготовленной команды экспертов-консультантов.

В процессе консультирования используется технология гуманитарной экспертизы школьной среды, которая включает анализ данных о согласованности между ее образовательной, организационной и социальной подсистемами, а также анализ соответствия каждой из этих подсистем заявленной миссии школы. Выделяются следующие содержательные блоки системной экспертизы школьной организации: анализ представлений директора и его заместителей о состоянии школы, а также об её миссии и перспективах развития; определение реально сложившейся в школе управленческо-педагогической модели; анализ развивающего потенциала содержания образовательной программы школы; экспертиза образовательной среды школы на различных уровнях (микросреда, локальная среда, взаимоотношения с макросредой) на основе анализа восприятия школьной среды

различными субъектами образовательного процесса (руководителями, педагогами, учащимися и родителями); определение характера организационной культуры педагогического коллектива; психологическая диагностика субъективного отношения к школе различных категорий субъектов образовательного процесса; оценка взаимной толерантности субъектов образовательного процесса.

Результатом обработки экспертно-диагностических данных является моделирование основных компонентов школьной среды: организационного — построение модели организационной структуры школы; педагогического — построение моделей школьной среды, образовательного плана и образовательного процесса; социального — построение моделей организационной культуры, взаимной толерантности и отношения к школе всех категорий субъектов образовательного процесса.

10-й шаг. Организация взаимодействия с другими регионами РФ для организации межрегионального, а, в перспективе, и федерального профессионального экспертного сетевого сообщества в сфере образования. Осуществление дистанционного консультирования инновационного развития образовательных организаций на основе разработанного в лаборатории гуманитарной экспертизы и социального дизайна сферы образования МГПУ программно-диагностического комплекса для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений.

Структурно-функциональная модель организации регионального экспертного сообщества в городе Москве представлена на рисунке 5.4.1, а основные этапы его организации в таблице 5.4.2.

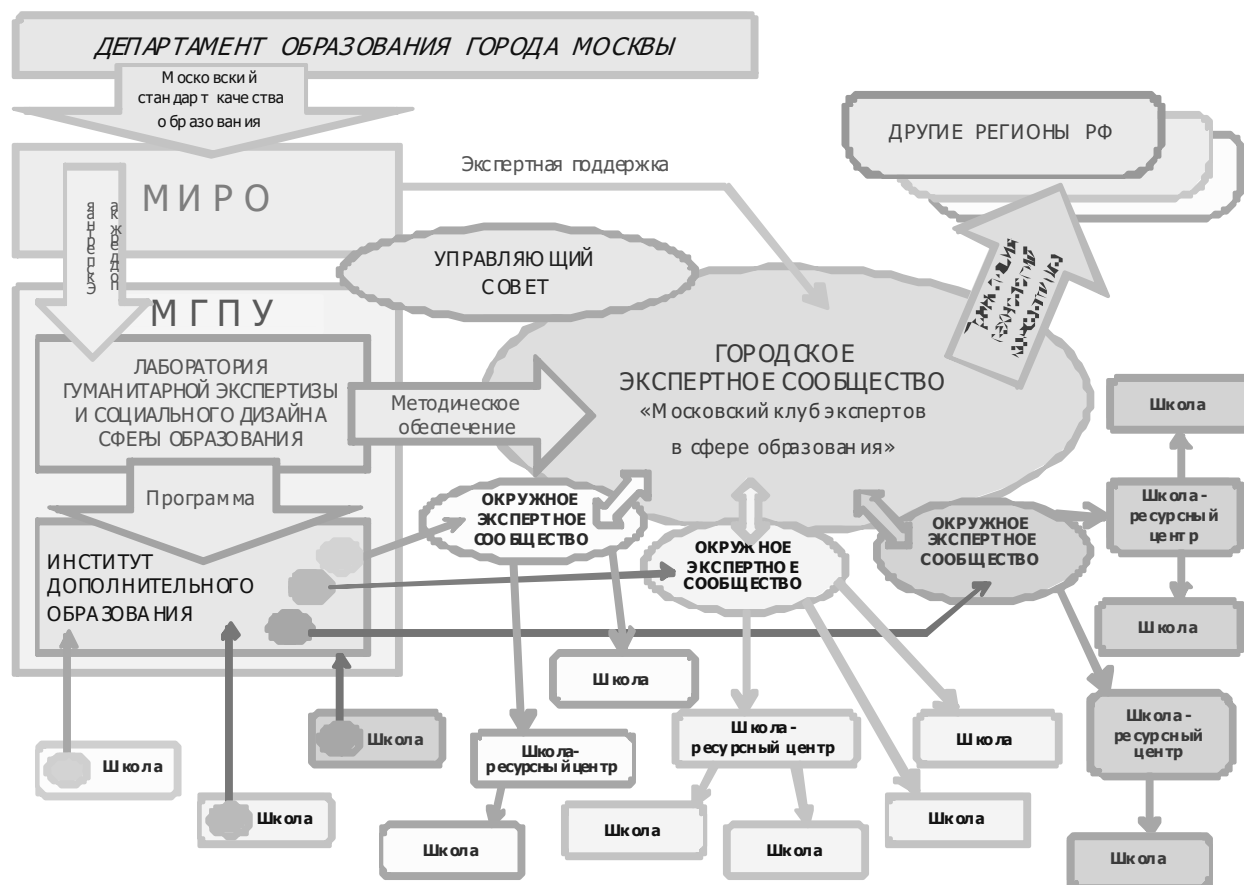


Рисунок 5.4.1 — Структурно-функциональная модель организации регионального экспертного сообщества

Таблица 5.4.2 — Формирование регионального экспертного сообщества для ведения мониторинга развития образовательных систем

№	Содержание деятельности	Ожидаемые результаты	Механизмы вовлечения учреждений системы образования
1.	Организация координационно-ресурсного центра (лаборатории) мониторинга развития образовательных возможностей в учреждениях Департамента образования г. Москвы на базе одного из существующих научно-исследовательских или	Соединение профессионального потенциала ведущих специалистов и разработанного научно-методического арсенала в области мониторинга развития образовательных систем с образовательным сообществом г. Москвы.	1. Использование организационной структуры и управленческих ресурсов Департамента образования г. Москвы. 2. Использование ресурсов столичных университетов и учреждений постдипломного педагогического и психолого-педагогического образования (в том числе, и в формате магистратуры). 3. Сотрудничество с

	методических учреждений.		профессиональными изданиями и средствами массовой информации.
2.	Подготовка и издание учебно-методического комплекса по ведению мониторинга развития образовательных систем.	Методическая обеспеченность специалистов для ведения мониторинга развития образовательных систем.	4. Привлечение специалистов органов управления образованием, а также лидеров педагогических сообществ (победителей и лауреатов конкурсов профессионального мастерства, наиболее авторитетных директоров школ, научных руководителей образовательных учреждений и т.п.) к участию в программах подготовки экспертов.
3.	Реализация программы подготовки экспертов для ведения мониторинга развития образовательных систем с участием представителей всех округов г. Москвы.	Наличие в округах г. Москвы групп специалистов (10-15 человек), профессионально подготовленных к ведению мониторинга развития образовательных систем.	5. Внедрение элементов системного мониторинга развития образовательных учреждений в процедуры оценки качества образования в г. Москве
4.	Формирование окружных экспертных команд под руководством специалистов, прошедших подготовку в области мониторинга развития образовательных систем.	Функционирование в округах г. Москвы инициативных профессиональных групп, как ядер развивающегося экспертного сообщества для ведения мониторинга развития образовательных систем.	6. В рамках «Столичного стандарта качества образования» введение на добровольной основе «Столичного сертификата качества образовательных возможностей» , присуждаемого <i>экспертным сообществом</i> учреждениям, получившим высокий рейтинг по результатам мониторинга.
5.	Организация во всех муниципальных округах г. Москвы окружных координационно-методических центров мониторинга развития образовательных систем на базе существующих методических структур.	Функционирование в г. Москве сети окружных центров, организующих мониторинг качества образовательных систем.	7. Введение номинаций, связанных с уровнем развития образовательных систем, в конкурсы, проводимые под эгидой Правительства г. Москвы и Департамента образования г. Москвы.
6.	Апробация и внедрение системной экспертизы лично развивающих возможностей образовательных учреждений для построения их соответствующего рейтинга.	Аккумуляция и обобщение опыта ведения экспертными сообществами мониторинга развития образовательных систем в соответствующих методических указаниях и рекомендациях.	8. Сотрудничество с экспертными советами по экспериментальной и инновационной деятельности в области образования.
7.	Организация условий создания единого информационного поля и дистанционного консультирования	Начало функционирования региональной информационно-консультационной	9. Введение ряда параметров, отражающих уровень

околожных экспертных сообществ специалистами регионального Московского координационно-ресурсного центра (лаборатории).	системы, обеспечивающей развитие в г. Москве экспертного сообщества для развития образовательных систем.	развития образовательных систем, в «Столичный регистр качества образования».

Мониторинг функционирования экспертных сообществ

В качестве *основных критериев анализа* могут быть выделены следующие позиции:

1. Персональный состав членов экспертного сообщества (компетентность, разносторонность, мотивация и т.д.).
2. Спектр направлений деятельности экспертного сообщества.
3. Результативность деятельности экспертного сообщества и его роль в развитии образовательной системы региона, образовательного направления (предметной области, типа образовательных учреждений и т.п.).
4. Авторитетность мнений экспертного сообщества для широкого круга руководителей и специалистов.
5. Оптимальность институциональной организации экспертного сообщества.
6. Особенности корпоративной культуры экспертного сообщества.
7. Эффективность технологии организации деятельности экспертного сообщества.
8. Характер связей экспертного сообщества с управленческими органами, профессиональной общественностью и социумом в целом.
9. Информационное обеспечение деятельности экспертного сообщества.
10. Пространственно-предметная и материальная обеспеченность деятельности экспертного сообщества.

Параметры мониторинга экспертной среды региона (муниципалитета)

Широта деятельности экспертного сообщества является его структурно-содержательной характеристикой, показывающей, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в экспертную среду.

Интенсивность деятельности экспертного сообщества является его структурно-динамической характеристикой, показывающей степень насыщенности

экспертной среды условиями, влияниями и развивающими возможностями, а также концентрированность их проявления.

Степень осознаваемости является показателем сознательной включенности всех субъектов экспертного процесса в свою специфическую деятельность.

Обобщенность деятельности экспертного сообщества характеризует степень координации всех субъектов экспертной среды. Применительно к экспертному сообществу это может рассматриваться как знание и принятие всеми субъектами общих образовательных целей, координация усилий по их достижению. Несомненная связь с системой управления образовательной деятельностью, ее эффективностью, т.к. именно данное звено разрабатывает, внедряет и обеспечивает функционирование системы и последующую координацию действий всех субъектов образовательного процесса. Высокая обобщенность деятельности экспертного сообщества обеспечивается наличием концепции его деятельности. Важно, чтобы этот документ был широко доступен всей образовательной общественности, публично обсуждался и совершенствовался.

Доминантность деятельности экспертного сообщества характеризует её значимость в системе ценностей различных субъектов образовательного процесса. Доминантность описывает экспертную среду по критерию «значимое — незначимое». Это показатель иерархического положения экспертной среды по отношению к другим источникам влияния на руководителей и специалистов системы образования: чем большую роль играет экспертная среда в принятии управленческих и педагогических решений, тем более она доминантна; чем большей степенью широты обладает определенная среда, тем более низкой доминантностью характеризуются ее отдельные составляющие.

Когерентность (согласованность) экспертной деятельности показывает степень согласованности её влияния на руководителей и специалистов системы образования с влияниями других факторов. Когерентность характеризует экспертную среду по критерию «гармоничное — негармоничное». Когерентность показывает, является ли данная экспертная среда чем-то обособленным в социальном контексте, или она тесно с ним связана, глубоко интегрирована в него. Повышению когерентности экспертной среды могут способствовать различные совместные программы с

отраслевыми учреждениями и организациями, с муниципалитетами, международными образовательными и культурными организациями. О высокой когерентности свидетельствует четкая ориентированность образовательных целей на социальный заказ.

Социальная активность экспертного сообщества является показателем его социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии в образовательное сообщество. Очень важно, производит ли сама экспертная среда те или иные социально значимые методические продукты (исследования, технологические и социальные разработки и т.п.) и активно их распространяет, оказывая влияние на развитие образовательной системы. При этом самый важный «продукт» экспертной среды — это социально активные грамотные специалисты, стремящиеся преобразовывать образовательную систему в соответствии с ценностями и нравственными ориентирами образовательной политики. «Сегодня лишь образование оказывается тем главным и единственным социальным институтом, через который только и возможны трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития российского общества» (Концепция Московской региональной программы «Столичное образование»).

Мобильность экспертного сообщества является показателем его способности к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений с социумом. Безусловно, образовательной системе для достижения эффективности образовательных результатов необходимо адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды. О высокой степени мобильности можно говорить, когда система образования использует новейшие методические разработки, проводятся занятия в контексте актуальных событий и т.д. Речь идет о хорошо продуманной образовательной политике, обеспечивающей адаптацию к общественным изменениям. При этом, с одной стороны, учитывается новый социальный заказ, а, с другой, не допускается «революционная деструкция» самой образовательной системы. Высокая мобильность экспертного сообщества необходима для решения главной социальной задачи, сформулированной в документах ЮНЕСКО: «обеспечить адекватность образования требованиям мира, который меняется быстро и глубоко и который нуждается не в том, чтобы образование адаптировалось к настоящему, а в том, чтобы оно предвосхищало будущее».

Устойчивость экспертного сообщества отражает его стабильность во времени. Если другие параметры дают характеристику экспертного сообщества на конкретный момент, т.е. дают его синхроническое описание, то параметр устойчивости позволяет осуществлять диахроническое описание экспертной среды.

На основе выделенных критериев и параметров может быть разработана соответствующая *аналитическая матрица* для исследования уровня развития тех или иных экспертных сообществ, выявления проблем их функционирования и проектирования траекторий их оптимального развития. Такая аналитическая матрица включает в себя ряд *проблемно-аналитических позиций*:

- 1.1. Широта персонального состава экспертного сообщества.
- 1.2. Уровень квалификации и компетентности членов экспертного сообщества.
- 1.3. Осознаваемость членами экспертного сообщества своих экспертных функций и ролей.
- 1.4. Обобщённость экспертных позиций членов экспертного сообщества.
- 1.5. Значимость экспертной деятельности для членов экспертного сообщества.
- 1.6. Согласованность позиций членов экспертного сообщества с образовательной политикой страны, региона, ценностями и приоритетами образовательного сообщества.
- 1.7. Социальная активность членов экспертного сообщества в трансляции своих позиций образовательному сообществу и социуму в целом.
- 1.8. Мобильность состава экспертного сообщества.
- 1.9. Устойчивость состава экспертного сообщества.
- 2.1. Широта спектра направлений деятельности экспертного сообщества.
- 2.2. Интенсивность экспертной деятельности и глубина экспертного анализа по отдельным направлениям экспертной деятельности.
- 2.3. Обобщённость (единство подходов и требований) различных направлений экспертной деятельности.
- 2.4. Приоритетные направления экспертной деятельности.
- 2.5. Согласованность направлений экспертной деятельности с приоритетами образовательной политики страны и региона.
- 2.6. Мобильность направлений экспертной деятельности.
- 2.7. Устойчивость направлений экспертной деятельности.

- 3.1. Широта спектра направлений деятельности экспертного сообщества, в которых достигнуты значимые для образовательного сообщества результаты.
- 3.2. Осознаваемость значимости достигнутых результатов членами экспертного сообщества и широкой образовательной общественностью.
- 3.3. Обобщённость и аналитическое осмысление результатов экспертной деятельности в соответствующих публикациях, на конференциях, семинарах и т.д.
- 3.4. Приоритетность позиций экспертного сообщества при принятии управленческих решений в системе образования.
- 3.5. Согласованность важнейших результатов деятельности экспертного сообщества с приоритетами образовательной политики страны и региона.
- 3.6. Активность экспертного сообщества в популяризации важнейших результатов своей деятельности в образовательном сообществе.
- 3.7. Мобильность результатов деятельности экспертного сообщества.
- 3.8. Устойчивость результатов деятельности экспертного сообщества.
- 4.1. Широта авторитета экспертного сообщества в образовательном сообществе.
- 4.2. Степень авторитета экспертного сообщества в образовательном сообществе.
- 4.3. Авторитет отдельных экспертов или экспертного сообщества в целом.
- 4.4. Устойчивость авторитета экспертного сообщества в образовательном сообществе.
- 5.1. Широта и степень сложности структурной организации экспертного сообщества.
- 5.2. Обобщённость деятельности различных структурных подразделений экспертного сообщества.
- 5.3. Согласованность деятельности различных структурных подразделений экспертного сообщества.
- 5.4. Социальная активность различных структурных подразделений экспертного сообщества.
- 5.5. Мобильность структурной организации экспертного сообщества.
- 5.6. Устойчивость структурной организации экспертного сообщества.
- 6.1. Тип корпоративной культуры экспертного сообщества.
- 6.2. Осознаваемость членами экспертного сообщества особенностей корпоративной культуры.
- 6.3. Степень общности корпоративной культуры различных структурных подразделений экспертного сообщества.

- 6.4. Доминирование корпоративных ценностей и представлений, принятых в экспертном сообществе.
- 6.5. Согласованность корпоративной культуры экспертного сообщества с корпоративной культурой, господствующей в образовательном сообществе.
- 6.6. Устойчивость корпоративной культуры экспертного сообщества.
- 7.1. Многообразие технологий организации деятельности экспертного сообщества.
- 7.2. Осознаваемость технологий экспертной деятельности членами экспертного сообщества.
- 7.3. Обобщенность технологий экспертной деятельности.
- 7.4. Согласованность различных технологий экспертной деятельности.
- 7.5. Мобильность технологий экспертной деятельности.
- 7.6. Устойчивость технологий экспертной деятельности.
- 8.1. Широта связей экспертного сообщества с образовательной системой и социумом.
- 8.2. Интенсивность связей экспертного сообщества с образовательной системой и социумом.
- 8.3. Обобщенность связей экспертного сообщества с образовательной системой и социумом.
- 8.4. Согласованность различных связей экспертного сообщества с образовательной системой и социумом.
- 8.5. Мобильность связей экспертного сообщества с образовательной системой и социумом.
- 8.6. Устойчивость связей экспертного сообщества с образовательной системой и социумом.
- 9.1. Широта информационного обеспечения деятельности экспертного сообщества.
- 9.2. Интенсивность информационного обеспечения деятельности экспертного сообщества.
- 9.3. Обобщенность информационного обеспечения деятельности экспертного сообщества.
- 9.4. Согласованность информационного обеспечения деятельности экспертного сообщества.
- 9.5. Мобильность информационного обеспечения деятельности экспертного сообщества.

9.6. Устойчивость информационного обеспечения деятельности экспертного сообщества.

10.1. Степень материальной обеспеченности деятельности экспертного сообщества.

10.2. Мобильность материального обеспечения деятельности экспертного сообщества.

10.3. Устойчивость материального обеспечения деятельности экспертного сообщества.

Проблемно-аналитические позиции, выделенные на основе критериев и параметров, обобщаются в *проблемно-аналитические кластеры*, на основе которых разработаны *экспертные таблицы* для фиксации и первичной оценки эмпирических данных, характеризующих экспертные сообщества.

В качестве примеров приведём несколько частей такой экспертной таблицы.

Пример 1. Экспертная таблица по проблемно-аналитическому кластеру

«Широта персонального состава экспертного сообщества»

	Реальная ситуация	Баллы
	Экспертное сообщество представлено лишь несколькими специалистами, проводящими экспертную деятельность по всем направлениям.	0,1
	В состав экспертного сообщества входят представители науки и руководители ведущих образовательных учреждений. Намечается их специализация по различным направлениям экспертной деятельности.	0,2
	В состав экспертного сообщества входят учёные, специализирующиеся в разных областях знания, руководители различных типов образовательных учреждений, а также ведущие учителя и методисты по различным предметным областям.	0,4
	Экспертное сообщество включает учёных, специализирующихся в разных областях знания, руководителей и ведущих педагогов большинства типов образовательных учреждений, а также лучших учителей и методистов по всем предметным областям.	0,6
	Экспертное сообщество включает учёных, специализирующихся в разных областях образования, руководителей и ведущих педагогов всех типов образовательных учреждений, лучших учителей и методистов по всем предметным областям, а также психологов и педагогов (методистов) системы дополнительного образования.	0,8
	Экспертное сообщество включает учёных, специализирующихся в разных областях образования, руководителей и ведущих педагогов всех типов образовательных учреждений, лучших учителей и методистов по	

	всем предметным областям, психологов, педагогов и методистов системы дополнительного образования, а также представителей родительской общественности, муниципальных образований, ведущих предприятий, бизнеса, общественных организаций и т.п.	1,0
	Специфическая ситуация	от 0,3 до 0,9

Пример 2. Экспертная таблица по проблемно-аналитическому кластеру «Интенсивность связей экспертного сообщества с образовательной системой и социумом»

	Реальная ситуация	Баллы
	Экспертное сообщество замкнуто внутри себя. Связи с образовательной системой и общественностью практически отсутствуют.	0
	Представители экспертного сообщества иногда выступают перед руководителями образовательных учреждений на совещаниях, проводимых органами управления образованием.	0,1
	Члены экспертного сообщества активно участвуют в работе большинства совещаний, проводимых органами управления образованием.	0,3
	Экспертное сообщество периодически организует и проводит семинары (конференции, круглые столы и т.п.) для руководителей и различных специалистов системы образования. Члены экспертного сообщества активно участвуют в различных мероприятиях, проводимых образовательным сообществом.	0,5
	Экспертное сообщество широко и активно представлено во всех мероприятиях образовательного сообщества, периодически организует собственные мероприятия, а также проводит учебные курсы для руководителей и различных специалистов системы образования.	0,6
	Члены экспертного сообщества играют ведущие роли в мероприятиях, проводимых образовательным сообществом, проводят учёбу руководителей и педагогов (методистов, специалистов), их часто приглашают в образовательные учреждения, их мнение играет важную роль при принятии решений органами управления образованием. Организован диалог с родительской общественностью.	0,8
	Экспертное сообщество глубоко интегрировано во всю деятельность образовательной системы, играет важнейшую роль в процессе планирования и организации её развития, а также участвует в процессе управления социально-экономическим развитием региона.	1,0
	Специфическая ситуация	от 0,2 до 0,9

Экспертные таблицы разработаны таким образом, что максимальная сумма баллов по каждому параметру составляет 10. Максимальное количество баллов по каждому проблемно-аналитическому кластеру составляет от 1 до 2. Анализируя эмпирические данные, можно выявлять проблемные точки в функционировании экспертных сообществ и проектировать траектории их развития и сетевого взаимодействия.

Разработанная модель организации консалтинговой деятельности экспертных сообществ направлена на кадровое обеспечение развития системы образования в условиях требований Федеральных государственных образовательных стандартов, прежде всего, к качеству личностных и метапредметных образовательных результатов обучающихся, организацию широких образовательных возможностей, создание инновационных образовательных кластеров, изменение традиционно сложившихся образовательных моделей. Современные образовательные модели должны обеспечивать эффективное личностное развитие и профориентацию обучающихся на основе интеграции общего и дополнительного образования.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 5

1. На основе разработанной «Технологии подготовки руководителей к экспертно-проектному управлению развитием образовательных организаций» успешно реализован в очном и дистанционном режиме ряд программ дополнительного профессионального образования для повышения квалификации и профессиональной переподготовки директоров школ и их заместителей, кадрового управленческого резерва сферы образования, а также для магистратуры и бакалавриата педагогического и психолого-педагогического направлений. Содержательную основу данных программ составило освоение слушателями и студентами экспертно-проектного инструментария управления развитием личностно развивающего потенциала школьной среды.
2. Проблемы эффективной организации в школе личностно развивающих микросред на уроках обусловлены рядом профессионально-психологических барьеров учителей. Преодоление данных профессионально-психологических барьеров успешно происходит в условиях социально-психологического тренинга как особой формы организации развивающей среды и групповой образовательной деятельности с целью коррекции ценностно-смысловой сферы педагогов и формирования их социально-психологических компетентностей, прежде всего, в сфере межличностных взаимодействий.
3. Для создания мотивации учителей к педагогической организации личностно развивающей микросреды на уроках разработана модель горизонтальной педагогической карьеры, основанная на иерархической структуре корпоративных педагогических званий, и сопряжённая с электронным педагогическим портфолио каждого учителя. Педагогическое портфолио отражает совокупность индивидуальных навыков учителей в образовательной сфере, в сочетании с их инициативностью, адекватным социальным поведением, эффективной коммуникацией, способностью сотрудничества и преодоления конфликтов. Педагогическое портфолио отражает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие профессиональной деятельности учителей, но также и мотивационную,

этическую, социальную и поведенческую составляющие, включает результаты профессионального образования, систему ценностных ориентаций и т.д.

4. Для организации региональных профессиональных экспертных сообществ, осуществляющих экспертно-консультативную поддержку развития личностно развивающего потенциала школьных сред на основе успешно апробированных консалтинговых технологий, разработана «Модель организации консалтинговой деятельности экспертных сообществ в сфере управления развитием образовательных организаций». Данная модель включает: пошаговый алгоритм создания и организации работы экспертного сообщества; структурно-функциональную схему регионального экспертного сообщества; программу стажировки будущих экспертов; квалификационные требования к экспертам-консультантам; содержание экспертной деятельности; методические рекомендации по проведению экспертизы в образовательных организациях (цель, функции, предмет, принципы); структуру и содержание консалтинговой деятельности в школьной организации; параметры мониторинга функционирования и развития региональных экспертных сообществ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертационной работе по результатам сравнительного анализа различных методологических подходов к исследованию школьной среды «экологический подход» определён и обоснован в качестве наиболее перспективного для разработки экспертного и проектного инструментария её системного педагогического анализа и педагогической организации, направленной на достижение личностных образовательных результатов обучающихся. На основе разработанной в рамках данного подхода «эколого-личностной» структурно-содержательной модели школьной среды разработан и успешно апробирован на протяжении 20-ти лет экспертно-проектный методический комплекс, обеспечивающий инструментальную экспертизу и педагогическое проектирование личностно развивающей школьной среды. Разработан и успешно апробирован учебно-методический комплекс для освоения экспертно-проектного инструментария педагогического управления развитием школьной среды. Таким образом, можно констатировать полное достижение цели данного исследования.

В диссертационном исследовании успешно решены все поставленные задачи.

1. На основе синтеза непротиворечащих друг другу и взаимодополняющих положений различных средовых подходов в отечественной и зарубежной педагогике и педагогической психологии разработана структурно-содержательная «эколого-личностная» модель среды развития личности, содержащая организационно-технологический, социальный и пространственно-предметный компоненты (О. Дункан и Л. Шноре, Г.А. Ковалёв и др.); учитывающая положение об иерархической встроенности сред (У. Бронфенбреннер, Дж. Гибсон); отражающая представления о средовых условиях и личностно развивающих возможностях (В.Д. Шадриков и др.), а также о «нишах» и «стихиях» (Ю.С. Мануйлов) как структурных элементах среды.

2. На основе типологии «воспитывающих сред» Я. Корчака разработана функциональная модель среды развития личности, учитывающая степень освоения личностью образовательных ресурсов в средах различной модальности, содержащая оси «Свобода-Зависимость» и «Активность-Пассивность» и четыре базовых типа среды: «Догматическую», «Карьерную», «Творческую» и «Безмятежную».

3. На основе «эколого-личностной» модели среды разработан и успешно апробирован ряд взаимодополняющих инструментальных экспертных методик, обеспечивающих системный педагогический анализ текущего состояния школьной среды и проектирование развития её личностно развивающего потенциала: методика векторного моделирования среды развития личности; методика экспертной оценки количественных параметров школьной среды и её модификации для дошкольных организаций (совместно с Ю.Ю. Кондрашиной) и высшей школы (совместно с Л.Е. Нагорновой); методика экспертного анализа организационно-образовательной модели школы (радикальная модификация и адаптация методики анализа школьных организационно-образовательных систем Л. де Калуве, Э. Маркса и М. Петри); методика экспертной оценки личностно развивающего потенциала образовательной программы школы; методика диагностики субъективного отношения к школе; методика экспертной оценки взаимоотношений различных категорий членов образовательного сообщества «Индекс толерантности»; методика диагностики организационной культуры К. Камерона и Р. Куинна адаптирована для анализа педагогических коллективов. Разработанные методики вошли в «Программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений» (Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013619715, в соавторстве с С.Н. Рыбинской, С.А. Беловой и С.А. Дробновым).

4. Апробация, расширение и доработка экспертно-проектного инструментария с точки зрения его применимости в школах осуществлялась с 2002 г. в рамках экспериментальных площадок Департамента образования г. Москвы «Развитие школьных образовательных систем» и «Развитие школьных организаций», а также в процессе консалтинговой деятельности Международного центра экспертизы и проектирования образовательных систем и при подготовке выпускных квалификационных работ магистрантами и слушателями курсов повышения квалификации. В общей сложности апробация разработанных методик осуществлена в более чем тысяче российских школ.

5. Апробация методики векторного моделирования среды развития личности в качестве инструмента сравнительного историко-педагогического анализа осуществлялась с 1996 г. в процессе преподавания учебной дисциплины «История

педагогики». Студентами анализировалось педагогическое наследие Я.М. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка, И.Г. Песталоцци, Я. Корчака, А.С. Макаренко и др. Методика векторного моделирования среды использовалась для историко-педагогического анализа также сотрудниками Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов под руководством академика РАО И.А. Зимней.

6. На основе структурно-содержательной модели среды развития личности разработана и успешно апробирована «модель проектного поля школьной среды» и соответствующая этой модели технология педагогического проектирования личностно развивающей школьной среды. В рамках данной технологии реализуются три взаимодополняющих проектных алгоритма: проектирование по количественным параметрам школьной среды; проектирование по педагогическим требованиям к эффективности организационно-технологического, социального и пространственно-предметного компонентов школьной среды; проектирование по иерархическому комплексу личностных (А. Маслоу) и социогенных (Е.А. Климов) потребностей в контексте их реализации через каждый из компонентов школьной среды.

7. Разработана технология построения рейтинга школьных организаций, отражающего наряду с уровнем образовательных достижений обучающихся также и уровень организации школьной среды. В основу данной технологии легли разработанные и успешно апробированные методики экспертной оценки количественных параметров школьной среды и экспертной дескрипции организационно-технологического компонента школьной среды («Инструментарий и технология экспертной оценки и построения комплексного рейтинга общеобразовательных организаций». Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2015621808, соавтор С.Н. Рыбинская). Данная технология успешно прошла апробацию в рамках региональной инновационной площадки Департамента образования г. Москвы «Внедрение новой модели оценки качества работы общеобразовательных учреждений через апробацию новых критериев» (2012, 50 школ).

8. Разработан комплекс учебных дисциплин для бакалавриата и магистратуры, успешно апробированных в институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета и Институте психологии им.

Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета: «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды» (2011 год) специальность 031200 «Педагогика и методика начального образования»; «Психологическая экспертиза безопасности образовательной среды» (с 2017 года) направление 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» профиль «Психология образования»; «Психолого-педагогическая диагностика образовательной среды» (с 2017 года) направление 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» профиль «Педагогическая психология»; «Экспертиза и проектирование личностно развивающих образовательных сред» (2008) направление 030300.65 «Психология» профиль «Культурно-историческая психология»; «Развивающая образовательная среда» (2013), направление 030300.65 «Психология» профиль «Психология развития».

В Центре онлайн образования «Фоксфорд» в 2018 году реализованы дистанционные 72-х часовые программы повышения квалификации учителей, направленные на освоение слушателями экспертно-проектного средового инструментария: «Психолого-педагогические основы реализации требований ФГОС по достижению личностных образовательных результатов обучающихся» и «Педагогическая деятельность классного руководителя: модели, инструменты, эффективные практики».

На основе разработанной «Технологии подготовки руководителей к экспертно-проектному управлению развитием образовательных организаций» (Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2016620047) разработан и успешно реализован ряд образовательных программ, направленных на формирование компетенций в сфере инструментальной экспертизы и педагогического проектирования школьных сред: программа профессиональной переподготовки по направлению 38.04.02 Менеджмент «Менеджмент в образовании: стратегическое управление развитием образовательных организаций» (308 часов), реализована в дистанционной форме Центром онлайн образования «Фоксфорд» (2017 год, более 300 выпускников); программа повышения квалификации по направлению 44.04.01 Педагогическое образование «Экспертно-проектное управление развитием образовательных организаций в условиях реализации приоритетов образовательной политики Российской Федерации» (144 часа), реализована в институте

дополнительного образования Московского городского педагогического университета (2012 год, 64 выпускника; прошла экспертизу в новой редакции в 2018 г.); в Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (2013 год, 90 выпускников); в Хабаровском краевом институте развития образования (2015 год, 36 выпускников); модуль «Экспертно-проектное управление развитием образовательных систем» (180 часов) реализован в магистратуре по направлению 38.04.04 Государственное и муниципальное управление в Институте развития образования Высшей школы экономики (2012-2013 год, 34 выпускника); модуль «Экспертиза качества, системный мониторинг в контексте проектно-аналитического управления в образовании» (6 часов) реализуется в программе повышения квалификации по направлению 38.04.04 Государственное и муниципальное управление «Управление в сфере образования» в рамках Президентской программы подготовки управленческих кадров в сфере образования в Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (с 2013 года по настоящее время, более 500 выпускников).

Разработанная «Модель организации консалтинговой деятельности экспертных сообществ в сфере управления развитием образовательных организаций» (Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2015621752, соавтор С.Н. Рыбинская) реализуется в рамках федеральной инновационной площадки «Формирование региональных профессиональных экспертных сообществ для гуманитарной экспертизы и педагогического проектирования личностно развивающих социально-образовательных сред» (с 2016 года).

В процессе разработки инструментария для экспертизы и проектирования системных элементов школьной среды разработаны структурно-содержательные модели этих элементов, обеспечивающие теоретический конструкт разрабатываемых экспертно-проектных методик: модель содержания образовательной программы школы, интегрирующая культуросообразный и компетентностный подходы к проектированию содержания школьного образования; модель субъективного отношения к другим людям, включающая эмоциональный, когнитивный, поведенческий и поступочный компоненты этого отношения к внешнему облику, актуальному поведению, образу жизни и мировоззрению другого человека. В качестве инструмента проектирования индивидуальных образовательных траекторий

обучающихся разработана их «планетарная модель», включающая «диагностический полюс», «проектный полюс», «меридианы образовательных задач», «параллели образовательных ресурсов» и «атмосферу психологического климата» «школьной планеты».

Таким образом, можно констатировать полное подтверждение гипотезы исследования о том, что структурно-содержательная модель школьной среды, разработанная в рамках «эколого-личностного подхода» методологически обеспечивает разработку экспертно-проектного инструментария, способного методически обеспечить системный экспертный анализ качества школьных сред, а также педагогическое проектирование и организацию личностно развивающих сред. Все положения, выносимые на защиту, также получили своё доказательство на теоретическом, эмпирическом и практическом уровнях.

В процессе исследования получен ряд новых эмпирических данных, характеризующих особенности восприятия школьной среды различными категориями членов образовательного сообщества, а также устанавливающих связь различных характеристик школьной среды с учебными достижениями обучающихся. Установлено, что возрастная динамика оценки школьной среды характеризуется неравномерным снижением показателей всех её параметров, а также показателей субъективного отношения к школе от младшего подросткового к старшему школьному возрасту. Выявлен «эффект матрёшки» — конгруэнтное снижение всех показателей параметров оценки школьной среды от руководителей школы и педагогов до учащихся и родителей. Выявлен «эффект учительского зонтика» — восприятие педагогами школьной среды как, преимущественно, ориентированной на стимулирование активности школьников, а самими школьниками — как среды, обуславливающей их зависимость от школьных требований. Установлено, что учебные достижения обучающихся в наибольшей мере связаны с концентрированностью образовательных влияний и возможностей школьной среды, а также с использованием образовательного потенциала социального окружения школы, при этом связь характеристик социального компонента школьной среды с уровнем предметных образовательных результатов обучающихся статистически не установлена.

Теоретическая значимость работы определяется, прежде всего, её направленностью на формирование единой методологической базы средовых исследований в педагогике и педагогической психологии. В частности, на основе анализа и синтеза различных средовых подходов выделен ряд общих, взаимодополняющих и не противоречащих друг другу теоретических положений:

1. В качестве агента взаимоотношений с образовательной средой всегда рассматривается развивающаяся личность.
2. Образовательная среда рассматривается как пространственно и/или событийно ограниченное окружение личности, специально организованное и функционирующее в контексте образовательного процесса.
3. Среда понимается как совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность, а также развивающих личность возможностей, которым придаётся особое педагогическое значение.
4. Окружение становится средой развития личности посредством деятельности и/или общения, направленными на это окружение. Образовательная среда обладает ресурсным потенциалом личностного развития, который может быть реализован только путём активности самой личности.
5. Образовательная среда носит динамический характер.
6. В структуре образовательной среды выделяются пространственно-предметный, информационный, организационный, технологический и социальный компоненты. Социальному компоненту среды отводится наиболее значимая роль в формировании и развитии личности.
7. В определённом типе среды, обладающем специфическими характеристиками, преимущественно формируется определённый тип личности.
8. Образовательная среда может быть описана через систему параметров, характеризующих различные аспекты её организации и функционирования.

На основе теоретического анализа и синтеза различных средовых подходов сформулированы понятия «образовательная среда» и «школьная среда», носящие системный характер. Образовательная среда понимается как пространственно и/или событийно ограниченная совокупность возможностей для развития личности,

возникающих при её взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением.

Понятие «образовательная среда» выступает как родовое по отношению к понятиям «школьная среда», «информационно-образовательная среда», «педагогическая среда», «воспитывающая среда», «учебная среда», «семейная среда» и т.п., акцентирующих те или иные аспекты взаимодействия развивающейся личности со средой. Школьная среда — институционально ограниченная совокупность возможностей для развития личности школьников, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества. Поскольку среда всегда неотъемлема от характеристик «окружаемого» субъекта и специфики его институциональной деятельности, необходимо иметь в виду, что определение школьной образовательной среды по отношению к педагогу будет отличаться и рассматриваться как институционально ограниченная совокупность возможностей для профессионального роста и личностного развития педагогов, возникающих под влиянием организационно-технологических и пространственно-предметных условий их профессиональной деятельности в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества.

Выделенные теоретические положения, общие для различных средовых подходов в педагогике и педагогической психологии, и сформулированное системное определение понятия «образовательная среда» представляются предпосылками для становления единой педагогической теории среды развития личности и формирования научного направления «экологическая психопедагогика».

Проблематика исследований данного научного направления должна быть связана, прежде всего, со структурно-содержательным анализом образовательной среды; изучением средовых факторов развития личности; изучением психологических механизмов развития личности в образовательной среде; сравнительным анализом различных образовательных сред; гуманитарной экспертизой образовательных сред; типологией образовательных сред; изучением восприятия образовательной среды; изучением субъективных отношений к образовательной среде и в образовательной среде; педагогическим проектированием

инновационных образовательных сред; педагогической организацией эффективных образовательных сред и т.д.

Дальнейшее развитие нашего исследования представляется в плане проведения инструментального экспертного анализа преимущества образовательных сред на разных уровнях общего и профессионального образования, а также педагогического проектирования инновационных социально-образовательных сред.

Актуальность такого исследования обусловлена, с одной стороны, особым педагогическим значением психологически комфортного перехода обучающихся на следующую образовательную ступень, а, с другой стороны, отсутствием сравнительных исследований образовательных сред на основе единой методологии. Предполагается провести сравнительный анализ сред дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего и высшего профессионального образования в контексте их педагогической и психолого-социальной преимущества. Исследование предполагается провести на базах университетских образовательных округов и территориальных образовательных комплексов в различных регионах Российской Федерации. Эмпирические данные для проведения экспертизы предполагается получать путём включения исследования образовательной среды в научно-исследовательскую и педагогическую практику аспирантов, студентов и магистрантов, а также слушателей курсов повышения квалификации педагогических и психолого-педагогических специальностей, изучающих, согласно учебному плану, дисциплину «Психологически комфортная и безопасная образовательная среда» (или другие, сходные по содержанию, учебные дисциплины).

В результате такого исследования могут быть получены уникальные сравнительные данные о педагогических характеристиках различных образовательных сред на основе единого методологического подхода.

Особым направлением дальнейших исследований представляется также изучение развития личности школьников в контексте влияния различных микросред их жизнедеятельности (семьи, класса, клуба, сетевого сообщества и т.п.) методом покомпонентного сложения векторов, моделирующих каждую из актуальных микросред.

Предполагается подготовка двух взаимодополняющих методических пособий «Педагогическое средоведение: методология анализа образовательных сред» и «Педагогическое средотворение: технология проектирования личностно-развивающих сред», предназначенных, прежде всего, для слушателей системы дополнительного профессионального образования педагогов и руководителей школ, а также магистрантов и аспирантов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Ю.Г. Особенности представлений учащихся о пространстве школьной среды: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Абрамова Юлия Геннадьевна. — М., 1995. — 22 с.
2. Авакян, И.Б. Развитие инновационной готовности педагогов в условиях различного социально-психологического климата педагогических коллективов колледжей: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Авакян Инна Борисовна. — Самара, 2013. — 224 с.
3. Авдеева, Н.Н. Взаимодействие факторов макро- и микросреды в психическом развитии ребенка / Н.Н. Авдеева, Г.Б. Степанова // Учителю об экологии детства / под ред. В.И. Панова, А.П. Лебедевой. — М.: ЦКФЛ РАО, 1995. — С. 177-188.
4. Адизес, И.К. Управление жизненным циклом корпорации / И.К. Адизес. — СПб.: Питер, 2007. — 384 с.
5. Александрова, Е.А. Образовательное пространство: на перекрестке субкультур детей и взрослых / Е.А. Александрова // Воспитательная работа в школе. — 2009. — № 7. — С. 25-30.
6. Александрова, М.В. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе / М.В. Александрова // Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. — Великий Новгород, 2007. — 238 с.
7. Алексеев, Н.Г. О принципах и критериях экспертизы программ развития образования / Н.Г. Алексеев // Экспериментальное образовательное пространство города Москвы / Альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента образования города Москвы. — М.: Пушкинский институт, 2005. — С. 459-462.
8. Алисов, Е.А. Педагогическое проектирование экологически безопасной образовательной среды: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Алисов Евгений Анатольевич. — Курск, 2011. — 405 с.
9. Аникеева, Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева. — М.: Просвещение, 1989. — 224 с.

10. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен / А.И. Артюхина. — Волгоград: ВолГМУ, 2006. — 237 с.
11. Асадчих, Л.Е. Педагогические условия формирования инновационной организационной культуры общеобразовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Асадчих Лидия Евгеньевна. — Курск, 2015. — 202 с.
12. Атанасян, С.Л. Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Атанасян Сергей Леонович. — М., 2009. — 498 с.
13. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды (Теоретические основы и технологии создания): дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Баева Ирина Александровна. — С-Пб, 2002. — 386 с.
14. Басов, М.Я. Кризис психологии (К итогам II Всесоюзного съезда по психоневрологии) / М.Я. Басов // Просвещение. Сборник педагогических и методических статей. № 4. — Л.: Госиздат. — 1924. — С. 231-242.
15. Белозерцев, Е.П. Культурно-образовательная среда / Е.П. Белозерцев // Образ и смысл русской школы. Очерки прикладной философии образования. — Волгоград, 2000. — С. 295-327.
16. Бельковец, Л.П. Лингвopsихофизиологическая концепция развития и саморегуляции субъекта в новой образовательной среде, как актуальное содержание педагогической психологии / Л.П. Бельковец // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2008. — N 6. — С. 70-82.
17. Беляев, Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Беляев Геннадий Юрьевич. — Москва, 2000. — 157 с.
18. Бехтерев, В.М. Общие основы рефлексологии человека. Руководство к объективному изучению личности. / В.М. Бехтерев. — Л.: Госиздат, 1926. — 423 с.
19. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология: Курс лекций / Б.М. Бим-Бад. — М.: УРАО, 2002. — 208 с.
20. Бишоп, Д. Оценка компаний при слияниях и поглощениях. Создание стоимости в частных компаниях / Д. Бишоп, Ф. Эванс // М.: Альпина, 2012. — 312 с.

21. Богданов, Е.Н. Образовательные системы и системное образование / Е.Н. Богданов, З.И. Тюмасева. — Калуга: КГПУ им К.Э. Циолковского, 2003. — 312 с.
22. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. — М.: Просвещение, 1986. — 464 с.
23. Братко, А.А. Моделирование психики. / А.А. Братко. — М.: Наука, 1969. — 176 с.
24. Братченко, С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С.Л. Братченко. — М.: Смысл, 1999. — 137 с.
25. Вачкова, С.Н. Формирование уклада школы в информационно-коммуникационной среде: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Вачкова Светлана Николаевна. — М., 2014. — 356 с.
26. Веракса, Н.Е. Понимание детского развития с позиции экологической теории У. Бронфенбреннера / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2014. — № 10. — С. 56-65.
27. Вильвовская, А.В. Педагогика любви или педагогика любовью: особенности педагогического взаимодействия при личностно-ориентированном обучении / А.В. Вильвовская // Международная программа переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических учебных заведений России. — М., 1994. — С. 107-118.
28. Выготский, Л.С. Основы педологии / Л.С. Выготский. — М.: Изд-во 2-го Моск. мед. ин-та, 1934. — 211 с.
29. Гайнутдинов, Р.И. Антикризисный инструмент: положительные и отрицательные моменты слияния сильных и слабых школ / Р.М. Гайнутдинов, Л.П. Семенова, Е.Н. Шутова // Директор школы: науч.-метод. журн. — 2014. — № 9(190). — С. 24-31.
30. Галпин, Т.Дж. Полное руководство по слияниям и поглощениям компаний / Т.Дж. Галпин, М. Хэндон. — М.: Вильямс, 2005. — 237 с.
31. Гамова, Е.М. Анализ организационной культуры педагогического коллектива как инструмент стратегического управления образовательной организацией: дис. ... магистр. по напр. «Государственное и муниципальное управление» / Гамова Екатерина Михайловна. — М.: ВШЭ, 2015. — 82 с.

32. Герасимова, Т.Ю. Эмоциональная и интеллектуальная регуляция в напряженной образовательной среде / Т.Ю. Герасимова, В.И. Панов // Экологическая психология. Тезисы 1-ой российской конференции. — М., 1996. — С. 36-37.
33. Гибсон, Д. Экологический подход к зрительному восприятию / Д. Гибсон. — М.: Прогресс, 1988. — 464 с.
34. Громыко, Ю.В. Метапредмет «Проблема» / Ю.В. Громыко. — М., 1998. — 382 с.
35. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю.В. Громыко. — Минск: Технопринт, 2000. — 376 с.
36. Громыко, Ю.В. Формирование института экспертизы и экспертного мегасообщества в сфере столичного образования / Ю.В. Громыко // Экспериментальное образовательное пространство города Москвы / Альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента образования города Москвы. — М.: Пушкинский институт, 2005. — 545 с.
37. Гроот, де Р. Способы преодоления различий // Управление в образовании: проблемы и подходы. Практическое руководство / под. ред. П. Карстанье, К. Ушакова. — М.: Сентябрь. — 1995. — С. 179-198.
38. Гусинский, Э.Н. Тренинг-семинар как средство достижения полного образовательного эффекта / Э.Н. Гусинский // Международная программа переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических учебных заведений России. — М., 1994. — С. 118-141.
39. Гущина, Т.Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гущина Татьяна Николаевна. — Москва, 2013. — 545 с.
40. Давыдов, В.В. Виды общения в обучении / В.В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1972. — 424 с.
41. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: ИН-ТОР, 1996. — С. 506.
42. Давыдов, В.В. Новому времени — новое образование / В.В. Давыдов, В.П. Лебедева // Учителю о психологии / под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Пановой. — М., 1996. — С. 5-7.

43. Давыдов, В.В. К исследованию предметной среды для детей / В.В. Давыдов, Л.Б. Переверзев // Техническая эстетика. — 1976. — № 2-3. — С. 4-6.
44. Данакин, Н.С. Конфликты и технология их предупреждения / Н.С. Данакин, Л.Я. Дятченко, В.И. Сперанский // Белгород: Центр социальных технологий, 1996. — 327 с.
45. Дашкова, Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение психологической безопасности образовательной среды школы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Дашкова Наталья Владимировна. — Самара, 2005. — 220 с.
46. Делор, Ж. Образование: скрытое сокровище / Ж. Делор. — UNESCO, 1996. — 37с.
47. Дерябо, С.Д. Природный объект как «значимый другой» / С.Д. Дерябо. — Даугавпилс, 1995. — 172 с.
48. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 480 с.
49. Дерябо, С.Д. Экологическая психодиагностика / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. — Даугавпилс, 1994. — 191 с.
50. Дикарева, А.Л. Социология труда / А.Л. Дикарева, М.И. Мирская. — М.: Высшая школа, 1989. — 304 с.
51. Добрецова, Н.В. Экологическое воспитание в пионерском лагере / Н.В. Добрецова. — М., 1988. — 239 с.
52. Добролюбов, Н.А. О значении авторитета в воспитании / Н.А. Добролюбов // Педагогическое наследие. — М., 1988. — С. 349 - 372.
53. Дрозд, К.В. Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение: учеб.- метод. пособие / К.В. Дрозд; И.В. Плаксина // Владимир: Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых (ВлГУ), 2017. — 456 с.
54. Елисеева, О.А. Субъективное благополучие подростков в образовательных средах с разным уровнем психологической безопасности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Елисеева Ольга Александровна. — М., 2011. — 124 с.
55. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. — Л.: ЛГУ, 1985. — 167 с.

56. Жиркова, З.С. Основы педагогического проектирования: учеб. пособие / З.С. Жиркова. — М.: Акад. естествознания, 2014. — 129 с.
57. Забродин, Ю.Н. Управление реструктуризацией компаний: справ. пособие / Ю.Н. Забродин. — М.: Дело, 2010. — 524 с.
58. Запорожец, А.В. Психическое развитие ребенка // Избр. психол. труды: в 2-х т. Т. 1. / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.
59. Зотова, Е.Б. Экспертиза организационно-образовательной модели школы / Е.Б. Зотова, С.Н. Рыбинская // Использование результатов экспериментальной деятельности в образовательной практике. — Сб. № 3. — М.: Созидание-3000. — 2004. — С. 30-44.
60. Иванов, А.В. Педагогика среды: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.В. Иванов. — М.: АПК и ППРО, 2011. — 329 с.
61. Иванов, А.В. Феномен культурной среды образовательной организации в освоении детьми духовных ценностей / А.В. Иванов // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 3. — С. 198-205.
62. Иванов, Д.А. Внутришкольная система управления качеством образования (Принципы, цели, инструментарий) / Д.А. Иванов. — М.: УЦ Перспектива. 2011. — 48 с.
63. Иванова, Н.В. Значимые параметры пространственно-предметного компонента образовательной среды для учащихся начальной школы / Н.В. Иванова // Общество: социология, психология, педагогика. — 2016. — № 2. — С. 84-88.
64. Ионин, Л.Г. Основания социокультурного анализа: учебное пособие / Л.Г. Ионин. — М.: РГГУ, 1995. — 151 с.
65. Исаева, Л.Б. Образовательная среда как предмет психолого-педагогических исследований / Л.Б. Исаева // Вестник Казанского технологического университета. — 2012. — №13. — С. 280-284.
66. Каганов, В.Ш. О конкурентоспособности и механизмах обеспечения качества образования / В.Ш. Каганов // Учительская газета. — Москва. № 04 от 22 января 2013 года.

67. Калина, И.И. Советы могут давать только те, кто заслужил это право своей работой / И.И. Калина // Учительская газета. — Москва. № 32 от 12 августа 2014 года.
68. Калувэ, де Л. Развитие школы: модели и изменения / Л. де Калувэ, Э. Маркс, М. Петри // пер. с англ. под ред. А.К.Зайцева. — Калуга. Калужский институт социологии, 1993. — 239 с.
69. Капцов, А.В. Психолого-педагогическая концепция личностного развития студентов в условиях учебной группы: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Капцов Александр Васильевич. — Самара, 2017. — 507 с.
70. Капцов, А.В. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования / А.В. Капцов, В.И. Кичигин. Самара, 2003. — 316 с.
71. Караковский, В.А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования / В.А. Караковский. — М: Творческая педагогика. — 1992. — 125 с. (Авторские школы Москвы).
72. Карпов, В.А. В поисках выхода из школьных лабиринтов. Развитие школьных образовательных систем: инновационный сетевой проект / В.А. Карпов, В.А. Ясвин. — М.: МЦ ЭПОС. — 2003. — 32 с.
73. Карпова, О.И. Диагностика отношения к школе в процессе психолого-педагогической экспертизы образовательной среды: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Карпова Оксана Ивановна. — Москва, 2003. — 147 с.
74. Карстанье, П. Ценности эффективного образования / П. Карстанье // Директор школы. — 2005. — № 4. — С. 15-21.
75. Кассина Р.А. Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кассина Раиса Алексеевна. — Н. Новгород, 2006. — 196 с.
76. Климов, Е.А. О среде обитания человека глазами психолога / Е.А. Климов // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) / под ред. В.И. Пановой. — М.; — Самара: Изд-во МГППИ, 2001. — С. 7-9.
77. Климов, Е.А. Психология: учебник для средней школы / Е.А. Климов. — М: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. — 288 с.

78. Ковалёв, Г.А. Психическое развитие ребёнка и жизненная среда / Г.А. Ковалёв // Вопросы психологии. — 1993. — № 1. — С.13-23.
79. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская // под ред. И.А. Колесниковой. — М: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
80. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталотти. Педагогическое наследие. — М.: Педагогика, 1989. — С. 11-105.
81. Кондрашина, Ю.Ю. Проектирование и мониторинг развивающей среды в дошкольных образовательных учреждениях: дис. ... магистер. психол.-пед. образование / Кондрашина Юлия Юрьевна. — М.: МГППУ, 2013. — 92 с.
82. Концепция общероссийской системы оценки качества образования. — М., 2008.
83. Корсакова, Т.В. Уклад школьной жизни: теоретическая модель / Т.В. Корсакова // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. — 2010. — № 6 (85), ч. 2. — С. 44-53.
84. Корчак, Я. Как любить ребенка / Я. Корчак // Педагогическое наследие. — М., 1990. — С. 19-174.
85. Косарецкий, С.Г. Организация профессиональной и общественной экспертизы программ развития и образовательных программ учреждений общего образования: учебно-методический комплект / С.Г. Косарецкий, Т.А. Мерцалова, А.М. Моисеев, О.М. Моисеева // сост. и ред. Т.А. Мерцалова, С.Г. Косарецкий. — М.: АСОУ, 2006. — 192 с.
86. Косилова, Е.В. Философия возраста: Взаимосвязь экзистенциального и познавательного взросления человека / Е.В. Косилова. — М.: ЛЕНАНД, 2014. — 160 с.
87. Котляр, М.Л. Представления основных участников учебного процесса о социально-психологической ситуации в образовательном учреждении: дис. ... канд. психол. наук: 05.23.05 / Котляр Владимир Дмитриевич. — М.: МГППУ, 2014. — 179 с.
88. Крисковец, Т.Н. Организационно-педагогические условия управления профессиональной карьерой учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Крисковец Татьяна Николаевна. — Оренбург, 2005. — 208 с.

89. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. — М.: Народное образование, 2000. — 272 с.
90. Крылова, Н.Б. Культуросообразность образования в современных условиях / Н.Б. Крылова // Школьные технологии. — 2006. — № 2. — С. 3-12.
91. Кузьмин, Е.С. Основы социальной психологии / Е.С. Кузьмин. — Л.: ЛГУ, 1967. — 173 с.
92. Кулюткин, Ю.Н. Образовательная среда и развитие личности / Ю.Н. Кулюткин, С.В. Тарасов // Новые знания. — 2001. — № 1. — С. 6-7.
93. Кутняк, С. В. Становление карьеры будущего учителя в процессе профессиональной подготовки / С.В. Кутняк // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. — 2010. — № 125. — С. 120-126.
94. Лазурский, А.Ф. К учению о психической активности. Новые экспериментальные данные // Вопросы философии и психологии. 1916. Кн. IV (134). — С. 201-251.
95. Лазурский, А.Ф. Программа исследования личности в ее отношениях к среде / Лазурский А.Ф., Франк С.Л. // М.: Русская школа. — 1912. — Кн. 1. — С. 1-24.
96. Лебедева, В.П. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию / В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов // Педагогика. — 1996. — № 5. — С. 24-26.
97. Лебедева, В.П. Психодидактические аспекты развивающего образования / В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов // Педагогика. — 1996а. — № 6. — С. 25-30.
98. Леонова, О.И. Влияние психологических рисков образовательной среды на эмоционально-личностную сферу подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Леонова Олеся Игоревна. — М., 2011. — 181 с.
99. Леонтьев, А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. — 1998. — № 1. — С. 108-127.
100. Леонтьев Д.А. К операционализации понятия «толерантность» / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии / ред. Е.В. Щедрина, А.Г. Асмолов. — 2009. — № 5 сентябрь-октябрь 2009. — С. 3-16.
101. Леонтьев, Д.А. Комплексная гуманитарная экспертиза: методология и смысл / Д.А. Леонтьев, Г.В. Иванченко // М.: Смысл, 2008. — 133 с.

102. Леонтьев, Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности / Д.А. Леонтьев // Вестник Московского университета. — Сер. 14, Психология. — 1997. — № 1. — С. 20-27.
103. Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт. — М.: Педагогика, 1991. — 176 с.
104. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. — СПб.: Питер, 2009. — 320 с.
105. Лисицкая, В.П. Методы изучения среды в отечественной педагогике 20-30-х годов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Лисицкая Вера Петровна. — Владимир, 1996. — 326 с.
106. Лобок, А.М. Антропология мифа / А.М. Лобок // Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. — 692 с.
107. Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк // Педагогическое наследие. — М., 1989. — С. 145-178.
108. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука. — 1984. — 444 с.
109. Майор, Ф. Высокий образовательный замысел / Майор Ф., Тангян С. // Педагогика. — 1996. — № 6. — С. 9.
110. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8-ми т. Т. 4 / сост. М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. — М.: Педагогика, 1984. — 400 с.
111. Макаренко, А.С. Воспитание гражданина / А.С. Макаренко / Сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. — М.: Просвещение, 1988. — 304 с.
112. Макеева А.Г. Создание психологической безопасности социальной среды организации средствами активного социально-психологического обучения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Макеева Анастасия Газинуровна. — С-Пб., 2009. — 199 с
113. Малыхина, Л.Б. Организационно-педагогическая культура как фактор развития учреждения дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Малыхина Любовь Борисовна. — С-Пб., 2007. — 257 с.
114. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Мануйлов Юрий Степанович. — М., 1997. — 193 с.

115. Марков, М. Технология и эффективность социального управления / М. Марков. — М.: Прогресс, 1982 — 272 с.
116. Маркс, Э. Введение в моделирование школьной организации // Управление в образовании: проблемы и подходы. Практическое руководство / под ред. П. Карстанье, К. Ушакова. — М.: Сентябрь. — 1995. — С. 199-224.
117. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. — М., 1982. — С. 108-118.
118. Методические рекомендации по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций // Вестник образования. — 2013. — № 21. — С. 62-79.
119. Моисеев, А.М. Качество управления школой: каким оно должно быть / А.М. Моисеев / отв. ред. М. А. Ушакова. — Москва: Сентябрь, 2001. — 159 с.
120. Монтессори, М. Дом ребёнка: метод научной педагогики / М. Монтессори. — М.: Астрель: АСТ, 2006. — 269 с.
121. Мудрик, А.В. Три культуры в школе — симфония или дисгармония? / А.В. Мудрик // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. — 2010. — № 5. — С. 15-18.
122. Мясичев, В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. — М., 1982. — С. 35-38.
123. Мясичев, В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясичев. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. — 224 с.
124. Нагорнова, Л.Е. Субъективная оценка студентами образовательной среды вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Нагорнова Лада Евгеньевна. — Москва, 2005. — 136 с.
125. Недорезова, Н.В. Толерантность в межличностном общении старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Недорезова Наталья Владимировна. — Москва, 2005. — 189 с.
126. Новикова, Л.И. Воспитательное пространство как открытая система (педагогическая синергетика) / Л.И. Новикова, М.В. Соколовский // Общественные науки и современность. — 1998. — № 1. — С. 132-143.

127. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Л.И. Новикова // Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. — М. ПЕР СЭ. — 2010. — 335 с.
128. Новикова, Т.Г. Экспертиза инновационной деятельности в образовании / Т.Г. Новикова. — М.: АCADEMIA, АПК и ПРО, 2005. — 285 с.
129. Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие / под ред. В.А. Ясвина и В.А. Карпова. — М.: Смысл, 2002. — 184 с.
130. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. — М.: Русский язык, 1986. — 797 с.
131. Орлов, А.И. Допустимые средние в некоторых задачах экспертных оценок и агрегирования показателей качества / А.И. Орлов // Многомерный статистический анализ в социально-экономических исследованиях. — М.: Наука, 1974. — С. 388-393.
132. Остапенко, А.А. Типы школьных укладов / А.А. Остапенко // Воспитательная работа в школе. — 2007. — № 1. — С. 17-29.
133. Павлов, И.С. Позиция, предмет и средства деятельности эксперта социокультурных (образовательных) систем / И.С. Павлов // Экспериментальное образовательное пространство города Москвы / Альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента образования города Москвы. — М.: Пушкинский институт, 2005. — С. 463-464.
134. Панов, В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В.И. Панов. — М.: Наука, 2004. — 196 с.
135. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. — С-Пб.: Питер, 2007. — 352 с.
136. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. — М.: Большая рос. энцикл., 2002. — 527 с.
137. Песталоцци, И.Г. Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи / И.Г. Песталоцци // Педагогическое наследие. — М., 1989. — С. 304-311.
138. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский // Российский открытый университет. — М.: ТОО «Горбунок», 1992. — 224 с.

139. Пимонова, С.В. Развитие творческого потенциала студентов в условиях безопасной образовательной среды: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Пимонова Светлана Владимировна. — Ставрополь, 2006. — 163 с.
140. Подвигаило, А.А. Развитие организационной культуры педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений / А.А. Подвигаило, В.Н. Селюкова, Л.В. Шукчус // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. [Электронный ресурс] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10969> (дата обращения: 25.02.2019)
141. Пойзнер, Б.Н. Экспертиза образовательной системы как стимул метасистемного перехода в ней / Б.Н. Пойзнер, Э.А. Соснин // Экспертиза инновационных процессов в образовании. Подходы к проблеме экспертизы в образовании. Кн. 1 / под. ред. Г.Н. Прозуменовой, С.Г. Баронене. — Томск, 1999. — С. 33-46.
142. Пономарёв Е.Р. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования / Е.Р. Пономарёв // Педагогическое образование и наука. — 2003. — № 1. — С. 29-31.
143. Поппер, К. Нищета историцизма / К. Поппер // Вопросы философии. — 1992. — № 10. — С. 29-58.
144. Программа для диагностики и мониторинга развития организационной культуры педагогических коллективов в образовательных учреждениях и организациях / Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ от 04 марта 2015 года № 2015613090 / В.А. Ясвин, С.Н. Рыбинская, С.А. Белова, С.Е. Дробнов. — 2015.
145. Программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений / Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ от 14 октября 2013 года № 2013619715) / В.А. Ясвин, С.Н. Рыбинская, С.А. Белова. — 2013.
146. Рассоха, Н.Г. Представления о психологической безопасности образовательной среды школы и типы межличностных отношений ее участников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Рассоха Нонна Георгиевна. — С-Пб., 2005. — 157 с.

147. Римарева, И.И. Непрерывное образование определение, структура, специфика, проблема Текст. / И.И. Римарева // Методист. — 2004. — № 4. — С. 72-77.
148. Рогов, Е.И. Психология человека / Е.И. Рогов. — М.: Владос, 1999. — 320 с.
149. Розов, Н.С. Культура, ценности и развитие образования. (Основания реформы гуманитарного образования в высшей школе) / Н.С. Розов. — М.: Исследоват. центр по проблемам управления качеством высшего образования, 1992. — 154 с.
150. Российская общеобразовательная школа: Базисный план и концептуальные подходы к стандартам 12-ти летней школы // под редакцией Л.Н. Боголюбова, Ю.И. Дика, В.А. Полякова. — М.: ИОСО РАО, 1998. — 128 с.
151. Рубцов, В.В. Основы социально-генетической психологии / В.В. Рубцов. — М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 384 с.
152. Рубцов, В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знания (к определению предмета экологической психологии) / В.В. Рубцов // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). — М.; — Самара: Изд-во МГППИ, 2001. — С. 77-81.
153. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.Ж. Руссо // Педагогическое наследие. — М., 1989. — С. 199-295.
154. Рыбинская, С.Н. Экспертиза и консультирование инновационного процесса в школьных организациях: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Рыбинская Светлана Николаевна. — Москва, 2005. — 212 с.
155. Савенков, А.И. Как рассадить детей в классе: психологическое пространство личности ребёнка / А.И. Савенков. — М.: Чистые пруды, 2006. — 32 с. — (Библиотечка «Первого сентября», серия «Школьный психолог». — Вып. 4 (10).
156. Савенков, А.И. Образовательная среда / А.И. Савенков // Школьный психолог. — 2008. — № 19. — С. 4-5.

157. Селиванова, Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве / Н.Л. Селиванова // Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления. — М.: Педагогическое общество России. — 2001. — 284 с.
158. Сехин, С.С. Школа как социально-экологический комплекс: дис. ... магистер. психол.-пед. образование / Сехин Сергей Сергеевич. — М.: МГПУ, 2014. — 126 с.
159. Сидоркин, А.М. Парад предрассудков: о стереотипах массового педагогического сознания / А.М. Сидоркин // М.: Знание, 1992. — 80 с.
160. Сидорова, Л.З. Проектирование педагогических ситуаций как средство организации безопасной образовательной среды педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сидорова Людмила Закировна. — Иркутск, 2008. — 254 с.
161. Симановская, О.М. Организационно-педагогические условия управления профессиональной карьерой учителя средней общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Симановская Ольга Моисеевна. — Спб, 1998. — 196 с.
162. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). — М.: Экопсицентр РОСС, 2000. — С.172-176.
163. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков. — М.: Новые ценности образования: Культурные модели школ. Вып. 7, 1997. — С. 185-205.
164. Сметана, В.В. Социальные организации: Структура, виды, организационная культура и организационный менеджмент / В.В. Сметана. — М.: Современная экономика и право, 2007. — 296 с.
165. Смолова, Л.В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология) / Л.В. Смолова. — М.: ФЛИНТА, 2015. — 711 с.
166. Советский энциклопедический словарь. — М., 1988. — С. 1545.

167. Соснова, И.В. Социальные условия и особенности отношения учащихся к школе: дис. ... канд. пед. наук: 19.00.05 / Соснова Ирина Владимировна. — Москва, 2007. — 213 с.
168. Стефанов, Н. Общественные науки и социальная технология / Н. Стефанов. — М.: Прогресс, 1976. — 250 с.
169. Сулима, И.И. Средовой подход как методология научно-педагогического исследования / И.И. Сулима // Almamater. Вестник высшей школы. — 2010. — №7. — С. 36-39.
170. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. — М: Молодая гвардия, 1971. — 336 с.
171. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский // сост. и авт. вступ. очерков С. Соловейчик. — Изд. 5-е. — М: Политиздат, 1985. — 269 с.
172. Темрюков, Ю.Ю. Формирование и развитие организационной культуры в общеобразовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Темрюков Юрий Юрьевич. — М., 2008. — 219 с.
173. Томилов, В.В. Культура предпринимательства: учеб. для вузов / В.В. Томилов. — СПб.: Питер, 2000. — 359 с.
174. Третьякова, Т.В. Анализ подходов к оценке качества образования за рубежом / Т.В. Третьякова // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. — № 2. — Том 6. — 2009. — С. 59-63.
175. Тубельский, А.Н. Уклад школьной жизни — скрытое содержание образования / А.Н. Тубельский // Вопросы образования. — 2007. — № 4. — С. 177-180.
176. Тубельский, А.Н. Экспертиза инновационной школы / А.Н. Тубельский // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспржака, Ан. Пинского. — М.: Парсифаль, 1997. — С. 158-185.
177. Тульчинский, Г.Л. Гуманитарная экспертиза как социальная технология / Г.Л. Тульчинский // Экспертиза в социальном мире: от знания к деятельности. — М.: Смысл, 2006. — С. 10-29.
178. Уланов, В.В. Логика организации школы / В.В. Уланов. — М.: Сентябрь, 1998. — 127 с.

179. Управление развитием школы / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 462 с.
180. Ушаков, К.М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет / К.М. Ушаков. — М.: Сентябрь, 2017. — 160 с.
181. Ушаков, К.М. Ресурсы управления школьной организацией / К.М. Ушаков. — М.: Сентябрь, 2000. — 144 с.
182. Ушаков, К.М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий / К.М. Ушаков. — М.: Сентябрь, 2004. — 192 с.
183. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. — Т. 1. / сост. С.Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1988-1990. — 416 с.
184. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. — М.: Просвещение, 2010.
185. Фишбейн, Д.Е. Влияние базовых представлений работников общего образования Российской Федерации на процесс управления изменениями в российском образовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Фишбейн Дмитрий Ефимович. — М., 2007. — 193 с.
186. Фрумин, И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах / И.Д. Фрумин. — Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 1999. — 256 с.
187. Харащ, А.У. Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях: идеология, методология, процедура // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. — М., 1996. — С. 114.
188. Хорафас, Д.Н. Системы и моделирование. / Д.Н. Хорафас. — М.: Мир, 1967. — 420 с.
189. Хренова, Т.П. Становление и тенденции развития уклада жизни отечественной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хренова Татьяна Петровна. — Чита, 2010. — 218 с.
190. Цырлина, Т.В. Гуманистическая авторская школа как социокультурный феномен XX века: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Цырлина Татьяна Владимировна. — М., 1999. — 365 с.

191. Человек и среда: психологические проблемы / под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Круусвалла. — Таллин: Эстонское отделение Общества психологов СССР, 1981. — 258 с.
192. Социально-психологические основы средообразования / под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса и Ю. Круусвалла. Таллин: Эстонское отделение Общества психологов СССР, 1985. — 152 с.
193. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования. — М.: «Мир книги», 2001. — 104 с.
194. Черкалина, Е.В. Особенности отношения к школе администрации и педагогического коллектива в условиях инновационной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Черкалина Елена Васильевна. — Москва, 2006. — 217 с.
195. Черноушек, М. Психология жизненной среды / М. Черноушек / Пер. с чеш. И.И. Попа. — М.: Мысль, 1989. — 174 с.
196. Шадриков, В.Д. Философия образования и образовательные политики / В.Д. Шадриков — М.: Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 1993. — 181 с.
197. Шацкий, С.Т. Работа для будущего: Документальное повествование / С.Т. Шацкий / сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. — М.: Просвещение, 1989. — 223 с.
198. Шевченко, П.В. Слияние образовательных организаций: цели и модели // Тенденции развития образования. Что такое эффективная школа и эффективный детский сад: материалы XI Междунар. научно-практ. конф. / П.В. Шевченко, С.В. Весманов. — Москва, 19-20 фев. 2014 г. — М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2014. — С. 260-266.
199. Шейн, Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн // 4-е изд. — СПб.: Питер, 2013. — 352 с.
200. Шилова, Н.А. Клубное объединение как среда личностного самоопределения подростков: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Шилова Наталья Александровна. — С-Пб., 2015. — 25 с.

201. Шишов, С.Е. Школа: Мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кльней // М.: Педагогическое общество России. — 2000. — 320 с.
202. Шкалы для комплексной оценки качества образования в ДОО. ECERS-R: пер. издание / Т. Хармс, Р.М. Клиффорд, Д. Крайер. — М.: Издательство «Национальное образование», 2017. — 136 с.
203. Школа 2100. Образовательная программа и пути ее реализации. Выпуск 3 / под науч. ред. А.А. Леонтьева. — М.: Баласс, 1999. — 288 с.
204. Шура, П. Слияния и поглощения. Путеводитель по рынку профессиональных услуг / П. Шура. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. — 192 с.
205. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды. — М.: Школа Культурной Политики, 1995. — 800 с.
206. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г.П. Щедровицкий // Щедровицкий Г.П., Непомнящая Н.И., Розин В.М., Алексеев Н.А. Педагогика и логика. — М.: Касталь, 1993. — С. 16-200.
207. Экспертиза и мониторинг образовательных условий в современной школе / под ред. В.А. Ясвина, С.А. Беловой. — М.: Смысл, 2009. — 302 с.
208. Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара. — Самара, 2001. — С. 34-41.
209. Юнг, К.Г. Конфликты детской души / К.Г. Юнг. — М., 1995. — 331 с.
210. Юрьев, Г.П. Практическая биоэтика третьего смысла: предварительные результаты использования эгоскопии в инструментальной модели гуманитарной экспертизы профессиональной деятельности / Г.П. Юрьев, Н.И. Харламова // Известия ЮФУ. Технические науки. Тематический выпуск. «Перспективы медицинского приборостроения». — Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2009. — № 9 (98). — С. 238.
211. Яровых, Ю.В. Карьерный рост педагога: типологизация, проблемы, перспективы / Ю.В. Яровых // Вестник ТГПУ. — 2014. — №5(146). С.13-15.

212. Ясвин, В.А. Влияние характеристик школьной среды на учебные достижения учащихся / В.А. Ясвин, С.Н. Рыбинская // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. — 2015. — Т. 15, вып. 2. — С. 68-72.
213. Ясвин, В.А. Гадаем по «ромашке»: анализ развивающего потенциала образовательного плана школы / В.А. Ясвин // Лидеры образования. — 2007. — № 6 (60). — С. 24-26.
214. Ясвин, В.А. Горизонтальная педагогическая карьера как инновационный механизм социальных лифтов для сотрудников сферы образования / В.А. Ясвин // Воспитательная работа в школе. — 2013. — № 3. — С. 16-30.
215. Ясвин, В.А. Задачи и перспективы развития московского лицея № 1550 / В.А. Ясвин, С.Н. Рыбинская, С.А. Белова // Бюллетень Клуба авиастроителей. — 2006. № 1 (13), январь. — С. 98-99.
216. Ясвин, В.А. Запускаем «воздушного змея»: анализ организационно-образовательной модели школы / В.А. Ясвин // Лидеры образования. — 2007. — № 5 (59). — С. 24-26.
217. Ясвин, В.А. Краповый берет для учителя: научно-методическое сопровождение горизонтальной педагогической карьеры / В.А. Ясвин. — Москва: Сентябрь, 2016. — 191 с.
218. Ясвин, В.А. Моделирование образовательной среды / В.А. Ясвин. — М.: ЦКФЛ РАО, 1997. — 365 с.
219. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001. — 366 с.
220. Ясвин, В.А. Организационная культура педагогических коллективов в ситуации объединения образовательных организаций / Ясвин В.А., Моргачева Е.М. // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». — 2017. — № 4(10). — С. 58-74.
221. Ясвин, В.А. Психологическое моделирование образовательных сред / В.А. Ясвин // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 4. — С. 79-88.
222. Ясвин, В.А. Разработка методики диагностики отношения к школе / В.А. Ясвин, О.И. Кочеткова // Школьная образовательная среда: педагогическое проектирование и мониторинг качества / под ред. В.А. Ясвина и В.А. Карпова. — М.: «Новое образование», 2001. — С. 57-71.

223. Ясвин, В.А. Субъективное отношение к школе: методика психологической диагностики и анализ эмпирических данных / В.А. Ясвин // Школьный психолог. — 2009. — № 12 (442). — С. 17-32.
224. Ясвин, В.А. Типология педагогических позиций на основе векторного моделирования / В.А. Ясвин // Научное обозрение: гуманитарные исследования. — 2012. — № 2. — С. 36-46.
225. Ясвин, В.А. Школа как развивающая среда / В.А. Ясвин. — М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. — 332 с.
226. Ясвин, В.А. Экологическая психология образования как направление психолого-педагогической науки / В.А. Ясвин // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». — 2013. — № 4 (26) — С. 42-49.
227. Ясвин, В.А. Экспертная методика «Индекс толерантности» / В.А. Ясвин // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». — 2007. — № 2. — М.: МГОУ. — С. 277-282.
228. Ясвин, В.А. Экспертно-проектное управление развитием школы / В.А. Ясвин / отв. ред. М. А. Ушакова. — М.: Сентябрь, 2011. — 175 с.
229. Ясвин, В.А. Экспертное исследование толерантности старшеклассников к различным социально-возрастным категориям / В.А. Ясвин, С.А. Белова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. — 2016. — Вып. 2. — С. 203-216.
230. Ясвин, В.А. Школа будущего сегодня. Концепция общеобразовательной школы благотворительного фонда «Дар» / В.А. Ясвин, Б.М. Бим-Бад, Ю.Э. Вешникова, В.В. Вологжанина, В.И. Кружалин и др. — М.: МГУ, 2006. — 64 с.
231. Ясницкая, В.Я. Модель повышения воспитательного потенциала школьной культуры / В.Я. Ясницкая // Директор школы. — 2007. — № 9. — С. 46-51.
232. Ясницкая, В.Я. Восемь шагов на пути к новой школьной культуре / В.Я. Ясницкая // Директор школы. — 2008. — № 1. — С. 33-41.
233. Baeten, M. Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness / M.

- Baeten, E. Kyndt, K. Struyven, F. Dochy // Educational Research Review. — 2010. — Vol. 5. — № 3. — P. 243-260.
234. Bronfenbrenner, U. The Ecology of Human Development. — Cambridge, 1979. — 330 c.
235. Bronfenbrenner, U. Ecological systems theory / U. Bronfenbrenner // Annals of Child Development. — 1989. — № 6.
236. Gold, K. Managing for Success: A comparison of the private and public sectors / K. Gold // Public Administration Review. — 1982. — Nov.-Dec.
237. Goldstein, S.E. Relational Aggression at School: Associations with School Safety and Social Climate / S.E. Goldstein, A. Young, C. Boyd // Journal of Youth and Adolescence. — 2008. — Vol. 37, № 6. — P. 641-654.
238. Carran, D.T. Characteristics of Bullies and Victims among Students with Emotional Disturbance Attending Approved Private Special Education Schools / D.T. Carran, M.H. Kellner // Behavioral Disorders. — 2009. — Vol. 34, № 3. — P. 151-163.
239. Daly, B.P. School Engagement Among Urban Adolescents of Color: Does Perception of Social Support and Neighborhood Safety Really Matter? / B.P. Daly, R.Q. Shin, Ch. Thakral, M. Selders, E. Vera // Journal of Youth and Adolescence. — 2009. — Vol. 38, № 1. — P. 63-74.
240. Duncan, O.D. Cultural, behavioral and ecological perspectives in the study of social organization / O.D. Duncan, L.F. Schnore // Amer. J. Sociology. — 1969. — Vol. 65, 2. — P. 132-136.
241. Harms, T. Family Day Care Rating Scale / T. Harms & R.M. Clifford // New York: Teachers College Press, 1989.
242. Harms, T. Infant / Toddler Environment Rating Scale / T. Harms, D. Cryer & R.M. Clifford // New York: Teachers College Press, 1990.
243. Harms, T. School-age Care Environments Rating Scale / T. Harms, E.V. Jacobs, D.R. White // New York, NY: Teachers College Press, 1996.
244. Kraus, B. Dítě a jeho prostředí // Děti a my. — 1983. — № 4.
245. McKown, C. Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap / C. McKown, Rh.S. Weinstein // Journal of School Psychology. — 2008. — Vol. 46 — № 3. — P. 235-261.

246. Meyer-Adams, N. School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools / N. Meyer-Adams, B.T. Conner // *Children & Schools*. — 2008. — Vol. 30, № 4. — P. 211-221.
247. Ryan, R. Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psycho-pathology / E. Deci, R. Ryan, W. Grolnick // *Developmental psychopathology* / Eds. D. Cicchetti, D. Cohen. — N.Y.: Wiley, 1995. — V. 1. — P. 618-655.
248. Schwartz, H. Matching corporate culture and business strategy / H. Schwartz, S. Davis // *Organizational dynamics*. — 1981. — Summer. — Vol. 10. — Issue 1.
249. Urdan, T. Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs / T. Urdan, E. Schoenfelder // *Journal of School Psychology*. — 2006. — Vol. 44. — № 5. — P. 331-349.

ПРИЛОЖЕНИЕ А
МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ
ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСА КОЛИЧЕСТВЕННЫХ
ПАРАМЕТРОВ

Проведение количественной оценки параметров школьной среды необходимо осуществлять на основе следующей **инструкции**.

1. В каждом блоке (например, блок «Местные экскурсии») пометить ту строку, в которой, на **Ваш взгляд**, наиболее точно отражается реальное положение дел в анализируемой среде. Для пометки соответствующих строк служит первый (чистый) столбец таблицы. **ВНИМАНИЕ!** В некоторых блоках (например, «Гости») отдельные строки в столбце баллов помечены значком «+». Это означает, что можно не ограничиваться выбором одной строки в блоке, а *отмечать несколько «подходящих» строк*.
2. Каждый блок снабжён дополнительной чистой строкой. В эту строку можно записать своё содержание, если оно значительно отличается от предложенного в других строках данного блока. **ВНИМАНИЕ!** Это новое содержание блока должно рассматриваться только *вместо* предложенных в таблице, но не суммироваться с ними.
3. Баллы, полученные по данному блоку (в случае необходимости они суммируются), записываются в строку с названием данного блока.
4. Далее суммируются баллы, полученные во всех блоках данного параметра (эта сумма не может превышать 10 баллов), и записываются в строку «Итоговый балл» под названием соответствующего параметра (например, «Широта образовательной среды»).
5. Используя схему на рис. 3.4, определить коэффициент модальности для анализируемой образовательной среды и записать его в соответствующую строку таблицы.
6. Умножить значение «итогового балла» на «коэффициент модальности» и полученный результат (который должен представлять собой число не больше 13) записать в свободную ячейку таблицы рядом с названием анализируемого параметра.

<u>ШИРОТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ</u>	
Итоговый балл	
Коэффициент модальности	
МЕСТНЫЕ ЭКСКУРСИИ (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
• Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,25 балла)	
ПУТЕШЕСТВИЯ	
• 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
• Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,25 балла)	

ПОСЕЩЕНИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ (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
	• Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,25 балла)	
ОБМЕН УЧАЩИМИСЯ		
	• Обмен учащимися с другими учебными заведениями не производится	0
	Обмен учащимися с другими учебными заведениями носит разовый эпизодический характер	0,1
	• Производится систематический приём школьников из других учебных заведений	0,3
	• Учащиеся имеют возможность какое-то время проучиться в другом учебном заведении (также всероссийские и международные детские и молодёжные лагеря, экспедиции и т.п.)	0,7
	• Реализуется <u>программа</u> постоянного <u>двустороннего</u> обмена учащимися с другими отечественными или/и зарубежными учебными заведениями	1,25
	• Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,25 балла)	

ОБМЕН ПЕДАГОГАМИ		
	• 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 <u>двустороннего</u> обмена преподавателями с другими отечественными или/и зарубежными учебными заведениями	1,25
	• Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,25 балла)	
ГОСТИ		
	• 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, весёлые старты, творческие выставки)	+ 0,2
	• Периодически организуется общение учащихся и педагогов с интересными людьми в форме бесед, круглых столов,	+ 0,4

	дискуссий и т.п.	
	Периодически организуются фестивали, праздники, конференции или другие формы массового приёма гостей	+ 0,55
	Другое <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,25 балла)	
ВОЗМОЖНОСТИ ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИКРОСРЕД		
	Кроме занятий в своём 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 учителей	+ 0,55
	Другое <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,25 балла)	
ШИРОТА МАТЕРИАЛЬНОЙ БАЗЫ		
	Учащиеся в основном занимаются в необорудованных классных помещениях, имеются лишь некоторые специализированные кабинеты, многие из них совмещённые	0
	Занятия проводятся в основном в специализированных оборудованных помещениях (в том числе спортзал, мастерская, библиотека и т.п.), но некоторых необходимых	0,3

	специализированных помещений пока не хватает	
	• 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 <u>необходимые оборудованные помещения</u> , а также организована возможность <u>постоянного свободного</u> доступа учащихся к компьютерным информационным сетям («Интернет»)	1,25
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,25 балла)	

<u>ИНТЕНСИВНОСТЬ</u> ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
Итоговый балл		
Коэффициент модальности		
УРОВЕНЬ ТРЕБОВАНИЙ К УЧАЩИМСЯ		
	• 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 ведётся по усиленным программам (например, по программам вуза)	2,5

	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)	
УЧЕБНАЯ НАГРУЗКА УЧАЩИХСЯ		
	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 объёмные домашние задания	2
	Практически всё время учащихся так или иначе связано с образовательным процессом (например, в специализированных интернатах и т.п.)	2,5
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)	
ОРГАНИЗАЦИЯ АКТИВНОГО ОТДЫХА		
	Выходные дни и каникулы учащиеся, как правило, проводят в семьях, не связаны с образовательным процессом своего учебного заведения	0
	В выходные дни для учащихся <u>систематически</u> проводятся	+

	рекреационно-образовательные мероприятия (клуб выходного дня, вечера, праздники и т.п.)	0,5
	• На осенних, зимних и весенних каникулах большинство учащихся включены в рекреационно-образовательный процесс (предметные семинары, походы, конкурсы, олимпиады, фестивали и т.п.)	+ 0,7
	• На период летних каникул для учащихся учебным заведением организуются лагеря, трудовые объединения, туристские 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
	• Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)	
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ		
	• 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 и по возможности реализуется 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

	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)	

<u>ОСОЗНАВАЕМОСТЬ</u> ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
Итоговый балл		
Коэффициент модальности		
УРОВЕНЬ ОСВЕДОМЛЁННОСТИ ОБ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ		
	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
	Другое, <u>вместо предложенного</u>, (от 0,1 до 1,4)	
СИМВОЛИКА		
	- 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 своё особое название (школа «Радуга», школа имени... и т.п.), и все <u>учащиеся об этом знают</u>	+ 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 своё знамя, которое <u>хранится на видном почётном месте</u>, 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
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (не превышать 1,5 по данному блоку)	
ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАВАЕМОСТИ		
	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
	Ведётся летопись учебного заведения (оформляются фото-, кино-, видео- и другие материалы)	+ 0,3

	Торжественно отмечаются юбилейные даты учебного заведения, к этим торжествам ведётся долговременная подготовка	+ 0,4
	Организован музей (постоянная выставка) истории учебного заведения	+ 0,5
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (не превысить 1,5 по данному блоку)	
СВЯЗЬ С ВЫПУСКНИКАМИ		
	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
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,4 балла)	
АКТИВНОСТЬ СОТРУДНИКОВ		
	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 откликаются 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
	• Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,4 балла)	
АКТИВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ		
	• Практически все учащиеся крайне неохотно принимают участие в каких-либо необходимых работах (ремонт, оформление, дежурства и т.п.)	0
	• Значительная часть учащихся охотно откликаются 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	1,4

	практическом разрешении	
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,4 балла)	
АКТИВНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ		
	Практически все родители крайне неохотно принимают участие в каких-либо необходимых работах (ремонт, оформление, дежурства и т.п.)	0
	Значительная часть родителей охотно откликаются 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
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,4 балла)	

<u>ОБОБЩЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ</u>		
Итоговый балл		
Коэффициент модальности		
КОМАНДА ЕДИНОМЫШЛЕННИКОВ		
	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
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,7 балла)	
КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ		
	• Серьёзной концепции развития учебного заведения пока не существует (или существует формальная концепция для предъявления проверяющим), образовательный процесс осуществляется «по инерции»	0
	• Инициатива разработки концепции учебного заведения исходит от группы педагогов , в то время как администрация остаётся малокомпетентной и пассивной в этом вопросе	0,4
	• Концепция учебного заведения разрабатывается директором и его заместителями, а учителя пока не имеют об этом чёткого представления	0,6
	• В учебном заведении реализуется определённая 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	
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,7 балла)		
ФОРМЫ РАБОТЫ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ			
	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	+	
	Проблема согласованности работы педагогов является основной в работе их методических объединений	+	
	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	
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,6 балла)		
ВКЛЮЧЁННОСТЬ УЧАЩИХСЯ			
	Учащиеся практически отвечают только за собственную успеваемость, они не информированы об основных положениях образовательной концепции своего учебного	0	

	заведения	
	Учащимся рассказывают о понимании педагогами целей образовательного процесса и стратегических ориентирах развития учебного заведения	0,4
	Отдельные предложения учащихся по изменению организации образовательного процесса всерьёз 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
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,7 балла)	
ВКЛЮЧЁННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ		
	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, в рамках которой рассматриваются вопросы развития учебного заведения	1,3
	Родители реально участвуют в управлении учебным заведением, входят в состав «команды», разрабатывающей	1,7

	стратегию развития учебного заведения	
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,7 балла)	
РЕАЛИЗАЦИЯ АВТОРСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ		
	Учебное заведение не поддерживает тесных контактов с представителями психолого-педагогической науки	0
	Учебное заведение строит образовательный процесс на основе определённой методической модели, администрация получила консультацию от учёных перед началом реализации проекта	0,3
	Учёные — авторы образовательной концепции учебного заведения — периодически консультируют как администрацию, так и педагогов	0,8
	Организован постоянно действующий семинар для педагогов, который ведётся учёными — авторами образовательной концепции данного учебного заведения	1,2
	Учебное заведение является «экспериментальной площадкой» научного учреждения, учёные — авторы образовательной концепции — работают в постоянном тесном контакте с администрацией и педагогами	1,6
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1,6 балла)	

<u>ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ</u> ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
Итоговый балл		
Коэффициент модальности		
ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ		
	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
	• 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
	• Каждый педагог ощущает сопереживание и поддержку коллег по поводу своих <u>профессиональных</u> успехов и неудач	+ 0,4
	• В педагогическом коллективе принято делиться не только профессиональными, но и <u>личными</u> проблемами	+ 0,9
	• Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)	
ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С УЧАЩИМИСЯ		
	• Взаимоотношения педагогов с учащимися носят преимущественно ролевой, формализованный характер, ограничиваются учебно-дисциплинарной проблематикой	0
	• 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, <u>касаются внеучебных проблем</u> учащихся	+ 0,4
	• Педагоги и учащиеся часто общаются между собой в неформальной обстановке (как в учебном заведении, так и за его пределами)	+ 0,8
	• Каждый школьник ощущает сопереживание и поддержку педагогов по поводу своих успехов и неудач, <u>связанных с образовательным процессом</u>	+ 0,4

	Школьники часто делятся с педагогами своими <u>личными проблемами</u>, получая от них сопереживание и поддержку	+ 0,9
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)	
ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ		
	Взаимоотношения педагогов с родителями носят преимущественно ролевой, формализованный характер, <u>ограничиваются учебно-дисциплинарной проблематикой</u>	0
	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, <u>касаются внеучебных проблем</u>	+ 0,4
	Педагоги и родители часто общаются между собой в неформальной обстановке (как в учебном заведении, так и за его пределами)	+ 0,8
	Родители ощущают сопереживание и поддержку педагогов по поводу успехов и неудач их детей, <u>связанных с образовательным процессом</u>	+0,4
	Родители часто делятся с педагогами различными <u>семейными проблемами</u>, получая сопереживание и поддержку	+ 0,9
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)	
ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ ОФОРМЛЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ		
	Визуальное оформление учебного заведения (стенды, плакаты,	

	лозунги, доска объявлений и т.д.) строго функционально, ориентировано, прежде всего, на сообщение серьезной информации	0
	В оформлении интерьеров учебного заведения присутствуют эмоционально насыщенные элементы (сказочные, юмористические, сатирические сюжеты плакатов, картинок, лозунгов, стенгазет и т.д.)	+ 0,3
	Периодически проводятся выставки рисунков (сочинений) <u>учащихся</u>, отражающих их отношение к своему учебному заведению	+ 0,5
	Участниками таких выставок являются не только учащиеся, но и <u>педагоги</u>	+ 0,7
	Учащиеся и педагоги могут <u>свободно</u> выражать свои эмоции (рисовать шаржи, писать пожелания или благодарности и т.п.) на специальных планшетах, стенгазетах и т.п.	+ 1
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)	
<u>ДОМИНАНТНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ</u>		
Итоговый балл		
Коэффициент модальности		
<u>ЗНАЧИМОСТЬ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ</u>		
	Большинство педагогов работает ещё и в других местах, данное учебное заведение не рассматривается ими как важная сфера своей профессиональной реализации	0
	Большинство педагогов работают <u>только</u> в данном учебном заведении, но относятся к работе формально	1

	В учебном заведении есть <u>группа педагогов</u>, для которых в их работе заключён 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 <u>большинства педагогов</u> так или иначе обусловлен вовлечённостью в жизнь учебного заведения, которая составляет их главную жизненную ценность	3,3
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 3,3 балла)	
ЗНАЧИМОСТЬ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ		
	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 (студенческая) жизнь всё-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 <u>подвергаются критике</u> со стороны родителей, соседей, сверстников и т.д.	2,5
	Пожалуй, весь <u>образ жизни</u> большинства учащихся так или иначе обусловлен вовлечённостью в жизнь учебного заведения, которая составляет их главную жизненную ценность	3,4

	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 3,4 балла)	
ЗНАЧИМОСТЬ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ		
	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 высоким 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 <u>изменили место жительства</u> или отправляют сюда детей <u>из других микрорайонов</u>	3,3
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 3,3 балла)	

<u>КОГЕРЕНТНОСТЬ</u> ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
Итоговый балл	
Коэффициент модальности	
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ	

С ДРУГИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ		
	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 сопряжённые программы с определёнными вузами, что позволяет выпускникам, поступившим в эти вузы, легко адаптироваться к условиям образовательного процесса высшей школы	+ 1,3
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 3,3 балла)	
РЕГИОНАЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ		
	Согласование содержания регионального компонента образования (по истории, географии и т.д.) в учебном заведении с местными учёными 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, молодёжными, религиозными и другими организациями	+ 0,4
	Постоянные контакты учебного заведения с органами местного самоуправления	+ 0,6
	Профессиональная ориентация учащихся данного учебного заведения в соответствии с социально-экономическими запросами своего региона	+ 0,7

	Включённость данного учебного заведения с его особой образовательной функцией в Концепцию социально-экономического развития региона (при наличии такой Концепции)	+ 1
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 3,3 балла)	
ШИРОКАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ		
	Подготовка учащихся ограничивается требованиями госстандарта	+ 0,2
	Учащиеся получают не только уровень 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 (целеустремлённости, 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
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 3,4 балла)	

<u>АКТИВНОСТЬ</u> ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
Итоговый балл	
Коэффициент модальности	

ТРАНСЛЯЦИЯ ДОСТИЖЕНИЙ		
	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
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)	
РАБОТА СО СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ		
	В эфире звучали <u>отдельные</u> радиопередачи о данном учебном заведении	0,2
	В эфире <u>периодически</u> звучат радиопередачи о данном учебном заведении	+ 0,4
	Сведения о жизни данного учебного заведения <u>систематически</u> сообщаются по местному радио	+ 0,6
	Имеются <u>отдельные</u> публикации о данном учебном заведении в газетах (журналах)	0,2
	В газетах (журналах) <u>периодически</u> публикуются материалы о данном учебном заведении	+ 0,5
	Материалы о данном учебном заведении <u>систематически</u> публикуются в прессе (например, в местной газете имеется специальная рубрика, страница и т.п.)	0,7
	Имеются <u>отдельные</u> телетрансляции (сюжеты, сообщения, передачи) об учебном заведении	0,3

	Различные сведения о деятельности учебного заведения <u>периодически</u> транслируются по телевидению	+	0,6
	Учебное заведение имеет на телевидении постоянное эфирное время, информация о нём сообщается <u>систематически</u>		0,8
	Изданы специальные буклеты (брошюры, книги), рассказывающие о данном учебном заведении	+	0,4
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)		
СОЦИАЛЬНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ			
	Учебное заведение <u>принимает активное участие</u> в различных региональных выставках, смотрах, конкурсах, фестивалях и других социально значимых формах реализации творческой активности людей	+	0,5
	Учебное заведение <u>является инициатором</u> различных региональных выставок, смотров, конкурсов, фестивалей и других социально значимых форм реализации творческой активности людей		1,2
	Учебное заведение <u>принимает активное участие</u> в различных социально значимых акциях и движениях (охрана окружающей среды, помощь ветеранам, инвалидам, шефская работа и т.п.)	+	0,5
	Учебное заведение <u>является инициатором</u> 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
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)		
СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ			

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
Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)		

<u>МОБИЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ</u>		
Итоговый балл		
Коэффициент модальности		
<u>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 предпрофессиональную 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
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)	
МОБИЛЬНОСТЬ МЕТОДОВ ОБРАЗОВАНИЯ		
	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
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)	
МОБИЛЬНОСТЬ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ		
	Новые учебные курсы обеспечиваются за счёт дополнительной нагрузки педагогов, которые самостоятельно осваивают их содержание и методику	0,5

	Новые учебные курсы обеспечиваются педагогами, которые самостоятельно к ним подготовились и теперь <u>преподают только эти дисциплины</u>	1
	Новые учебные курсы обеспечиваются педагогами, которые ранее преподавали другие предметы, а затем изменили свой профиль, <u>пройдя соответствующее дополнительное обучение</u>	2
	Для преподавания новых дисциплин приглашаются <u>дипломированные специалисты</u> соответствующего профиля	2,5
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)	
МОБИЛЬНОСТЬ СРЕДСТВ ОБРАЗОВАНИЯ		
	В образовательном процессе используются <u>только традиционные</u> учебники, задачки, хрестоматии, наглядные пособия, 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
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)	

СТРУКТУРИРОВАННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
Итоговый балл	
Коэффициент модальности	

ЯСНОСТЬ ЦЕЛЕЙ И ОЖИДАНИЙ	
Образовательный процесс носит преимущественно спонтанный характер, у педагогов в целом отсутствует четкое понимание своей профессиональной миссии, целей, смыслов и приоритетов педагогической деятельности. Специальной работы с коллективом в школе не проводится	0
В своей деятельности педагоги в целом ориентируются на ценности и приоритеты, провозглашённые в концепции школы. Оценка эффективности результатов их воспитательной и учебной работы осуществляется на основе ясной системы общих критериев, принятых в данной школе. При этом сами учащиеся и их родители практически не ориентируются в целях и задачах образовательного процесса, реагируя лишь на оценки по школьным предметам	0,5
Благодаря сознательности и активности отдельных учащихся и родителей для некоторых учащихся разрабатываются и реализуются индивидуальные образовательные траектории (включающие ресурсы общего и дополнительного образования), однако это не является общим механизмом организации образовательного процесса в данной школе	1
Индивидуальные образовательные траектории реализуются только в старших классах при непосредственном осознанном участии самих старшеклассников и их родителей	1,5
Педагогами школы осознанно и последовательно реализуются индивидуальные образовательные программы для всех учащихся в соответствии с избранными целями и приоритетами, однако большинство учащихся не ориентируется в собственных образовательных траекториях, действуя лишь под контролем учителей	2
В результате специальной педагогической работы практически все учащиеся осознают свои персональные образовательные цели на различных этапах образовательного процесса, имеют четкие	2,5

	промежуточные и итоговые критерии их достижения, закрепленные в индивидуальных образовательных программах	
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)	
ЧЕТКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГРАНИЦ ПРИЕМЛЕМОГО И НЕПРИЕМЛЕМОГО		
	Поведенческие нормы (как для учащихся, так и для педагогов и родителей) в школе складываются стихийно, носят размытый и непоследовательный характер . Специальной педагогической работы в школе не проводится	0
	В школе существуют формальные правила поведения, однако нет четкого контроля за их исполнением . Данные нормы игнорируются большинством членов школьного сообщества	0.5
	Проблемы границ приемлемого и неприемлемого поведения периодически являются предметом дискуссий и обсуждений в школьном сообществе. Однако эти обсуждения не приводят к появлению в школе четкой системы поведенческих норм, безоговорочно разделяемых большинством	1
	При активном участии школьников и педагогов разработан документ (кодекс), регламентирующий поведенческие нормы для членов школьного сообщества. Положения данного кодекса специально доводятся до всех учащихся и педагогов, однако формальные требования не всегда соответствуют реальным нормам корпоративной культуры сложившейся в данной школе	1,5
	Четкие поведенческие нормы в школе сложились и устоялись на основе давних традиций, регламентирующих стили и границы приемлемого поведения. Новых членов школьного сообщества знакомят с этими нормами в процессе специальных ритуалов	2,5
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)	
НЕДВУСМЫСЛЕННОСТЬ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ		

В школьном сообществе господствует дух лицемерия, попустительства к неприемлемым поступкам, «двойных стандартов» в оценках поведения различных людей и т.п. Четкость позиций и принципиальность оценок не поощряются, члены сообщества, демонстрирующие их, становятся «белыми воронами»	0
Только отдельные педагоги демонстрируют примеры последовательности и четкости своих профессиональных и личностных позиций, ясности и принципиальности оценок возникающих ситуаций	0.5
С учителями проводятся специальные занятия, на которых осваиваются психолого-педагогические технологии организации эффективной обратной связи с учащимися	1
Проблемы эффективного педагогического взаимодействия являются предметом методической работы школы, обсуждаются на совещаниях и т.п. Уровень мастерства педагогического взаимодействия с учащимися является важным критерием профессиональной оценки деятельности педагогов	2
Психологический климат в школьном сообществе характеризуется ясностью позиций и честностью высказываний членов сообщества. Взрослые члены сообщества в своём взаимодействии с учащимися и между собой демонстрируют соответствующие примеры поведения	2,5
Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)	
ПОНЯТНОСТЬ И ОБОСНОВАННОСТЬ ПООЩРЕНИЙ И ВЗЫСКАНИЙ	
Поощрения и взыскания в школе носят сумбурный характер. Часто одни и те же поступки либо поощряются (наказываются) либо остаются без внимания. У разных педагогов существуют собственные субъективные критерии оценки действий учащихся	0
В школе принята определенная система критериев для поощрения и наказания учащихся и сотрудников, однако в реальной практике	0.5

эти критерии далеко не всегда являются ориентиром	
С учителями проводятся специальные занятия по проблеме поощрений и наказаний учащихся	1
Проблемы поощрений и наказаний учащихся являются предметом методической работы школы , обсуждаются на совещаниях и т.п.	2
В школе разработана четкая концепция поощрений и взысканий учащихся и сотрудников , её реализации уделяется соответствующее внимание. Награждение школьными наградами и поощрениями открыто обсуждается в школьном сообществе на основе чётких критериев	2,5
Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 2,5 балла)	

Безопасность образовательной среды

Экспертная процедура заключается в выборе позиций, соответствующих представлениям эксперта о реальности в данной школе. При этом **не следует стремиться обязательно выбирать позиции в каждой строке!**

Подсчёт баллов по формуле: Безопасность среды = $5 + X - Y$; где X — сумма баллов в столбце «Усиление безопасности», а Y — сумма баллов в столбце «Ослабление безопасности».

Максимально возможный результат и для X , и для Y составляет по 5 баллов. Таким образом, теоретически при максимальном X и нулевом Y можно набрать 10 баллов (максимальная безопасность школьной среды), а при нулевом X и максимальном Y — 0 баллов.

Внимание! Полученный результат не следует умножать на коэффициент модальности.

БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
Усиление безопасности (+)	Ослабление безопасности (–)

КРИМИНАЛЬНАЯ И ТЕРРОРИСТИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ			
+0,2	Школа расположена в районе с ограниченным доступом посторонних лиц (военный городок, охраняемый коттеджный поселок и т.п.)	Школа расположена в регионе (районе) с повышенным уровнем криминальной или террористической опасности	–0,2
+0,2	Школьная территория огорожена по всему периметру, несанкционированный доступ посторонних лиц на неё практически невозможен	Пропускной режим на школьную территорию и в здание практически отсутствует или осуществляется халатно	–0,2
+0,2	Охрана школы осуществляется достаточным количеством хорошо подготовленных профессионалов	«Охрана» школы осуществляется лицами, реально неспособными качественно выполнять свои функции (пенсионерами и т.п.)	–0,2
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 0,6 балла)	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 0,6 балла)	
ТРАНСПОРТНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ			
+0,3	Большинство учащихся проживает рядом со школой и по пути в школу не пересекает транспортных магистралей	Рядом со школой проходит оживленная транспортная магистраль, которую дети пересекают по дороге в школу	–0,3
+0,3	Доставка учащихся в основном осуществляется школьным транспортом	Большинство учащихся проживает вне данного района и добирается до школы на общественном транспорте	–0,3
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 0,6 балла)	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 0,6 балла)	

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ УЧАЩИМИСЯ			
+0,3	На протяжении трех последних лет в школе не отмечены случаи насилия в детском сообществе, конфликты и дискриминация отдельных детей по национальному, социальному и другим признакам	Национальный и социальный состав учащихся отличается разнообразием, периодически возникают соответствующие конфликты	–0,3
+0,3	Все возникающие конфликты в детском сообществе становятся предметом педагогического внимания	Учителя мало реагируют на детские конфликты, оставляют без внимания взаимоотношения в детском сообществе	–0,3
+0,4	Психологический климат школы характеризуется толерантностью, ориентацией на взаимную поддержку, шефскую помощь т.д.	Нередко отмечаются случаи произвола со стороны старших и физически сильных учащихся	–0,4
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1 балла)	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1 балла)	
ВЗАИМООТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ И ПЕДАГОГОВ			
+0,4	Доминирует «семейный» тип корпоративной культуры, ориентированный на сотрудничество и межличностное взаимодействие педагогов и учащихся	Доминирует корпоративная культура «ролевого» и/или «результативного» («рыночного») типов, характеризующиеся оцениванием учащихся по формальным признакам (культ высокой успеваемости, рейтингов, баллов, жалобы родителям и т.п.)	–0,4

+0,3	Корпоративная культура характеризуется ритуализированностью взаимоотношений, взаимной вежливостью педагогов и учащихся	Отмечаются случаи хамства, оскорблений и унижений школьников со стороны учителей	–0,3
+0,3	Педагоги и учащиеся много общаются в неформальной обстановке, школьники часто доверяют учителям свои внеучебные проблемы, советуются с ними	Отмечаются случаи рукоприкладства со стороны учителей	–0,3
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1 балла)	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 1 балла)	

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ПЕДАГОГАМИ

+0,2	Доминирует «семейный» тип корпоративной культуры, ориентированный на сотрудничество и межличностное взаимодействие между педагогами	Психологический климат в педагогическом коллективе характеризуется взаимным «подсиживанием», доношением, сплетничеством и т.п.	–0,2
+0,1	Взаимоотношения педагогов отличаются этичностью, вежливостью, взаимным уважением	В педагогическом коллективе сформировались отдельные группировки, которые явно или скрыто конфликтуют между собой	–0,1
+0,1	В коллективе преобладает толерантное отношение к	Отмечается дискриминация отдельных педагогов по	–0,1

	коллегам	национальности, политическим убеждениям, стажу работы и т.д.	
+0,2	В педагогическом коллективе преобладает открытость, совместное обсуждение профессиональных трудностей	Учителя предпочитают скрывать возникающие проблемы, декларируя и демонстрируя свою формальную успешность	–0,2
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 0,6 балла)	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 0,6 балла)	
ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С АДМИНИСТРАЦИЕЙ			
+0,15	Управление школой характеризуется чёткой стратегией развития, ясностью и последовательностью принимаемых решений	Управление школой характеризуется отсутствием чёткой стратегии, нервозностью, непоследовательностью и противоречивостью решений	–0,15
+0,15	В трудных ситуациях учителя рассчитывают на поддержку администрации, знают, что администрация будет отстаивать их интересы в сложных ситуациях (противоречия с родителями и т.д.)	Учителя боятся жесткой критики своей деятельности со стороны администрации, не рассчитывая на помощь и поддержку	–0,15
+0,15	Администрация проявляет заботу о своих сотрудниках (повышение разрядов, удобное расписание, повышение квалификации, социальные льготы и т.п.)	Учителя не уверены в стабильности своей работы (боятся быть уволенными)	–0,15
+0,15	Стиль общения руководителей отличается вежливостью, доброжелательностью, деликатностью	Отмечаются случаи хамства, оскорблений и унижений учителей со стороны администрации	–0,15

	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 0,6 балла)	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 0,6 балла)	
ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С ОРГАНАМИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ И СОЦИАЛЬНЫМ ОКРУЖЕНИЕМ			
+0,2	Существуют хорошие перспективы развития школы (строительство нового здания, повышение статуса, улучшение финансирования и т.д.)	Существует опасность закрытия школы	–0,2
+0,1	Школа уверенно проходит все необходимые проверки	Школа подвергается особенно частым и «пристрастным» проверкам	–0,1
+0,1	Школа находится «на хорошем счету» в органах управления образованием	Вышестоящими органами нередко допускаются критичные и нелюбезные публичные высказывания о деятельности школы	–0,1
+0,1	Родители часто высказывают благодарности школе	Родители часто публично критикуют деятельность школы	–0,1
+0,1	Деятельность школы освещается с положительной стороны в средствах массовой информации	Школа подвергается критике в средствах массовой информации	–0,1
	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 0,6 балла)	Другое, <u>вместо предложенного</u> (от 0,1 до 0,6 балла)	

Устойчивость школьной среды

Чтобы определить устойчивость образовательной среды необходимо:

1. Отметить соответствующие строки в левой («Усиление устойчивости») и правой («Ослабление устойчивости») колонках. В промежутках между жирными чертами таблицы можно выбрать не более одного положительного и одного отрицательного фактора. Если ни одно из утверждений в этом промежутке не подходит для анализируемого учебного заведения, то, естественно, ничего отмечать не следует.
2. Чтобы получить количественный показатель устойчивости, необходимо суммировать с числом 5 все полученные положительные (не более 5) и отрицательные (не более 10) баллы.

Например, получено +2,5 (положительных) балла и –4 (отрицательных) балла.

Устойчивость: $5 + 2,5 - 4 = 3,5$ балла.

Внимание! Полученный результат не следует умножать на коэффициент модальности.

<u>УСТОЙЧИВОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ</u>				
Усиление устойчивости (+)			Ослабление устойчивости (–)	
	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	–1
	1	более 10 лет		
	0,5	Администрация остаётся стабильной не менее 2 лет	За последние два-три года сменилось больше двух заместителей директора	–0,5

	0,8	• более 5 лет			
	0,6	• Основной «костяк» педагогов остаётся стабильным в течение 5 последних лет	• За последние годы учебное заведение покинуло несколько наиболее авторитетных педагогов	–0,5	
	1	• Весь коллектив педагогов остаётся стабильным в течение 5 последних лет	• Наблюдается частая смена (перемещение) учителей предметников и классных руководителей	–0,5	
	0,2	• Многие педагоги — выпускники данного учебного заведения	• Многие педагоги приехали из других регионов	–0,2	
	+0,3	• Большинство родителей нынешних учащихся в своё время окончили данное учебное заведение	• Специфика образовательного процесса предполагает частую смену контингента учащихся (краткосрочные курсы, семинары, лагерь и т.п.)	–0,5	
	+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.)	–0,3	
	+0,2	• Учебное заведение находится в старинном историческом здании	• Учебное заведение не имеет своего здания, помещения арендуются	–0,5	
	+1	• Учебное заведение выстояло, достойно пережив серьёзное 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	–1	
		• Другое, <u>вместо предложенного</u>	• Другое, <u>вместо предложенного</u>		

Обработка полученных данных

Выделенные параметры образовательной среды, безусловно, оказываются в определенной степени связанными друг с другом, и, в то же время, каждый из них может иметь свой низкий или высокий показатель, независимо от уровня показателей других параметров. Так, например, образовательная среда детского экологического лагеря творческого типа модальности может характеризоваться относительно низким показателем широты, и, в то же время, высокой интенсивностью; высокой степенью осознаваемости и низкой устойчивостью, высокой эмоциональностью и низкой обобщенностью; высокой доминантностью и низкой когерентностью, низкой активностью и высокой мобильностью.

С помощью данной методики могут быть получены первичные данные от различных экспертных групп членов школьного сообщества (администрации, педагогов, старшеклассников, родителей, а также выпускников). Обработка результатов проводится на основе стандартных статистических процедур. Такую обработку можно поручить психологам, социологам или математикам.

На первом этапе можно ограничиться экспертным мнением членов школьной управленческой команды, имея в виду, что в результате опроса педагогов и учащихся будут получены баллы в целом более низкие, чем при опросе членов управленческой команды. Речь идёт о реальных различиях восприятия школьной среды разными категориями членов образовательного сообщества.

Совокупность параметров образовательной среды позволяет производить ее системное описание, предоставляет возможность осуществлять **мониторинг развития образовательной среды учебного заведения**. Психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды на основе представленного комплекса диагностических параметров позволяет более ясно увидеть потенциал её организационного развития.

Представленная здесь методика является *инструментом*, эффективность использования которого зависит от самого пользователя. Думается, что проведение сравнений качества работы разных педагогов (или целых учебных заведений) с помощью данной методики и особенно с последующими административными выводами совершенно нецелесообразно! Тем более что такое сравнение некорректно из-за неизбежно различного «стартового потенциала»: разные дети, разные родители,

разные помещения, разные материальные возможности, разный срок совместной деятельности педагога и учащихся и т.п.

Как уже отмечалось, наиболее адекватно использовать методику экспертизы для осуществления мониторинга развития образовательной среды. Как считали древние китайские мудрецы, бессмысленно постоянно пытаться сравнивать себя с другими. Ведь всегда найдутся те, кто окажется впереди нас, и обязательно найдутся те, кого мы сами сумели опередить. Стоит ли на это ориентироваться? Гораздо важнее **«сравнить себя с собой вчерашним»!**

Ежегодно проводя экспертизу *своей* образовательной среды (на уровне всей школы или отдельных классов) «внутренними» силами, то есть, так называемым методом включенной экспертизы, администрация может обеспечить четкий контроль за динамикой ее развития, целенаправленно корректировать это развитие путем перераспределения ресурсов, если представляется необходимым увеличить показатель того или иного параметра. Естественно, при этом важно преодолеть соблазны типа «выглядеть красиво в собственных глазах»; лучше быть максимально строгим в оценках своей деятельности, что будет способствовать стремлению к более динамичному развитию образовательной среды. Другими словами, если, заполняя таблицу, мы сомневаемся, есть ли у нас в школе то-то и то-то, или этого все же практически нет, то лучше пока дать *себе* отрицательный ответ.

Особый интерес для анализа ситуации в школе может представлять отмеченная выше разница экспертных оценок образовательной среды со стороны директора, каждого из его заместителей, различных педагогов, родителей. При этом ни в коем случае не следует выяснять, кто из них «прав», а кто нет. Гораздо важнее осмыслить, почему одна и та же ситуация воспринимается по-разному с разных функциональных позиций. Выводы, полученные в результате такого анализа, могут стать важным фактором совершенствования управленческой системы учебного заведения.

Получив определенную «картинку» образовательной среды, руководители и педагоги определяют стратегию ее дальнейшего развития на основе своих представлений о целях образования. Можно, например, сосредоточить имеющиеся ресурсы на радикальном повышении уровня количественных параметров, имеющих наиболее низкие значения. Можно равномерно распределить усилия, достигая небольшого прироста значений всех параметров. Можно стремиться довести до

максимальных значений один или несколько параметров, которые представляются наиболее важными в данных конкретных условиях, и т.д. При этом не всегда необходимо стремиться достигать теоретически возможного максимума: скажем, резкое повышение уровня интенсивности образовательной среды может оказаться нежелательным из-за слишком больших нагрузок на учащихся, что отрицательно скажется на состоянии их физического и психического здоровья.

В связи с этим становится очевидным ответ еще на один «типичный» вопрос: «Какой уровень показателей следует считать «достаточным» или «хорошим» для того или иного параметра?» В данной логике этот вопрос теряет смысл. Ведь целесообразно оценивать не столько свои «достижения», сколько те нереализованные возможности, которые, таким образом, превращаются в потенциальный ресурс развития образовательной среды. Станем ли мы стремиться использовать данный ресурс уже в этом учебном году или «законсервируем» его «до лучших времен», сосредоточив внимание на развитии других сторон образовательного процесса, зависит только от принятого управленческого решения.

Таким образом, принципиальное значение уже при повторной экспертизе имеет количественный прирост («дельта») уровня тех параметров, которые были ранее определены как стратегически приоритетные, повышение показателей которых было запланировано.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

МЕТОДИКА ЭКСПЕРТНОГО АНАЛИЗА ОРГАНИЗАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ ШКОЛЫ

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

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

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

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ШКОЛЫ

I. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ЕДИНИЦЫ

1. Школьные подразделения

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

А. В основном вертикальный (жёстко контролируется администрацией на основе принципа «вертикали власти»).

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

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

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

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

А. Средний (15–25 человек).

Б. Большой (более 30 человек)

В. Маленький (до 10–12 человек).

1.3 Автономность школьных подразделений.

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

Б. Ограничена постоянным контролем со стороны администрации.

В. Ограничена взаимными договоренностями с руководителями других школьных подразделений.

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

2. Методические объединения педагогов

2.1 Участие педагогов в методических объединениях.

А. Методические объединения в школе не развиты.

Б. Обязательное участие педагогов.

В. Необязательное участие педагогов.

2.2 Статус и авторитет методических объединений в школе.

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

Б. Средний.

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

2.3 *Функции* методических объединений в школе.

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

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

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

Г. Консультирование деятельности различных «образовательных команд».

3. Школьная администрация и секретариат

3.1 *Основная функция.*

А. Планирование бюджета и контроль его исполнения.

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

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

3.2. *Субъекты принятия решений по использованию бюджета.*

А. Директор.

Б. Директор и руководители подразделений.

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

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

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

4.1 *Основные функции.*

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

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

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

Г. Поддержка каждого школьника в его саморазвитии и социализации.

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

4.2 Основные исполнители функции.

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

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

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

5. Органы по совершенствованию образовательного процесса

5.1 Основные функции.

А. По существу, чётко не определены.

Б. Умеренное принуждение учителей к улучшению методики преподавания учебных предметов.

В. Решение проблем интеграции обучения и воспитания учащихся.

Г. Как в пункте «Б» + актуализация саморазвития школьников и повышение квалификации педагогов.

5.2 Основные инициаторы изменений.

А. Отдельные педагоги.

Б. Директор и администрация.

В. Руководители методических объединений.

Г. Специально сформированные творческие группы, включающие членов администрации и наиболее инициативных и квалифицированных педагогов.

Д. Детско-взрослые образовательные команды.

6. Учителя

6.1 Автономность (самостоятельность, независимость) учителей.

А. Высокая (каждый учитель в основном строит свою деятельность на базе собственных профессиональных ценностей и приоритетов).

Б. Ограничена постоянным контролем со стороны администрации.

В. Ограничена влиянием методических объединений и других школьных подразделений.

Г. Ограничена положениями концепции школы и других внутренних школьных документов.

Д. Ограничена влиянием детско-взрослых образовательных команд.

6.2 *Воспитательные функции учителей-предметников.*

А. Слабо выражены.

Б. Сосредоточены в рамках преподавания своего учебного предмета.

В. Как в пункте «Б», на основе тесного взаимодействия с классными руководителями.

Г. Интенсивны, выходят за рамки преподавания своего учебного предмета, активно осуществляются всеми учителями-предметниками.

Д. Осуществляются в контексте деятельности детско-взрослых образовательных команд.

II. КООРДИНАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ

7. Регулирование школьной деятельности

7.1 *Внешнее регулирование* школьной деятельности.

А. Большое количество конкретных обязательных правил и указаний.

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

7.2 *Внутреннее регулирование* школьной деятельности.

А. Напрямую исходит из правил, установленных внешним регулированием.

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

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

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

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

8. Профессионализм педагогов

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

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

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

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

9. Иерархия управления

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

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

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

Г. Выполняет координирующие функции.

10. Консультационные структуры

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

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

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

В. В школе создана широкая сеть консультационных структур различного уровня и направленности. Большинство школьных проблем находит своё решение в рамках их обсуждения на заседаниях соответствующих советов. Предложения и

рекомендации консультационных структур существенно влияют на принятие решений школьной администрацией.

10.2 Характер принятия в школе важных решений

- А.** Хаотичный, нечеткий. Часто под влиянием лиц, «особо приближённых» к руководству на данный момент.
- Б.** В соответствии с требованиями «пирамиды власти».
- В.** Консенсус позиций администрации школы и мнений заинтересованных сотрудников, выраженных через консультационные структуры (советы), на основе необходимых согласований.
- Г.** Консенсус между учителями-предметниками, классными руководителями и руководителями структурных подразделений школы (председателями методических объединений и т.п.).
- Д.** Решения принимаются на основе неформальных контактов членов образовательных команд.

10.3 Основные субъекты, принимающие оперативные решения.

- А.** Учителя-предметники и общее собрание сотрудников.
- Б.** Директор и администрация школы.
- В.** Методические объединения и общее собрание сотрудников.
- Г.** Классные руководители после консультаций с учителями-предметниками.
- Д.** Детско-взрослые образовательные команды.

11. Инициативность и сверхнормативная творческая активность педагогов

- А.** Большинство учителей ориентировано только на проведение своих уроков, весьма неохотно откликаясь на призывы администрации к профессиональной активности и творчеству.
- Б.** Многие педагоги проводят различные дополнительные занятия, в основном связанные с углублением и расширением учебного материала по своим предметам, не поднимая вопрос о дополнительной оплате.
- В.** Как в пункте «Б» + периодическая совместная организация группами учителей общешкольных мероприятий воспитательной, личностно развивающей направленности.

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

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

III. ХАРАКТЕР УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ

12. Реальные задачи управляющего органа

А. Контроль деятельности педагогов.

Б. Непосредственное прямое управление деятельностью каждого педагога.

В. Общий контроль реализации миссии школы, соблюдения принятых норм, поддержка основных ценностей и приоритетов данной школы.

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

13. Менеджмент

13.1 Главные функции.

А. Контроль распределения бюджета школы.

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

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

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

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

13.2 Позиция руководителя.

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

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

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

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

Д. Директор в первую очередь лидер управленческой команды, ориентированный на стратегическое планирование развития школы.

13.3 *Главные задачи заместителей директора.*

А. Обеспечение комфортной работы учителей-предметников.

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

В. Ответственность за учебный процесс.

Г. Ответственность за учебно-воспитательный процесс и развитие школы.

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

13.4 *Субъект ответственности перед вышестоящими органами.*

А. Директор.

Б. Директор и управленческая команда.

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

А. Таких позиций в школе не существует.

Б. Помощь заместителям директора.

В. Собственная позиция, обеспечивающая взаимодействие между руководством школы и педагогами.

IV. **УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИИ**

15. **Число структурных подразделений в школе**

А. Малое. В школе неразвиты методические объединения учителей, работает всего несколько школьных кружков или их нет совсем.

Б. Среднее. Методические объединения включают учителей смежных специальностей, работает ряд кружков, клубов, секций и т.п.

В. Значительное. Развитая структура дополнительного образования, наряду с методическими объединениями в школе работают различные координационные советы и рабочие группы педагогов.

Г. Большое. В школе создана широкая сеть дополнительного образования, функционируют различные органы соуправления и консультационные структуры (советы, творческие группы и т.п.), а также различные школьные структурные подразделения и службы: информационные (радио- и телестудии, издательство и

т.п.), творческие коллективы (театры, хоры, мастерские и т.п.), профориентационные, медико-психологические, коррекционные и т.п.

16. Организационное самосознание школьного коллектива

А. Каждый «сам по себе» выполняет свои обязанности на минимальном уровне. Для большинства педагогов и учащихся школа является «просто» местом работы или учёбы.

Б. Многие педагоги и учащиеся любят свою школу, ощущают себя частью её коллектива, в ряде случаев готовы «помочь родной школе». Однако позиции и ценности, транслируемые школой, далеко не всегда являются для них непререкаемыми, часто носят формальный и декларативный характер.

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

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

Экспертная таблица по организационной подсистеме школы

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

№	Позиция	Ключ	Результат (названия моделей)
I	ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ЕДИНИЦЫ		
1	Школьные подразделения		
1.1	Конфигурация подразделений	А. Сегментная модель Б. Линейная модель В. Коллегиальная модель и матричная модель	

		Г. Модульная модель	
1.2	Размер подразделений	А. Сегментная модель Б. Линейная модель, коллегиальная модель и матричная модель В. Модульная модель	
1.3	Автономность подразделений	А. Сегментная модель и модульная модель Б. Линейная модель В. Коллегиальная модель Г. Матричная модель	
2	Методические объединения		
2.1	Участие педагогов	А. Сегментная модель Б. Линейная модель, В. Коллегиальная модель, матричная модель и модульная модель	
2.2	Статус методических объединений	А. Сегментная модель Б. Линейная модель, матричная модель и модульная модель В. Коллегиальная модель	
2.3	Функции методических объединений	А. Сегментная модель Б. Линейная модель В. Коллегиальная модель и матричная модель Г. Модульная модель	
3	Школьная администрация и секретариат		
3.1	Основная функция	А. Сегментная модель Б. Линейная модель, В. Коллегиальная модель, матричная модель и модульная модель	
3.2	Принятие решений по использованию бюджета	А. Сегментная модель и линейная модель Б. Коллегиальная модель В. Матричная модель Г. Модульная модель	
4	Органы воспитания и сопровождения школьников		
4.1	Основная функция	А. Сегментная модель Б. Линейная модель В. Коллегиальная модель Г. Матричная модель Д. Модульная модель	

4.2	Исполнители функции	А. Сегментная модель и линейная модель Б. Коллегиальная модель и матричная модель В. Модульная модель	
5	Органы по совершенствованию образовательного процесса		
5.1	Основная функция	А. Сегментная модель Б. Линейная модель и коллегиальная модель В. Матричная модель Г. Модульная модель	
5.2	Инициаторы изменений	А. Сегментная модель Б. Линейная модель В. Коллегиальная модель Г. Матричная модель Д. Модульная модель	
6	Учителя		
6.1	Автономность	А. Сегментная модель Б. Линейная модель В. Коллегиальная модель Г. Матричная модель Д. Модульная модель	
6.2	Воспитательные функции	А. Сегментная модель Б. Линейная модель В. Коллегиальная модель Г. Матричная модель Д. Модульная модель	
II	КООРДИНАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ		
7	Регулирование школьной деятельности		
7.1	Внешнее регулирование	А. Сегментная модель Б. Линейная модель и коллегиальная модель В. Матричная модель и модульная модель	
7.2	Внутреннее регулирование	А. Сегментная модель Б. Линейная модель В. Коллегиальная модель Г. Матричная модель Д. Модульная модель	
		А. Сегментная модель Б. Линейная модель	

8	Профессионализм педагогов	В. Коллегиальная модель Г. Матричная модель и модульная модель	
9	Иерархия управления	А. Сегментная модель Б. Линейная модель и коллегиальная модель В. Матричная модель и Г. Модульная модель	
10	Консультационные структуры		
10.1	Количество консультационных структур	А. Сегментная модель Б. Линейная модель и модульная модель В. Коллегиальная модель и матричная модель	
10.2	Характер принятия решений	А. Сегментная модель Б. Линейная модель В. Коллегиальная модель Г. Матричная модель Д. Модульная модель	
10.3	Основные субъекты, принимающие решения	А. Сегментная модель Б. Линейная модель В. Коллегиальная модель Г. Матричная модель Д. Модульная модель	
11	Инициативность и сверхнормативная творческая активность педагогов	А. Сегментная модель Б. Линейная модель В. Коллегиальная модель Г. Матричная модель Д. Модульная модель	
III	ХАРАКТЕР УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ		
12	Реальные задачи управляющего органа	А. Сегментная модель Б. Линейная модель В. Коллегиальная модель и матричная модель Г. Модульная модель	
13	Менеджмент		
13.1	Главные функции	А. Сегментная модель Б. Линейная модель В. Коллегиальная модель Г. Матричная модель Д. Модульная модель	
13.2	Позиция руководителя	А. Сегментная модель Б. Линейная модель В. Коллегиальная модель Г. Матричная модель	

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

Обработка и графическое представление результатов экспертизы

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

<i>Пример.</i>	Сегментная модель	9
	Линейная модель	12
	Коллегиальная модель	13
	Матричная модель	2
	Модульная модель	2

2. Далее необходимо произвести повторный подсчёт, учитывая следующий нюанс. В тех случаях, когда в столбце «Ключ» под одним шифром (буквами А, Б, В или Г) указано несколько моделей, при вторичном подсчёте учитывается только та модель, которая чаще встречалась при первичном подсчёте. В результате количество

отметок доминирующей (лидирующей) модели должно остаться прежним, а других моделей уменьшиться.

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

<i>Пример.</i>	Сегментная модель	8
	Линейная модель	8
	Коллегиальная модель	13
	Матричная модель	0
	Модульная модель	1

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

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

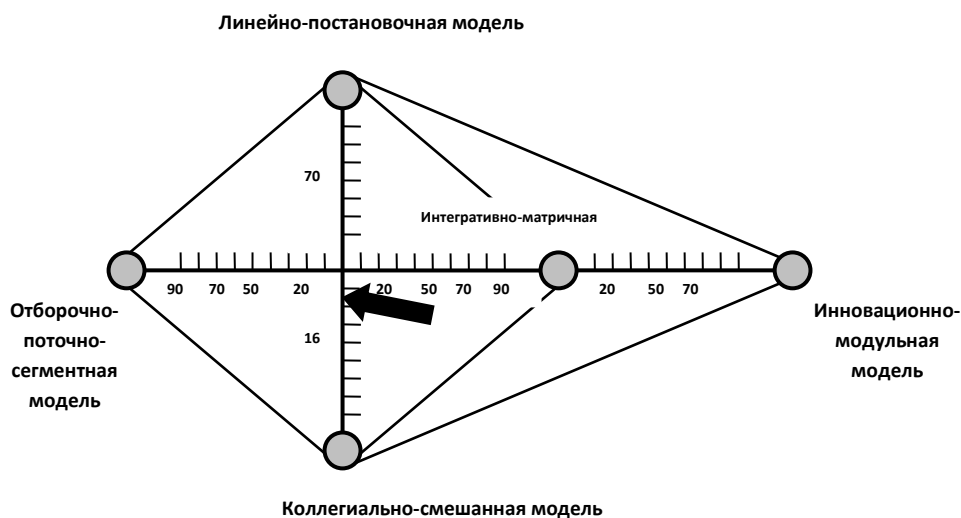
<i>Пример.</i>	Сегментная модель	27%
	Линейная модель	27%
	Коллегиальная модель	43%
	Матричная модель	0%
	Модульная модель	3%

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

<i>Пример.</i>	Линейная модель	27%
	Коллегиальная модель	43%

$$43 - 27 = 16.$$

Отмечаем 16 пунктов на вертикальной шкале в сторону коллегиальной модели (вниз).



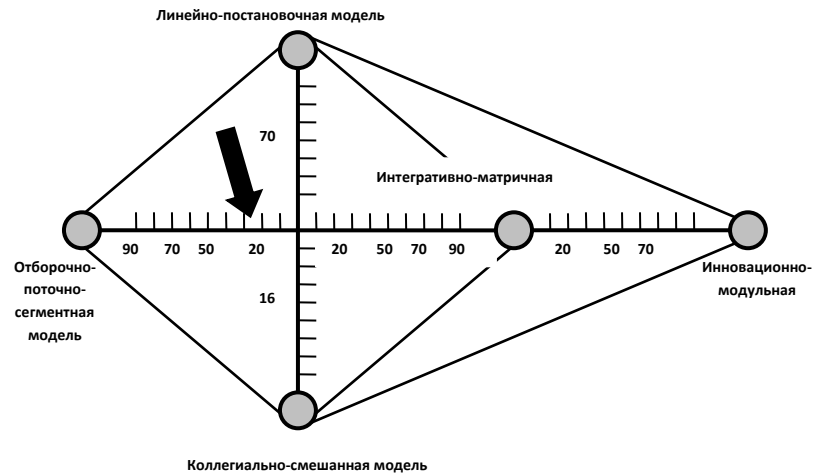
Сложить процентные показатели матричной и модульной моделей.

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

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

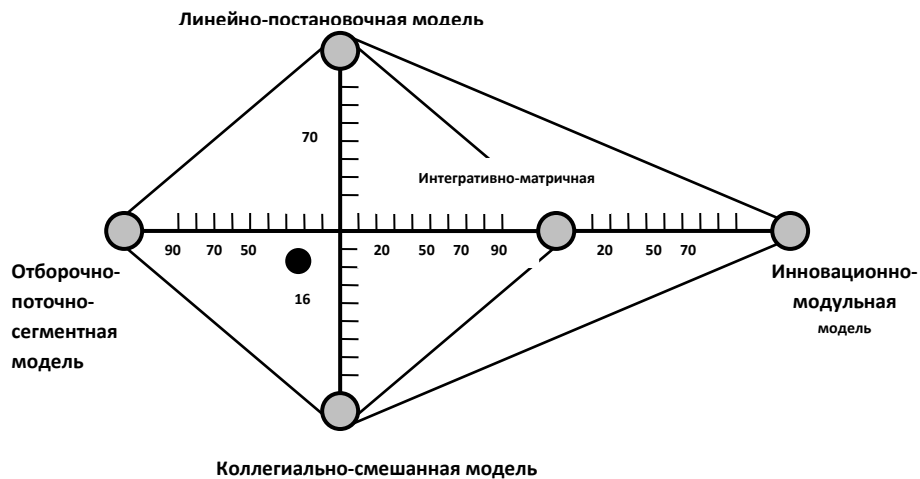
Пример. $27 - 3 = 24.$

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



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

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



ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ ШКОЛЫ

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

1. Стратегия формирования учебных групп

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

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

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

2. Содержание образовательных курсов

2.1. Тип содержания

А. Содержание большинства учебных предметов носит «знаниевый» (когнитивный) характер. Содержание некоторых предметов ориентировано на развитие эмоционально-чувственной сферы учащихся, их физическое развитие и т.п.

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

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

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

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

2.2. Межпредметные связи

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

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

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

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

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

2.3. Распределение учебного времени между предметами

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

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

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

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

2.4. Вариативность содержания (разнообразие содержания)

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

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

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

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

2.5. Критерии отбора содержания внутри предметов

А. Государственные стандарты, необходимость подготовки к аттестационным экзаменам.

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

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

3. Организация образовательного процесса.

3.1. Основные формы организации.

А. Предметное классно-урочное преподавание.

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

В. Тематические проектные формы.

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

3.2. Дифференциация.

3.2.1. Дидактическая дифференциация.

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

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

3.2.2. Дифференциация в соответствии с интересами школьников.

- А.** Незначительная. При организации образовательного процесса персональные интересы учащихся учитываются педагогами лишь эпизодически.
- Б.** Значительная. Учителя знают персональные интересы учащихся и используют эти интересы в ходе образовательного процесса.

3.3. Образовательные траектории.

3.3.1. Возможности выбора.

- А.** Каждый учебный поток проходит единую траекторию обучения по единой программе.
- Б.** Для каждого предмета возможен свой уровень изучения.
- В.** В каждом классе (учебной группе) обеспечиваются возможности для разноуровневого (от коррекционного до углублённого) обучения по различным предметам.
- Г.** Образовательные траектории организуются в зависимости от возможностей, потребностей и интересов учащихся. В школе существует много различных вариантов возможных образовательных траекторий учащихся.
- Д.** Как в пункте «Г» + влияние различных событий, происходящие в социуме и внутри школы, на изменения образовательных траекторий.

3.3.2. Степень фиксации.

- А.** Чётко фиксированы. Меняются только на основе распоряжений органов управления образованием.
- Б.** Менее фиксированы, подлежат пересмотру и коррекции управленческим аппаратом школы.
- В.** Оперативно адаптируются педагогами «под учащихся» в ходе образовательного процесса на основе их учебных результатов.
- Г.** Оперативно изменяются под влиянием самих школьников и их родителей.

3.3.3. Темп.

- А.** Единый для всех. При «отставании» школьники оперативно переводятся в поток низшего уровня.
- Б.** Возможность смены потока (с более быстрым или медленным темпом) в зависимости от результатов периодического тестирования.

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

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

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

3.3.4. Фиксация норм и требований к образовательному уровню школьников.

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

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

4. Групповая организация школьников

4.1. Преобладающая форма организации.

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

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

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

4.2. Постоянство учебных групп.

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

Б. Стабильные классы при изучении большинства учебных предметов (не самых значимых для данной школы). В учебных группах, сформированных для изучения наиболее «важных» предметов на различном уровне сложности, возможны периодические перемещения учащихся по итогам промежуточных аттестаций.

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

4.3. Принципы перегруппировки школьников.

- А. Строгий предварительный отбор учащихся в разные потоки.
- Б. Результаты промежуточных аттестаций, тестирований и т.п.
- В. Периодические перегруппировки внутри стабильной группы в зависимости от «текущей успеваемости» учащихся.
- Г. Изменение персональных интересов школьников, возникновение у них новых образовательных потребностей.

4.4. Принципы подбора педагогов для работы с группами школьников.

- А. Целенаправленного отбора педагогов нет. Учителя меняются в зависимости от прохождения различных учебных предметов. Обычно более квалифицированные учителя преподают в потоках, классах и группах более высокого уровня сложности. Относительно постоянен классный руководитель.
- Б. Команда педагогов специально формируется «под» определенную группу школьников и остается постоянной несколько лет.

5. Воспитательная работа и психолого-педагогическое сопровождение школьников

5.1. Функции.

- А. В основном сводятся к беседам со школьниками назидательного характера и отдельным консультациям учащихся и родителей по вопросам подготовки к итоговым аттестациям.
- Б. Помощь учащимся в выборе соответствующего образовательного уровня; консультации по самостоятельной работе учащихся; решение вопросов, связанных с их дисциплиной.
- В. Как в пункте «Б» + организация эффективного группового взаимодействия школьников.
- Г. Обеспечение благополучия каждого школьника, помощь в решении самых разных его проблем и предупреждение их возникновения.
- Д. Как в пункте «Г» + особое внимание вопросам социализации учащихся.

5.2. Время, выделяемое для воспитательной работы.

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

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

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

5.3. *Связь между воспитательной и учебной деятельностью.*

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

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

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

5.4. *Основные субъекты воспитательной деятельности.*

А. Классный руководитель.

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

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

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

6. Тесты, проверки, промежуточные аттестации

6.1. *Цели проверок и тестирований.*

А. Проверка учебных достижений и прогноз дальнейшей успешности обучения.

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

6.2. *Функции проверок и тестирований.*

А. Отбор и распределение учащихся в учебные потоки различного уровня. Контроль их дальнейшего соответствия (или несоответствия) данному уровню.

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

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

6.3. Результаты проверок и тестирований.

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

Б. Достижение промежуточных персональных образовательных личностно развивающих целей каждого учащегося.

6.4. Субъекты проверок и тестирований.

А. Учителя-предметники.

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

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

6.5. Стандартизация тестов и проверок.

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

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

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

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

7. Оценка образовательного процесса

7.1. Цели оценки образовательного процесса.

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

Б. Оптимизация объема и темпа усвоения школьниками учебного материала.

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

7.2. Субъекты оценки и установления критериев эффективности образовательного процесса.

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

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

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

Экспертная таблица по образовательной подсистеме школы

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

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

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

7.1	Цели	А. Отборочно-поточная модель и постановочная модель Б. Модель «смешанных способностей» В. Интегративная модель и инновационная модель	
7.2	Субъекты оценки и установления критериев	А. Отборочно-поточная модель Б. Постановочная модель и модель «смешанных способностей» В. Интегративная модель и инновационная модель	

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

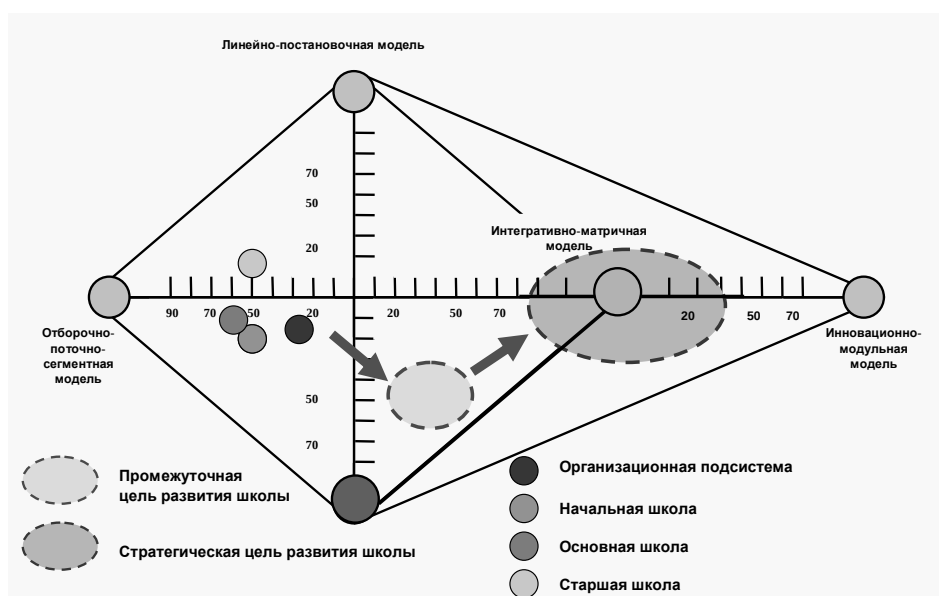


Рисунок 1.2 — Пример графического представления результатов анализа организационно-образовательной модели школы и стратегических ориентиров её развития

ПРИЛОЖЕНИЕ В

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ОТНОШЕНИЯ К ШКОЛЕ

Инструкция

«Из предложенных утверждений выберите, пожалуйста, один из двух вариантов, тот, который кажется наиболее подходящим лично для Вас, более отражающим Вашу жизненную позицию. При этом рядом с номером утверждения (1, 2 и т.д.) Вы должны поставить соответствующую прописную (заглавную) букву («А» или «Б»), если для Вас полностью подходит одно из утверждений, или строчную букву («а» или «б»), если Вы склоняетесь к одному из утверждений, но *не столь категорично*, как это сформулировано в самом утверждении.

Даже если Вам трудно предпочесть один вариант, то все-таки постарайтесь сделать свой выбор. Отвечать лучше быстро, так как первая реакция наиболее точно выражает Ваше отношение.

Подчеркнем, что здесь не может быть «правильных» или «неправильных», «хороших» или «плохих» ответов: любое ваше мнение, если оно искреннее, имеет важнейшее значение для данного исследования».

Текст утверждений

1.

А. К сожалению, большинство учителей этой школы не вызывает у меня особых симпатий.

Б. Большинство учителей здесь очень симпатичные, приятные люди.

2.

А. Я невольно прислушиваюсь, когда в разговорах других людей речь заходит о ком-либо из учеников этой школы. Мне это всегда интересно.

Б. Меня мало интересуют подобные разговоры.

3.

А. Я трачу много сил и времени на различные школьные дела и проблемы.

Б. В основном я сосредоточен на делах и проблемах, не связанных с этой школой.

4.

А. Я не считаю для себя необходимым тратить свое свободное время или личные деньги на благоустройство и развитие школы.

Б. Мое участие в обустройстве и развитии школы кажется мне совершенно необходимым, я занимаюсь этим с удовольствием.

5.

А. Учащиеся этой школы отличаются высоким уровнем развития и культурой поведения.

Б. Мне кажется, что многие учащиеся этой школы плохо воспитаны и мало эрудированы.

6.

А. Мне, в общем-то, все равно, по каким методикам учат в школе, главное, чтобы был достигнут хороший конечный результат.

Б. Я хочу четко представлять, какими педагогическими идеями руководствуется школа, стараюсь интересоваться методами работы разных учителей.

7.

А. Мне часто приходится пользоваться различным школьным оборудованием.

Б. Я практически этим не пользуюсь.

8.

А. Пожалуй, я достаточно часто делюсь с людьми своими положительными или отрицательными впечатлениями об учителях, работающих в этой школе.

Б. Я, в общем-то, никогда сам не затрагиваю в разговорах эту тему.

9.

А. Насколько мне известно, большинство занятий в этой школе проходит в довольно скучной атмосфере и вызывает отрицательные эмоции у учащихся.

Б. Большинство уроков построены так, что учащимся на них интересно, школьники вместе с учителями испытывают много положительных эмоций.

10.

А. Меня не очень интересует оформление и оборудование тех помещений школы, в которых занимаются другие учащиеся со своими учителями.

Б. Мне хотелось бы увидеть оснащение всех кабинетов, которые есть в этой школе.

11.

А. Я стараюсь как можно больше общаться с учителями этой школы.

Б. Скорее, я иду на контакт с ними только по необходимости.

12.

А. Если я случайно увижу, что кто-то из учащихся вне школы совершает недостойный поступок, то постараюсь вмешаться и по-хорошему его остановить.

Б. Думаю, что в таких случаях лучше все же не вмешиваться и не портить себе нервы. В конце концов, это его личное дело.

13.

А. Внутреннее оформление этой школы создает у меня ощущение уюта и комфорта.

Б. Увы, но в школьных коридорах, холлах и классах я чувствую себя как в «казенной конторе».

14.

А. Я никогда не интересовался, какие вузы оканчивали учителя этой школы и где они работали раньше.

Б. Я всегда стараюсь это узнать, чтобы иметь более четкое представление о квалификации педагогов.

15.

А. Мне нравится участвовать в общих делах или просто разговаривать с учащимися этой школы.

Б. Я не стремлюсь лишний раз вступать с ними в контакты, не вижу в этом для себя никакого интереса, да и особой необходимости.

16.

А. Я никогда не пытался сам что-либо менять в организации школьной жизни, выполнял только то, о чем меня просили.

Б. Мне приходилось проявлять определенную инициативу, прикладывать личные усилия, чтобы сделать школьную жизнь более интересной и насыщенной или улучшить преподавание школьных дисциплин.

17.

А. По-моему, в этой школе удалось собрать педагогический коллектив, состоящий из настоящих мастеров своего дела.

Б. Похоже, что среди учителей все же слишком много случайных людей, которые занимаются не своим делом.

18.

А. Мне пока не приходилось интересоваться судьбами выпускников этой школы, их дальнейшая жизнь мне практически не известна.

Б. Я стараюсь быть в курсе событий «взрослой жизни» выпускников.

19.

А. Я стараюсь принимать активное участие во всех общешкольных мероприятиях.

Б. Меня это мало привлекает, я участвую только, если меня лично об этом попросят.

20.

А. Мне приходилось вносить собственные предложения по благоустройству школьных помещений или территории вокруг школы.

Б. Я пока не задумывался о подобных вещах.

21.

А. Внешний вид многих учащихся этой школы вызывает неприятные ощущения, говорит об их разгильдяйстве и неаккуратности.

Б. Внешний вид учащихся радует глаз, вызывает к ним симпатию.

22.

А. Еще в начале учебного года я знакомлюсь с планом школьных мероприятий, мне интересно знать, какие важные события ожидаются в школе.

Б. Для меня это не так важно, все, что нужно будет знать, мне и так обязательно сообщат.

23.

А. Насколько мне известно, школьные помещения и оборудование используются только во время занятий по расписанию.

Б. Мне самому нередко случается пользоваться школьными помещениями и оборудованием по вечерам, в выходные дни и на каникулах – в школе организовано для этого много возможностей.

24.

А. Когда я знакомлюсь с материалами Интернета, читаю статьи в журналах или мне попадаются на глаза новые книги, я думаю о том, для кого из учителей они могут оказаться интересными, и стараюсь рассказать учителям об этих материалах.

Б. Пожалуй, такого со мной не случается.

25.

А. Мероприятия в этой школе проходят весело и интересно, это настоящий праздник для участников и гостей.

Б. Общешкольные мероприятия чаще всего носят формальный характер, проводятся в основном «для галочки».

26.

А. Для меня важно знать, соответствуют ли помещения школы нормативным требованиям (уровень освещенности, площадь на одного учащегося и т.п.).

Б. Подобные формальные данные меня никогда не интересовали.

27.

А. У меня часто возникают трудности при решении каких-либо вопросов с учителями этой школы.

Б. Мне легко сотрудничать с учителями этой школы при решении различных вопросов.

28.

А. Когда мне становится известно, что кого-либо из учащихся этой школы несправедливо обижают, я стараюсь его защищать, даже если это грозит мне определенными неприятностями.

Б. Мне не приходилось вмешиваться в подобные ситуации.

29.

А. Учебное оборудование школы находится в запущенном состоянии и производит удручающее впечатление.

Б. Отличное состояние учебного оборудования вызывает уважение к школе.

30.

А. Для меня важно знать, чем увлекаются и как проводят свое свободное время учителя.

Б. Считаю, что это меня не касается, подобные вопросы меня не интересуют.

31.

А. Мне никогда не приходилось серьезно сотрудничать с учащимися этой школы при решении каких-либо проблем.

Б. Мой опыт сотрудничества с учащимися этой школы был весьма успешным и оставил у меня приятное впечатление.

32.

А. Мне случалось советовать другим людям получать образование именно в этой школе (или отговаривать их от этого).

Б. Я этого никогда не делал.

Бланк ответов

На бланке ответа указывается категория респондента (учащийся какого класса, учитель, член администрации, родитель, выпускник и т.п.), что позволит в дальнейшем анализировать данные по различным фокусным группам.

№ вопроса	ОТВЕТ	№ вопроса	ОТВЕТ	№ вопроса	ОТВЕТ	№ вопроса	ОТВЕТ
1		2		3		4	
5		6		7		8	
9		10		11		12	
13		14		15		16	
17		18		19		20	
21		22		23		24	
25		26		27		28	
29		30		31		32	

Ключ обработки результатов

Поскольку эмоциональная составляющая отношения к школе может иметь как позитивный, так и негативный характер, то показатели эмоционального компонента, соответственно, имеют положительное (+) и отрицательное (–) значения. Показатели других компонентов отношения имеют только положительные или нулевые значения. При совпадении ответа с ключом присваиваются баллы: если респондентом проставлена прописная (заглавная) буква («А» или «Б»), присваивается **2 балла**, если проставлена строчная буква («а» или «б»), присваивается **1 балл**.

№ вопроса	Значимый ответ		№ вопроса	Значимый ответ	№ вопроса	Значимый ответ	№ вопроса	Значимый ответ
1	А(а) –	Б (б)+	2	А(а)	3	А(а)	4	Б(б)
5	А(а) +	Б(б) –	6	Б(б)	7	А(а)	8	А(а)
9	А(а) –	Б(б)+	10	Б(б)	11	А(а)	12	А(а)
13	А(а) +	Б(б) –	14	Б(б)	15	А(а)	16	Б(б)
17	А(а) +	Б(б) –	18	Б(б)	19	А(а)	20	А(а)
21	А(а) –	Б(б)+	22	А(а)	23	Б(б)	24	А(а)
25	А(а) +	(б)Б–	26	А(а)	27	Б(б)	28	А(а)
29	А(а) –	Б(б)+	30	А(а)	31	Б(б)	32	А(а)

Матрица для подсчёта результатов

Бланк ответов и матрица для подсчёта результатов построены таким образом, что по горизонтали (по строкам) подсчитывается интенсивность отношения респондента к различным содержательным элементам понятия «школа» (учителям, учащимся, образовательному процессу, помещению и оборудованию школы), а по вертикали (по столбцам) подсчитываются показатели компонентов отношения (эмоционального, познавательного, практического и поступочного).

В матрицу вписываются баллы, присвоенные ответам в соответствии с «ключом», и подсчитываются их суммы по различным компонентам и содержательным элементам отношения к школе.

Компоненты и содержательные элементы отношения	Эмоциональный компонент	Познавательный компонент	Практический компонент	Поступочный компонент	Интенсивность отношения (сумма баллов)
Учителя	№ 1 № 17 Всего + / –	№ 14 № 30 Всего	№ 11 № 27 Всего	№ 8 № 24 Всего	
Учащиеся	№ 5 № 21 Всего + / –	№ 2 № 18 Всего	№ 15 № 31 Всего	№ 12 № 28 Всего	
Образовательный процесс	№ 9 № 25 Всего + / –	№ 6 № 22 Всего	№ 3 № 19 Всего	№ 16 № 32 Всего	
Помещение и оборудование	№ 13 № 29 Всего + / –	№ 10 № 26 Всего	№ 7 № 23 Всего	№ 4 № 20 Всего	
Всего баллов	+ / –				

Результаты отношения к школе (а также к её отдельным структурно-содержательным элементам) различных категорий членов образовательного сообщества (фокусных групп) подсчитываются путём стандартных статистических процедур.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

МЕТОДИКА «ИНДЕКС ТОЛЕРАНТНОСТИ»

В данном случае предметом экспертного анализа являются взаимные отношения различных категорий членов образовательного сообщества (учащихся, педагогов, родителей, администрации школы) друг к другу. В качестве экспертируемых объектов могут выступать поведенческие акты, высказывания, тексты, изображения и т.п. и их совокупность.

Экспертам предлагается на основе представленного выше критериального аппарата описать анализируемые объекты и квалифицировать степень толерантности соответствующих категорий членов образовательного сообщества по отношению к другим субъектам образовательного процесса.

В экспертную группу по анализу толерантности могут входить классные руководители, воспитатели, учителя и т.д. Опыт показывает, что в экспертную группу не стоит включать более 4–5 человек. Естественно, для оценки толерантности различных групп учащихся формируются различные экспертные группы. Оценку толерантности педагогов дают представители администрации школы и школьные психологи. Школьный психолог путём тематического собеседования с экспертами на основе предлагаемого ниже критериального комплекса заполняет экспертные матрицы (рис. 6.2) для каждой фокусной группы по различным объектам оценки толерантности (отношение к другим учащимся, к учителям и т.п.).

Вначале экспертам надлежит отметить своё **субъективное мнение** о степени принятия-непринятия членами анализируемой фокусной группы представителей другой фокусной группы в соответствии с предлагаемым критериальным комплексом (от А 1 до Г 4), а также квалифицировать это принятие (непринятие) как активное или пассивное. По существу, анализируя поведение, высказывания или продукты деятельности, экспертам **необходимо постараться определиться по представленному ниже ряду позиций.**

А 1 а. Позитивный, негативный или амбивалентный (двойственный) характер носит эмоциональное восприятие внешнего облика иного? Можно говорить о принятии или, скорее, о непринятии этого облика?

А 1 б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный (деятельный) или пассивный (просто, нравится или не нравится) характер?

А 2 а. Позитивный, негативный или амбивалентный характер носит эмоциональное восприятие поведения иного по отношению к данному человеку (общности)? Можно говорить о принятии или, скорее, о непринятии этого поведения?

А 2 б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

А 3 а. Позитивный, негативный или амбивалентный характер носит эмоциональное восприятие культурных особенностей иного? Можно говорить о принятии или, скорее, о непринятии этого образа жизни?

А 3 б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

А 4 а. Позитивный, негативный или амбивалентный характер носит эмоциональное восприятие мировоззренческих особенностей иного? Можно говорить о принятии или, скорее, о непринятии этих идей?

А 4 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

Б 1 а. Проявляется ли интерес к особенностям внешнего облика иного? Данный интерес обусловлен принятием или, скорее, непринятием этого облика?

Б 1 б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

Б 2 а. Проявляется ли интерес к действиям и поступкам иного по отношению к данному человеку (общности)? Данный интерес обусловлен принятием или, скорее, непринятием этого поведения?

Б 2 б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

Б 3 а. Проявляется ли интерес к культурным особенностям иного? Данный интерес обусловлен принятием или, скорее, непринятием этого образа жизни?

Б 3 б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

Б 4 а. Проявляется ли интерес к мировоззренческим особенностям иного? Данный интерес обусловлен принятием или, скорее, непринятием этих идей?

Б 4 б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

В 1 а. Каков характер взаимодействия (общения) с иным, связанного с его внешним обликом? Взаимодействие обусловлено принятием или, скорее, непринятием этого облика?

В 1 б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

В 2 а. Каков характер взаимодействия с иным, связанного с его действиями и поступками по отношению к данному человеку (общности)? Взаимодействие обусловлено принятием или, скорее, непринятием этого поведения?

В 2 б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

В 3 а. Каков характер взаимодействия с иным, связанного с его культурными особенностями? Взаимодействие обусловлено принятием или, скорее, непринятием этого образа жизни?

В 3 б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

В 4 а. Каков характер взаимодействия с иным, связанного с его мировоззренческими особенностями? Взаимодействие обусловлено принятием или, скорее, непринятием этих идей?

В 4 б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

Г 1 а. Каков характер поступков и стремления влиять на других людей, связанных с внешним обликом иного? Эта сверхнормативная активность обусловлена принятием или, скорее, непринятием этого облика?

Г 1 б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

Г 2 а. Каков характер поступков и стремления влиять на других людей, связанных с действиями и поступками иного по отношению к данному человеку (общности)? Эта сверхнормативная активность обусловлена принятием или, скорее, непринятием этого поведения?

Г 2 б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

Г 3 а. Каков характер поступков и стремления влиять на других людей, связанных с культурными особенностями иного? Эта сверхнормативная активность обусловлена принятием или, скорее, непринятием этого образа жизни?

Г 3 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

Г 4 а. Каков характер поступков и стремления влиять на других людей, связанных с мировоззренческими особенностями иного? Эта сверхнормативная активность обусловлена принятием или, скорее, непринятием этих идей?

Г 4 б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

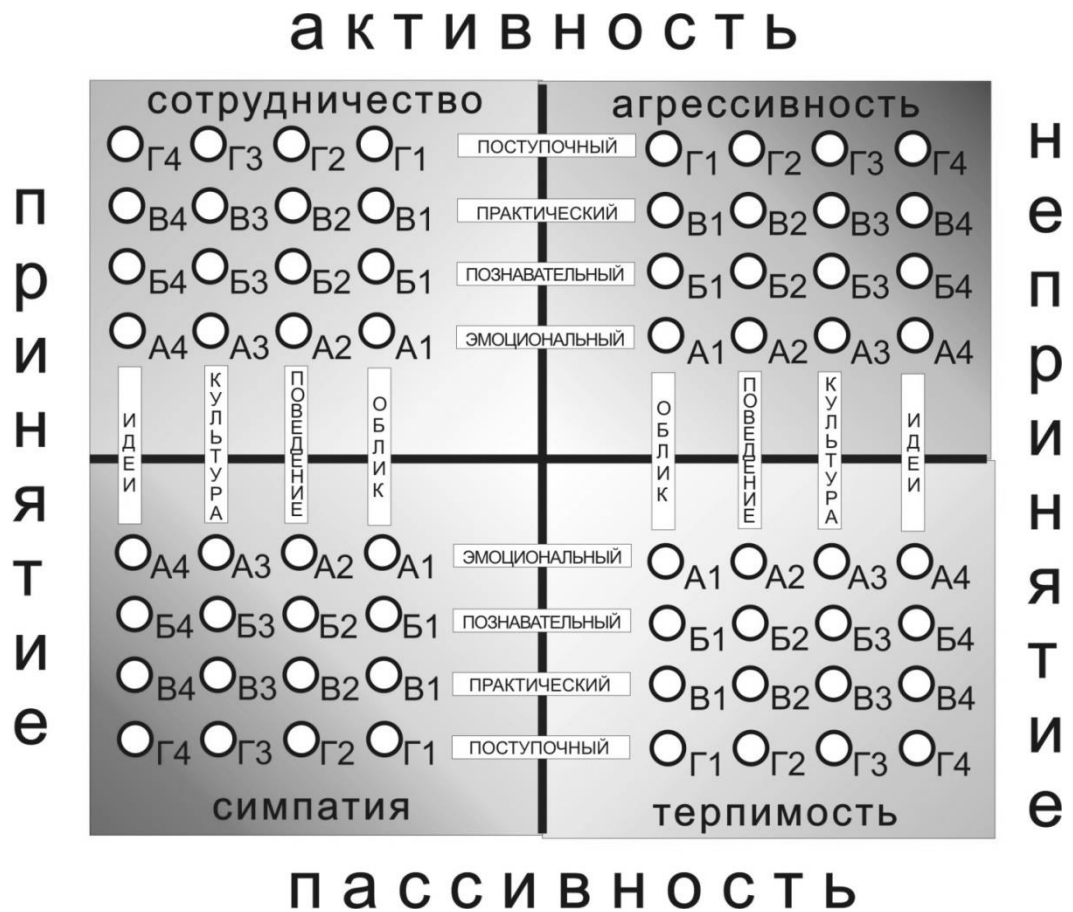


Рисунок 6.2 — Экспертная матрица для анализа отношения к иному

Констатируя принятие либо непринятие по каждому из критериев, а также степень его активности, эксперт отмечает каждую свою оценку на экспертной

матрице (рисунок 6.2), закрашивая соответствующий кружок. Например, анализируя высказывания педагогов в учительской (стремление влиять на своих коллег) и констатируя активное неприятие ими мировоззренческих позиций современных старшеклассников, эксперт отмечает позицию Г 4 в секторе «Агрессивность». На одной экспертной матрице можно показать характер взаимных отношений двух или нескольких фокусных групп, закрашивая кружки (или их части) разными цветами, что позволяет сделать наглядным результат сравнительного анализа их толерантности-интолерантности друг к другу.

Таким образом, алгоритм описания экспертом отношения к иному в контексте анализа толерантности-интолерантности состоит из следующих аналитических операций.

1. Обоснование и определение принятия-непринятия иного, а также активного либо пассивного характера отношения к иному по возможно большему количеству предложенных критериев; отметка констатированных позиций на экспертной матрице.

2. Качественный и количественный анализ отмеченных позиций в различных секторах аналитической матрицы.

3. Определение «индекса толерантности» отношения к иному по формуле:

$$1 - X: 16 \text{ или } 1 - 1/16 X, \text{ где } X \text{ — количество отмеченных позиций (закрашенных кружочков) в секторе «Агрессивность»}.$$

4. Написание экспертного заключения, содержащего обоснование позиции эксперта по каждому из критериев и необходимые выводы.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Представленный ниже опросник предлагается всем членам педагогического коллектива школы. Для дальнейшего анализа бывает важно, к какой категории сотрудников относится тот или иной респондент, поэтому на каждом бланке отмечается профессиональная специфика сотрудника (член администрации, учитель-предметник, педагог дополнительного образования и т.д.), его трудовой стаж и стаж работы в данной школе. Эти данные позволяют выявить особенности субкультур различных категорий членов педагогического коллектива школы.

Инструкция

Ваша экспертная оценка особенностей культуры Вашей школы с помощью этого опросника позволит получить некую картину того, каким образом живёт и работает Ваша школа и какими ценностями она характеризуется. На предложенные вопросы не существует «правильных» или «неверных» ответов, точно так же, как не бывает «хорошей» или «плохой» школьной культуры. Каждая школа характеризуется своим уникальным набором специфических черт.

Чтобы «диагноз» организационной культуры школы был максимально верным, постарайтесь отвечать на вопросы по возможности точно и объективно.

Каждый из шести вопросов, включенных в методику, предполагает четыре варианта ответов. Распределите баллы 100-балльной шкалы между этими четырьмя вариантами в том весовом соотношении, которое, по Вашему мнению, в наибольшей степени соответствует Вашей школе. Наибольшее количество баллов дайте тому варианту ответа, который более других подходит для Вашей школы.

Например, отвечая на первый вопрос, если Вы считаете, что вариант А очень напоминает Вашу школу, варианты В и С в чем-то для нее одинаково характерны, а вариант D едва ли вообще свойственен Вашей школе, то дайте, скажем, 55 баллов варианту А, по 20 баллов вариантам В и С, и только 5 баллов варианту D.

Обязательно убедитесь в том, что при ответе на каждый из шести вопросов сумма проставленных Вами баллов равна 100. В столбце «Теперь» Вы оцениваете

свою школу такой, каковой она представляется Вам в настоящее время. В столбце «Предпочтительно» показываете Ваш взгляд на то, какой школа должна стать через пять лет, чтобы оказаться еще более успешной.

Экспертная таблица

1. Каковы важнейшие характеристики школьной культуры?		Теперь	Предпочтительно
A	Школа подобна большой семье. Сотрудники школы имеют много общего.		
B	Школа развивается очень динамично, проникнута духом новаторства. Сотрудники готовы идти на различные жертвы и рисковать ради дела.		
C	Школа ориентирована прежде всего на высокий образовательный результат. Главное – добиться выполнения задач, поставленных администрацией. Сотрудники ориентированы на соперничество между собой при достижении поставленных целей.		
D	Школа жестко управляется администрацией. Действия сотрудников четко контролируются и определяются формальными требованиями и указаниями		
Всего		100	100
2. Каков стиль лидерства в школе?		Теперь	Предпочтительно
A	Стиль лидерства в школе осуществляется на основе постоянной обратной связи, определяется стремлением помочь коллегам или научить их чему-то важному.		
B	Стиль лидерства в школе связан с экспериментированием, новаторством и склонностью к риску.		
C	Стиль лидерства в школе характеризуется деловитостью, четкостью, ориентацией на образовательные результаты учащихся.		
D	Стиль лидерства в школе направлен на координацию действий, четкую организацию деятельности, ориентирован на стабильность школы		
Всего		100	100
3. Как происходит управление педагогическим коллективом?		Теперь	Предпочтительно
A	Стиль управления в школе направлен на развитие совместной групповой работы педагогов, коллективным принятием решений и единодушием.		

B	Стиль управления в школе характеризуется поощрением новаторства, свободы и самобытности, профессионального риска педагогов.		
C	Стиль управления в школе характеризуется высокой требовательностью, жестким стремлением к достижению целей и поощрением высоких результатов сотрудников.		
D	Стиль управления в школе характеризуется предсказуемостью и стабильностью в отношениях, требованиями формального подчинения, направлен на сохранение достигнутых результатов		
Всего		100	100
4. Каковы механизмы, связывающие школу как единую организацию?		Теперь	Предпочтительно
A	Школу связывают воедино преданность общему делу и взаимное доверие. Обязательность сотрудников и администрации находятся на высоком уровне.		
B	Школу связывают воедино приверженность новаторству и совершенствованию. Акцентируется необходимость быть на передовых рубежах.		
C	Школу связывают воедино акцент на достижении образовательных целей и выполнении поставленных педагогических задач, нацеленность на конечный успех.		
D	Школу связывают воедино формальные правила и официальная образовательная политика, стремление к стабильности организации		
Всего		100	100
5. Каковы стратегические цели школы?		Теперь	Предпочтительно
A	Школа заостряет внимание на развитие гуманистических ценностей в коллективе. Настойчиво поддерживается высокое доверие, открытость и соучастие.		
B	Школа акцентирует внимание на поиск новых ресурсов и постановке новых задач своего развития. Ценятся эксперимент, апробация нового, изыскание нетрадиционных возможностей решения проблем.		
C	Школа акцентирует внимание на индивидуальных достижениях сотрудников. Характерно целенаправленное напряжение сил сотрудников, стремление к преодолению возникающих трудностей.		
D	Школа акцентирует внимание на стабильности и		

	неизменности традиций. В деятельности важнее всего четкость и контроль		
	Всего	100	100
6. Каковы критерии успеха школы?		Теперь	Предпочтительно
A	Школа определяет успех на основе развития человеческих ресурсов, коллективной работы, увлеченности педагогов и заботой о каждом сотруднике.		
B	Школа определяет успех на основе обладания уникальными или новейшими методиками и образовательными технологиями. Школа стремится быть лидером и новатором в профессиональном сообществе.		
C	Школа определяет успех на основе опережения других школ по результатам обучения школьников, своего высокого рейтинга на рынке образовательных услуг.		
D	Школа определяет успех на основе долгосрочной стабильности, предотвращения возникновения возможных проблем		
	Всего	100	100

Обработка полученных данных

1. Сначала в экспертном бланке, полученном от каждого респондента, нужно сложить баллы всех ответов А в столбце «Теперь», а затем полученную сумму разделить на 6, т.е. вычислить среднюю оценку по варианту А. Те же вычисления проводятся для вариантов В, С и D.
2. Далее те же операции проводятся для столбца «Предпочтительно».
3. Внесите средние оценки каждого респондента в сводную таблицу, подсчитайте средние оценки по фокусным группам и школе в целом и также внесите их в таблицу.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

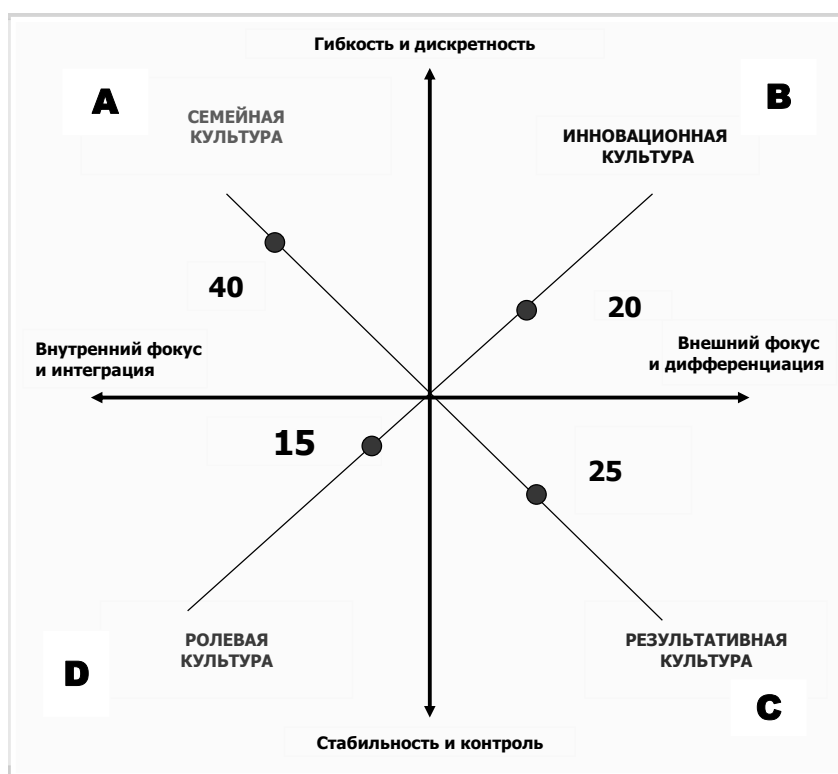
Средние показатели	A												
	B												
	C												
	D												

4. На графической матрице отметьте средние значения общешкольных показателей для всех вариантов ответов в секторе «Теперь», учитывая, что вариант «А» представляет *семейную* культуру, вариант «В» — *инновационную* культуру, вариант «С» — *результативную* культуру и вариант «D» — *ролевую* культуру.

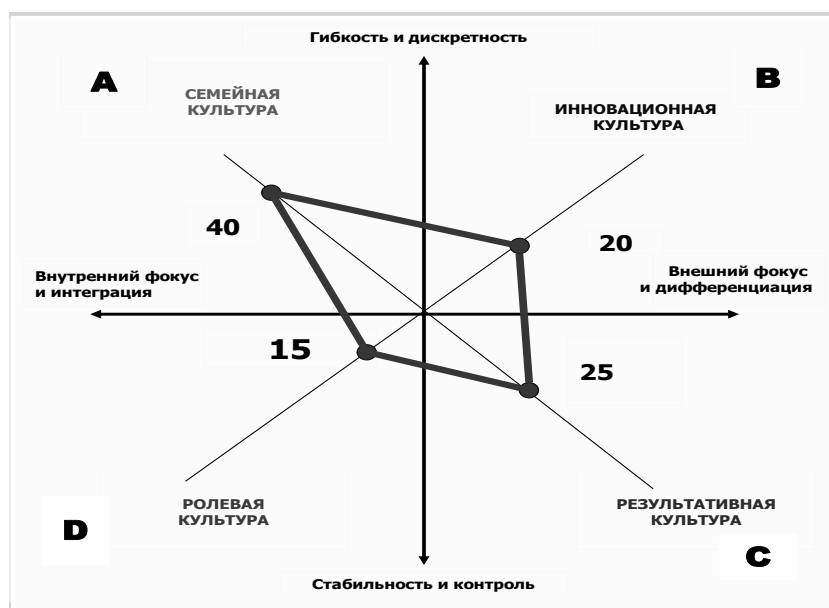
Пример.

Общешкольные средние показатели в секторе «Теперь»:

- A. Семейная культура — 40 баллов;
- B. Инновационная культура — 20 баллов;
- C. Результативная культура — 25 баллов;
- D. Ролевая культура — 15 баллов.



5. Для получения профиля организационной культуры школы соедините отмеченные точки.

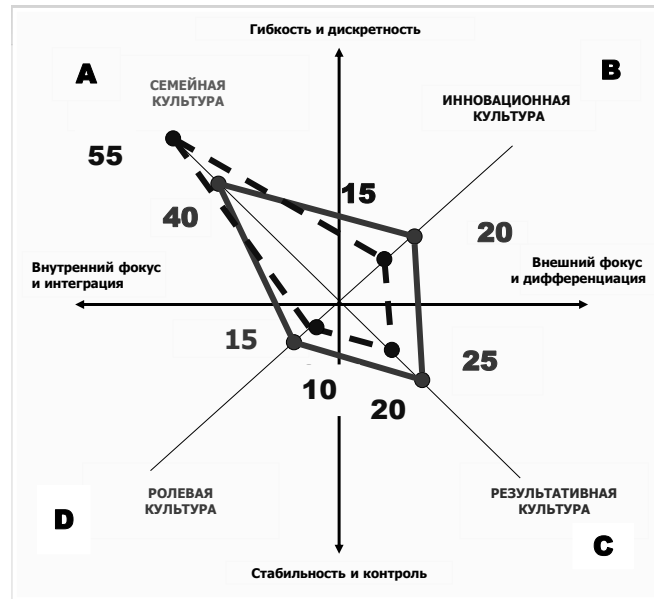


6. То же самое сделайте для оценок сектора «Предпочтительно». Точки соедините пунктирными линиями.

Пример.

Общешкольные средние показатели в секторе «Предпочтительно»:

- А. Семейная культура — 55 баллов;
- В. Инновационная культура — 15 баллов;
- С. Результативная культура — 20 баллов;
- Д. Ролевая культура — 10 баллов.



7. Аналитические операции могут проводиться отдельно для средних оценок, полученных в различных фокусных группах.