

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»

В. В. Юдин, С. Л. Паладьев, С. М. Головлева

Проектирование педагогических систем

Учебное пособие

Минимум 80 с.

Ярославль
2017

УДК 371.4
ББК 74.

Печатается по решению редакционно-издательского совета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Рецензент:

доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского **Лев Николаевич Серебренников**

Юдин В. В., Паладьев С. Л., Головлева С. М.. Проектирование педагогических систем: учебн. пособие / Под ред. В. В. Юдина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2017. – с.

ISBN

Пособие предназначено магистрантам направления «Психолого-педагогическое образование» различных профилей для выполнения проекта по курсу «Проектирование и экспертиза образовательных систем» для магистерской программы.

Пособие включает следующие разделы: Основы проектирования, Педагогическая система (понятия, структура, подходы разных авторов к строению и особенности современных систем), Порядок проектирования педагогических систем, включая образовательную среду как компонент системы и инфраструктура педагогического процесса. В пособии представлена методика проверки состояния педагогической системы (комплексная методика). Уделено внимание инновациям в образовании и влиянии их на характеристики педагогической системы.

Важной особенностью пособия является опора на технологический подход в проектировании и уровневое представление систем, в основе которого лежат типы реализуемых педагогических процессов.

УДК 371.4
ББК 74.03

© ЯГПУ им. К. Д. Ушинского
© В. В. Юдин, С. Л. Паладьев, С. М. Головлева

Содержание

<i>Введение</i> _____	5
<i>Глава 1. Теоретические основы проектирования педагогических систем</i> _____	6
1. Методологические основы понимания и функционирования педагогической системы _____	6
2. Теория воспитательной системы. Опыт построения и функционирования. _____	24
3. Основы проектирования _____	35
<i>Глава 2. Методики проектирования компонентов педагогических систем</i> _____	44
1. Проектирование педагогического процесса _____	44
2. Основная образовательная программа. Индивидуальные образовательные программы _____	52
3. Педагог как часть педагогической системы _____	60
4. Формирование образовательной среды как инфраструктуры педагогического процесса _____	68
5. Инновационные проекты. Проектирование инновационной деятельности _____	83
6. Последовательность проектирования педагогической системы _____	88
<i>Глава 3. Практика формирования педагогических систем</i> _____	94
1. Комплексная методика оценки состояния педагогической системы _____	94
2. Рекомендации студентам по выполнению собственного проекта и формам его представления _____	100
<i>Библиографический список</i> _____	107
<i>Приложения</i> _____	110

Соотношение логик Проекта педагогического процесса,
системы и НИР _____ 110

Матрица для оценки компетентностей педагогов,
реализующих разные типы педагогического процесса _____ 112

Форма оценки Проекта экспертом в ходе деловой игры
«Защита Проекта» _____ 116

Принятые сокращения

- ПС – педагогическая система.
- ПП – педагогический процесс.
- СОПП – субъектно-ориентированный педагогический процесс.
- ПТх – педагогическая технология.
- ОПТх – обще педагогическая технология.
- ООП – основная образовательная программа
- ИОП – индивидуальная образовательная программа
- ПУД – полноценная учебная деятельность
- ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт
- СОШ – средняя общеобразовательная школа
- МОУ – муниципальное образовательное учреждение
- ЭСО – элементы содержания образования
- ОС – образовательная среда.

ВВЕДЕНИЕ

В пособии, предназначенном магистрантам направления «Психолого-педагогическое образование» различных профилей, раскрываются теоретические вопросы содержания курса «Проектирование и экспертиза образовательных систем», в частности разделы «Педагогические системы» и «Проектирование», а также предложен достаточный материал для выполнения курсового проекта.

Для решения стратегических задач российской экономики важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Сегодня востребована личность субъектного уровня – личность, способная выстраивать свою деятельность в соответствии с поставленными целями, преобразовывать себя и окружающую действительность, руководствуясь внутренними ценностями и нравственными идеалами. Образование такого человека должно осуществляться в новой школе, обеспечивающей максимум возможностей для каждого ребенка, формирующей у него способности учиться новому, способствующей становлению его как субъекта деятельности. Этот запрос современного общества предъявлен в Федеральных государственных образовательных стандартах.

Каковы же условия, обеспечивающие развитие этих качеств? Это и развивающая среда образовательного учреждения, и применение педагогом технологий, обеспечивающих достижение заявленных в стандарте результатов, и что не менее важно – субъектность самого педагога. Все эти важнейшие стороны образования объединены в широком понятии «педагогическая система».

Пособие посвящено рассмотрению практики такого строительства. Все его содержание основано на современном теоретическом материале и инновационной практике образовательных учреждений в рамках регионального инновационного Проекта 2014–16 гг. «Развитие образовцов субъектно-ориентированного педагогического процесса в основной школе в рамках реализации ФГОС» (*Приказ Департамента образования ЯО о присвоения статуса РИП на 2014 г. от 18.02.2014*). Важной особенностью пособия является опора на технологический подход в проектировании и уровневое представление систем, в основе которого лежат типы реализуемых педагогических процессов.

Разделы написаны: 1-2 – С. Л. Паладьев (с использованием материалов М. И. Рожкова), 2-4, 3-1 – С. М. Головлева, 2-3 – В. В. Юдин (с использованием материалов О. Ю. Семеновой, С. К. Бережной), остальное, включая общую редакцию пособия – В. В. Юдин.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

1. Методологические основы понимания и функционирования педагогической системы

Понимание педагогической системы (ПС) и проектирование ее основано на следующих положениях педагогической теории и методологических подходах:

Системный подход

Основоположниками системного подхода в педагогике считаются Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, Б. Ф. Ломов, Ю. А. Конаржевский, Л. И. Новикова, Э. Г. Юдин. Подход обязывает рассматривать все явления в системе, то есть во взаимосвязи основных его составляющих и факторов, воздействующих на него. В этой связи очевидно, что результат сложного образовательного процесса не может обеспечить один, даже принципиально значимый фактор, например деятельность самого обучающегося. Необходимо учитывать и материальные условия обеспечения обучения, и организационные, предъявлять требования к компетенциям педагогов, постановке их методической работы, и руководство ими, порядок их отчетности. Совокупность наиболее значимых факторов, определяющих результат в духе системного подхода называется «педагогической системой». С предоставлением подопечному большей самостоятельности влияние внешнего окружения на результат возрастает. Как следствие, в проектировании процесса образования делается ставка на «средовой подход» как отражающий современный характер воспитания.

Если есть система, то есть и целостные ее качества, системообразующие свойства, необходимый и достаточный набор компонентов, формирование которых должно войти в процесс проектирование, что и будет сделано в настоящем пособии.

Деятельностный подход

Подход означает взгляд на изучаемое явление через призму деятельности. Феномен деятельности является предметом многих наук о человеке, прежде всего психологии, педагогики и философии. В основе нашего понимания процесса обучения, формируемого опыта и личностных качеств лежит структура деятельности, установленная В. В. Давыдовым :

- Мт (мотивация) – мотивация, фиксация своих потребностей, мотивов деятельности.

- Ц – целеполагание, определение целей своей собственной деятельности.

- И – понимание информации, самостоятельные шаги обучаемого, направленные на это, включая обдумывание и составление собственных представлений.

- Д – переработка представления понимания понимание сути, общего отношения, мысленный эксперимент (развитие противоречия).

- А – формирование новой абстракции (синтез), формулирование новой идеи положения.

- М – моделирование, любое наглядное представление своего понимания.

- К – конкретизация того, что понято и зафиксировано в модели, с полной или неполной аналогией первоначальному примеру, разработка конкретной методики применения созданной теории. Причем, переработка представления (Д), моделирование (М), формирование новой абстракции (А), конкретизация (К) могут объединяться на субъектном уровне в формирование собственного видения, модели нового знания, подкрепленного конкретными примерами. Педагог в этом случае играет роль партнера в образовательном процессе, выращивая у своих учеников полноценный опыт самостоятельной деятельности, понимание ответственности за выполняемое дело.

- Пл – планирование действий, направленных на практическое достижение целей и производимое с учетом нового теоретического знания, коррекция общего плана и создание плана деятельности.

- Реализация плана.

- КД – контроль элементов деятельности: движений, действий, мыслительных действий.
- КП – контроль плана, анализ методики.
- КР – контроль результата, анализ соответствия цикла деятельности целям деятельности.
- Оц – оценивание степени усвоения вопроса, удовлетворения личных интересов деятельности.
- Рефлексия – оценка своих возможностей и смысла деятельности.

Полный набор шагов деятельности учащегося В. В. Давыдов назвал «полноценной учебной деятельностью»¹, настаивая на том, что именно она дает полноценный опыт и обеспечивает целостное развитие личности. Деятельность, это – и результат образования, и его «механизм». Важно, что в ходе последнего этапа фактически происходит формирование новых мотивов и целей деятельности, что запускает ее вторичный цикл. В деятельности мы имеем инструмент спирали развития человека.

Закономерности педагогики

Педагоги очень осторожны в выделении и формулировании законов педагогики. Признание состоятельности закона в педагогике фактически признает право педагогики считаться наукой.

Известна следующая формулировка законов педагогики²:

- Социальная обусловленность целей, содержания и методов обучения.
- Воспитывающий и развивающий характер обучения.
- Обусловленность результатов обучения характером познавательной деятельности обучаемых, способом обучения.
- Целостность и единство учебного процесса.
- Единство и взаимосвязь теории и практики в обучении.

¹ Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

² Загвязинский, В. И. О системе принципов обучения в советской дидактике // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике : межвуз. сб. науч. трудов. – Челябинск : ЧГПИ, 1985 – С. 24–35.

– Единство и взаимообусловленность индивидуальной и коллективной организации учебной деятельности.

Попытаемся дать свои формулировки, устранив известное дублирование (например, 4-го и 2-го законов), выразив более понятно суть объективной связи компонентов образовательного процесса и результата, а также назвав их более мягко – закономерностями и сопроводив их необходимыми пояснениями:

1. Целостность и единство 3-х компонентов педагогического процесса: обучения, развития и воспитания

Данная закономерность предполагает тесную взаимосвязь основных компонентов педагогического процесса, а также соответствующих им результатов, так что независимо от нас в классе одновременно происходит и обучение, и воспитание, и развитие. Отбросить что-либо невозможно, а искусственные попытки устранить одну из сторон процесса отрицательным образом влияют на эффективность других.

Сам же результат представляет собой единое целое обучающей (О), воспитанности (В) и развитости (Р) (см. рис. 1). Пробелы в одном из них явно говорят о недоработках в другом.

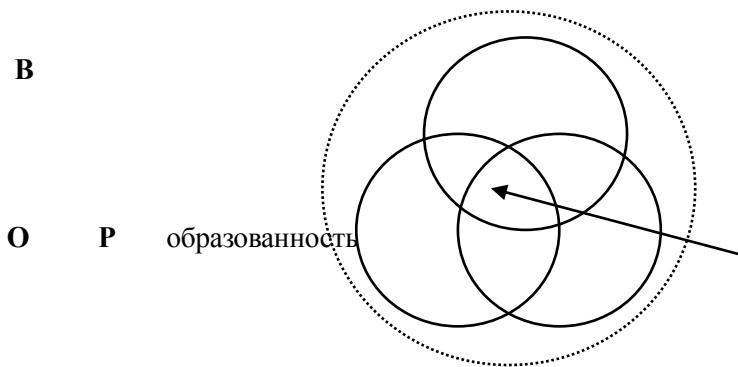


Рис. 1. Составляющие образования как результата

В соответствии с данной закономерностью, проявляющейся, в частности, в *целостном подходе*³, при рассмотрении компонентов образовательного результата на разных уровнях и объединении всех сторон процесса в категории «тип педагогического процесса».

Здесь следует отметить, что существует, вероятно, правомерная, но альтернативная точка зрения, что в формировании человека параллельно протекают обучение, воспитание (в узком смысле слова), развитие и образование как самостоятельный, независимый процесс, заканчивающийся оформлением уникального «образа» человека, потенциально заложенного в него и стремящегося к своему воплощению.

2. Средством, непосредственно обеспечивающим образовательный результат (Р), является деятельность (Де) учащегося.

$$[P] = F \{De \text{ учащегося} \}$$

В аудитории, где педагог прекрасно изложил материал с использованием одних и тех же методов (для всех), мы всегда имеем разброс знаний, сформированных навыков, так как каждый работал по-своему; в конечном итоге характер деятельности ученика, в частном случае его познавательной деятельности, обуславливает результат обучения.

3. Образовательный результат складывается в процессе интериоризации внешних действий человека и, в первую очередь, коллективных действий, в которых он участвует.

Данное положение опирается на апробированную теорию поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин), подтверждающую фундаментальный закон развития высших психических функций человека (Л. С. Выготский). Оно указывает на природу формирования сознания человека, его знаний, мыслительных умений. В голове ребенка может быть только то, что

³ Ильин, В. С. Формирование личности школьника. Целостный процесс. – М. : Педагогика, 1984.

прежде было предметом его механических, вещественных манипуляций, а ранее – результатом разделения труда.

Еще Л. С. Выготский разъяснил, что интеллектуальный рост является продуктом как внутренних, так и внешних, то есть социальных, процессов. Он предположил, что более высокий уровень мышления возникает из взаимоотношений или, проще сказать, диалога между людьми. «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – сперва как деятельность коллективная, социальная, второй раз – как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка»⁴.

Приобретение личного опыта, таким образом, не может происходить без практических действий человека над познаваемым предметом, и он должен знать, какое место занимают они в социальном опыте. Так, научиться пилить дрова можно только в паре; осознанно управлять станками – только после того, как этот станок изготовлен именно для этой работы, кто-то предоставит вам специальным образом выполненную заготовку, снабдит технологической картой, разработанной другими. Если говорить не о навыках, а о формировании способа деятельности, то оно может произойти только в коллективной практической деятельности. При современном объеме опыта, который должно усвоить новое поколение, специально организованное обучение – единственный путь его передачи. Суть обучения – в организации коллективной и практической деятельности, способствовании ее быстрой интериоризации, а не в показе образцов действий для копирования и тем более не в сообщении новой информации.

4. Эффективность образования, включая правомерность его целей, содержания, предъявленного обучаемым, методы и формы организации их работы, определяется действующими в данных условиях социальными запросами.

Данный закон, лаконично названный в учебном пособии под редакцией П. И. Пидкасистого «законом социальной обусловлен-

⁴ Выготский, Л. С. Педагогическая психология. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – С. 387.

ности целей, содержания и методов обучения»⁵, фактически утверждает, что забегание вперед в постановке целей образования, еще не востребованных обществом, например воспитание свободной творческой личности, как и отставание от социального заказа, формирование личности вчерашнего дня, обречены на провал. Этому будет способствовать многочисленные негативные реакции родителей и администрации, трудности дидактического обеспечения, неприятие коллег и т. д. Любой педагог, предлагающий нестандартную педагогическую практику, должен отдавать себе отчет в том, что может быть не всегда принят обществом.

Второе примечательное следствие закона – скрытая связь целей образования, трактовки предлагаемого содержания, методов обучения (воспитания). Уместно вспомнить слова К. Маркса о том, что «цель как закон определяет все последующие действия человека». Становится логичной зависимость выбора методов обучения, дидактической обработки учебного содержания, характера познавательной деятельности ученика от фиксированной цели, что как раз в духе педагогической технологии.

Применительно к задаче проектирования ПС и в частности педагогического процесса необходимо помнить, что согласно закономерности о целостности образовательного результата нет дидактической или воспитательной технологий, а есть единая образовательная, в качестве которой могут выступать технологии разных типов учебно-воспитательного процесса. Педагогическая деятельность не может быть нацелена только на понимание учебного материала, в ходе ее естественным образом реализуется и процесс формирования личности, включающий развитие мышления и личностных характеристик.

Согласно второй закономерности педагогики требуется фиксировать шаги деятельности обучаемого, которая является непосредственным фактором, определяющим образовательный результат.

⁵ Педагогика: учеб. пособ. для студентов пед. вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – С. 197.

Уровневый подход

Уровневый подход к сожалению не имеет широкого распространения в качестве инструментального в образовании, однако отражает проявляющиеся в реальности фундаментальные качественные изменения рассматриваемых объектов и процессов. Применительно к педагогическим системам он дает возможность перейти от рассмотрения их разновидностей, коих может быть бесконечное множество, к принципиально отличному устройству систем. Уровневый подход требует определить основание, по которому одна система отличается от другой. Это в свою очередь позволяет выявлять тенденцию изменений и называть какие-то «современными», отвечающими актуальным требованиям к образованию.

Для нас принципиально важно использование уровневого подхода к пониманию образовательного результата, что соответственно определяет и уровневую градацию средств ПП. Здесь мы опираемся на фактическую реализацию уровневого подхода В. П. Беспалько (уровни знаний), Т. И. Шамовой (уровни активности познавательной деятельности ученика), М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, М. И. Махмутова, Ю. К. Бабанского (классификации методов обучения), а также фиксация качественно различных типов педагогического процесса М. Н. Скаткиным.

Теория содержания образования (раздел образовательного результата)

Из теории содержания образования (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевский) мы опираемся главным образом на положение о том, что учебное содержание представляет собой (или должно представлять) социальный опыт, который передается молодому поколению (осваивается им). Ядром опыта является деятельность определенного предметного, а главное уровневого наполнения. Традиционные ЗУНы являются лишь частью опыта. Скорректировав обоснованно высказанные некогда И. Я. Лернером компоненты содержания образования,

приведем их в нашей интерпретации⁶ с характерными 4-мя компонентами:

Таблица 1

Соотношение компонентов деятельности

Составляющие компоненты деятельности			
Элементы содержания образования (составляющие опыта):			
1.Знания о мире и способах деятельности	Способ деятельности		4.Отношения к миру, способу деятельности, себе (Мт)
	2.Опыт материализованной деятельности (умения)	3.Интеллектуальный элемент опыта (мышление)	
Структура деятельности:			
Содержательная часть	Операционная часть		Мотивационная часть
Мт – Ц – И – Обдумывание – Пл – Реализация – КД – КП – КР – Оц – Рефлексия			

Примечательно, что В. Д. Шадриков рассматривая сформированную деятельность как результат профессионального обучения, выделяет в ней содержательную, операционную и мотивационную части (см. Табл. 1.). Уместно показать здесь и реализацию уровневоего подхода. Первым, кто осмелился выявить уровни сформированных знаний, в отличии от традиционных характеристик «прочных», «твердых» и «остаточных» знаний был В. П. Беспалько, за-

⁶ Юдин, В. В. Элементы содержания образования и уровни их усвоения / В. В. Юдин // Совершенствование технологии обучения в профессиональных учебных заведениях : сб. науч. тр. / МИИСП им. В. П. Горячкина. – М., 1992. – С. 84–94. Юдин, В. В. Элементы содержания образования как единое целое / В. В. Юдин // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе : тез. докл. Всесоюз. науч. конф. – Волгоград : ВГПИ, 1986. Требования к компетенциям руководящих работников учебных заведений. Под редакцией Т. А. Степановой / Юдин В. В., Усенко Е. И., Бережная С. К., др. – Ярославль 2005 г. – 41 с.

явивший о «знаниях-знакомствах», «знаниях-копиях», «знаниях-умениях», «знаниях-трансформациях» (творческих).

Совокупность указанных 4-х компонентов опыта определенного уровня (!!) называется компетенцией или опытом выполнения определенной работы⁷.

Таким образом, в качестве результата ПП необходимо рассматривать целостный **опыт или компетентность**, так как согласно первой закономерности педагогики, процесс и результат образования естественно целостен и не может быть только знанием или умением.

Теория учебной деятельности

С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин – основоположники теоретических положений, описывающих деятельность человека в процессе обучения. Здесь мы опираемся, прежде всего, на труды В. В. Давыдова и Т. И. Шамовой. Первый дал структуру деятельности, вторая определила активность и ее две обязательные стороны (напряженность интеллектуальных сил и отношение к процессу) как ведущую характеристику познавательной деятельности учащегося, разделив ее по уровням: «воспроизводящая», «интерпретирующая», «творческая».

Технологический подход

Для понимания технологического подхода необходимо рассмотреть само понятие «технологии». В образовании используются самые разнообразные технологии, часто методы и системы организации, называемые технологиями. Достаточно вспомнить Антологию педагогических технологий Г. К. Селевко, описавшего более 800 примеров. Это заставляет ввести систему в такое разнообразие с прагматической целью использовать технологии по назначению. Однако, в настоящее время встречаются три варианта использования понятия «технология» в педагогике:

- Модное слово – ничего не меняется по сути.
- Алгоритм действий – упорядочивание действий педагога.

⁷ Юдин, В. В. Образовательный результат. // Школьные технологии. – 2008. № 4. С. 19–27.

– Технология в строгом понимании этого слова – гарантия результата.

Появлению третьего понимания предшествовали периоды становления понятия «технология» в педагогике (генезис):

I – с 70-х годов прошлого столетия – равноправное существование термина «технология» с принципиально разным содержательным наполнением: (ТСО, техники, целостные методики новаторов, научно-обоснованные последовательности);

II – научно обоснованные пошаговые рекомендации по обучению;

III – последовательность шагов (этапов деятельности) субъектов педагогического процесса, выполнение которых гарантированно формирует требуемый образовательный результат, что является основой для проектирования педагогического процесса и его реализации;

IV – применение педагогических технологий – для реализации требований ФГОС, то есть использование субъектно-ориентированных технологий, предполагающее вариативные индивидуальные траектории образования.

Внешними ключевыми характеристиками технологий в педагогике являются: четкость и определенность в фиксации образовательного результата; пошаговая структура действий участников образовательного процесса; указание на условия реализуемости (требования к исходному состоянию ученика и масштабу технологии).

Сущностной характеристикой технологии является гарантия результата.

«Педагогическая технология – последовательность шагов субъектов педагогического процесса, выполнение которых гарантированно формирует планируемый образовательный результат»⁸. Гарантия возможна только в том случае, если опираться на выявленные в настоящее время в педагогике объективные закономерности педагогического процесса.

⁸ Юдин В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса: Монография / В. В. Юдин. – Москва: Университетская книга, 2008. – 302 с.

Технологии, строго удовлетворяющие требованиям технологического описания, охватывают все стороны образовательного процесса и выводят на целостный образовательный результат – опыт или освоенные способы деятельности.

Технология должна описывать прежде всего деятельность ученика, поскольку в соответствии с известной закономерностью педагогики только она (а не деятельность педагога) обеспечивает, формирует образовательный результат. Отметим здесь еще раз принципиальное отличие нашего понимания технологии от многих других: технология описывает шаги, действия *ученика*, поскольку именно его деятельность напрямую определяет результат, чем и обеспечивается его гарантия, воспроизводимость технологии. Это, однако, не запрещает описать рекомендуемые – поддерживающие деятельность ученика соответствующие действия педагога. Деятельность педагога имеет стимулирующий эффект, ее влияние на результат опосредовано через все ту же деятельность ученика.

Технологическое описание педагогического процесса опирается на объективное наличие причинно-следственной связи *методов* организации учащегося, *активности* его познавательной деятельности, на формируемые при этом *ключевые элементы опыта* и *сущностные характеристики его личности* как отсроченный результат. Это – реперные точки технологического описания педагогического процесса разных уровней, структура технологии.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ~> ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ педагога ученика	РЕЗУЛЬТАТ
---	-----------



Рисунок 2. «Формула» педагогической технологии, представляющая модель педагогического процесса.

Модель педагогического процесса. Типы педагогического процесса

Моделирование – важнейшая процедура исследовательского процесса, поскольку многие описания разнообразных сторон явления часто сводятся к 1–2 базовым схемам. Графическое, математическое, схематическое представление изучаемого явления обязательный инструмент отражения сути его и целостной характеристики. Целостная модель ПП может строиться только на полноценном технологическом подходе (см. формулу ПТх на рис.2.). Отмеченная выше уровневость проявления ключевых компонентов ПП отражена на рис и таблице 2 ниже.

Таблица 2

Соотношение основных составляющих педагогического процесса по уровням

Деятельность педагога – Методы обучения	Деятельность учащегося – Активность познавательной деятельности учащегося	Уровень опыта человека и ключевой элемент содержания образования
Сообщающие	Нейтральная	Ознакомительный – «знания-знакомства»
Объяснительно-иллюстративные	Воспроизводящая	Формальный – формальные знания
Репродуктивные	Интерпретирующая	Сущностный – умения
Продуктивные	Творческая	Творческий – творческое мышление
Проект, образовательные технологии СОПП	Субъектная (личностная)	Личностный (субъектный) – отношение

Уровневое соответствие содержательных компонентов ПП: методов обучения, активности познавательной деятельности ученика и его опыта как образовательного результата, представленное в таблице 2, позволяет говорить о качественном единстве всех элементов процесса и определять типы педагогических процессов, что было впервые предложено М. Н. Скаткиным.

Тип педагогического процесса – совокупность разнообразных сторон педагогического процесса, представляющих единое целое, обеспечивающих в

соответствии с закономерностями образовательного процесса качественно своеобразный результат.

Известны 7 типов ПП⁹, четыре из которых реально представлены в нашей школе: Формально-репродуктивный, Сущностно – репродуктивный, Продуктивный (творческий), Субъектно-ориентированный. Сущностным основанием классификации типов педагогического процесса принят уровень познавательной деятельности ученика.

Интегральным результатом образования являются соответствующие компетентности выполнения определенных работ. Повторяясь, они закрепляются в опыте личности и уровне ее образованности, критерием которой является отношение человека к делу (см. табл. 3.).

Таблица 3

Образовательный результат различной степени обобщенности и уровня сформированности

Образовательный результат различной степени обобщенности		Уровни сформированности образовательного результата				
		Типы педагогического процесса (уровни)				
Формы проявления	Показатели отличия	Догматический	Формально-репродуктивный	Сущностно-репродуктивный	Продуктивный	Субъектный
Компетенции	Ключевые элементы	Догмы	Знания	Умения	Творческое мышление	Отношение к делу
Опыт	Способы деятельности	Действия по принуждению	Формальный	Сущностно-репродуктивный	Продуктивный	Субъектный
Образованность (деятель-	Позиция по отноше-	«Винтик»	Формальный исполнитель	Грамотный исполнитель	Творец	Субъект

⁹ Юдин В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса: Монография / В. В. Юдин. – Москва: Университетская книга, 2008. – 302 с.

Образовательный результат различной степени обобщенности		Уровни сформированности образовательного результата				
		Типы педагогического процесса (уровни)				
ност-ный аспект)	нию к деятельности					

Общепедагогические технологии

Модель ПП является обобщенной структурой общепедагогической технологии (ОПТх) – технологии или технологического описания ПП одного из типов педагогического процесса (догматическому, формально-репродуктивному, сущностно-репродуктивному, продуктивному, субъектно-ориентированному). ОПТх представлена пятью элементами как и любая педагогическая технология (В. В. Гузеев, В. В. Юдин):

- цель – результат как осваиваемый опыт определенного уровня с определенными особенностями элементов содержания образования на данном уровне;
- деятельность ученика с обязательными этапами познавательной деятельности учащихся, соответствующими данному уровню;
- деятельность педагога с определенными (наиболее предпочтительными для данного типа педагогического процесса) методами педагогического воздействия;
- характер представления содержания учебного материала, соответствующая логике познавательной деятельности ученика в определенном типе педагогического процесса (уровне технологии);
- контролирующие процедуры (выполнения этапов познавательной деятельности учащегося и достигнутых образовательных результатов).

Понятно, что в разных типах ПП компоненты имеют качественно разные характеристики, но структура ОПТх не меняется. Сложность представляет способ фиксации компонентов, например, образовательный результат должен отразиться в 4-х элементах содержания образования, деятельность учащегося – в

9–12 этапах деятельности. Этим, а также фактически обобщенным восприятием технологии рядовыми педагогами в экспериментальных потоках объясняется предложение использовать шестисоставное представление технологии типа ПП вместо развернутого (см. рис. 3.).

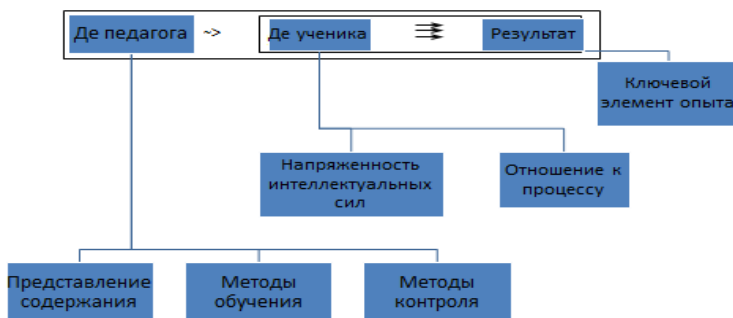


Рисунок 3. Шесть составляющих общепедагогической технологии (ОПТх)

Так *осваиваемый опыт* фиксировался по ключевому элементу, указывающему на уровень освоения; характеристика познавательной деятельности ученика передавалась сторонами активности, в первую очередь *напряженностью интеллектуальных сил и отношением к учению*; в деятельности преподавателя интересовали собственно *методы обучения и методы контроля*. В представление ОПТх включены *интерпретация содержания учебного материала и контролирующие процедуры* реализации этапов технологии и образовательных результатов.

Контролирующие процедуры, как обязательный элемент ОПТх, разбиваются на процедуры контроля этапов деятельности учащегося и контроль результата, то есть освоенного опыта деятельности соответствующего типа ПП. В силу отмеченных выше причин сосредоточиться на главных «мотивация», «целеполагание», «обдумывание», «планирование», «контроль – оценивание». Контроль результата может вестись по:

– ключевому элементу образовательного результата: ФР тип – знания, СР тип – умения, П тип – творческое мышление, СО тип – личностное отношение к деятельности, предполагающее возможность самореализации;

– интегральному показателю сформированности образовательного результата определенного типа ПП, за который принят освоенный способ деятельности.

Второй вариант более предпочтителен в силу его соответствия компетентностному подходу к оценке результатов.

ОПТх, соответствующие субъектно-ориентированному типу ПП могут быть отнесены к «современным» педагогическим технологиям как и построенные на них локальные и конкретные технологии, привязанные к данной учебной ситуации и контингенту.

Суть «субъектности» технологии – в реализации полноценной деятельности обучающегося, точнее в выполнении им на собственный страх и риск 1 и 2-го этапа полного цикла деятельности: Мт-мотивация (осознание собственных мотивов) и Ц- целеполагание (постановка собственной цели).

Вариативно-технологический подход

Технологии, призванные связать особенности процессов и результаты, не могут не быть уровневыми; констатируем дифференцированную востребованность технологий образования. Удовлетворить эти запросы позволяет единый вариативно-технологический подход к описанию (представлению) педагогических процессов и их проектированию.

Ключевыми для применения вариативно-технологического подхода является возможность достигать одного и того же образовательного результата разными стратегиями обучения, основанными на разных ОПТх, и целесообразность предоставления педагогу права выбора их в зависимости от готовности учащихся и организационных условий обучения.

В условиях современного открытого образования, когда обучающимся предоставлено право выбора не только форм обучения и контроля, но и уровня изучения, что сопровождается балльно-рейтинговой системой и кредитно-модульной системой

в вузе, вариативно-технологический подход становится обязательным.

Таблица 4

Сравнение подходов к проектированию

Технологический подход в педагогике	Вариативно-технологический подход в педагогике
нацеленность на проектирование технологий, означающих гарантию результата (что обеспечивается опорой на деятельностный подход и закономерности ПП)	К технологическому подходу в педагогике добавляет: выбор педагогом базовой общепедагогической технологии в зависимости от уровня требуемого образовательного результата; понимание под результатом проектирования набора уточненных под конкретные условия общепедагогических технологий; возможность одновременной реализации различных общепедагогических технологий в зависимости от выбранного учеником образовательного результата, образовательных потребностей и готовности ученика; возможность вариативных траекторий движения ученика к заданному образовательному результату в зависимости от его запросов и готовности; широкую вариацию используемых методов и приемов обучения, средств представления содержания, форм контроля результатов с учетом индивидуальных предпочтений учащихся внутри общепедагогической технологии.
четкость и определенность в фиксации результата образования как совокупности освоенных человеком способов деятельности или его опыт	
наличие критериев достижения результата	
пошаговая и формализованная структура деятельности учащегося	
указания на требования к исходному состоянию учащегося и допустимому масштабу проектирования (учет соответствующего цикла технологии)	

2. Теория воспитательной системы. Опыт построения и функционирования.

Понятие Воспитательной системы¹⁰

Решение проблем современной школы связано с превращением ее из школы просто обучающей в школу прежде всего воспитывающую. Это возможно тогда, когда воспитательный процесс будет целостным, что на практике реализуется через создание воспитательной системы.

А. С. Макаренко писал: «Никакое средство нельзя рассматривать отдельно взятое от системы; никакое средство вообще не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если оно рассматривается отдельно от других средств, от целого комплекса педагогических влияний».

Между понятиями «воспитательная система» и «воспитательный процесс» четко просматривается взаимосвязь. С одной стороны, в процессе реализации педагогических целей в образовательном учреждении создается и развивается воспитательная система, с другой – эта система выступает в качестве главного фактора успешного решения воспитательных задач.

Воспитательная система как педагогический феномен активно изучается наукой с начала 70-х гг. XX в. Сегодня создана целостная концепция воспитательной системы. Среди ее авторов Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова и др.

Они рассматривают *воспитательную систему как особую педагогическую категорию*. Она имеет признаки как психолого-педагогической системы, так и социально-педагогической. Воспитательная система влияет на школьников не только как педагогический фактор (через учителей, уроки, учебники, домашние зада-

¹⁰ В 70–80-е годы прошлого столетия в отечественной педагогике был распространен термин «воспитание» в широком смысле, объединявший воспитание в узком смысле, обучение и развитие, позднее его вытеснил термин «образование» как трехсторонний процесс. Аналогичное изменение произошло с обозначением системы факторов и средств, обеспечивающих целостное образование. Термин «воспитательная» заменился на «педагогическая». Автор данного раздела оставляет за собой право использовать традиционный для основоположников теории термин, подчеркивая еще и важность воспитательной составляющей педагогического процесса. (Редактор).

ния, классные часы), но и как фактор социальный (через включенность в окружающую среду, через те отношения, которые складываются между детьми, педагогами, родителями; через психологический климат в коллективе, позволяющий объединять детей и взрослых в рамках конкретного образовательного учреждения).

Главный признак системы – ее упорядоченность. Но упорядоченность может иметь различные основания: не только цели гуманистического развития личности ребенка, но и соблюдение требований, формальных правил, внешнего административного порядка и т. д. Поэтому социально-педагогическая система может быть не всегда гуманной по отношению к ребенку.

Воспитательная система школы – социально-педагогический объект, упорядоченный не только относительно собственно педагогических целей, связанных с воспитанием ребенка, но и целей самого ребенка, связанных с удовлетворением актуальных потребностей личности; и эти цели сориентированы. Воспитательная система создается усилиями всех субъектов педагогической деятельности, прежде всего педагогов, учащихся и их родителей.

Зачем нужна воспитательная система в школе? Она создает условия для эффективной реализации воспитательных целей; в гуманистической воспитательной системе более благоприятные возможности для развития как личности ребенка, так и личности педагога.

Воспитательная система школы имеет сложную структуру. Ее компоненты: цели, выраженные в исходной концепции (то есть совокупности идей, для реализации которых она создается); деятельность, обеспечивающая ее реализацию; субъекты деятельности; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъектов в некую общность; среда системы, освоенная субъектами; управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и ее развитие.

Субъекты гуманистической воспитательной системы – это не только педагоги, но и сами дети. В этом одно из главных ее отличий от системы авторитарной, где ребенок выступает преимущественно в качестве объекта воспитания. И педагоги, и дети (с учетом возраста, разумеется) конкретизируют стоящие перед школой цели, переводят их в ранг практических задач и реализуют их в

процессе совместной деятельности. Важнейшим условием эффективности системы является объединение детей и взрослых в коллектив, становящийся ядром гуманистической воспитательной системы школы.

Не всякая совместная деятельность является системообразующей. Она должна быть творческой и лично значимой для каждого субъекта. Деятельность и общение детей, детей и взрослых порождают сеть отношений, которые в гуманистической системе в первую очередь и определяют ее воспитательный потенциал.

Любая гуманистическая воспитательная система – система открытая: в ее становлении, функционировании, развитии большую роль играет среда, и не только как влияющий фактор, но и как компонент самой системы (в той мере, в какой она освоена).

Школьные воспитательные системы гуманистического типа возникают, развиваются, перестраиваются. Важнейшим аспектом управления развивающейся системой являются укрепление ее системности на каждом новом витке развития, создание действенных связей между ее компонентами. Нельзя независимо друг от друга разрабатывать цели, намечать системообразующие виды деятельности и ключевые дела, проектировать и развивать гуманистические отношения. Цели должны воплощаться в деятельности, деятельность – вести к определенному типу отношений и т. д. Создание, укрепление и корректировка связей между компонентами системы должны обеспечивать целостность системы.

Главный критерий эффективности развития гуманистической воспитательной системы – развитие личности ребенка. Становятся условия развития личности более благоприятными или они ухудшаются – от ответа на этот вопрос зависит оценка правильности выбранного пути. Опыт свидетельствует о существовании закономерности: не только авторитарно управляемое развитие воспитательной системы, но и ее “свободный дрейф” неизбежно приводят к ухудшению условий личностного развития детей, к потере системой человека как цели.

Воспитательная система любого уровня не является самоцелью. Самоцель – личность развивающегося человека, включен-

ного в эту систему. В связи с этим управление воспитательной системой включает в себя, прежде всего, управление взаимодействием системы и личности, процессом их взаимного влияния. Этот “личностный” аспект управления требует поиска путей оптимального включения личности (причем каждой – и ребенка, и педагога) в процессы целеполагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных и групповых отношений, возникающих в коллективе, создания ситуаций, побуждающих каждого (ребенка и взрослого) к рефлексии, самопознанию, самореализации.

Таким образом, управление любой воспитательной системой можно рассматривать как трехаспектный процесс: управление процессом ее развития как целостной системы; управление, нацеленное на создание и укрепление этой целостности; управление корректирующее (весьма условное название), направленное на включение каждого ребенка и взрослого в систему коллективных дел и отношений в наиболее для него благоприятной позиции.

Создание целостной воспитательной системы, по сути, есть процесс гармонизации учебной и внеучебной деятельности школьников.

Среди разнообразных видов деятельности в воспитательной системе можно выделить те, которые являются системообразующими. Таких видов деятельности может быть один, два, реже – три.

Системообразующей деятельностью становится, если в ее организации испытывают потребность все субъекты педагогической деятельности, и она связывает в целостный педагогический процесс учебную и внеучебную работу.

Содержание системообразующих видов деятельности определяет тип воспитательной системы. Так, в воспитательных системах школ – лицеев, гимназий познавательная деятельность может быть единственным системообразующим видом; в школе – клубе системообразующих видов деятельности два: познавательная и клубная. Тип воспитательной системы определяется также типом школы, ее месторасположением, количеством учащихся, опытом работы педагогического коллектива, традициями и др.

Сегодня в педагогической литературе часто встречается понятие «авторская воспитательная система». Такие системы создаются в школах, руководимых творчески работающими, нестандартно организующими воспитательный процесс директорами. Такие воспитательные системы чаще всего называют по имени директоров школ. Мы говорим о школе В. А. Сухомлинского (Павлышская школа Кировоградской области Украины), школе В. А. Караковского (средняя школа № 825 г. Москвы), школе А. Н. Тубельского (школа № 734 г. Москвы), школе В. Б. Головяшкина (школа им. И. В. Мичурина Ярославской области) и др.

Развитие воспитательной системы школы

Воспитательная система – не застывший, а постоянно развивающийся феномен. Появляются и исчезают различные идеи, представления, устойчивые способы взаимодействия детей, те или иные виды деятельности, организационные структуры; усложняется и упорядочивается жизнедеятельность коллектива или, наоборот, увеличивается дезорганизация – все эти явления характеризуют процесс развития воспитательной системы.

Воспитательная система не задается сверху, а создается усилиями всех субъектов педагогической деятельности; поэтому она – не застывший, а постоянно развивающийся феномен. Источником развития воспитательной системы является, прежде всего, разрешение противоречия между нарастающей упорядоченностью системы (процессом интеграции) и ее тенденцией к нарастанию независимости различных элементов (процессом дезинтеграции).

Интеграция выражается в сплочении коллектива, в установлении устойчивых межличностных отношений, стандартизации ситуаций и т. д. Дезинтеграция проявляется в нарушении стабильности, нарастании индивидуальных и групповых различий, в появлении ситуаций, противоречащих принятым нормам и ценностям, и т. д.

Процесс развития воспитательной системы в значительной степени определяется тем, что она является самоорганизующейся системой. В результате педагогического управления системой и происходящих в ней процессов самоорганизации складываются закономерности ее развития.

Прежде всего, следует отметить, что существует множество путей развития воспитательной системы. Это определяется внутренними свойствами самой системы, особенно, если речь идет о перестройке ранее функционировавшей воспитательной системы. Связь “школа – общество” отнюдь не однозначна: к счастью, далеко не все происходящее в школе определяется происходящим в обществе.

Процесс развития воспитательной системы противоречив и нелинеен. В нем бывают спады и подъемы и достаточно длительные периоды стабильности, для него характерны и регрессивные явления, когда система как бы движется вспять, теряет свои позитивные приобретения в деятельности, в отношениях, в творчестве. Этого не надо бояться, необходимо знать это и анализировать причины и последствия явлений, происходящих в системе.

На разных этапах развития воспитательной системы более позитивным процессом может быть как интеграция, так и дезинтеграция. Так, на этапах становления системы или ее послекризисного развития позитивны процессы интеграции, создающие для ребенка и педагога стабильную комфортную среду, способствующую усвоению социальных норм, снижающие излишнюю напряженность. На этапе стабильного функционирования системы позитивными становятся дезинтеграционные процессы, удовлетворяющие потребности в новизне, формирующие активность субъектов педагогической деятельности, их креативность.

Противоречия между интеграцией и дезинтеграцией развития воспитательной системы конкретизируются в противоречии между системой и личностью. Личность – активный участник создания системы. Создавая ее, она начинает подчиняться ей. По сути, человек подчиняется той системе, которую творит сам. Поэтому развитие воспитательной системы есть условие развития личности.

Процессы интеграции создают благоприятную среду для социальной адаптации, напротив, дезинтеграционные явления в системе стимулируют процессы социальной автономизации ребенка и педагога. Таким образом, развитие воспитательной системы есть условие социализации ее субъектов.

В. А. Караковский выделяет две группы критериев, по которым можно оценить развитость воспитательной системы школы. Пер-

вая группа – *критерии факта*, позволяющие ответить на вопрос, есть ли в школе воспитательная система. Об этом могут свидетельствовать упорядоченность жизнедеятельности школы, наличие сложившегося единого школьного коллектива, интегрированность воспитательных воздействий в педагогические комплексы.

Вторая группа – *критерии качества*, отвечающие на вопрос, каков уровень развития воспитательной системы, ее эффективность. Об этом говорят степень приближенности системы к поставленным целям, реализация педагогической концепции; общий психологический климат школы, стиль отношений в ней, самочувствие детей и педагогов, внутренний комфорт; уровень воспитанности выпускников школы.

В развитии воспитательной системы можно выделить несколько этапов (В. А. Караковский).

На *этапе становления* в существующую или вновь создаваемую школу вносится определенная идея, образ будущей школы. Определяется цель воспитательной системы, разрабатывается концепция ее создания: определяются принципы деятельности педагогического и ученического коллективов, приоритетные и системообразующие виды деятельности, формы их организации. В процесс создания системы вовлекается все большее количество педагогов, учащихся, их родителей, участвующих в совместной деятельности. Главная характеристика воспитательной системы на данном этапе – ее стремление к упорядоченности.

На *этапе стабильного развития воспитательной системы* продолжается упорядочение всех процессов. Ведущей становится коллективная деятельность. Создается стабильное общественное мнение. Стандартизируются жизненные ситуации. Дезинтеграционные явления проявляются слабее. Система функционирует в заданном режиме.

Через некоторое время, как правило, наступает *этап кризисного развития системы*. Термин «кризисное развитие» условен; в это время просто усиливаются дезинтеграционные явления, связанные с поиском нового, оригинального в жизни школьного коллектива. Причины таких явлений – дефицит новизны, усталость педагогов, стремление к обновлению жизни школы. Кризис воспитательной системы может преодолеваться по-разному: путем

видоизменения ведущего вида деятельности и восстановления системообразующих связей; путем создания на базе прежней системы новой, включающей определенные ценности и традиции старой системы, но основанной на другом типе системообразующих связей; наконец, может наступить смерть воспитательной системы, характеризующаяся распадом системообразующих связей. Явление кризиса – естественный процесс в развитии системы, в ходе которого система вступает на новый *этап послекризисного развития*. Во время его преобладающими вновь становятся интеграционные процессы.

Перестройка или обновление системы может иметь не только прогрессивный, но и консервативный, не только развивающий, но и разрушающий характер. Ведущую роль в этом играют педагогическая концепция, которая лежит в основе системы, адекватность ее перспективам развития общества. Большое значение имеет и доминирующий вид деятельности, являющийся главным системообразующим фактором. Переход от одного вида системообразующей деятельности к другому сам по себе очень сложен, но он менее болезнен, если совершается в рамках одной педагогической концепции. Если же вместе со сменой доминирующей деятельности меняются и педагогические концепции, – это меняет систему коренным образом. Если система сориентирована на личность ребенка, на развитие его природных задатков и способностей, на создание в школе обстановки социальной защищенности и творческого содружества, такая перестройка гуманистична по своему характеру, по своему типу. Если же новая система сориентирована на воспитание послушания, постоянным и основным механизмом ее воздействия становится скрупулезное предъявление требований, а дисциплина является главным показателем развития системы, то вольно или невольно она нивелирует личность, а потом и подавляет ее.

Обновление системы осуществляется за счет инноваций, ведущих к изменениям системы. Эти изменения и поднимают ее на новую ступень.

Четвертый этап может закончиться и смертью системы, когда после кризиса не следует нового витка развития, а происходит распад системообразующих связей. Смерть системы нередко связана с уходом из школы ее автора.

Перестройка системы, если она в целом прогрессивна, как правило, идет в сторону ее усложнения: усложняются цели, более разнообразным становится содержание, более тонкими отношения, более разветвленными связи и, конечно же, организационные, управленческие процессы. Но именно через это усложнение система поднимается на новую ступень своего развития.

Обновление и перестройка системы – противоречивый процесс. Включаемые в сложившуюся систему новообразования далеко не всегда вписываются в нее органично. Их введение вызывает сбой в развитии системы как целостного образования. В связи с этим и требуется предварительное моделирование нового состояния системы, предусматривающее те изменения, которые произойдут в ее структуре, функциях, внутренних и внешних связях, отношениях.

Методика создания воспитательной системы школы.

Создание воспитательной системы начинается с *изучения ситуации в школе*: интересов, потребностей учащихся и педагогов, творческих возможностей всех субъектов деятельности, уровня развитости педагогического и ученического коллективов, характера их взаимодействия и т. д. Для этого можно использовать все разнообразные методы педагогического исследования: наблюдение, беседу, анкетирование, изучение школьной документации, создание специальных ситуаций и др. На основе изучения начального состояния объекта проводится анализ, в процессе которого целесообразно сформулировать проблемы, характеризующие жизнь школы на данном этапе, определить тенденции развития системы учреждения.

Затем разрабатывается *концепция воспитательной системы школы*. Необходимо четко сформулировать цель создания воспитательной системы, смоделировать «конечный продукт» – образ выпускника школы. Наиболее эффективным является включение в процесс целеполагания всех участников педагогического процесса. Могут быть проведены продуктивные игры с педагогами, старшеклассниками, группой родителей. В процессе этих игр определяются качества личности, которыми должен обладать выпускник данной школы. В результате вырабатывается «обобщенный образ» выпускника школы.

Сообразно цели формулируются основные идеи (принципы) создания воспитательной системы, определяются системообразующие виды деятельности, основные пути организации жизнедеятельности школьного коллектива. В завершении разрабатывается конкретная программа действий по созданию воспитательной системы.

Деятельность педагогов, учащихся, их родителей целесообразно интегрировать в так называемые *педагогические (воспитательные) комплексы* (В. А. Караковский), рассматриваемые как совокупность научно обоснованных и практически выверенных воспитательных средств и организационных форм, применяемых с учетом общей системы, всего многообразия условий и факторов воспитания. По сути, в этих комплексах концентрируются все аспекты процесса воспитания, и он становится целостным. Педагогические (воспитательные) комплексы могут быть различными: воспитательные центры, клубные центры, разновозрастные сообщества, опорные (ключевые) дела и др.

Педагогическим (воспитательным) комплексом должен стать и урок. Включить урок в воспитательную систему школы можно, во-первых, через усиление его воспитательной значимости (через содержание учебного материала, через методы организации работы на уроке, через личность учителя); во-вторых, через включение в урок элементов внеучебной деятельности: дидактических игр, сценической драматизации, конкурсов, викторин, приглашением интересных людей на урок и др. Гармонизации учебной и внеучебной деятельности может способствовать также использование нетрадиционных форм уроков: межвозрастных, межпредметных, «аукциона знаний» и др.

Таким образом, с одной стороны, элементы внеучебной деятельности органично включаются в основную форму организации учебного процесса; с другой стороны – сфера познания может быть расширена за счет активизации познавательной деятельности во внеучебной работе. В этом случае педагогический процесс становится целостным, а целостность – важнейший признак любой системы.

Вопросы и задания для повторения по разделу «Воспитательная система»

1. Согласны ли вы, что...

– ...воспитательная система образовательного учреждения – надуманное понятие? В практической деятельности вполне можно обойтись и без него. И так ясно, что в образовательном учреждении должна быть система.

– ...понятия «воспитательная система» и «педагогическая система» – синонимы?

– ...воспитательная система – неточное выражение сути педагогического процесса? А обучение?

– ...понятия «образовательное учреждение» и «воспитательная система образовательного учреждения» – одно и то же?

– ...разделять понятия «воспитательная система» и «система воспитательной работы» не имеет смысла? Ведь речь все равно идет о воспитании.

– ...в каждом образовательном учреждении есть воспитательная система?

– ...главная цель воспитательной системы – облегчить процесс управления образовательным учреждением и она нужна, прежде всего, его директору?

– ...»воспитательная система хороша до тех пор, пока ее нет» (А. М. Сидоркин)?

2. Практические задания

– Опишите воспитательную систему школы, в которой Вы учились (охарактеризуйте системообразующие виды деятельности, способы организации учебной и внеучебной работы и их интеграции, типы педагогических комплексов; определите своеобразие воспитательной системы).

– Охарактеризуйте известную вам авторскую воспитательную систему.

3. Основы проектирования

«Проектировать – составлять проект, то есть план, замысел чего-либо»¹¹. Таково общепринятое толкование термина. Аналогично рассматривается проектирование в издании «Новые ценности образования», где приводится следующее определение: «Проектирование – деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промышление того, что должно быть»¹².

С методологической точки зрения проектирование работает с идеальной сферой. Мы не формируем качества или компетентность школьника, а продумываем методы, средства, условия этого формирования. Методологические подходы к педагогическому проектированию раскрываются в работах Н. Г. Алексеева, Е. С. Заир-Бек, В. В. Краевского, М. М. Левиной, О. Г. Прикота, М. И. Рожкова, В. А. Сластенина, Г. П. Щедровицкого.

Общенаучную трактовку понятия приводит в своей докторской диссертации Г. Е. Муравьева на основе анализа широкого поля работ. **Проектирование** – деятельность по осмысливанию будущего преобразования действительности с учетом природных и социальных законов на основе выбора и принятия решений, направленных на удовлетворение каких-либо человеческих потребностей¹³.

Данная целевая установка определяет сферу проектирования: это всегда – изменения в окружающей среде (Дж. Джонс¹⁴). Трудно согласиться с мнением Дж. Джонса о том, что проектирование направлено на искусственную среду (даже с учетом его оговорки, что естественная среда с прикосновением к ней руки человека становится искусственной). Но нам важно то, что человек, исходя из своих потребностей, прежде всего, рисует сначала

¹¹ Современный словарь иностранных слов. – М. : Рус. яз., 1993.

¹² Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. – М. : ИПИ РАО, 1995. – С. 76.

¹³ Муравьева, Г. Е. Проектирование образовательного процесса в школе : дис. ... д-ра пед. наук. – Шуя, 2003. – С. 198.

¹⁴ Джонс, Д. К. Методы проектирования : пер. с англ. – М. : Мир, 1986.

мысленный образ, который бы его удовлетворил, затем «промысливает» путь получения этого результата, потом осуществляет свой план материализованного воздействия на реальный мир, в результате которого и получается продукт, изделие, результат. В данном цикле мы не можем ограничить содержательное наполнение термина «проектирование» только созданием образа результата и пути его достижения, поскольку без практической апробации проекта мы можем рассчитывать на получение только полуфабриката как по отношению к продукту, так и процессу его получения. По нашему мнению, полноценное проектирование должно опираться на содержательное поле соотношения идеального, теоретического и реальной практики, проходя несколько итераций в коррекции первоначального замысла.

Данная мысль подтверждается исследователями тонких сфер проектирования. Так, Н. Г. Алексеев, описывая социокультурное проектирование, построенное на выращивании принципиально новой мыследеятельности, фиксирует его развертывание по схеме «замысел – реализация – рефлексия»¹⁵.

Еще одним доводом в пользу указанного подхода являются предлагаемые описания процесса проектирования. Так, Н. А. Алексеев¹⁶ формулирует обобщенную схему проектировочной деятельности в педагогике:

1. Определение цели проектирования (целеполагание).
2. Выяснение системы педагогических факторов и условий, влияющих на достижение цели (ориентировка).
3. Описание педагогической действительности, подлежащей проектированию (диагностика исходного состояния).
4. Фиксирование (выбор) уровня и оперативных единиц педагогического мышления для принятия решений по созданию проекта (рефлексия).

¹⁵ Алексеев, Н. Г. Методологические принципы проектирования образовательной системы // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. – М., 1994.

¹⁶ Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень : Изд-во ТГУ, 1997.

5. Выдвижение гипотез о вариантах достижения цели и оценка вероятности их достижения в конкретных условиях (прогнозирование).

6. Построение конкретной модели (проекта) педагогического объекта (моделирование).

7. Построение методики измерения параметров педагогического объекта (экстраполирующий контроль).

8. Реализация проекта (внедрение).

9. Оценка результатов осуществления проекта и сравнение их с теоретически ожидавшимися (оценивание).

10. Построение оптимизированного варианта конкретного педагогического объекта (коррекция)¹⁷.

Рассмотрение этапов проектирования, предлагаемых авторами, показывает, что в их число, наряду с традиционно указываемыми («определение цели», «исследование», «формулирование заданий», «формулирование идей»), входит и анализ реального выполнения преобразующих действий – коррекция первоначального плана и рефлексия. Проектирование, таким образом, не ограничивается только «промысливанием идеального» (Н. Г. Алексеев), а вбирает в себя коррекцию плана на основе анализа пробных действий, будучи неотделимым от последних. Примечательно, что в интеллектуальную по своему характеру деятельность автор вписывает реализацию проекта, то есть чисто материализованный компонент.

По существу, такой же позиции придерживается А. М. Моисеев, предлагающий среди принципов проектирования систем управления принцип «единства и преемственности проектирования, конструирования и воплощения проекта»¹⁸. Преемственность означает взаимосвязь проектирования и воплощения проекта, включая обратную взаимосвязь, стало быть – анализ действенности реальных преобразований. Вывести за скобки процесса проектирования апробацию проекта, значит упустить и проверку своей работы, возможность коррекции намеченных в

¹⁷ Там же. – С. 131.

¹⁸ Моисеев, А. М. Давайте проектировать системы управления! // Частная школа. – 1997. – № 5. – С. 88–101; 1997. – № 6. – С. 75–89.

первом приближении действий, тем самым сделать проектирование заведомо неполноценным.

Проектирование, как показывает анализ подходов различных авторов, осуществляется в двух планах:

- проектирование целевого конструкта, который планируется получить;
- проектирование деятельности по преобразованию действительности, в ходе которого и происходит получение результата.

Таким образом, можно сделать промежуточные выводы:

– Проектирование является деятельностью по осмысливанию образа желаемого продукта и будущего преобразования действительности, поэтому осуществляется в двух планах: проектирование продукта, целевого образа, который планируется получить; проектирование самого преобразования действительности, необходимое для получения результата. Как следствие этого возможно оформление соответственно двух стадий проектирования.

– Проектирование вбирает в себя и анализ реального опробывания преобразующих действий, коррекцию первоначального плана и рефлексия, то есть не ограничивается только «проектированием идеального».

Посмотрим, как трактуется проектирование применительно к педагогической сфере.

В. Е. Радионов считает педагогическое проектирование «самостоятельной полифункциональной педагогической деятельностью», посредством которой предопределяется создание новых (преобразование имеющихся) педагогических условий развития субъектов образовательных систем, иными словами, создается новая образовательная система.

Специфику, нетрадиционность природы педагогического проектирования автор выражает в следующем:

- особый способ взаимодействия теорий и инновационных практик;
- постоянный расчет и опора на прогрессивные тенденции в сознании педагогов – субъектов преобразуемых образовательных систем;
- особый характер педагогических проектов как результатов процессов, предполагающих не только рациональное осмысление и пунктуальное следование предписаниям, но и ценностное

диалогическое понимание, направляющее собственные творческие усилия¹⁹.

Работы, посвященные педагогическому проектированию, представляют собой исследования педагогического проектирования различных объектов. Объектом проектирования могут быть содержание образования, воспитывающие ситуации, технологии, средства обучения, учебные программы.

Рассмотрим перечень объектов проектирования в исследованиях различных авторов:

- образовательная (воспитательная, педагогическая, дидактическая) система (В. С. Безрукова, П. Е. Решетников, М. И. Рожков, В. В. Сериков, Г. Н. Стайнов);
- педагогический (учебный, воспитательный) процесс в целом (В. С. Безрукова, В. М. Монахов);
- отдельное учебное занятие (О. В. Тарасюк);
- педагогическая ситуация (В. С. Безрукова, Е. А. Крюкова);
- деятельность учителя и учащегося (Л. Н. Захарова, В. В. Соколова, В. М. Соколов);
- технология обучения (Л. В. Байбородова, Г. В. Девяткина, В. М. Монахов, А. М. Пырский, М. И. Рожков, М. П. Сибирская, Г. Н. Стайнов, Н. Н. Суртаева, Ю. К. Чернова);
- содержание образования (В. Л. Матросов, В. А. Сластенин);
- учебная программа (курс) (Э. И. Сундукова);
- личность учащегося.

Избранный нами технологический ракурс обязывает не упустить в проектировании стержневую цепочку: личность выпускника (в профессиональном образовании – профессиональные компетенции) или конкретный образовательный результат – учебная (образовательная) деятельность – педагогические ситуации – воздействия педагога. В данной цепочке важна не просто логическая последовательность, но и причинно-следственная зависимость звеньев, фиксируемая технологией (см. рис. 4.).

¹⁹ Радионов, В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования : дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996. – С. 141–142.

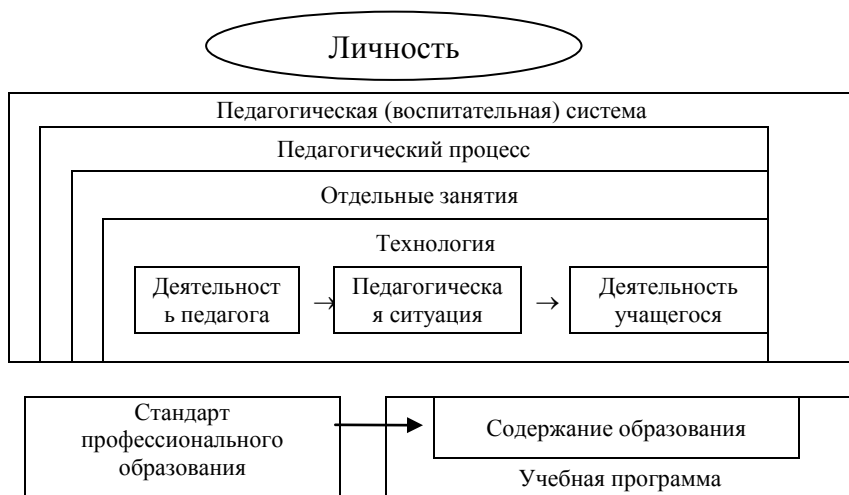


Рисунок 4. Соотношение объектов проектирования в различных исследованиях

Из рисунка видно, что объектами проектирования исследователи выбирают как окончательный результат педагогического процесса (личность учащегося), так и пути его достижения: собственно процесс, его обеспечивающий (технология обучения, отдельное занятие и педагогическая система в целом), а также средства, используемые в образовательном процессе (содержание программ).

Таким образом, проектировать можно все! Однако обратим внимание на то, что разработку педагогических средств лучше назвать проектированием **для** педагогического процесса. Сам педагогический процесс целостен, может быть собственно объектом проектирования и выводит на целостный образовательный результат, коим является личность воспитанника. В соответствии с отмеченным выше разведением проектирования результата и путей его достижения, объектом целостного проектирования целесообразно рассмотреть личность человека, сдвиги в его сознании, приращение знаний, мышления, опыта и проектировать совместную деятельность педагога и ученика как обеспечивающую формирование результата. Масштаб этой деятельности

может быть разным: от ситуации, урока до педагогической системы.

В свете нашего исследования технологического подхода, который будет раскрыт ниже, интерес представляет проектирование технологии педагогического процесса, выводящей на определенные фиксированные образовательные результаты, в качестве которых может быть рассмотрена и личность ученика.

Поэтому нам ближе определение **педагогического проектирования**, предложенное В. С. Безруковой, – «предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов»²⁰. Добавим сюда цель проектируемой деятельности – формирование определенных качеств личности. Без цели проектирование неопределенно, аморфно и не может быть оценено на предмет эффективности.

В последнее время чаще стали считать именно технологии. Так, М. И. Рожков, рассматривая педагогическое проектирование как определение путей достижения поставленной педагогической цели, пишет: «Проектировать в педагогике – значит ... создавать такие технологии, использование которых при построении реального педагогического действия должно способствовать достижению поставленной цели»²¹.

Авторы, исследующие проектирование педагогического процесса (Л. В. Байбородова, В. С. Безрукова, Г. Е. Муравьева, О. П. Околелов, П. Е. Решетников, М. И. Рожков), единодушны в признании технологии продуктом проектирования. Это обоснованно, поскольку технология сама включает планируемый результат образования как итоговый продукт. В соответствии с отмеченным выше разведением проектирования результата и путей его достижения целесообразно в качестве результата рассмотреть приращение знаний, мышления, опыта; личность человека, сдвиги в его сознании и проектировать совместную деятельность педагога и учащегося как обеспечивающую указан-

²⁰ Безрукова, В. С. Педагогика. Проектная педагогика : учебное пособие. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – С. 95.

²¹ Проектирование деятельности педагогических колледжей : метод. пособие / под ред. М. И. Рожкова. – Казань : ИСПО РАО, 2002.

ный результат. Все остальные элементы (средства обучения, учебное содержание, прочее) могут быть объектами проектирования, но являются инфраструктурными по отношению к используемой технологии.

В качестве принципов проектирования, отвечающих нашим запросам (технологический подход и особенности профессионального образования, а также отмеченное выше понимание проектирования), назовем следующие:

- Принцип центрации проектирования на ведущем элементе (Г. Е. Муравьева).

- Принцип технологичности (М. И. Рожков, Л. В. Байбородова).

- Принцип саморазвития (М. И. Рожков) и принцип субъектности (Л. В. Байбородова).

- Принцип адаптации образовательного процесса к личности учащихся (Г. Е. Муравьева).

- Принцип взаимосвязи процесса и объекта проектирования – по аналогии с принципом «синхронизации и взаимозависимости проектирования и системы управления» (А. М. Моисеев).

- Принцип «единства и преемственности проектирования, конструирования и воплощения проекта новой системы управления» (А. М. Моисеев).

- Принцип рефлексивности (Г. Е. Муравьева).

- Принцип уровневости образовательных результатов и продуктов проектирования (В. В. Юдин).

Спорным аспектом является подключение самого ученика к проектированию своего образовательного процесса. Большинство исследователей относят процедуры проектирования к действиям педагога. Даже провозглашающие среди принципов проектирования принцип человеческих приоритетов, гуманизма (В. С. Безрукова) реализуют их через внимание к ученику и учет его интересов. В то же время гуманистические подходы требуют индивидуальных образовательных маршрутов, предполагающих выбор их самими учениками. В этой связи характерен пример этапов разработки индивидуальных образовательных программ учащихся, предлагаемый Л. В. Байбородовой. В перечень этапов включены

не только «диагностика возможностей, интересов, потребностей учащихся», но и обсуждение вариантов программы, «консилиум с ребенком и его родителями», «организация его работы по составлению образовательной программы».

Мы считаем это отражением глобальной тенденции роста активности познавательной деятельности ученика при переходе от одного социально-исторически обусловленного типа к другому. Если в репродуктивном обучении поощрялась познавательная активность, а в продуктивном требуется самостоятельный поиск, то в субъектно-ориентированном необходима полноценная собственная деятельность ученика, начинающаяся с выбора содержания, формулировки собственных целей и программы действий. Эта заведомая неопределенность в проектировании педагогического процесса – важный довод в пользу вариативно-технологического подхода.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

1. Проектирование педагогического процесса

Общенаучная последовательность проектирования подробно, изложенная в разделе 3 настоящего пособия, подходит к любым сферам и объектам и довольна проста:

1. Уточнение актуальности изменений.
2. Формулирование цели проекта.
3. Изучение теоретических сведений и аналогичного опыта.
4. Разработка конструкта – проектируемого объекта (в образовании им может быть сам педагогический процесс).
5. Продумывание внедренческой части проекта (как будет воплощаться конструкт или изменяться базовая практика).
6. Реализация.

При рассмотрении основного процесса проектирования ПП необходимо учитывать три спорных аспекта: первый – анализ реального выполнения действий, коррекция первоначального плана и рефлексия. Вторым вопросом является длительность проектируемого периода, который может вписаться в одно учебное занятие, а может растянуться надолго. Третьим важным аспектом является подключение самого ученика к проектированию своего образовательного процесса, если это признается целесообразным, требуется разработка индивидуальных образовательных маршрутов, предполагающих выбор самими учениками.

Эта заведомая неопределенность в проектировании педагогического процесса вынуждает к технологическому подходу добавить принцип вариативности. Сущность вариативно-технологического подхода [12] состоит в допущении возможности каждому ученику (субъекту) двигаться по своим траекториям. Поэтому преподаватель через разнообразные модули содержания предлагает ученику выбирать свой маршрут.

Педагогические *основания* (положения, вызывающие необходимость применения) *вариативно-технологического подхода* к проектированию, представляются следующими:

- уровневый характер образовательного результата;

- уровневый характер познавательной деятельности ученика как главной составляющей технологии;
- уровневая систематизация методов и форм организации образовательного процесса (классификация методов обучения по степени самостоятельности познавательной деятельности ученика);
- предоставление учащемуся права выбора глубины изучения материала, форм и методов самостоятельной работы, способов контроля образовательных результатов (требования субъектно-ориентированного типа ПП);
- предоставление педагогам возможности выстраивать собственную методику педагогического процесса, опираясь на личный педагогический опыт и предпочтения.

Особенности вариативно-технологического подхода:

- учет требований базовой общепедагогической технологии, выбранной в соответствии с уровнем требуемого образования выпускника;
- понимание под результатом проектирования набора уточненных под конкретные условия общепедагогических технологий;
- предоставление возможности согласованной постановки педагогом и учеником образовательных целей разного уровня в зависимости от образовательных потребностей и готовности учеников;
- возможность одновременной реализации различных общепедагогических технологий в соответствии с выбранными учениками разными образовательными результатами;
- широкую вариацию используемых методов и приемов обучения, средств представления содержания, форм контроля в рамках конкретизированной общепедагогической технологии с учетом индивидуальных предпочтений учащихся.

Современное проектирование – вариативно, т. е. предусматривает продумывание модулей содержания и учебных заданий, возможных маршрутов их изучения, точки самоопределений (когда учащиеся выбирают), право выбрать глубину и объем учебных работ – то есть тип деятельности (репродуктивный, творче-

ский, субъектный с полной ответственностью за все этапы «самоДеятельности»).

Шаги проектирования ПП на основе технологического подхода можно привести в одну общую таблицу (см. таблицу 5.).

Единый порядок проектирования не мешает появлению многообразия практик, в частности соответствующих современному уровню образования – субъектно-ориентированному. Мы относим их к СОПП, в той мере, в которой реализуется полноценная деятельность школьника (ПУД), включающая их **выборы, мотивацию**, основанную на личном опыте и смысле. Важно и то, что деятельность педагога носит **поддерживающий** характер. Примером непрофессионализма были бы попытки требовать от учащихся, не обладающих опытом самостоятельной деятельности, выполнения полного ее цикла, так для младших школьников достаточно уже будет подготовки к ПУД. Графическое изображение полного цикла познавательной деятельности приведено на рис. 5.

Вариативно-технологическое проектирование является ответом на требование гуманистического подхода к реализации педагогического процесса, который призывает в субъектно-ориентированном типе ПП не только прислушиваться к мнению обучающегося в выборе методов обучения и контроля, форм взаимодействия с педагогом, но и оставляет за учеником постановку целей обучения: что изучать и в каком объеме.

Предоставление учащемуся всех возможных выборов обязывает педагога закладывать в проект ПП вариацию технологий, обеспечивая их соответствующими учебно-методическими комплексами. Поэтому в последовательности шагов проектирования ПП в принципе должны входить:

- определение возможных выборов учениками цели (уровней изучения материала) и соответствующих технологий;
- продумывание возможных индивидуальных маршрутов обучения, предусматривающих деятельность разного уровня активности, и потоков учащихся;
- выбор методов работы и необходимой интерпретации учебного материала для каждой траектории;
- разработка дидактического обеспечения всех возможных маршрутов изучения темы, приводящих к различным уровням

образовательного результата (разработка составляющих учебно-методического комплекса, в частности руководств ученику по выполнению заданий).



Рисунок 5. Основные шаги полноценной деятельности учащегося в субъектно-ориентированном типе педагогического процесса

Современность используемой ПТх определяется:

- уровнем деятельности обучающегося (продуктивным и субъектно-ориентированным);
- акмеологической направленностью (технология преследует не только развитие компетентностей, но и психологических качеств, тела, энергетики и духовный рост);
- опорой на приоритетные направления образования (например, ИКТ, национальная идентичность, здоровьесбережение, проч.), если не противоречат первым двум условиям;
- вариативностью обучения. Так при выходе на субъектно-ориентированный тип ПП преподаватель снимает с себя обязанность формировать единый образовательный результат у всех учащихся, но принципиально важным является продумывание и доведение до сведения учеников системы оценки их учебных результатов и тех возможностей и ограничений, с которыми они

связаны. Например: студент, не набравший по условиям балльно-рейтинговой системы оценивания 50 баллов по результатам самостоятельной работы в семестре, не допускается к экзамену; или: выпускники, занявшие первые 5 мест в листе рейтинга, имеют возможность перейти на следующую ступень обучения и т. п.

Таблица 5

Этапы и шаги проектирования педагогического процесса с использованием технологического подхода

Этап	Задача	Исходные данные	Порядок действий. Шаги
Установочный	Выбор базового типа ПП и соответствующей общепедагогической технологии	Характер образовательной цели (портрет выпускника). Требования к результатам изучения предмета, данного материала, педагогической ситуации	Образовательная цель квалифицируется как образовательный результат определенного типа ПП с соответствующей общепедагогической технологией в качестве базовой
Собственно проектирование педагогического процесса	Разработка конкретной технологии занятия (технологического каркаса)	Базовая общепедагогическая технология	Конкретизация образовательной цели (результата) – описание компетенций. Определение необходимой ПД учащихся.. Определение возможных выборов учениками цели (уровней изучения материала) и соответствующих технологий. Уточнение характера (стиля) представления содержания учебного материала. Выбор методов обучения.

Этап	Задача	Исходные данные	Порядок действий. Шаги
			Оценка ограничений применения данной технологии. Планирование приемов обратной связи в процессе обучения (анализ процесса и результата).
	Разработка методики проведения занятия. Выбор маршрутов	Актуальная общепедагогическая технология. Технологическое решение занятия	Конкретизация методических решений (выбор дидактического обеспечения, подбор конкретных вопросов учащимся, вариантов записей учащихся, опорного конспекта).
Реализация методики проведения занятия	Реализация разработанной методики, построенной на технологически выверенных базовых элементах ПП, что гарантирует результат	Сценарий и методические решения занятия (мероприятия)	Занятие (мероприятие). Анализ занятия (мониторинг педагогического процесса).
Коррекция плана	Коррекция первоначального варианта технологии и плана занятия на основе обратной связи	Данные анализа занятия	Корректировка технологии, плана занятия, программы

Приведем схему возможных вариантов образовательных технологий, которых может придерживаться ученик при реализации педагогом современных подходов (см. табл. 6.).

Таблица 6

Варианты уровневых образовательных технологий в зависимости от предлагаемого педагогом типа педагогического процесса

Тип ПП, предлагаемый педагогом	Избранные учеником образовательные технологии
--------------------------------	---

	Д	ФР	СР	П	СО
Догматический	+				
Формально-репродуктивный		+			→
Сущностно-репродуктивный			+		
Продуктивный		←	—	+	
Субъектно-ориентированный					+

Принятые обозначения ОПТх: Д – догматического типа ПП, ФР – формально-репродуктивного типа ПП, СР – сущностно-репродуктивного типа ПП, П – продуктивного типа ПП, СО – субъектно-ориентированного типа ПП. «+» – ситуация совпадения уровней предлагаемого педагогического процесса и образовательной технологии, на которую ориентируется ученик.

Варианты, расположенные по центральной диагонали, означают полное принятие учеником – субъектом собственной познавательной деятельности предлагаемого педагогом типа ПП, точнее той роли, которую ему отводит педагог по сценарию избранного типа. Смещение влево означает выбор учеником деятельности более низкого уровня активности. Педагог признает за учеником право на редукцию технологии и обеспечивает возможность усвоения материала посредством учебных текстов. Дидактическая обработка учебного материала в этом случае требует подготовленного для самостоятельного изучения описания содержания, проблематизирующих вопросов. Реализация процедур мониторинга дает преподавателю возможность контролировать процесс и знать истинный образовательный результат ученика.

Смещение вправо означает, что ученик использует ситуацию для реализации своего (освоенного ранее) уровня деятельности. Чтобы не сдерживать ученика, преподаватель всегда должен предлагать ученику полноценную учебную деятельность субъектно-ориентированного типа ПП, ориентируя его на выбор соответствующей образовательной технологии. Важно, чтобы выбор был сделан осознанно. Это требует включения в учебно-методический комплекс по теме описания предполагаемых результатов ее изучения в ходе самостоятельной деятельности, которую необходимо выполнить ученику для достижения результатов. Педагогическое сопровождение этой деятельности ученика реализуется по схемам общепедагогических технологий, упорядочивающих многообразие возможных траекторий изучения материала учащимися до шагов познавательной деятельности известных типов педагогиче-

ских процессов, фиксирующих обязательные (и достаточные) шаги, которые должен пройти ученик, чтобы достичь выбранной им образовательной цели.

Оценивая практику реализации СОПП, важно отмечать степень проявления позиций ОПТх. При важности всех шести элементах технологического конструкта процесса ядром его являются позиции 2, 3 и 5 (соответственно целевой образовательный результат, деятельность учащегося, деятельность педагога через применяемые методы), составляющие жесткий каркас педагогического процесса. Важно, что фактический результат зависит не только от задумки урока, мероприятия, реализации его технологического каркаса, но и от методики его воплощения, в которой отражается индивидуальность и мастерство педагога.

К сожалению, мы вынуждены констатировать типичные ошибки использования подходов СОПП: неверное (поверхностное, искаженное) понимание направления, рождающее «псевдо-технологии», «псевдопроекты», проч. Чаще причиной этого является не столько непонимание процесса педагогами, сколько обилие отчетов (жесткость формы и сроков сдачи в ущерб содержанию), отвлекающих от сути.

В разнообразии технологий, используемых для достижения разных дидактических задач, важно не потерять опоры на базовую – общепедагогическую технологию, которая и гарантирует достижение типового образовательного результата с учетом его уровня.

Более детально различия типов педагогических процессов представлены в Приложении 3 настоящих Рекомендаций и Приложении 6 базовой монографии В. В. Юдина.

Практика показала, что педагогам трудно отслеживать все или хотя бы основные шаги деятельности подопечного и определять их уровень (см. рис. 5.). Достаточно контролировать прохождение учащимся основных этапов: *мотивационного, установочного, проектного, реализации* собственной программы, *презентации* своего продукта и *рефлексии*, включающей самооценку своей деятельности и выстраивание новых мотивов.

Важно, чтобы обучающийся прошел полный цикл деятельности (ПУД – «полноценная учебная деятельность» по В. В. Давыдову или «самоДеятельность»), укрупненно мы от-

слеживаем шесть этапов, критерии которых представлены в таблице 7.

Таблица 7

Критерии выполнения этапов проектной деятельности ученика

Этап деятельности	Критерии прохождения этапа учеником
Мотивационный	Хочет сделать что-то свое, в первом приближении называет цели своего проекта
Установочный	Цели присвоены. Оформлена тема, определился круг людей и временной период проекта
Проектный	Поняты результат и средства, положенные в основу его достижения, ясна общая организация выполнения, группы людей, которые будут привлекаться, время и место выполнения.
Реализация	Работы выполнены руками детей, это – их продукт. Ответственность педагога за предоставление ученику поддержки его деятельности и обеспечение осознанности выполнения всех ее этапов.
Презентационный	Общее представление результатов, получение отношения социума к проекту и рефлексия личной удовлетворенности ученика.
Рефлексивный	Субъекты проекта осмыслили прошедшее, соотнесли с изначальными мотивами, сделали выводы для себя, задумались о перспективах

2. Основная образовательная программа. Индивидуальные образовательные программы

Данный раздел пособия показывает как от проекта отдельного образовательного мероприятия (воспитательного мероприятия, учебного занятия, урока) перейти к общей программе деятельности педагога. Строго говоря и отдельное занятие нельзя проектировать как независимое. Известно старое методическое изречение: «урок ценен не сам по себе, а тем, как он вписан в систему уроков». Правильно сориентировать цели занятия (мероприятия) в имеющейся на данный момент учебной ситуации, значит, учесть пройденный по плану материал, степень его освоенности, готовность учащихся к учению, ресурс оставшегося времени и т. д. Хорошая цель – уместная цель.

Само образовательное мероприятие является заключительным звеном в следующей логической цепи:

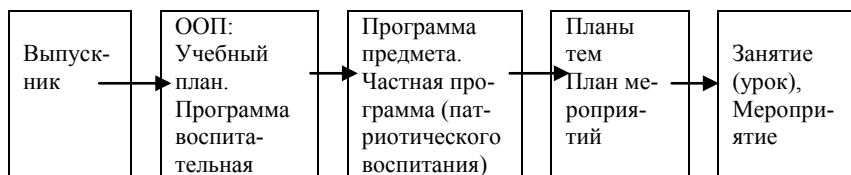


Рисунок 6. Этапы подготовки занятия

Характеристика выпускника, его компетентности, в конечном итоге, определяют акценты содержания учебного материала, то, каков должен быть стиль обучения и взаимоотношений преподавателя с учеником. Образ выпускника задается извне, является отражением социальной потребности в рабочих кадрах и гражданах страны. Федеральный образовательный стандарт в этом смысле является не более чем отражением актуального социального заказа к школе.

Основная образовательная программа (ООП) нацелена на формирование компетенций выпускника в единстве всех сторон образования: обучение, воспитание и развитие. В структуре ООП, одобренной федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию²², выделены разделы: Качества выпускника (предметные, личностные и метапредметные результаты), Программа развития универсальных учебных действий, Программы учебных предметов, Программа воспитания и социализации, Организационный раздел создания условий реализации ООП.

Основная программа образовательной организации определяет идеологию и дает возможность определить технологический каркас всех локальных программ и планов. Основой является квалификация образа выпускника с позиций образовательного результата разных типов ПП. Несмотря на заявленные образовательные ориентиры ФГОС: поставить образование так, чтобы

²² Решение УМО по общему образованию Минобрнауки (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15).

«выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации», что соответствует результатам СОПП, школы, учитывая реальные условия социума, состояние условий для развертывания ПП и заказ родителей, ставят реальные цели. Они и определяют базовую общепедагогическую технологию, отталкиваясь от которой педагоги разрабатывают частные технологии изучения своих предметов, воспитания и методики проведения мероприятий.

Отметим, что принятый и внесенный в основную образовательную программу или на сайт школы результат с позиций уровней педагогического процесса является «потолком» для развития личности. Отдельные учащиеся всегда будут пробиваться выше, но заявленный результат и последующая за ним практика образования создают комфортные условия для реализации только соответствующего уровня деятельности подопечных, что и обеспечивает статистически более вероятный фактический результат.

Приведем здесь интерпретацию образа выпускника с позиций типов ПП.

Догматический тип, берущий свое название от догм (догматов), в виде которых представлено осваиваемое учебное содержание, является давней историей образования. Средневековый катехизис, монастырская зубрежка являются классической формой его проявления. Однако рецидивы догматического обучения встречаются и по сей день, когда делается упор на заучивание определений, механическое запоминание без понимания смысла. По мере развития средств производства, усложнения производственного процесса и решаемых работником задач потребовалось не исполнение шаблонных действий, а умелая деятельность, применение трудовых приемов в разнообразных ситуациях; вместо придатка машины стал необходим работник *понимающий*.

Репродуктивное обучение, нацеленное на максимально быстрое освоение индивидом имеющегося опыта, не требует пояснений, это – наши традиции. Образ ученика вряд ли требует пояснения. Уточнением является только деление на исполнителя формального и сущностного, последний обладает умениями, способен разбираться в сути дела, может называться грамотным испол-

нителем. Учебные программы, учебники, привычный стиль взаимодействия с учеником, устоявшиеся формы обучения и, в первую очередь, сам урок, организация кабинетов и всего учебного здания – все это сегодня максимально приспособлено к требованиям данного типа учебного процесса.

Продуктивный тип – это требование времени, логически обусловленное развитием педагогической практики. Характерными его особенностями являются самостоятельная поисковая деятельность учащегося и творческое мышление как ключевой элемент результата образования. Понятно, почему все современные рекомендации по совершенствованию процесса обучения сходятся на развивающем обучении и использовании активных методов обучения. Образованный человек сегодня должен уметь создавать свой собственный опыт.

Последние годы педагогика ставит задачи, превосходящие продуктивный тип обучения, говорится о необходимости не только научить продуктивному мышлению, но и развить, не затушевать индивидуальность, дать возможность человеку творить, в том числе и свои нравственные нормы, становящиеся таковыми и для ближайшего социального окружения. В этом проявляется продуктивный принцип формирования не только знаний, мышления, но и своего нравственного облика. Речь идет о принципиально ином типе образовательного процесса – *субъектно-ориентированном*.

Нельзя не сделать вывода о преемственности уровней ПП. Технологический формат описания педагогического опыта, предложенный нами, подходит ко всем типам, что говорит об их преемственности и использовании действительно общих глубинных основ педагогического процесса. Педагогические пространства различных типов педагогических процессов охватывают все традиционные и современные рекомендации по обучению и воспитанию. Главный аргумент в этом плане – результаты анализа большого пласта педагогического опыта, относящегося к различным типам, показавшие возможность сравнения разноплановых методик, реальной практики и систематизации их на основе фактически используемых общепедагогических технологий. Ориентируясь на подготовленность учеников, лучшие учителя легко переходят с одной общепедагогической технологии

на другую, постепенно поднимая детей по ступеням образованности.

Отметим альтернативный взгляд (В. В. Давыдов, Т. Ф. Акбашев), утверждающий, что подлинное развитие личности, собственного Я может проходить только при реализации полноценной учебной деятельности (ПУД), все прочие «сколы» деятельности (деятельность низшего, по сравнению с СОПП, уровня – прим. В. Ю.) приводят только к формированию ущербной, отчужденной личности.

Наша концепция общепедагогических технологий предполагает их прееменность в силу упомянутого реального переплетения методик на практике и встроенности технологий одна в другую, а также имеющегося уровневого понимания личности как интегральной характеристики человека. Однако вопрос о переводе учащегося с одного типа обучения на другой остается. Пусть базовый уровень освоен полностью (в операционном смысле), как применять методы, соответствующие следующему типу, чтобы они «срабатывали», инициируя требуемую познавательную деятельность?

Таблица 8

Опорные элементы типов педагогических процессов

Тип ПП	Обобщенная характеристика выпускника	Ключевой элемент опыта	Напряженность интеллектуальных сил ученика	Отношение ученика к учению	Ключевые методы обучения
Догматический (Д)	«дикий»	знания-знакомства, поверхностная ориентировка	заучивание	нейтральное	сообщающие
Формально-репродуктивный (ФР)	формальный исполнитель	формальные знания	понимание, воспроизводящая активность	послушное	объяснительно-иллюстративные
Сущност-	грамот-	умения	обдумыва-	критичное,	репродук-

но-репродуктивный (СР)	ный исполнитель (специалист)		ние, интерпретирующая активность	заинтересованное	тивные, решение задач
Продуктивный (П)	Творец (профессионал)	творческое мышление	самостоятельный поиск, творческая активность	реализация познавательной потребности	проблемное обучение
Субъектно-ориентированный (С-О)	субъект собственной деятельности	потребность в самореализации	самостоятельная формулировка целей, задач и их решение	учение становится образованием и жизнедеятельностью	проекты, имеющие личностный смысл

Вопрос о переходе человека на новый уровень деятельности и освоения содержания образования особенно важен, остановимся на нем подробнее. Мы придерживаемся того, что без владения интеллектуальными умениями определенного уровня невозможно как достижение образовательного результата соответствующего уровня, так и продвижение вперед. Человек, не умеющий систематизировать, выделять главное, планировать свою собственную деятельность, никогда не станет грамотным, самостоятельным специалистом.

Ключевой вопрос – как помочь перейти ученику на более высокий уровень деятельности? Здесь принципиальным представляется разделение двух стратегий: вести его к результатам образования с учетом личностных особенностей (причем, сам учет является серьезной методической проблемой) либо инициировать самодвижение ученика, в котором учет индивидуальных особенностей – забота самого обучающегося.

Первая стратегия представлена широко распространенной концепцией индивидуализации²³. Исследователи этого направления

²³Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Педагогика индивидуальности: учебное пособие Калининград: Изд-во универ.Калининграда, 2000. 572 с. Байбородова Л. В., Артемьева Л. Н., Кривунь М. П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза: монография. – Ярославль:

различают индивидуализацию и индивидуальный подход, задачей которого является построение ПП с учетом личностных особенностей. Индивидуализация – процесс становления индивидуальности человека.

Индивидуальность – неповторимая совокупность свойств личности, которая в настоящее время востребуется все больше и больше, поскольку «личность – винтик» не отвечает требованиям современного производства и жизни. Педагогическая позиция обязывает поддерживать это становление, сопровождать, развивать индивидуальность (в социально приемлемых рамках), то есть формировать. Индивидуальность – это не только наши сильные стороны, но и слабые, ибо недостатки – продолжение наших достоинств. В этом смысле мы формируем или поддерживаем рост только социально-востребованных качеств «положительной стороны индивидуальности – грубо, половину ее. (нельзя формировать пустоту), а неповторимый узор индивидуальных особенностей человек оформляет сам.

Фактически мы пришли ко второй, из упомянутых выше, стратегии, где главная задача – создать условия для развития подопечного через реализацию его самостоятельной (полноценной) деятельности. Это полностью вводит нас в лоно общепедагогической технологии субъектно-ориентированного типа ПП. Примечательно, что самые современные трактовки термина «индивидуализация» связаны со «стимулированием стремления человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей, познанию собственной природы»²⁴.

Данная стратегия опоры на «само-деятельность» реализуется в индивидуальных образовательных траекториях для каждого ученика, выстраиваемых на основе осознания собственных интересов, смыслов и умений спланировать свою деятельность на обозримый период. Первое обязывает педагогов организовывать для детей особую программу самопознания, здесь не ограничишься

РИО ЯГПУ, Изд-во «Канцлер» 2014. – 260с. Бурлакова, Т. В. Методические основы индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе: монография / Бурлакова Т. В. – Шуя: Изд-во ФГБОУ «ШГПУ», 2011. – 176 с.

²⁴ Бурлакова Т. В. там же.

вопросом «Чем хотите заниматься?» или навязыванием Географии, потому что она нужна. Не даст эффекта и лобовой подход с анкетированием (Кто я?), это – скорее проекция на личностную сферу того, чем приходится заниматься, рефлексивный ответ на вопрос «Мое ли это?». Место приложения сил института школьных психологов и тьюторов.

Второе, умение организовать себя, обеспечивается проектной организацией образовательного (учебного, воспитательного) процесса, о чем подробно говорилось в разделе «Проектирование ПП». Добавим только, что проект, как типичный метод субъектно-ориентированного типа ПП имеет в качестве результата не столько предметный продукт (курсовая работа или подготовленное и проведенное мероприятие), сколько умение выстроить свою деятельность, начиная с постановки цели (не формулирования с подсказки учителя, а нахождения своего интереса в кипучей школьной жизни).

Организация такого индивидуализированного образования опирается на понятия «Траектория», «Маршрут», «Программа». Траектория означает фактический путь движения обучающегося в конкретных обстоятельствах учебных предметов, заданий, включая возможности дополнительных образовательных программ. Маршрут или возможные маршруты заготавливает учитель в виде разнообразных учебных модулей, предлагаемых разноуровневых заданий для осознанного выбора ученика.

Наше желание зафиксировать всю дорожку обучения находит выражение в индивидуальной образовательной программе, как правило, аналог общей учебной программы, но разработанный для конкретного ребенка. Практики школ (к примеру Великосельская школа Гаврилов-Ямского район Ярославской области), развертывающиеся под руководством кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К. Д. Ушинского (профессор Л. В. Байбородова), сосредотачивают помощь в разработке индивидуальной образовательной программы на старшеклассниках, на уже определившихся в своих познавательных интересах, поскольку дело это насколько благое, настолько же и трудоемкое. Практика индивидуальных программ для всех учащихся выпускного класса реализована в средней школе «Провинциальный колледж» г.Ярославля с опорой на специальное программное обеспечение.

Надо признать, что нет широкого распространения данной практики не только из-за высокой трудоемкости. Вопрос, по нашему мнению, все же решается через предложение обучающимся вариативного модульного учебного плана с предоставлением реальной возможности выбора своей траектории изучения предметов с максимальной поддержкой этого выбора (средствами балльно-рейтинговой системы). Отрадно то, что школы, имеющие традиции в реализации индивидуальных образовательных траекторий, делают ставку на «способность к самоопределению и самореализации»²⁵, «саморазвитию и самосовершенствованию»²⁶.

3. Педагог как часть педагогической системы

Для решения стратегических задач российской экономики важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. «Новый человек» – ключевой элемент программы модернизации экономики страны, а соответствующая организация школы – принципиально необходимый элемент перехода на инновационное развитие страны.

Для этого образовательный процесс должен быть качественно изменен. Ориентиром изменений служит ФГОС, который требует перехода на новую организацию процесса с правом ученика выбирать свою траекторию образования, включая приоритетные формы, методы обучения и проверки своей подготовленности. Тип учебно-воспитательного процесса, призванный ответить на такой социальный заказ, – субъектно-ориентированный. Продукт такого типа процесса – субъект или «распорядитель собственной воли» (В. И. Слободчиков), личность, индивидуальность, выстроившая себя в творческом социальном взаимодействии с другими.²⁷ Личность с опытом субъектного уровня деятельности

²⁵ Миссия школы № 32 имени академика А. А. Ухтомского г. Рыбинска.

²⁶ Миссия гимназии №8 им. Л. М. Марасиновой г.Рыбинск.

²⁷ Цитируется по Юдин В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса: Монография / В. В. Юдин. – Москва: Университетская книга, 2008. – 302 с. (с 80).

способна обоснованно ставить цель, планировать свои действия по ее достижению, организовываться с другими, отыскивать нужную информацию и ресурсы.

Главный акцент субъектно-ориентированного педагогического процесса – разветвляющаяся в пространстве и во времени деятельность обучающегося как субъекта, что требует перейти от непосредственного руководства действиями подопечного к организации обстоятельств, внешнего окружения, способствующего разветвлению полноценной деятельности ученика²⁸. Для этого образовательный процесс должен быть качественно изменен. Ключевой фигурой преобразований при этом является педагог.

Современному педагогу предстоит стать организатором социальной среды, партнером, выращивающим у своих учеников опыт самостоятельной деятельности, ответственности за выполняемое дело. Для этого педагогу требуется переосмыслить свою профессиональную позицию; отказаться от методических стереотипов, не отвечающих требованиям времени; освоить новые способы профессиональной деятельности, гарантирующие развитие субъектности и индивидуальности каждого школьника, что и обеспечит достижение учащимися новых образовательных результатов.

По мнению В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева «стать субъектом определенной деятельности, значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию»²⁹. Иначе говоря, стать субъектом можно, будучи компетентным не только в содержании, но и в процессе осуществления деятельности. Однако, субъектность – не только следствие наращиваемого профессионального потенциала, но и условие его наращивания.

В ходе исследования подтвердилось, что одним из тормозящих моментов в становлении новых практик субъектно-

²⁸ Рекомендации по организации педагогического процесса субъектно ориентированного типа / Методические рекомендации. Авторский колл. под научн. ред. Юдина В. В. – Ярославль: ИРО ЯО. 2015 г. – 100с. (с. 20)

²⁹ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология

ориентированного педагогического процесса (СОПП) является подготовленность самих педагогов.

Результаты диагностирования педагогических кадров по вопросам реализации субъектно-ориентированного типа образовательного процесса показали, что их готовность к конструированию своего индивидуального образовательного маршрута с целью постдипломного образования соответствует 56%; на данный момент в образовательных организациях недостаточно эффективно используется стимулирующая среда и ресурсное обеспечение для возможностей конструирования их индивидуального образовательного маршрута.

Такая традиционная компетенция как способность ставить и решать педагогические задачи сообразно возрастным и психологическим особенностям обучающихся, усиливается акцентами на умение проектировать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации); определение самим обучающимся ценностного аспекта информации, знаний, образования; развития самостоятельности и инициативы в познавательной активности, гражданской позиции в выборе и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, в том числе участия во внешкольных занятиях, олимпиадах, проектах и т. п.³⁰.

Для развития профессиональных компетенций педагога, способного реализовывать субъектно-ориентированный педагогический процесс, и создания организационно-методических условий СОПП в образовательном учреждении требуется специальная Программа поддержки. Такая программа, основанная на теории общепедагогических технологий и особенностях СОПП, в условиях традиции репродуктивного обучения обязательна.

Исследование профессиональных педагогических компетенций проводилось в рамках регионального инновационного проекта «Развитие образцов субъектно-ориентированного педагогического процесса в основной школе в рамках реализации ФГОС»

³⁰ Рекомендации по организации педагогического процесса субъектно-ориентированного типа / Методические рекомендации. Авторский колл. под науч. ред. Юдина В. В. – Ярославль: ИРО ЯО.2015 г. – 100с. (с. 34)

(Приказ Департамента образования ЯО о присвоения статуса РИП на 2014 г. от 18.02.2014), обобщающий опыт 10 образовательных организаций трех муниципальных районов. ФГОС и профессиональный стандарт предъявляют к современному педагогу требования, которые существенно отличаются от традиционных.

ФГОС и профессиональный стандарт предъявляют к современному педагогу требования, которые существенно отличаются от традиционных. В ходе данного исследования подтвердилось, что одним из тормозящих моментов в становлении новых практик субъектно-ориентированного педагогического процесса (СОПП) является подготовленность самих педагогов. За основу анализа профессиональных умений и качеств педагогов была взята структура педагогических компетенций В. Д. Шадрикова. Из более 40 компетенций было отобрано 22, относящихся к стилю взаимодействия педагога и воспитанника. Была составлена матрица проявления ключевых компетенций в разных типах педагогического процесса (Приложение 3.). Был получен инструмент критериального оценивания профессиональной компетентности педагога, который может быть использован педагогами для самооценки, администрацией и методистами для оценки степени развития компетенций, важных для реализации субъектно-ориентированного педагогического процесса, для определения профессиональных дефицитов и выбора способов повышения квалификации и профессионального развития.

На основе модели компетенций В. Д. Шадрикова была разработана Матрица оценки компетентностей педагогов, реализующих разные типы педагогического процесса (сущностно-репродуктивный, продуктивный и субъектно-ориентированный).

Были выявлены компетенции, которые были наиболее актуальны при реализации субъектно-ориентированного процесса. Эти, а также компетентности педагога, сущностные для реализации субъектно-ориентированного педагогического процесса представлены в Табл. 9.

Таблица 9

Ключевые компетенции педагога, реализующего субъектно-ориентированный процесс

Сущностные для СОПП	Специфические – новые, возникли в связи с СОПП	Общепедагогические, важность которых повышается
Открытость к принятию других позиций, точек зрения (неидеологизированное мышление педагога). Компетентность в установлении субъект-субъектных отношений. Подчеркивает, что решение принимает сам учащийся. Уважает выбор обучающегося. Умеет формировать способность к рефлексии, осознанию собственного индивидуального пути получения образования	Умеет обсуждать с учащимися личностный смысл образования. Умеет превращать учебную задачу в актуальную для обучающихся – предоставляет обучающемуся право самостоятельно формулировать задачи освоения избранного материала. Владеет тьюторскими функциями. Умеет использовать формирующее оценивание для развития личностных смыслов, ценностных установок учащихся	Умеет ставить педагогические цели и задачи сообразно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся. В рамках этой компетентности решает педагогические задачи, связанные с накоплением учащимся личного опыта полноценной деятельности, опыта определения личностных смыслов образования и участия в той или иной деятельности

Полная матрица компетентностей педагогов, реализующих разные типы педагогического процесса может быть использована педагогами для самооценки (самодиагностики), а для администрации и методистов является инструментом определения уровня готовности педагога к реализации того или иного типа ПП (экспертная оценка). Она может использоваться и для оценки степени развития компетенций в педагогическом коллективе, для определения профессиональных дефицитов и выбора способов повышения квалификации и профессионального развития. Примером графического изображения такой общей картины могут быть графики рис. 7.

Субъектность педагога – профессионально важное качество, которое определяет занятие определенной позиции по отношению к деятельности, к себе, к другому, во взаимодействии с ним

(Е. А. Климов, А. К. Маркова, В. Д. Шадриков), способность производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в себе как деятеле (Е.Н. Волкова). Ядром субъектного ресурса является рефлексия (А.В., Карпов, О. В. Филатова и др.) – специфически человеческая способность, позволяющая сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (В. И. Слободчиков).

Профили демонстрируют динамику изменений в подготовке педагога. Сравнение ожидаемых проявлений с практикой показало, что дефициты компетентностей имеют уровневый характер: так мы можем оценивать знания и умения, но затрудняемся в оценке личностных продвижений ученика, формировании его смыслов; мы умеем развивать мышление, но затрудняемся в становлении его рефлексивной составляющей у детей.

Анализ содержания дефицитных компетентностей, их реального проявления в практике, выполненный на основе теоретической базы³¹ Проекта, убедительно показал, что новые компетентности – это не набор дополнительных (модных, современных) качеств, а проявление иного уровня взаимодействия педагогов с учащимися, способность и умения по-другому выстраивать совместную деятельность – реализовывать другой тип педагогического процесса – СОПП.

В соответствии с теорией общепедагогических технологий желаемые педагогические компетенции могут быть сформированы лишь в соответствующей деятельности самих педагогов, а уровень их деятельности определяет и уровень компетентности. Традиционные курсы повышения квалификации и обучающие семинары не решают данной задачи. Потребовалось разработать новую субъектно-ориентированную организацию и содержание курсов, особую стажировку, базирующуюся на проектной форме обучения, рассчитанной как минимум на творческую деятельность обучающихся (в идеале – субъектную деятельность).

³¹ Юдин В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса : Монография / В. В. Юдин.- Москва : Университетская книга, 2008. – 302 с. .

Задача решается в ходе непрерывного методического сопровождения педагогов, как специалистами системы постдипломного образования, так и на уровне образовательной организации. Речь идет о комплексной системе повышения квалификации педагогов.

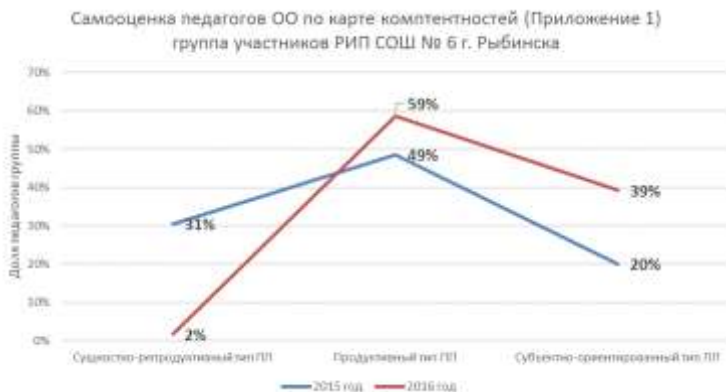


Рисунок 7. Общая картина готовности педагогического коллектива к реализации типов ПП и ее динамика (на примере)

В исследованиях Е. И. Казаковой³² сопровождение определяется в контексте педагогической действительности и рассматривается как:

- метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора;
- помощь субъекту в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора, (ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития).

Сопровождаемость – это управленческая стратегия, позволяющая минимизировать усилия по внесению изменений. В ходе сопровождения в программу деятельности вносятся изменения, с

³² Казакова Е. И.

тем, чтобы исправить обнаруженные в процессе использования дефекты и недоработки, а также для добавления новой функциональности, с целью повысить эффективность работы.

Субъектность педагогического процесса в режиме сопровождения обеспечивается особым способом его организации (по используемым методам, приемам, формам организации педагогического процесса и средствам, которые определяются, исходя из субъектных проявлений каждого ребенка). В данном случае педагог выступает в роли активно действующего субъекта, а роль сопровождающего (методиста, андрагога) – вести педагогов за собой по своему намеченному плану.

Освоение субъект-субъектного взаимодействия в педагогическом процессе современной школы требует создания специальных условий, в том числе управленческой поддержки. И эти условия должны быть созданы, прежде всего, в самом образовательном учреждении, действовать в зоне реальной педагогической практики педагога.

Предлагается, апробированная в региональном инновационном проекте³³ комплексная 4-х ступенчатая система повышения квалификации педагогов и руководящих работников образовательных учреждений, состоящая из:

- система методической работы в образовательной организации с поддерживающими проблемными семинарами;
- курсы повышения квалификации для начинающих по освоению основ СОПП и практики его реализации в ОО;
- стажировка команд образовательных организаций, результатом которой является разработка конкретных общешкольных проектов (точнее порядок поддержки деятельности детей по проектированию) и инициатив, в которых они прорастают. Стажировка включает в себя и управленческое содержание, разработку программ становления СОПП в учреждении. Создание стажировочных площадок – это еще один путь поиска методической поддержки педагогов, позволяющий сделать эту поддержку более эффективной и адресной. Основная цель стажировки – создание инновационного образовательного пространства, обес-

³³ РИП СОПП – ФГОС

печивающего условия для приобретения новых профессиональных компетенций педагогическими кадрами;

– научно-методологическая поддержка развития системы ПК субъектно-ориентированного типа, включающая проведение конференций обмена и анализа опыта, семинары разработчиков и исследовательскую деятельность по направлениям («КАДРЫ», «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС», «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА», «УПРАВЛЕНИЕ»), а также прохождение продвинутых специалистов на магистерских, аспирантских программах, участие в научно-практических конференциях.

4. Формирование образовательной среды как инфраструктуры педагогического процесса

Сегодня образовательная среда рассматривается в первую очередь как социальное окружение³⁴, совокупность необходимых условий образования. Среда может пониматься как широко (общественно-экономическая система, общественное сознание, культура), так узко (ближайшее социальное окружение – семья, различные коллективы и группы). При этом подчеркивается, что среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности. В то же время, отмечается, что среда изменяется и преобразуется под влиянием творческой активности, деятельности человека, а в процессе этих преобразований изменяются и сами люди. Образовательная среда представляет собой частный случай социальной среды.

Анализируя трактовки понятия «образовательная среда», предлагаемые различными авторами, можно заметить, что, несмотря на наличие нескольких подходов и трактовок, большинство авторов единодушны в том, что это некоторая интегральное образование, оказывающее целостное влияние на течение ПП.

Несколько иной смысл авторы вкладывают в понятие «образовательное пространство». Пространство является более глубокой философской категорией – одним из фундаментальных по-

³⁴ Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия. 1969–1978. [Электронный документ] Режим доступа [http://bse.chemport.ru/sreda_\(sotsialn.\).shmtl](http://bse.chemport.ru/sreda_(sotsialn.).shmtl) Дата обращения 03.06.2015.

ятий человеческого мышления, наряду со временем. Понятие пространство отражает такие свойства материальных явлений, как где-то находиться, как-то располагаться, обладать размером и формой.

Понятие «образовательного пространства» было введено авторами И. Д. Фруминым и Б. Д. Элькониным еще в 90-ые годы. Но сам Б. Д. Эльконин говорил о том, что понятие необходимо «обновить».

«Образовательное пространство – место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия» (Р. Е. Пономарев). «Образовательное пространство может существовать и независимо от обучающегося». [В. А. Козырев, проректор РГПУ им. А. И. Герцена].

Таким образом, «образовательное пространство» – это то место (условия), где (при которых) может произойти развитие человека или качественные изменения с ним.

Человек существует в целостном единстве со средой своего обитания. Преображение человека происходит через преобразование им среды своего обитания. Преображая среду вокруг нас, мы преобразуемся сами. Среда действует на все органы чувств, наибольшую часть информации мы получаем посредством зрения, поэтому визуальная среда наиболее важна.

Среда воздействует как единое целое восприятие является системным. Среда не должна быть перенасыщенной, в противном случае человек приспособливается и «отбрасывает» ненужные импульсы, избыточная среда воспринимается как стресс.

Существуют две основные тенденции в современной практике образовательного средообразования: создание полифункциональных помещений для учащихся, предоставляющих условия для различных видов деятельности (учеба, отдых, общение), и структурирование пространства по принципу «функциональной зонированности» помещения, где каждое место предназначено для определенной, строго регламентированной деятельности человека. Основная цель – обеспечение актуального состояния и возможностей развития учебного заведения как учебно-воспитательной системы, предоставляющей оптимальные усло-

вия для развития личности человека, и соответствующей его индивидуально-психологическому складу.

Среда при этом является одним из компонентов воспитательной системы школы, наряду с целями, деятельностью, субъектами, отношениями и управлением.

Следует заметить, что в тексте ФГОС [22, 23] понятие «образовательная среда» употребляется по отношению к образовательному учреждению, а понятие «образовательное пространство» – по отношению к региону и всей стране.

Создание среды целесообразно там, где происходит овладение разными способами действия, где каждый субъект среды оказывает влияние на другого субъекта и, в связи с этим, может изменить собственную позицию, выработать новый способ взаимодействия или своими суждениями, действиями оказать влияние на изменение позиций других субъектов. Среда это продукт совместного конструирования всех ее субъектов в рамках действующей коммуникации, поэтому ее нельзя рассматривать отдельно от событий, в которых она воспроизводится и тех новых эффектов, которые возникают в процессе ее рождения, момент непосредственного участия всех ее субъектов в создании образовательной ситуации.

В нашей стране наиболее интенсивно проблемами образовательной среды занимаются: В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.

Образовательная среда понимается как совокупность внешних по отношению к субъектам педагогического процесса условий осуществления их деятельности. При переходе к продуктивному и, тем более, субъектно-ориентированному типу ПП, меняется соотношение вклада, который вносят в образовательный результат деятельность учителя и образовательная среда. Педагогический процесс становится более открытым, вариативным, ученик получает возможность выбора сначала путей достижения поставленной цели, а затем самостоятельно ставит себе цели обучения. Ведущий акцент СОПП – развертывающаяся в пространстве и во времени деятельность обучающегося как субъекта, что требует перейти от непосредственного руководства действиями подопечного к организации обстоятельств, внешнего

окружения, способствующего разворачиванию полноценной деятельности ученика.

Отношение среды и образовательного процесса в рамках модели ОПТх представлено на Рисунок .

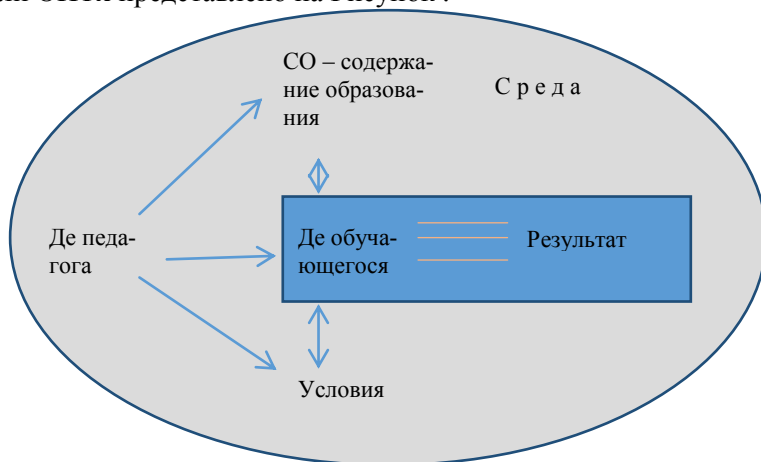


Рисунок 8. – Отношение среды и образовательного процесса.

Поскольку строение ПП имеет уровневое проявление и качественно отличается по типам ПП, соответственно должно отличаться наполнение образовательной среды. При этом структура образовательной среды остается неизменной.

Структура и компоненты образовательной среды представлены на Рисунок 9.



Рисунок 9. – Структура образовательной среды с выделенными компонентами.

Нам представляется важным выделить в структуре образовательной среды следующие группы компонентов: материальную (обстановка, в которой реализуется деятельность и носители содержания образования), общественную (стиль отношений, социальные ожидания, система управления образовательным процессом и отношения с внешней средой) и духовную (традиции и поле ценностей в школе) [6].

Таблица 10

Перечень и характеристика показателей составляющих образовательной среды

Наименование компонента ОС	Перечень показателей	Характеристика показателей
Материальная группа компонентов		
Помещения	Наличие	Наличие помещений соответствующего назначения, достаточность для обеспечения деятельности
	Доступность	Режим доступа к помещениям, время, когда организован доступ, необходимость наличия сопровождающих
Обстановка	Оформление	Наиболее характерные признаки.
	Способы создания	Заказчики, участники, их функции и права, порядок создания
Носители содержания образования	Суть наполнения	Основа содержания образования, передаваемая при помощи средства
	Наличие	Необходимость наличия того или иного носителя содержания, его назначение в образовательном процессе
	Доступность для самостоятельного оперирования	Возможность для учащихся организовать самостоятельную деятельность с данным носителем содержания (дружественный интерфейс, эргономические характеристики и пр.)
	Доступность для самостоятельного использования	Организация доступа к носителю содержания. Возможность свободного доступа и организации самостоятельной работы с носителем содержания

Наименование компонента ОС	Перечень показателей	Характеристика показателей
	Способы комплектования	Заказчики, участники, их функции и права, порядок комплектования
Инфраструктура педагогического процесса	Наличие	Наличие того или иного элемента, его достаточность для обеспечения той или иной деятельности
	Доступность	Режим доступа к элементам инфраструктуры, необходимость наличия сопровождающих
Общественная группа компонентов		
Стиль отношений	Нормы общения	Уровень регламентированности норм и их содержание
	Соотношение формальной и неформальной составляющей	Соотношение вклада формальной, соответствующей принятым нормам общения составляющей и неформальной, отличной от признанных способов и процедур
Социальный заказ	Механизмы выявления	Совокупность процедур, служащих для выявления того или иного компонента социального заказа
	Механизм влияния на образовательный процесс	Совокупность процедур, позволяющих вносить изменения в образовательные программы на основе изменения социального заказа. Доступный уровень возможных изменений
Система управления	Нормы (орг. Культура)	Тип организационной культуры, уровень следования официально принятым нормам
	Существующие механизмы организации	Официально принятые механизмы организации той или иной деятельности по управлению образовательным процессом
	Доминирующие способы мотивации	Сотрудников к той или иной деятельности
	Критерии успешности (качества)	Той или иной деятельности
	Стиль руководства	На уровне отдельных видов деятельности
Отношения с внешней средой	Наличие	Необходимость существования механизма для деятельности организации
	Механизмы влияния на образовательный	Степень влияния сферы отношений на образовательный процесс

Наименование компонента ОС	Перечень показателей	Характеристика показателей
	процесс	
Духовная группа компонентов		
Традиции	Наличие	Наличие тех или иных традиций, уровень их формализованности
	Механизмы создания и трансформации	Совокупность процедур, необходимых для создания или трансформации традиции
Ценности	Сущность ценностей	Суть негласных правил поведения
	Приоритеты	Чем руководствуются при принятии решений
	Номы успешности ученика	Характеристика учащегося, считающегося в данной педагогической системе успешным

Характеристика составляющих определяется типом реализуемого педагогического процесса. Например, школьная столовая – важный элемент образовательной среды, если дети задерживаются в школе после уроков, важно, чтобы они могли нормально питаться, кроме того, в столовой может быть создано пространство для неформального общения. Наблюдения показали, что в школах, реализующих сущностно-репродуктивный тип ПП, столовая, как правило, работает только во время занятий и по потребностям организованных групп (лагери, например), свободный доступ детей в столовую, как правило, затруднен, использовать ее для неформального общения мало кому приходит в голову, поскольку это не принято в укладе школы. Напротив, при реализации продуктивного типа, столовая становится более доступной для свободного посещения и организации в ней общения, а при реализации практик субъектно-ориентированного типа, директором может решиться вопрос о работе буфета в течение всей второй половины дня, пока дети в школе. Однако, если условия в школе не позволяют организовать работу столовой, не хватает места, нет возможности работать во второй половине дня, ограничен ассортимент и пр., столовая может даже отсутствовать в ОО (организации дополнительного образования) это не мешает реализовывать самостоятельную деятельность и организовывать неформальное общение. Находится возможность напоить детей чаем, купить про-

дукты, организовать общение в других помещениях (даже в гардеробе). Таким образом, наличие и доступность столовой не оказывает существенного влияния на возможность реализации желаемого типа педагогического процесса.

Напротив, стиль отношений учитель-ученик, характеризующийся для сущностно-репродуктивного типа достаточной формализованностью и организованностью, приводят к тому, что большая часть детей ищет самореализации за пределами школы, учителя при этом жалуются, что детям ничего не интересно, в школу их не загонишь. Более того, самореализация подростков за пределами образовательной организации часто проходит в неприемлемой обществом форме (неформальные объединения, криминальная среда, порча общественного имущества и пр.).

При реализации продуктивного типа ПП, где стиль отношений становится более неформальным и доверительным, большая часть учащихся, интересующихся предлагаемыми педагогами проектами, самореализуются в деятельности в школе, но остается часть учащихся, не находящих в школе точек приложения своих сил, они либо формально участвуют в предлагаемых проектах, либо ищут возможности самореализации за пределами школы.

Для школ, где отношения учитель-ученик соответствуют субъектно-ориентированному типу, не составляет труда вовлекать в активную деятельность даже не очень мотивированных к учебе детей, проекты в таких школах отличаются разнообразием тематик и довольно большим количеством.

Установлена инвариантная структура образовательной среды, выявлены опорные составляющие образовательной среды различных типов. Опорные составляющие образовательной среды приведены в таблице 11.

Анализируя опыт формирования образовательной среды в рамках РИП ЯО «Развитие образовцов субъектно-ориентированного педагогического процесса в общеобразовательной школе» (2014–2016 гг. Ответственная организация – АНОУ Институт развития образования») можно сделать вывод, что наиболее эффективным инструментом формирования стала совместная деятельность взрослых и детей в ходе реализации общешкольных проектов, подкрепленная выполнением принци-

пов и соблюдением ряда условий. В большинстве случаев эта деятельность направлена на устранение препятствий реализации самостоятельной деятельности учащихся в общешкольном проекте. Также следует заметить, что формирование образовательной среды не обеспечивается разовым общешкольным проектом, а может быть реализовано в процессе нескольких, постепенно приводя к достижению желаемого наполнения составляющих образовательной среды.

Как показывает А. М. Новиков [14], систему принципов деятельности можно выстроить из отношений объекта с другими объектами и категориями, связанными с ним. Сформулируем принципы формирования образовательной среды.

Образовательная среда не является замкнутой системой, а вступает в разнообразные отношения с окружающей действительностью. К заказчикам образования сегодня относят широкий круг субъектов, деятельность которых может быть не связана с образованием непосредственно (родители, социальные партнеры, представители социума и др.), в сложившихся условиях важно, чтобы происходящее в образовательной организации было принято обществом: формируемый результат был востребован, реализовывался бы педагогический процесс, формирующий его. Все остальное технологически подтягивается следовательно, применительно к среде это отражается в принципах ее формирования:

- встроенность в педагогическую систему, вытекающий из общепедагогического принципа целостности (среда сама по себе не работает, а только как часть целостной педагогической системы);
- соответствие типу педагогического процесса (неразрывная связь с реализацией педагогического процесса);
- преемственность в формировании, опирающийся на то, что образовательная среда формируется, основываясь на предыдущем ее состоянии;
- циклический характер формирования (единицей цикла является подстройка к оперативным требованиям педагогического процесса).

Так среда субъектно-ориентированного типа может быть построена лишь на основе образовательной среды предшествую-

щего ей, продуктивного типа. Переход образовательной среды, как и всей педагогической системы с уровня на уровень должен осуществляться постепенно, поскольку каждый тип образовательной среды «готовит почву» для построения следующего.

Отметим также условия формирования образовательной среды субъектно-ориентированного типа, актуального в современной школе. Определяющими из них являются: мотивационные (обеспечение желания сотрудников включиться в общую работу), кадровые (сотрудники должны обладать компетенциями реализовывать СОПП и определять характеристики среды субъектно-ориентированного типа), а также наличие устойчивых практик субъектно-ориентированного типа ПП.

Таблица 11

Опорные составляющие образовательной среды для различных типов педагогического процесса

Группы компонентов	Материальные				Общественные				Духовные	
Компоненты ОС	По мере изменения	Обстановки	Носители содержания образования	Инфраструктура ПП	Стиль от него	Социальный заказ	Управление	Отношения с внешней средой	Традиции	Ценности
ТИП ПП	Опорные составляющие компонентов									

Об- щее для всех типов			Пре- дста- вление учеб- ного со- дер- жа- ния		Уч- ите- ль- уче- ник		Мето- диче- ская рабо- та			По- ле- це- нн- ост- ей в шк- оле
Фор- маль- но- репро- дук- тив- ный		Пер- цеп- тив- ный об- раз					Орга- низа- ция дея- тель- ности в ОО (стиль управ- ле- ния)			
Сущ- ност- но- репро- дук- тив- ный				Биб- лио- тека		За- про- сы сле- ду- ющ- их сту- пен- ней об- ра- зо- ва- ния				

Продуктивный				Доступные ресурсы ДО			Организация профессионального роста сотрудников			
Субъектно-ориентированный						Запросы Родителей	Открытость использования возможности УДО Д и НФО			

Образовательная среда существует как компонент педагогической системы, для эффективного функционирования которой необходимо обеспечить технологическое соответствие всех компонентов. Таким образом, по отношению к педагогической системе можно сформулировать принцип соответствия элементов системы, который для образовательной среды субъектно-ориентированного типа заключается в том, что она способствует реализации субъектно-ориентированного типа педагогического процесса, в основе которого лежит организация полноценной деятельности учащегося на основе реализации его личностных смыслов.

Ведущую роль в формировании образовательной среды играют организаторы и участники проектов, направленных на ее

формирование администрация образовательной организации и педагоги. является позиция руководителя образовательной организации, как инициатора управленческих проектов. Соглашаясь с этим утверждением, нам хотелось бы отметить, что при иницировании управленческих проектов по формированию и трансформации образовательной среды субъектно-ориентированного типа важна субъектная позиция руководителя образовательной организации, направленная на получение желаемого образовательного результата.

Однако управленческие проекты – не единственный ресурс формирования образовательной среды субъектно-ориентированного типа. Ее формирование является следствием деятельности всех субъектов педагогического процесса, которые выстраивают ее в соответствии с реализуемым типом педагогического процесса. Важную роль в формировании образовательной среды организации играет педагогический коллектив, поскольку педагоги проводят в образовательной организации более длительное время, чем другие субъекты образовательных отношений, а кроме того, не обладают достаточной степенью свободы в области смены среды. К примеру, учащиеся могут самореализовываться в других средах, что и происходит в случае, когда образовательная среда школы по тем или иным причинам не способствует их самореализации, родители учащихся не проводят в образовательной организации достаточно времени, чтобы влиять на законы ее функционирования и т. д.

Кроме того, процесс формирования образовательной среды субъектно-ориентированного типа зависит от стартовых условий, к которым относятся тип педагогической системы в начале цикла, выполнение принципов и соблюдение условий формирования. Чем дальше начальное состояние педагогической системы от субъектно-ориентированного типа, чем меньше принципов и условий обеспечено, тем больше циклов реализации ПП субъектного-цикла потребуется повторить для приведения системы к желаемому состоянию.

Учитывая тот факт, что составляющие образовательной среды изменяются в том числе, в процессе совместной деятельности в ходе реализации ОШП параллельно реализуются два единичных цикла: цикл деятельности по реализации ОШП и цикл

управленческой деятельности по обеспечению необходимых условий для этого.

Двойная циклическая структура формирования ОС



Рисунок 10. Двойная циклическая структура формирования образовательной среды (ОШП СОПП – общешкольный проект субъектно-ориентированного типа)

Нами предложен циклический механизм формирования образовательной среды субъектно-ориентированного типа, неразрывно связанный с реализацией субъектно-ориентированного педагогического процесса в форме ученических проектов, в частности общешкольных, имеющий двойственную структуру единичного цикла: с одной стороны – цикл деятельности по реализации ОШП, с другой стороны – цикл управленческой деятельности.

Процесс формирования образовательной среды субъектно-ориентированного типа требует выполнения ряда принципов:

- соответствия, содержательного наполнения составляющих образовательной среды типу реализуемого педагогического процесса;

– иерархичности, заключающегося в том, что деятельность по формированию образовательной среды в организации реализуется в двух масштабах: локальном (педагоги) и масштабе организации (руководство);

– адекватности, заключающийся в обеспечении адекватности уровня деятельности участников процесса формирования образовательной среды типу формируемой среды (для образовательной среды субъектно-ориентированного типа данный принцип понимается как принцип субъектности);

– открытости, заключающийся в неразрывной связи деятельности по формированию образовательной среды с другими видами деятельности в организации (педагогической, методической, административно-хозяйственной и др.);

– преемственности, заключающийся в необходимости соблюдать преемственность при смене типов образовательной среды, поскольку предыдущий тип готовит почву для формирования следующего.

Методика формирования образовательной среды, охватывает два уровня (учебные кабинеты и общие помещения школы), и учитывает принципы и условия формирования, использует естественный механизм формирования образовательной среды (встроенность педагогического цикла в управленческий) для функционирования и развития педагогической системы организации.

Методика включает несколько этапов:

1. Анализ состояния педагогической системы организации, определение дефицитов и точек роста;

2. Определение целей развития организации, задание желаемого типа педагогической системы и образовательной среды на основе анализа внутренних и внешних факторов;

3. Этап проектирования конструкта среды: опираясь на известные представления о структуре и наполнении образовательной среды руководитель организации конкретизирует свое представление об образовательной среде и формирует конструкт – желаемое ее состояние;

4. Проектирование перехода: на основе анализа различий между текущим и желаемым состоянием образовательной среды, состояния педагогической системы, а также SWOT-анализа,

выбирается стратегия и на ее основе формируется проект перехода педагогической системы и образовательной среды из текущего состояния в желаемое;

5. Планирование этапов перехода из текущего состояния в желаемое, формулирование установок педагогическому коллективу на реализацию цикла формирования образовательной среды локального масштаба;

6. Обеспечение выполнения условий формирования образовательной среды, контроль за соблюдением принципов формирования образовательной среды и текущее управление процессом в процессе реализации цикла локального масштаба;

7. Реализация проекта на практике, в результате чего изменяется наполнение составляющих образовательной среды и происходит формирование образовательной среды требуемого типа.

8. Оценка достижения стратегической и конкретной целей формирования образовательной среды, определение степени достижения цели. Рефлексия по итогам реализации этапов реализации и оценивания результатов.

5. Инновационные проекты. Проектирование инновационной деятельности

20 лет отечественное образование находится в процессе непрерывной перестройки. Эта эпоха перемен – большое испытание для всех. По-разному можно называть этот процесс: модернизация, реформирование (см. трактовки ниже), общим является то, мы привносим или стараемся привнести что-то новое (новацию) и заняты вживлением этого нового в реальную практику образования (инновация). Остановимся на характеристике нового в педагогике и этапах инновационного процесса.

Признаки новаций отвечают традиционно выделяемым показателям передового педагогического опыта (по В. В. Краевскому): стабильные и несомненно положительно оцениваемые результаты, соответствие требованиям педагогической науки, принятие практическими работниками. Согласившись с требованиями научной новизны нововведений,

соответствия их выявленным в науке тенденциям практики, добавим следующие особенности передового опыта:

- Наличие качественных (!) изменений именно в педагогической системе, имеющих целостный характер (не отдельный метод добавился, а изменилась система работы).

- Главная тенденция: рост активности познавательной деятельности учащихся – рост уровня опыта (компетентности), образованности, личностный рост, что в деятельностном аспекте означает переход на повышенный тип ПП.

- Инновации должны отвечать на проблемы практики.

- Персонафицированность (есть носитель и место нового опыта).

Общие этапы инновационного процесса – внедрения нового, отобранного из успешной практики или разработанного и апробированного самостоятельно, традиционны:

- Установочный (Что нужно внедрить и почему? На каких принципах взаимодействовать и встраиваться в имеющуюся практику?).

- Разработка, включающая уточнение конструкта (новации) и продумывание последовательности шагов внедрения.

- Апробация, то есть проверка на практике работоспособности нововведения, принятие его участниками ПП и социальным окружением.

- Собственно внедрение.

Как не трудно заметить, этапы не противоречат общей последовательности проектирования, поэтому остановимся на особенностях построения ПС, имеющих качественные отличия от традиционных.

В соответствии с принципом целостности понимания педагогических систем при проектировании мы всегда должны прорисовывать новое состояние всей системы, точнее той формы, в которой она воплощается (основная образовательная программа, система воспитательной работы в ОУ, программа развития ОУ). Поэтому в проектировании на этапе планирования цели необходимо описывать идеальное состояние Si2 этой общей рамки (см. Рис. 11.), на этапе подбора Средств, обеспечивающих достижение идеального состояния, продумывать как они будут влиять на

другие стороны системы. Обязательно обосновывать и путь перехода к новому состоянию.

Проект

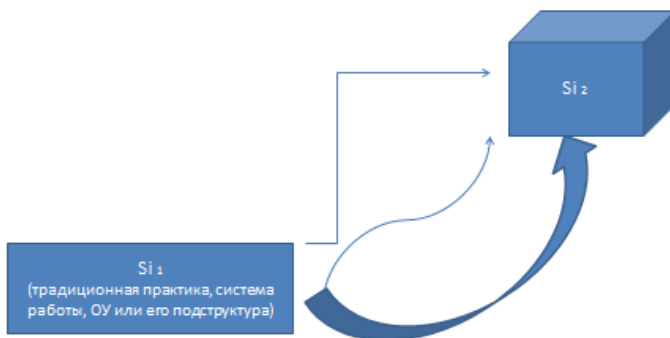


Рисунок 11. Начальная и итоговая ситуации проекта

Виды стратегий обеспечения развития: эволюция, революция, модернизация, реформирование, внедрение, диссеминация). Термины фиксируют как естественный процесс изменений, зарождение нового, так и процесс встраивания его в жизнь социума.

Эволюция – синоним развития, естественный процесс изменения, протекающий в живой и неживой природе, а также в социальных системах.

Революция – глубокое качественное изменение в развитии явлений природы, общества. Революция может быть как естественным процессом, отражающим переход количественных изменений в качественный скачок, так и целенаправленными внешними действиями с целью привести систему в соответствие с изменившимися внешними условиями.

Модернизация – искусственное обновление объекта, приведение его в соответствие с новыми требованиями и нормами, как

правило, внешнего характера без изменения принципа устройства.

Реформирование – преобразование, перестраивание, переустройство, перестройка, пересоздание, изменение структуры устройства системы, невольно меняющее и принцип ее устройства, но без акцента на этом.

Внедрение – достижение практического использования прогрессивных новых, изобретений, результатов научных исследований (инноваций) за счет распространения нововведений и укоренения практик.

Диссеминация – (от лат. *disseminatio* сеяние распространение), распространение; применительно к социальной сфере означает в отличие от внедрения опору на самостоятельное проращивание образцов и акцент на создании благоприятных условий для этого.

Поскольку новое внедряется «только через головы» людей – активных элементов системы, можно подразделить следующие стратегии инноваций:

- Ставка делается на организационные средства и директивные установки поведения («Не курить!», петровское – «Брить бороды и пить кофий»);

- Просвещение с опорой на положительный образец и пример;

- Тренинг в нестандартных ситуациях (кейс-метод с использованием новых ситуаций), позволяющий показать достоинство новации, развить мышление, подготовить человека к поведению в нестандартных ситуациях и тем самым создать «агента инноваций»;

- Формирование личности, осознающей и руководствующейся собственными ценностями, способной выстраивать свою деятельность, определять актуальные направления инноваций, поставить цель преобразований и выбрать стратегию движения.

Собственно план внедрения может реализовываться по принципу черного ящика, когда связываем изменения системы с нашими воздействиями, не задумываясь о механизме преобразований. По возможности надо опираться на выявленную научно-обоснованную модель процесса и аналитическое обоснование предлагаемых средств достижения цели. Здесь всецело проявля-

ется осведомленность инноватора в современных тенденциях образования, здесь – поле для исследователя, для НИР.

Если мы проектируем ПС инновационного характера, то необходимо изменять организацию. Практика работы с педагогическими коллективами, планирующими переход на новый более высокий тип ПП показывает, что инновационные работы можно разделить на пять четких периодов (см. табл. 12.).

Таблица 12

Этапы инновационного процесса в образовательной организации

Этап	Установочный	Анализ состояния ПС	ИС	Учебный	Диссеминация
Задачи	Принятие решения и стратегии действий	Наработка фактуры (проблемных ситуаций в постановке образования в ОО)	Объективизация несостоятельности ПС, «идеологический прорыв» в новое устройство	Освоение новых подходов и методов образования	Распространение опыта на весь педагогический коллектив
Основные формы	Совещания с руководством	Посещение занятий, собеседование, анкетирование (КМе)	ИС	Семинары, мастер-классы, курсы повышения квалификации, стажировка	Штатная работа методических комиссий ОО
Ведущие структуры	Руководство	Инновационная группа (внешняя)		Актив педагогического коллектива	Ведущие педагоги
Период	От 1 мес	До полу-года	1 неделя	От 3-х мес. до года	1–2 учебных года

Примечание. ИС – инновационный семинар. КМе – комплексная методика проверки состояния ПС.

В заключении отметим, что успех перевода педагогического коллектива на качественно новый уровень ПС определяет принятие соответствующего ценностного поля. Как говорилось выше,

типы ПП и ключевая их характеристика – уровень деятельности учащегося, непосредственно связаны с ценностными ориентациями, типичными мотивами включения в деятельность: по приказу, на основе понимания целесообразности, в желании проявить свои способности; мотивы достижения собственных целей.

Уровень образованности человека определяется уровнем отношения к делу, мотивами включения в него. В современном субъектно-ориентированном типе ПП, воспитывающем личность, движимую своими смыслами и возможностью их реализовать, сам педагог будет успешным, если в своей профессиональной деятельности будет реализовывать свое предназначение. Оно должно быть у него осознано, а педагогическая система организации, в частности ее управляющее устройство должно культивировать это.

6. Последовательность проектирования педагогической системы

Данный раздел является резюмирующим всех представленных выше методик проектирования компонентов ПС, в нем приведены основные этапы проектирования системы, важные позиции, которые необходимо учитывать и пояснения к ним.

Приступая к проектированию, нужно помнить, что речь идет о будущем состоянии системы, которое ответит на запросы, конкретные потребности значительного числа потребителей, снимет противоречия, имеющие место и обостряющиеся в настоящее время. Поэтому на **1 этапе** мы фиксируем и анализируем ситуацию, фиксируем противоречия в практике, потребности основных заказчиков, не забыв в их числе и самих детей, и самих педагогов образовательного учреждения или другой структуры образования. Здесь же мы проводим теоретический анализ противоречий и выявляем основную проблему, Актуальность вашего проекта (проблемы) вытекает из анализа существующего ПП и его соответствия социальным запросам.

После этого мы уточняем предмет проектирования и его масштаб (см. рис. 12), чем завершается **2 этап** – постановка цели проекта. Не все может быть целью. Например, нельзя проектировать методику снижения проявляющейся агрессивности подрост-

ков без изменения психологической атмосферы учебной организации или готовить к осознанному выбору профессии без изменения системы воспитательной работы, а ее менять без уточнения организационно-нормативных принципов работы школы. Сама методика может быть предметом исследования, в частности магистерской диссертации, но проектировать надо ПС, педагогическую систему, в которой будет снята основная проблема, вызвавшая к жизни Проект.



Рисунок 12. Позиционирование проекта ПС³⁵

Постановка цели определенного масштаба завершается уточнением степени ее новизны. Причем, уникальность, научная новизна не является обязательной. Вы можете просто использовать известный успешный опыт в конкретных условиях своего ОУ или социальной ситуации. Но в чем отличие предлагаемого вами образовательного результата от традиционного надо указывать четко. Очень полезны здесь вопросы для самоконтроля проекти-

³⁵ Для обозначения педагогической системы крупного масштаба обычно используется термин «образовательная система» (МСО, РСО).

ровщика: «Каковы вероятные отклонения результата в группе обучающихся (клиентов)?», «Каковы критерии достижения нужного результата?»

Серьезным теоретическим – **3-им этапом**, часто с научно-исследовательским компонентом, является определение основного средства достижения цели в соответствии с гипотезой, выбор базового типа ПП (технологического каркаса). Даже, если вы обходитесь без НИР, необходимо обосновать предлагаемые средства успешными прецедентами, теоретическим обзором, непротиворечивостью ведущим психолого-педагогическим концепциям и методологическим подходам. Связка Средства – Цель является ведущей осью Проекта, которая должна быть четко прописана (см. рис. 13.).

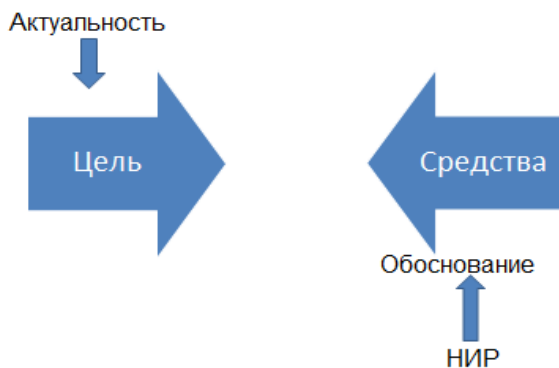


Рисунок 13. Требования к обоснованию Цели и Средств Проекта.

Если мы встраиваем в Проект НИР, то надо помнить, что логики их не совпадают (см. Приложение .2.).

На **4-ом этапе** окончательно оформляется замысел Проекта в целом, формулируется стратегическая цель проекта, которой, как правило, является образ выпускника и общество, для которого он воспитывается. Можно огласить миссию проекта – его со-

циальный эффект. Конкретная цель проекта это – то, что останется после него. Но, что бы мы ни проектировали в образовании (структуру, образовательную программу, кабинет, студию, тренажерный комплекс), мы проектируем ПП – педагогический процесс, он является ядром всей системы.

Далее идет **5-ый этап** – проектирование педагогического процесса. В разделе 4 настоящего пособия подробно представлена теория ПП и порядок проектирования его элементов. Здесь отметим важность соблюдать следующие принципы:

- Обусловленность проекта конечной целью. ПС – не самоцель, а лишь комплекс условий, способствующих развертыванию ПП, «приводящего» к желаемому выпускнику.

- В конечном итоге предмет проектирования ПП – технология³⁶;

- Педагогический процесс представляется составляющими модели, включая: его образовательный результат, деятельность обучающегося, деятельность педагога на разных уровнях – типах ПП!! (ФР, СР, Пр, С-О);

- Собственно проектирование начинается с определения Р2 – нового образовательного результата – образ выпускника с четким указанием уровня освоенной деятельности (образованности);

- Проект ПП представляется в реперных точках ОПТх – общепедагогической технологии соответствующего уровня и различной степени развертывания (минимально – 6 точек: ключевой элемент опыта, напряженность интеллектуальных сил, отношение к процессу, метод обучения, представление содержания, условия реализации);

- Проектирование вариантов образовательных маршрутов (возможности индивидуальных траекторий). Важно обеспечить вариативный ПП.

Общая последовательность проектирования после части «промысливания» конструкта обязательно включает **6-ой этап** – апробацию, которая является обязательной. В идеале это – опробование гипотетических средств в пилотном варианте в ограни-

³⁶ Рожков М. И., Байбородова Л. В.

ченном объеме и щадящем режиме с экспериментальной проверкой действенности средств. В современных динамичных условиях трудно провести эксперимент, порой даже найти адекватную контрольную группу. Поэтому под апробацией понимают наблюдение за первым циклом пробного использования средств, опрос или анкетирование участников процесса, экспертную оценку. Этап завершается коррекцией замысла конструкта, после чего можно завершать оформление проекта масштаба педагогического процесса – **7-ой этап**.

Переходя к проектированию собственно педагогической системы, мы, как и в случае с ПП повторим логику цикла «теоретический анализ – проектирование (**этап 8**) – апробация (**этап 9**) – оформление» (**этап 10**). На данных этапах к детально описанной актуальной цели Проекта и педагогическому процессу добавляется организационная рамка целостной педагогической системы: образовательная среда и ее компоненты, специфика (определяемая типом ПП) требований к педагогу (возможно и к системе повышения квалификации их), нормативное обеспечение.

Запросы к нормативно-правовому обеспечению Проекта желательно продумывать после апробации предварительного замысла. Уровень квалификации управленца новые подходы и стиль управления можно предвосхитить заранее.

Нельзя ограничивать проект отдельным аспектом, пусть и очень важным, целостным результат проекта будет в случае опоры на научно обоснованную модель ПС, учитывающую все ее составляющие.

Полноценный проект содержит и стадию продумывания внедрения, особенно, если проект имеет инновационный характер. Проектирование в гуманитарных системах не жесткое, носит не абсолютно детерминированный характер (Генисаретский О. С.³⁷). Процесс перехода к новому состоянию (внедрения новации) и предложения по планированию шагов распространения опыта подробно изложены в разделе 8 настоящего пособия.

³⁷ Генисаретский О. И. Опыт методологического конструирования общественных систем // Моделирование социальных процессов. – М., 1970.

Цикл «теоретический анализ – проектирование – апробация – оформление» придется повторить с соответственным исполнением **этапов 11, 12, 13**, относящихся к планированию реального воплощения задуманного Проекта.

Оформленный полноценный Проект (этап 13) открывает путь к широкой реализации его в практике (тиражированию). Общая схема этапов проектирования приведена в таблице 13.

Таблица 13

Общая схема этапов проектирования педагогической системы, включая ее реализацию

Режим работы	Этапы проектирования									
Теоретический анализ	1б		3а		5а		8а		11а	
Проектирование		2	3б	4	5б	7	8б	10	11б	13
Практика	1а				6		9		12	
<i>Справочно: тре- бования учебных курсов</i>	ОПДе									
							ПиЭ		Управление	

Отметим в заключении, что проекты, выполняемые в рамках учебных дисциплин, могут удачно дополняться, создавая базу для вашего главного проекта – магистерской диссертации. Поскольку идет процесс обновления всего отечественного образования важно найти свое место в новой системе образования в период модернизации. Покажите в предстоящих презентациях качественное отличие «нового образования» от традиционного, что составляет степень инновационности вашего проекта. Оцените и потенциальную востребованность его результатов.

ГЛАВА 3. ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

1. Комплексная методика оценки состояния педагогической системы

Системный подход к проектированию и реализации на практике всех задуманных воспитательных процессов в учебном заведении и способствующего этому окружения, то есть формированию педагогической системы, обязывает нас продумать и не менее системный инструмент оценки состояния созданной нами системы. В нем надо целостно ее охватить по значимым реперным показателям и оценить состояние ПС, квалифицировать ее в соответствии с обоснованными в Пособии основаниями как определенный тип педагогической системы.

Авторская методика комплексной оценки педагогической системы образовательного учреждения³⁸ имеет следующий общий план экспертизы (см. таблицу 14).

Таблица 14а

Схема комплексной методики оценки ПС образовательной организации

Элемент педагогической системы	Критерий оценки	Источник информации	Методы	Инструментарий
Педагогический процесс	К1. Тип педагогического процесса, реализуемого в ОО К2. Позиция руководителя ОО и членов рабочей группы (субъектная/не	Итоги реализации предыдущих циклов развития, инновационный опыт организации, предоставленные образцы (уроки и внеурочные мероприятия	экспертная оценка на основе наблюдений, собеседований и анализа докумен- тации	И1. Методика анализа учебного занятия с позиций технологического подхода
				И2. Методика анализа учебно-программной документа-

³⁸ Головлева С. М. (под науч. руководством В. В. Юдина)

Элемент педагогической системы	Критерий оценки	Источник информации	Методы	Инструментарий
	субъектная) К3. Готовность/неготовность педагогической системы к переходу на другой тип ПП	тия), собеседования с руководителем ОО и членами рабочей группы, наблюдение за педагогическим процессом		ции с позиций технологического подхода
				ИЗ. Методика анализа проекта с позиций технологического подхода
Образовательная среда (ОС)	К4. Соответствие ОС тому или иному типу педагогического процесса К5. Фокус внимания на составляющих образовательной среды (в том числе в проектах по ее развитию)	Результаты самодиагностики ОС ОО по опорным составляющим Наблюдение за работой ОО, собеседования с педагогами и администрацией Текущие проекты, реализуемые в ОО	Самодиагностика с использованием инструментария (И4) Экспертная оценка на основе наблюдений, собеседований и анализа документации	И4. Опросник для определения типа образовательной среды в ОО на основе опорных составляющих
				ИЗ. Методика анализа проекта с позиций технологического подхода
Компетентность педагогов	К6. Соответствие компетентности тому или иному типу педагогического процесса К7. Позиция педагога в проекте (субъектная/не субъектная) К8. Степень принятия	Самодиагностика по составляющим педагогической компетентности, Результаты опроса педагогов по итогам ОШП (И6) Урочные и внеурочные мероприятия Документация о теку-	Самодиагностика с использованием инструментария (И5), экспертная оценка на основе наблюдения, собеседования и анализа документации	И5. Опросник для самооценки компетентности педагога
				И1. Методика анализа учебного занятия с позиций технологического подхода
				И2. Методика анализа учебно-

Элемент педагогической системы	Критерий оценки	Источник информации	Методы	Инструментарий
	педагогом ситуации в школе К9. Точки роста педагогической компетентности	щих проектах		программной документации с позиций технологического подхода
				И6. Опросник по результатам ОШП для педагогов
Образовательный результат	К10. Степень готовности детей к полноценной учебной деятельности	Опросник по результатам ОШП для детей (степень полноценности деятельности, наличие собственных идей в проекте) Опросник УСК (степень готовности детей к полноценной деятельности) Объективные результаты образовательной деятельности (успеваемость, ЕГЭ, мнение обществуности)	Экспертная оценка на основе анализа данных	И7. Опросник по результатам ОШП для детей
				И6. Опросник по результатам ОШП для педагогов
				И8. Опросник УСК
				И9. Инструмент оценки объективных образовательных результатов

Таблица 146.

**Схема применения инструментария комплексной методики
оценки состояния педагогической системы**

Наименование инструмента	Педагогический процесс	Образовательная среда	Компетентность педагогов	Образовательный результат
Экспресс-методика анализа учебного занятия с позиций технологического подхода;	+	+	+	
Методика анализа основной образовательной программы ОО с позиций технологического подхода;	+		+	
Методика анализа процесса подготовки образовательных мероприятий с позиций технологического подхода;	+	+	+	
Опросник для определения типа образовательной среды в ОО на основе опорных составляющих;		+		
Методика диагностики		+		

Наименование инструмента	Педагогический процесс	Образовательная среда	Компетентность педагогов	Образовательный результат
ценностей в ОО;				
Опросник для самооценки компетентности педагога на основе матрицы компетентности;			+	
Опросник УСК;			+	+
Опросник по результатам ОШП для детей				+
Опросник по результатам ОШП для педагогов			+	+

Примечание: Опросник УСК – опросник локуса субъектного контроля.

В многомерной картине педагогической системы базовыми составляющими являются: собственно педагогический процесс, компетентности педагога, состояние образовательной среды, включающее «живущие» в ней ценности и стиль руководства. В идеале они совпадают и соответствуют внешним ожиданиям от образовательного учреждения. То есть технологически педагогический процесс выводит на выпускника, востребованного социумом, а педагоги и инфраструктура соответствуют такому процессу.

Фактическая картина базовых характеристик обследуемого образовательного учреждения представляется в виде графиков (пример на рис. 14.)

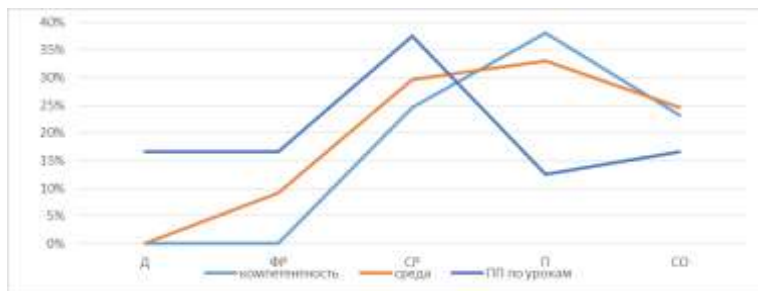


Рисунок. 14. Пример соотношения компонентов ПС (Компетентность педагогов, Образовательная среда, Педагогический процесс, Управление)

Традиционно слабым звеном оценки состояния ПС является квалификация педагогического процесса с позиций реализуемого типа. В то же время уровень фактической деятельности обучаемого (воспитанника) – ключевой показатель, от которого прорастают все остальные стороны педагогической системы. В табл. 15 приведены критерии оценки выполнения этапов полноценной деятельности, позволяющие в частности отличить псевдо проекты учащихся от проектов настоящих.

Таблица 15

Критерии выполнения учащимися деятельности субъектно-ориентированного уровня

Этап полноценной учебной деятельности	Критерии прохождения этапа учеником
Мотивационный	Хочет сделать что-то свое, в первом приближении называет цели своего проекта
Установочный	Цели присвоены. Оформлена тема, определился круг людей и временной период проекта
Проектный	Поняты результат и средства, положенные в основу его достижения, ясна общая организация выполнения, группы людей, которые будут привлекаться, время и место выполнения
Реализация	Работы выполнены руками детей, это – их продукт. Ответственность педагога за предоставление ученику поддержки его деятельности и обеспечение осознанности

Этап полноценной учебной деятельности	Критерии прохождения этапа учеником
	выполнения всех ее этапов
Презентационный	Общее представление результатов, получение отношения социума к проекту и рефлексия личной удовлетворенности ученика
Рефлексивный	Субъекты проекта осмыслили прошедшее, соотнесли с изначальными мотивами, сделали выводы для себя, задумались о перспективах

2. Рекомендации студентам по выполнению собственного проекта и формам его представления

Проектирование является важнейшей частью профессиональной педагогической деятельности. Для обеспечения качества проектирования (реальности, продуманности) спланировано 4 этапа подготовки проекта (см. табл. 16.).

Таблица 16

Этапы работы над проектом

Установочный	Согласование плана действий	Проектирование	Защита
Выбор темы с обоснованием ее актуальности и личной значимости	Коррекция аппарата проекта. Согласование плана записки	Выполнение теоретической и практической части проекта	Подготовка презентации проекта (доклад и РР-презентация)
Уточнение базовой площадки	Согласование этапов работы	Оформление записки	Получение отзывов на работу
Организация проектной группы с предварительным распределением функций	Уточнение распределения работ исполнителей	Выполнение исследовательской части (по необходимости)	Описание вклада всех участников
Консультация 1. Согласование темы и цели проекта	Консультация 2. Защита замысла проекта и плана записки		Деловая игра «Получение гранта»

Дадим некоторые пояснения к данным этапам:

1. Вводный (объяснение задач проектирования и заданий студентам), заканчивающийся формулировкой темы проекта и круга его разработчиков.

2. Установочный, проходящий в форме собеседования преподавателя с группой разработчиков, в ходе которого определяются противоречия и проблема, решаемые проектом, его заказчики, ожидаемый результат, уточняется тема, базовый тип ПП и гипотетические средства, используемые для достижения цели.

3. Защита проекта, проходящая в форме деловой игры, имитирующей реальное взаимодействие игроков в образовательном пространстве. Целью занятия является закрепление умений проектирования и организации эффективного взаимодействия со всеми заинтересованными сторонами в продвижении (не продвижении) проекта.

Проектирование может иметь разный масштаб – объект проектирования (часть ПП в учебных заведениях разных ступеней образования), см. примеры в таблице 17.

Таблица 17

Примеры проектов педагогических систем разного масштаба

Масштаб проекта	Пример проекта
Проектирование образовательного процесса (занятия, темы);	Разработка ПП (занятие, тема, мероприятие) Разработка нового содержания обучения по психолого-педагогическому образованию. Применение педагогических технологий при организации обучения по направлению. Проектирование личностно-ориентированного социально-профессионального воспитания.
Проектирование образовательных программ (предмета, ООП образовательного учреждения)	рабочая программа предмета, ООП, Разработка системы воспитательной работы ОУ
Проектирование системы образовательной работы	Поликультурная образовательная среда и полисубъекты в условиях образовательной среды Проектирование и организация психолого-педагогической среды учебного заведения Экспертиза образовательных систем проектирование научно- исследовательской работы студентов как компонента педагогического процесса по психолого-педагогическому

Масштаб проекта	Пример проекта
	направлению.
Методический проект	«Разработка методических рекомендаций (по видам деятельности)». Разработка методических рекомендаций по видам деятельности
проектирование индивидуальных образовательных траекторий	Внедрение элементов тьюторства (наставничества) в организацию образовательного процесса ОУ (вуза, колледжа, школы).
Управленческий проект	(От совершенствования существующей организации ОУ до Программ реформирования (Де, ОУ, служб) в связи с введением ФГОС). Программа развития (реформирования) (направления деятельности, ОУ в целом, служб) в связи с ведением ФГОС. Программа развития колледжа (совершенствование системы воспитания, отвечающего требованиям ФГОС)
НИР	Частные исследовательские темы

Современное проектирование относится к методам субъектно-ориентированного типа ПП, отправной точкой его должны быть личностные смыслы разработчика и иметь практико-ориентированный характер, точнее – быть нацеленным на реальные изменения педагогической практики. Это предъявляет проектированию высокие требования:

- объективная актуальность проекта – обоснование целей и задач проектирования реальными потребностями практики;
- фиксация личной заинтересованности магистранта в изменениях практики (или теоретической сферы);
- конкретность (предметность) объекта проектирования;
- желательно для проектирования выбирать содержание, соответствующее личностно-ориентированному образованию (субъектно-ориентированному типу ПП);
- В обязательном порядке должен быть продуман вариативный характер ПП и возможности индивидуальных образовательных траекторий, отличающиеся уровнем активности, объемом выполненных заданий, их видами.

Современное проектирование – это всегда использование инновационных наработок, деятельность в неизведанном поле, оно

должно вестись с опорой на выверенные методологические подходы и удовлетворять следующим требованиям:

- цель проекта должна не только описывать внешние изменения в образовательной среде, но и коррекцию собственно образовательного результата: компетенций выпускника, его образа мыслей, личностных качеств. Показательно в этом плане ожидаемое изменение типа ПП, а также место и роль Проекта (новых элементов образовательного процесса) в достижении целей более высокого порядка;

- использование всех этапов технологии проектирования ПП и выверенных элементов аппарата исследования;

- четкое определение иерархической принадлежности нововведений (если формируется негативное отношение к спиртному, то что это: особая компетентность, положительный образ, качество личности или привычки) и опора на соответствующие базовые педагогические концепции, апробированные подходы и методы формирования типовых результатов, дабы не изобретать «велосипед» и не выстраивать «новую педагогику»;

Ход занятия (деловая игра):

- Организационно-установочный этап
- Презентация Проекта командой (желательна РРР и раздаточный материал)
- Вопросы к группе разработчиков (на понимание, по содержанию аппарата исследования и проектирования, по внедрению инноваций)
- Обсуждение (свободное)
- Выступление игроков (stakeholders – игроки в инновационном пространстве: коллеги – оппоненты, обучающиеся – воспитанники, родители, руководство ОУ, представители властных структур, спонсоры)
- Подведение итогов презентации (оценка инициативы игроками)
- Рефлексия разработчиков Проекта, оценка сформированности компетенций проектированию профессиональной педагогической деятельности и по налаживанию межведомственного взаимодействия для решения образовательных задач.

Формат представления замысла Проекта:

1. Актуальность (противоречия и ключевая проблема).
2. Решаемая организационно-педагогическая задача. Образ результата. Цель Проекта.
3. Педагогический (психологический) стержень, Идея, Концептуальная основа Проекта, главное направление инновации.
4. Соотношение Цель (планируемый образовательный результат) – Средства.
5. Современность замысла: Уровень образования (реализуемый тип педагогического процесса); Продуманность педагогической системы. Качественное отличие «новообразования» от традиционного.
6. Уровень квалификации педагога и новые компетентности, требуемые для воплощения замысла.
7. Возможность переноса наработок.

Элементы аппарата Проекта

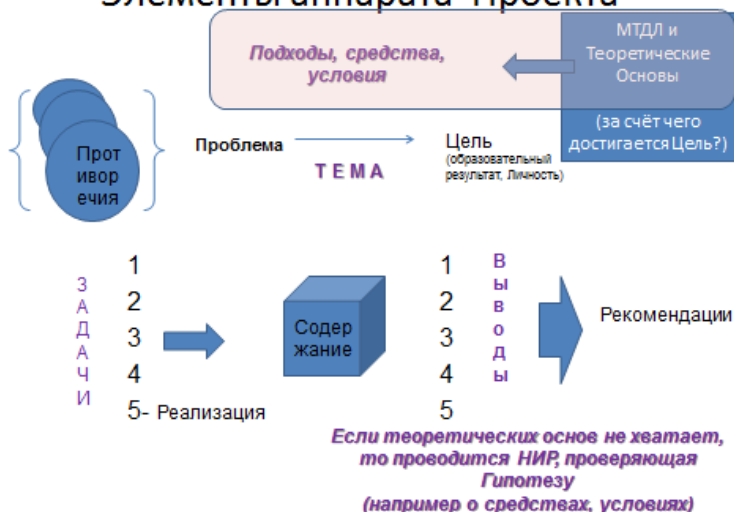


Рисунок 15. Аппарат проекта

Таблица 18

Полный формат представления проекта (пояснительная записка)

Введение (весь Проект коротко, включая аппарат проекта и исследования)
Актуальность (противоречия а) практики : процесса и организационные, б) теории, в) методики; Ключевая проблема Проекта или педагогическая проекция организационной проблемы практики, потребности заказчиков, противоречия, обоснование темы) «Привязка» (образовательная структура, возраст воспитанников, масштаб проекта, конкретная ОО).
Стратегическая (конечная) цель Проекта. Образ выпускника. Состояние системы (ОУ), снимающее проблемы.
Психолого-педагогические основы процесса, ожидаемый образовательный результат, средства его достижения (обоснование цели – уровня результата, отличия от традиционного) и масштаб проектирования. Концепция Проекта (квалификация образовательной цели с позиций формируемого опыта, базовый тип ПП и ОПТх, психолого-педагогические теории, лежащие в основе используемых средств и методик, средства достижения цели, факторы, обеспечивающие новое состояние системы, средства Проекта, гипотеза, базовые концепции, критерии достижения нового состояния).
НИР (краткое описание исследовательской части Проекта при необходимости, аппарат НИР).
Описание желаемого результата ПП, критерии его достижения. Конкретная цель Проекта. Степень инновационности проекта. Средства достижения цели.
Описание базового типа ПП (и общепедагогической технологии – базовая ОПТх, результат, требуемая Де учащегося-клиента, Де педагога – представление уч.содержания – Контроль.).
Конкретизация ОПТх под условия – описание ПП конкретное (характеристики требуемых Де учащегося, Де педагога). (Как реально осуществляется?), ограничения для реализации данной (коррекция Тх с учетом лимитирующих факторов и разработка – описание методики, порядка осуществления процесса)
Описание педагогической системы – ПС, способствующей развертыванию нужного педагогического процесса (образовательная среда, характеристика требований к педагогу, оргструктура, постановка методической работы, стиль управления образовательная система и организационное обеспечение) Общая форма воплощения ПП (учебная Программа, кружок, мероприятие, оргструктура); Требования к ОС, инфраструктуре (описательно); Требования к педагогическим кадрам (описательно); Требования к организационно- нормативному обеспечению функционирования ПС (описательно).
Реализация Проекта (сроки, подход к апробации гипотетических положений, фиксация обратной связи о развертывании спроектированного процесса) Ожидаемые результаты Проекта.
Стратегия становления ПС – педагогической системы. Порядок внедрения

(реализации) спроектированного конструкта. (организация управления, пояснить, когда, как и какими силами будет реализовываться Проект)
Финансово-экономическое обоснование проекта
Заключение. Реальное состояние проекта и его перспективы

Примечание. (Различие требований разных дисциплин по наполнению проекта приведено в Приложении № 2.).

Типичные ошибки магистрантов при выполнении собственных Проектов:

- Программа ничья!
- Программа выполняется кулуарно и без широкого анализа внешних запросов
- Декларативность – отсутствие концептуальной проработки (опора на теоретические модели, технологический подход, использование апробированного опыта)
- Нереалистичность (неконкретные результаты, необеспеченность финансирования, завышенные обязательства, отсутствие контроллеров)
- Непроработаны варианты сценария перехода к новому состоянию (минимум – 3!)

Важным и всеобъемлющим требованием к проектам является его целостность и органическая связь с реально происходящими процессами, совершенствованию которых он и посвящен. В европейской практике это выражено термином «integrity» {имя существительное}, означающее честность · целостность · неприкосновенность · полнота.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Байбородова Л. В., Артемьева Л. Н., Кривунь М. П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза: монография. – Ярославль: РИО ЯГПУ, Изд-во «Канцлер» 2014. – 260с.
2. Бурлакова, Т. В. Методические основы индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе: монография / Бурлакова Т. В. – Шуя: Изд-во ФГБОУ «ШГПУ», 2011. – 176 с.
3. Воспитательная система школы, Проблемы и поиски / Сост. Н. Л. Селиванова. М., 1989.
4. Генисаретский О. И., Рыжова А. В. Компетентность и эффективность человеческого капитала.
5. Генисаретский О. И. Опыт методологического конструирования общественных систем // Моделирование социальных процессов. – М., 1970.
6. Головлева С. М., Юдин В. В. Структура и компонентный состав образовательной среды / Педагогическое наследие К. Д. Ушинского: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» (4–5 марта 2014 г.). – Ч.1. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 438с. С. 166 -171.
7. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Педагогика индивидуальности: учебное пособие Калининград: Изд-во универ. Калининграда, 2000. 572 с.
8. Громыко Ю. В. Проектирование и программирование развития образования. – М. 1996 г.
9. Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня. М., 1998.
10. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
11. Караковский В. А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. М., 1992.
12. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем/ под общ.ред. Н. Л. Селивановой. 2-е изд., доп. и перераб. М., 2000.

13. Козырев, В. А. Построение модели гуманитарной образовательной среды // Педагог. – 1999. – № 6.
14. Новиков, А. М. Методология образования. Издание второе. – М.: «Эгвес», 2006. – 488 с.
15. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К. Н. Поливанова. – 2.-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 192. – (Работаем по новым стандартам). – ISBN 978-5-09-020813-0
16. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / Ред. Н. Л. Селиванова. – М.: УРАО «ИТИП», 2009.
17. Селевко Г. К.. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. – М.: НИИ школьных технологий. 2006г. – 816 с.
18. Степанов Е. Н. Теория и технология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения. Ярославль, 1999.
19. Требования к компетенциям руководящих работников учебных заведений. Под редакцией Т. А. Степановой / Юдин В. В., Усенко Е. И., Бережная С. К., др. – Ярославль 2005 г. – 41 с.
20. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. М., 1999.
21. Ушаков А. А. Проектирование интегративной профессионально-развивающей образовательной среды // Фундаментальные исследования . 2013. № 8–5. С.1212–1216.
22. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373 [Электронный документ] Режим доступа <http://минобрнауки.рф/документы/922> Дата обращения 01.06.2015.
23. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный документ] Режим доступа <http://минобрнауки.рф/документы/938> Дата обращения 01.06.2015.
24. Цырлина Т. В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. М., 2001.

25. Юдин В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса. Монография. – Москва : Университетская книга, 2008. – 302 с.

26. Юдин В. В. Образовательный результат: от компетенций до личности // «Образование и наука»: Известия уральского отделения Российской академии образования . 2008. – № 4 (52). С. 13–24.

27. Юдин В. В. Два подхода к формированию метапредметных и личностных результатов на основе e-learning. / Ярославский педагогический вестник – 2013 – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки) С. 38–43.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Соотношение логик Проекта педагогического процесса, системы и НИР

Объекты проектирования: ПП – педагогический процесс, ПС – педагогическая система, Упр – организационно-управленческие механизмы и программы.

Разделы проекта (исследования) в зависимости от объекта проектирования			НИР
ПП	ПС	Упр	
Введение			
Актуальность (проблемы практики, потребности заказчиков, противоречия, обоснование темы)			Выявленные противоречия. Научная проблема
«Привязка» (образовательная структура, возраст воспитанников, масштаб проекта)			
Концепция Проекта (квалификация образовательной цели с позиций формируемого опыта, базовый тип ПП и ОПТх, психолого-педагогические теории, лежащие в основе используемых средств и методик)			Аппарат НИР (краткое описание исследовательской части Проекта при необходимости): Объект, Предмет, Гипотеза, Задачи, Эксперимент – апробация
Описание желаемого результата ПП, критерии его			

Разделы проекта (исследования) в зависимости от объекта проектирования			НИР
ПП	ПС	Упр	
достижения			
ПП (характеристики требуемых Де учащегося, Де педагога в соответствии с ОПТх)			
Требования к ОС, инфраструктуре (описательно)	Требования к ОС, инфраструктуре (ее компонентам и составляющим)	Требования к ОС, инфраструктуре (ее компонентам и составляющим), использование муниципального образовательного пространства	
Требования к педагогическим кадрам (описательно)	Требования к педагогическим кадрам (профессиональные компетенции)	Требования к педагогическим кадрам (профессиональные компетенции). Подпрограмма их совершенствования	Подход к апробации гипотетических положений
Требования к организационно – нормативному обеспечению функционирования ПС (описательно)	Требования к организационно-нормативному обеспечению функционирования ПС (организация, оргкультура организации)	Требования к организационно-нормативному обеспечению функционирования ПС. Требование к изменениям нормативной сферы	
Реализация Проекта (сроки, фиксация обратной связи о разворачивании спроектированного процесса)		Апробация найденных проектных решений	
	Организационно-управленческое обеспечение реализации Проекта	Разработка стратегии перехода к новому состоянию педагогиче-	Выводы НИР

Разделы проекта (исследования) в зависимости от объекта проектирования			НИР
ПП	ПС	Упр	
	(внедрения, диссеминации) – поддержка инновационного процесса	ской системы или отдельных ее компонентов (Организационно-управленческое обеспечение Проекта)	
		Финансово-экономическое обоснование Проекта	
Ожидаемые результаты Проекта.		Социальные эффекты Проекта	
Заключение		Состояние Проекта и его перспективы	
Презентация проекта (PPP)			

Приложение 2

Матрица для оценки компетентностей педагогов, реализующих разные типы педагогического процесса

Использованы материалы В. Д. Шадрикова, в т. ч. 6 групп базовых компетенций, выделенных в модели базовых компетенций Примерной образовательной программы основной школы, и Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

№ п/п	Базовые компетентности педагога	Показатели оценки компетентности с учетом специфики типа педагогического процесса		
		Сущностно-репродуктивный	Продуктивный	Субъектно-ориентированный
Личностные качества				
1.1	Вера в силы и	Умеет создавать ситуацию успеха	Умеет учитывать творческие инте-	Уважает выбор обучаю-

№ п/п	Базовые компе- тентности педагога	Показатели оценки компетентности с учетом специфики типа педагогического процесса		
		Сущностно- репродуктивный	Продуктивный	Субъектно- ориентиро- ванный
	возможно- сти обуча- ющихся	обучающихся ор- ганизацией выпол- нения ими посиль- ных заданий; осу- ществлять оцени- вание знаний, уме- ний и навыков учащихся, органи- зовывать обучаю- щихся на само- оценку выполне- ния задания на основе известных критериев.	рессы обучающих- ся, поддерживать их активность в решении про- блемных ситуа- ций, осуществ- лять оценивание в развитии творче- ского мышления учащихся, орга- низовывать обу- чающихся на са- мооценку в разви- тии метапредмет- ных компетенций.	щегося, созда- ет ситуации для аргумен- тации этого выбора, оказывает тьюторскую поддержку при разработ- ке обучаю- щимся инди- видуальных программ обу- чения и разви- тия, помогает в создании условий для успешной реализации выбранных направлений деятельности, а также в са- моконтроле и самооценке промежуточ- ных и итого- вых результа- тов.
1.2	Интерес к внутрен- нему миру обучаю- щихся	Умеет учитывать возможности, ин- дивидуальные трудности учени- ка. Умеет мотиви- ровать ученика, показывая ему необходимость обучения. Умеет построить индиви- дуализированную	Умеет мотивиро- вать ученика на творчество и про- явление соб- ственного «я», на формулировку собственных це- лей в обучении.	Умеет обсуж- дать с учащи- мися личност- ный смысл образования, создавать условия для развития и реализации их ценностных ориентиров.

№ п/п	Базовые компе- тентности педагога	Показатели оценки компетентности с учетом специфики типа педагогического процесса		
		Сущностно- репродуктивный	Продуктивный	Субъектно- ориентиро- ванный
		образовательную программу с учетом индивидуальных и возрастных особенностей ученика.		
1.3	Откры- тость к принятию других позиций, точек зре- ния	Умеет слушать и слышать учеников, поддерживает их в аргументировании своих выводов.	Понимает, что истина может быть не одна; проявляет интерес к мнениям и позициям учащихся. Создает условия для дискуссии	Убежден, что каждый учащийся имеет право на собственные ценностные ориентиры, личностный взгляд на свое образование
1.4	Общая культура и Общий уровень образованности.	Личный опыт ре- продуктивной дея- тельности	Личный опыт продуктивной деятельности	Личный опыт полноценной деятельности
1.5	Эмоцио- нальная устойчи- вость	Не раздражается от незнания	Устойчив к не- критичности, не- аргументированности позиций	Толерантен к разным позициям
1.6	Позитивная направленность на педагогическую деятельность. Уверенность в себе	Понимает важность своей профессии, осознанно работает в рамках должностных обязанностей, стремится соответствовать внешним требованиям.	Увлечен своей профессией, ищет новые более эффективные способы педагогической деятельности, требователен к себе.	В педагогической деятельности видит способ реализации себя, проявляет индивидуальный стиль, в участниках образовательного процесса видит личностные особенности и стремится к

№ п/п	Базовые компе- тентности педагога	Показатели оценки компетентности с учетом специфики типа педагогического процесса		
		Сущностно- репродуктивный	Продуктивный	Субъектно- ориентиро- ванный
				личностному взаимодей- ствию
Постановка целей и задач педагогической деятельности				
2.1	Умение ставить педагогиче- ские цели и задачи сообразно возраст- ным и ин- дивиду- альным особенно- стям обу- чающихся	Ставит педагогиче- ские цели и за- дачи репродуктив- ного уровня, при- влекает учащихся (сообразно возрас- ту и индивидуаль- ным особенностям) к формули- рованию задач их деятельности.	Ставит педагогиче- ские цели и задачи по разви- тию творческого мышления уча- щихся, развитию метапредметных компетенций, привлекает уча- щихся (сообразно возрасту и инди- видуальным осо- бенностям) к формулированию задач их творче- ской деятельно- сти.	Создает усло- вия для накопления личного по- ложительного опыта полно- ценной дея- тельности, опыта опреде- ления лич- ностных смыслов обра- зования, изу- чения предме- тов, участия в исследова- тельской, про- ектной дея- тельности, конкурсах и т. п. (сообраз- но возрасту и индивидуаль- ным особен- ностям)
Мотивация учебной деятельности				
3.1	Умение обеспечить успех в деятельно- сти	Предъявлять успешную дея- тельность как об- разец для подра- жания.	Подчеркивать ценность само- стоятельно сде- ланных интеллек- туальных продук- тов, выделение новых оригиналь- ных идей, само- стоятельно найденных реше- ний и т. п.	Выражать похвалу за инициативу, самостоятель- ные, обдуман- ные шаги, прилюдно акцентировать это как цен- ность.

Приложение 4

Форма оценки Проекта экспертом в ходе деловой игры «Защита Проекта»

Оценка Проекта

(название)

Сторона Проекта	Параметры оценки	Оценка: сильные, слабые стороны, предложения
Актуальность	Социальная	
	Научная	
	Ведомственная	
НИР	Выстроенность аппарата НИР (соответствие элементов)	
	Научность гипотезы	
	Научная Новизна результата	
Проект	Востребованность	
	Выдержанность Логики проектирования	
	Оригинальность замысла	
	Новизна результата	
	Практическая значимость	
	Продуманность этапов реализации	
	Проработка финансового обеспечения	
Оформление	Убедительность заявки	
	Презентация	
	Текст записки	
Решение (поддержка или отказ)	Социальная	
	Педагогическая	
	Научная	
	Финансовая	
Рекомендации		

Сторона Проекта	Параметры оценки	Оценка: сильные, слабые стороны, предложения

Эксперт _____

Дата _____

