

Комитет по образованию Псковской области
ГБОУ ДПО «Псковский областной институт повышения квалификации
работников образования»

**ПЕРСОНИФИКАЦИЯ МОДЕЛИ
ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ
ОБЩЕГО, ОСОБЕННОГО
И ЕДИНИЧНОГО**

*VII Всероссийские
Конаржевские чтения
8—9 ноября 2018 года*



Псков, 2019

УДК 37.01
ББК 74.03(2)
П 26

Все материалы публикуются в авторской редакции.

Персонификация модели организации образовательного процесса в контексте общего, особенного и единичного: VII Всероссийские Конаржевские чтения, 8–9 ноября 2018 года / сост. Т.А. Соколова. — Псков: ПОИПКРО. — 2019. — 104 с.

ISBN 978-5-7522-0319-0

VII Конаржевские чтения состоялись как в реальном времени и пространстве актов зала ПОИПКРО, так и в режиме онлайн. Сборник содержит выступления и статьи участников Чтений. Открывается сборник материалами ведущих ученых России и Псковской области, представляющими закономерности, принципы, направления реализации персонифицированного подхода в педагогической науке. Также сборник содержит публикации передовых руководителей образовательных учреждений России и Псковской области о практических находках и проблемах, имеющих место в процессе освоения и использования персонифицированного подхода в управленческой практике. Представляют интерес публикации творческих педагогов, воспитателей по проблемам использования персонифицированного подхода непосредственно в учебно-воспитательном процессе.

Совместная аналитическая работа ученых, руководителей образовательных учреждений и творческих учителей, нашедшая свое отражение в материалах сборника, заинтересует специалистов сферы образования, т.к. научная школа Ю.А. Конаржевского ориентирует и современную педагогическую науку и практику на продуктивное решение актуальных проблем единичного, особенного, общего в формате персонифицированного подхода, востребованного нашим временем.

УДК 37.01
ББК 74.03(2)

ISBN 978-5-7522-0319-0

© Коллектив авторов, 2019
© Псковский областной институт повышения квалификации работников образования, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Фомичева Л.К. Персонификация образовательного процесса как проблема организации, управления и методики деятельности.....	4
Канаев Б.И. К вопросу о персонифицированной педагогической деятельности: методологический аспект.....	7
Канаев Б.И., Канаев Д.Б. Информатизация технологии внутришкольного управления как ресурс качества образования и предмет содружества науки и практики.....	13
Теличко И.А. Системный подход в образовательной деятельности лица как главное условие обеспечения качества подготовки учащихся к Государственной итоговой аттестации.....	18
Воровщиков С.Г. Анализ метапредметного урока: технология, комментарии и иллюстрация.....	22
Степанов Е.Н. Доминанты жизнедеятельности детей как системообразующие факторы персонифицированного воспитания.....	42
Кочергина Г.Д. Персонификация — приоритетное качество современного дополнительного образования.....	51
Симакова Т.П. Персонифицированный подход к образованию с позиции включенности семьи в воспитательную деятельность.....	60
Баранова Е.И., Володина Е.В. Роли классного руководителя в персонифицированном воспитании ребенка	71
Володина Е.В. Веб-квест в системе персонифицированного воспитания школьников.....	78
Сидорова Т.В. Организация межсубъектного взаимодействия взрослого и ребенка в контексте персонифицированной системы воспитания.....	80
Давыдов Г.А. Лидерский потенциал руководителя в организации школьных команд педагогов	88

Л.К. Фомичева, кандидат педагогических наук, доцент, заслуженный учитель РФ, ректор ПОИПКРО ПЕРСОНИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ, УПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДИКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современных условиях деятельность руководителей системы образования предполагает опору на научно обоснованный, а не просто эмпирический уровень управления.

Построение и развитие современной модели управления образованием невозможны без осмысления предшествующего исторического опыта, прогрессивных идей ученых, внесших свой вклад в разработку целостных концептуальных систем. Конаржевские чтения 2018 года имеют своей целью определить возможные соотношения, «стыки» теории и практики, которые становятся прочным основанием современных подходов к реальному управлению образовательной организацией.

Профессор Ю.А. Конаржевский оставил современным педагогам огромное наследие. Достаточно сказать, что им опубликованы более 120 работ по различным аспектам теории управления, в том числе по проблемам урока как ведущей формы организации учебной деятельности.

В фундаментальных педагогических трудах Ю.А. Конаржевского мы находим ответы на актуальные вопросы по технологии анализа учебного процесса и анализу урока, по анализу воспитательной системы и коллективным творческим делам как оптимальной форме ее реализации, по программно-целевому подходу и методу сетевого планирования. Ю.А. Конаржевский впервые в отечественной педагогике дал теоретическое обоснование педагогического анализа как самостоятельной системной функции управления.

В связи с идеей персонификации организации образовательного процесса нам важно знать теоретико-методологические и практические аспекты применения педагогического анализа в управленческом цикле, связи анализа с другими функциями управления школой.

Безусловно, следует признать, что применительно к трудам профессора Конаржевского современные руководители образования находятся в некоем противоречии между значительностью вклада ученого в развитие теории управления образованием и недостаточно глубокой изученностью созданных

им теоретико-методологических и практических положений. Будем надеяться, что VII Конаржевские чтения станут определенной вехой в движении к решению этого противоречия.

Своеобразие VII Конаржевских чтений состоит прежде всего:

- в ориентации на персонализацию образовательного процесса,
- в сочетании очных и дистанционных форм организации заседаний,
- в многообразии и многоаспектности форм предъявления тематики чтений,
- в представленности в программе известных ученых, в том числе учеников профессора Конаржевского, и совсем молодых педагогов,
- в участии в программе чтений известных педагогов, победителей и лауреатов профессиональных региональных и всероссийских конкурсов, чей опыт высоко ценим в педагогическом сообществе,
- в участии в чтениях ученых и практиков не только из Псковской области, но и из Москвы, Калининграда, Смоленска и ряда других областей.

Но, конечно же, главное своеобразие чтений 2018 года заключается в выборе тематики — персонификация модели организации образовательного процесса в контексте единичного, общего и особенного. Тема актуальная, сложная и в то же время высоко ценимая Ю.А. Конаржевским. Она требует подробного прочтения, изучения деталей теории ученого, характера взаимодействия учителя и ученика, выбора оптимальных методов и форм деятельности, последовательности звеньев учебной работы, характера общения всех участников образовательного процесса.

Особо выделяет Ю.А. Конаржевский инструментальную позицию учеников, по его словам — «главных тружеников процесса обучения». Например, обосновывая формы реализации образовательной деятельности, он говорит применительно к индивидуально обособленной форме, что ценность ее в том, что ученики сами осваивают учебный материал, вне общения с другими учащимися. В этом случае особенность позиции учителя в том, чтобы:

- обязательно учитывать особенности каждого ученика сообразно его возможностям и уровню подготовки,
- правильно подбирать задания и дифференцировать их,
- систематически контролировать работу учеников,
- дифференцировать помощь каждому ученику, учить работать самостоятельно,
- готовить ученика к самообразованию,

- формировать ценные качества личности: самостоятельность, организованность, настойчивость в достижении цели, упорство, ответственность за выполнение порученного дела.

Характеризуя фронтальные формы учебной деятельности (урок, семинар, экскурсия, конференция), ученый выделяет персональный аспект этих форм: держать в поле зрения всех и каждого ученика, обеспечивать активную работу каждого, поддерживать внимание и рабочую дисциплину.

Реализуя групповые формы организации познавательной деятельности, учитель наблюдает и корректирует не только группу, но и отдельных учащихся, распределяет персональные обязанности в группе.

В коллективных формах познавательной деятельности коллектив обучает каждого из учащихся, при этом каждый член группы выступает как обучающий. Сущность коллективного обучения: все обучают каждого, каждый обучает всех. В коллективной деятельности реализуется общая цель при распределенном труде, функциях, обязанностях. По итогам обучения важно, чтобы все, что знает коллектив, знал персонально каждый ученик. Этот подход сохраняется и при работе динамических и вариативных пар.

Говоря о воспитательной функции, реализуемой в различных формах организации познавательной деятельности, Ю.А. Конаржевский подчеркивает ее персональный аспект. С его точки зрения, главный источник их воспитательной роли заключается в характере самопроявления личности: лидерство или соучастие, соревновательность в качестве труда, чувство ответственности, увлеченность, самостоятельность, заинтересованность в успехе другого.

Таким образом, при рассмотрении самых общих форм организации познавательной деятельности Ю.А. Конаржевский в центре рассуждения держит личность ученика, формирование его потенциала, активное использование различных форм учебной деятельности для его развития. Только с учетом этих вопросов возможно решение проблемы персонификации модели образовательного процесса.

У нас есть все основания для успешного решения заявленной проблемы, нам есть на что опираться, есть что наследовать — труды Ю.А. Конаржевского, его идеи, разработки, советы, предупреждения.

Б.И. Канаев, доктор педагогических наук, академик АПСН и МАНПО, г. Тольятти К ВОПРОСУ
О ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В данной статье мне бы хотелось коснуться некоторых методологических нюансов содержательной основы наших Чтений, имеющих в этом году достаточно непростую тематику: **«Персонификация модели организации образовательного процесса в контексте единичного, общего и особенного».**

«Ключевым» понятием в содержании данной темы, естественно, является термин *«персонификация»*.

Персонификация — это слово, имеющее латинские корни. На первом месте стоит *persona* — «лицо» или *«личность»*, а на втором — *facere*, что переводится как «делать» или *«олицетворять»*.

Термин, который используется при наделении предметов, процессов, явлений качествами, которые могут быть присущи только Человеку, конкретной Персоне.

Насколько это для нас важно?..

Прежде всего отметим, что каждый Педагог — это, конечно же, Творец. Он **должен быть Творцом, должен быть неповторимой Личностью**. Такова уж специфика процессов *системы образования*, участниками которых мы все являемся. Но так ли это на самом деле?.. С каждой ли Персоной, Личностью олицетворяются процессы педагогической деятельности?..

Скорее всего, нет.

И все же, как это ни удивительно, **МЫ ВСЕ** в наших помыслах к этому **упорно стремимся**. Вспомните «бурные желания» педагогов России познать и перенять опыт работы новаторов 80-х: С.Н. Лысенко, И.П. Волкова, В.Ф. Шаталова, Е.Н. Ильина и др.

Имея за плечами многолетний опыт, эти педагоги (а вслед за ними и мы) искали такие дидактические системы, которые бы качественно изменили образовательный процесс в школе, вкладывая в это свое ПЕРСОНАЛЬНОЕ, ЛИЧНОСТНОЕ отношение к педагогической деятельности. И мы все этим искренне восторгались.

Особо следует обратить внимание на понятие *«персонификация»* в свете *менеджмента*, где САМО УПРАВЛЕНИЕ предстает перед нами как действие такого координирующего центра, который с неизбежностью

персонифицирован Личностью и/или Личностями. Мы и сейчас с уважением произносим: «школа В. Сухомлинского», «школа Ш. Амонашвили», «школа А. Караковского» и т.д., подчеркивая значение Личности и влияние ее интеллектуальных и психологических особенностей на качество и характер управления соответствующей образовательной организацией.

Иными словами, *управление* — это в высшей степени **«персонифицированный феномен»**, где Личность, Персона руководителя, его харизма, имидж, авторитет — не второстепенные, а **сущностные характеристики** если не самого управления как такового, то процесса функционирования управляемой организации.

Если внимательно прочитать Программу Чтений этого года, то перед нами также предстанет многоликая плеяда инновационных примеров **«персонифицированной педагогической деятельности»**.

А это значит, что тенденции «персонифицировать» педагогический труд живут с нами как **объективная реальность**, вне которой *система образования*, увы, вполне может даже «давать сбой».

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ во все века и у всех народов **ТРЕБОВАЛА** для своего функционирования и развития **«УЧИТЕЛЯ С БОЛЬШОЙ БУКВЫ»**. Вне этого миссия *системы образования* — **воспроизводство Человека в Человеке** — была бы просто невыполнима.

Другое дело, что это не всегда совпадало с действительностью, с возможностями полноценно воплощать на практике данное требование, что, естественно, сказывалось и на качестве самой системы. И чем шире разрасталась масса людей, вовлеченных в процессы *образования*, тем более возрастал процент «случайных» Учителей, умеющих (в лучшем случае) лишь копировать какого-либо «Гуру».

В чем же следует видеть основные трудности «персонификации педагогической деятельности»?...

Прежде всего не будем забывать, что «персонификация» — это, ко всему прочему, **ЛИЧНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ** каждого отдельного работника системы образования согласно его должностной инструкции и положению, которое он занимает в структуре системы. Стремиться к личностно-индивидуальному воплощению своей профессиональной деятельности означает **взять на себя ответственность за результаты своих новаций**, где, на нашу беду (и это, увы, тоже реальность), сама сущность понимания *результата образовательных процессов* у многих из нас пока все еще находится в «стадии осмысления». Да и, честно признаемся, с же-

ланием **брать на себя ответственность** за результаты образовательных процессов у нас пока как-то «слабовато».

Так рождаются многоликие противоречия между вроде бы простым для понимания термином «персонификация» и его архисложностью в своем практическом воплощении. А потому и не надо удивляться, что оценка «Учитель с большой буквы» пока что применима далеко не к каждому Педагогу.

Данный факт, может быть, и не так трагичен. Но, согласитесь — это ведь и **не очень справедливо по отношению к нашему подрастающему поколению(?)**... Следовательно, всем, вставшим на учительский путь и ищущим «свое Я» в условиях массовой потребности в этой профессии, наверное, требуется серьезная поддержка. В том числе и методологическая.

Здесь мне хотелось бы напомнить фрагмент видеолекции профессора Ю.А. Конаржевского, который со свойственным ему юмором и логически выстроенной мыслью популярно объясняет нам суть инноваций и тех ошибок, которые мы порой допускаем в своих стремлениях к «персонифицированной новизне», где за стремлением «выделиться», «удивить» должна стоять **ОТВЕТСТВЕННОСТЬ** и опора на единство с тем, во имя чего мы все работаем, на важнейший системообразующий фактор любой педагогической деятельности, **НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАЖДОГО РЕБЕНКА**.

Если внимательно вдуматься в сказанное Ю.А. Конаржевским, то **причины** наших «западаний» в стремлениях персонифицировать свой труд **следует искать в тех базовых позициях, на платформе которых мы осуществляем свою деятельность**. Креативно думающим Учителям он как бы рекомендует, прежде всего, ответить на вопрос: **все ли твои действия как новатора адекватны системной сущности организуемого тобой инновационного процесса?..**

Но это значит, что без понимания и познания всей глубины методологии *системного подхода* нам не обойтись. Как не обойтись и без понимания и познания сущности **качественного состояния функционирующей и развивающейся организуемой нами системы**, где центральное место занимает важнейший ее признак — **«наличие определенного уровня целостности»**.

ЦЕЛОСТНОСТЬ — *внутреннее единство объекта, его дифференцированность от окружающей среды, а также сам объект, обладающий такими свойствами*.

ЦЕЛОСТНОСТЬ — свойство системы, ее интегративный результат, появляющийся у системы в целом в результате взаимодействия элементов и отсутствующий у элементов, взятых отдельно.

В любой системной организации этот признак играет особую, интегрирующую роль и отражает (вбирает в себя) качественные состояния всей совокупности остальных системных признаков. Он характеризуется как своеобразный **РЕЗУЛЬТАТ функционирующей системы**, обладающий особыми, интегративными свойствами, возникающими именно «в результате взаимодействия элементов» и отсутствующими «у элементов, взятых отдельно». К достижению возникающего в этих условиях «**эффекта целостности**» (ВЫСШЕГО КАЧЕСТВА ОРГАНИЗУЕМОЙ СИСТЕМЫ), по большому счету, должны стремиться и все мы.

Дело за малым. Остается только понять: **при каких условиях** появляются эти удивляющие нас «эффекты», **за счет чего и как?**

Об этом я достаточно подробно изложил когда-то в книге «Урок на одном дыхании»¹, где данное «обиходное» выражение похвалы Учителя рассматривается в деталях **именно как «эффект целостности»** организуемого им педагогического процесса. Сейчас же хочу отметить несколько иные нюансы этой сложнейшей проблемы.

Далеко не случайно в названии наших Чтений присутствует выражение «**персонификация... в контексте единичного, общего и особенного**». По большому счету, это направляет нас на рассмотрение проблематики «персонификации» с позиций «механизмов» ее реализации в рамках основных Законов диалектики: «**отрицание отрицания**», «**переход количества в качество**», «**единство и борьба противоположностей**».

Однако отметим, что в тематике Чтений акцент сделан, вроде бы, только на один Закон — «**Закон единства и борьбы противоположностей**». Почему?...

Во-первых, понятия «персонификация», «персонифицированный» **непосредственно** находятся в прямых отношениях с сущностью категорий именно этого Закона: с *единичным* — *особенным* — *общим*.

Единичное — относительно обособленный объект, процесс со всей совокупностью присущих ему признаков, неповторимых, присущих только данному предмету сторон, черт и свойств.

Особенное — философская категория, которая показывает, чем тот или иной предмет выделяется из всех ему подобных.

Общее — философская категория, которая обозначает сходство явлений и предметов, повторяемость объединяющих их характеристик.

Термины «персонификация», «персонифицированный» вроде бы действительно соотносимы, прежде всего, с сущностью «**единичного**» (наша педагогическая деятельность, конечно же, уникальна, единична). А сущность «**общего**» как бы «растворяет» в себе индивидуальность Персоны, Личности, и, следовательно, ни о какой «персонификации» не может быть и речи. Но это и так, и не так.

Если мы свое стремление к «персонификации» будем соотносить только с «единичным», то благодаря его тенденциям к изменчивости мы имеем «шанс потерять» *сущность организуемого явления*, которая сопряжена с устойчивостью «**общего**». И уж конечно такая уникальность «персональных» неповторяемых элементов никак не будет «играть» на становление **системной целостности**. Вспомните пример с тем же В.Ф. Шаталовым. Сколько разочарований получали педагоги, бездумно копируя то, что было присуще только ему, как индивиду, упуская новизну дидактической сути его технологии, которую можно повторить, и которая может войти в категорию «**общее**». «Слепая копия», как правило, не давала нужных результатов. А, как следствие, обвиняли порой самого В.Ф. Шаталова: мол, нет в его методах ничего интересного.

Такая же однобокость (только с противоположным смыслом) возникает, если мы свое стремление к «персонификации» будем соотносить только с категорией «общего»: возникнет «суперустойчивость **общего**», что уже есть путь к застою в развитии организуемой нами модели. «Хожение только строим» мы уже проходили. Положительных эмоций было тоже как-то маловато, поскольку «персонификация» в этих условиях действительно как бы «растворялась».

«**Единичное**» и «**общее**» — это **сущностные противоположности любого явления**. Их противоречие в том, что «*единичное*» имеет тенденцию не повторяться, а «*общее*» стремится к повторению в других вещах. И **только их взаимодействие является источником развития «отдельного», «особенного**». И как здесь вновь не вспомнить лекцию Ю.А. Ко-наржевского, подчеркнувшего, что «**РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ЕСТЬ КРИТЕРИЙ ЛЮБОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НОВШЕСТВА**». Но не «любого вообще» (обратите внимание на иронию Ученого), а такого «персонифицированного» новшества, в котором **УНИКАЛЬНОСТЬ «ЕДИНИЧНОГО» ГАРМОНИЧНО БЫ ИНТЕГРИРОВАЛАСЬ**

С УСТОЙЧИВОСТЬЮ СИСТЕМООБРАЗУЮЩИХ ФАКТОРОВ «ОБЩЕГО».

Мы никогда не достигнем *гармонического уровня целостности* организуемой нами педагогической деятельности, если не сумеем в своей работе **достичь единства «общего»** для всех наших образовательных процессов, объединяемых **ТРИЕДИНОЙ ЦЕЛЬЮ**, и **«единичного»**, отражающего индивидуальный опыт работы конкретного Педагога в рамках конкретной учебной дисциплины в условиях его конкретных возможностей и миропонимания организуемой деятельности как Персоны, Личности.

Более того, Педагогу не стоит забывать и о том, что в наших педагогических процессах присутствуют **ДВА СУБЪЕКТА: Учитель и его Ученики**. И проблема *«персонификации педагогической деятельности»*, естественно, в равной степени затрагивает и наших воспитанников: **мы должны научиться формировать «особенное» в Личности каждого индивида в условиях групповых занятий и общешкольных целевых установок.**

Такой генерирующей категорией, как видим, является понятие **«особенное»**. Именно в этой категории гармонично сливаются системообразующая устойчивость **«общего»** и **«всеобщего»**, неповторимость **«единичного»** и возможности **«особенного»** для развития организуемой и управляемой системы. Именно эта категория позволяет инновационным процессам быть **ПОЗНАННЫМИ** и **ВОСПРОИЗВОДИМЫМИ** другими Педагогами в рамках их нового «персонифицированного» качественного состояния.

Не случайно в философии постоянно подчеркивается: «Единство и борьба противоположностей являются источником и главной силой развития. В их научном конкретном познании — ключ к практическому использованию противоречий, к управлению процессом развития»². И это (в наших рассуждениях) будет во-вторых.

А в третьих, мы должны всегда помнить, что все три Закона познания и развития мира не работают раздельно. «Обладая специфичностью и несводимостью друг к другу, эти законы в то же время взаимосвязаны и проникают друг в друга, вплоть до полного слияния»³. Просто на данных Чтениях, в силу сложности каждого из этих Законов, условно решено ограничиться одним из них, но который, в контексте «персонификации», считается, ко всему прочему, **ВЕДУЩИМ**.

² Алексеев П.В., Панин А.В. Философия: Учебник для вузов. — М., 1996. — С. 471.

³ Алексеев П.В., Панин А.В. Философия: Учебник для вузов. — М., 1996. — С. 475.

Ну а закончить статью (как вывод из сказанного, как напутствие вставшим на педагогический путь) я вновь хочу словами своего Учителя с большой буквы: «Невозможно работать в составе сложной системы, проектировать и развивать ее, управлять ею и быть “свободным” от глубокого знания ее системной сущности»⁴.

Б.И. Канаев, доктор педагогических наук, академик АПСН и МАНПО, г. Тольятти; **ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ КАК РЕСУРС КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ПРЕДМЕТ СОДРУЖЕСТВА НАУКИ И ПРАКТИКИ**
Д.Б. Канаев, кандидат педагогических наук, академик АПСН и МАНПО, г. Тольятти

25 лет тому назад, в 1993 году, в школах г. Тольятти был разработан и запущен первый блок **Программно-технологического комплекса «Качество результата образовательного процесса» (ПТК «КРОП»)**.

В последующие десятилетия данный ПТК, приобретя гриф *Института информатизации образования РАО*, работал в 15 городах России (более 200 образовательных учреждений), «добавив» к *школьной* версии *дошкольный* вариант и вариант для учреждений *дополнительного образования*, версии с различными дополнительными Модулями.

К данному «юбилею» нами и был сформирован материал с названием: **ПТК «КРОП» как инструментальный управления в учреждениях образования**. Этот материал мы с сыном, моим соавтором-программистом, решили подарить *ПОИПКРО*, в мемориальный кабинет профессора Ю.А. Конаржевского (моего Учителя), который до последних своих дней с интересом относился к нашей работе, консультировал по ряду позиций.

Об этом «подарке», собственно, и пойдет речь в данной статье.

По задумке, это некое «хронологическое повествование» о **Проекте ПТК (1993–2014 гг.)**. Но само это «повествование» мы решили представить не столько текстом, сколько документами, фотографиями, публикациями и некоторыми проектными разработками.

⁴ Конаржевский Ю.А. Система. Урок. Анализ. — Псков: ПОИПКРО, 1996. — С. 57.

По нашему мнению, именно такая форма представления материала нагляднее и объективнее должна сформировать у Читателя профессиональные отношения к нему. А именно:

- что ПТК — это не «очередной псевдонаучный прожект», а реальный инструментарий, который работал в рамках управления образованием и работал эффективно;
- что к данному инструментарию был серьезный интерес у педагогической общественности России, и в определенный период очень даже значительный.

Справедливости ради отметим, что данный «успешный период» (вторая половина 90-х — начало 2000-х) был, скорее всего, обусловлен движущими идеями того времени: активной пропагандой **ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЫ и ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**.

Однако в эти же годы нашим успехам и «благим желаниям» противостояла и довольно мощная «альтернатива»: образование официально определили «услугой», систему российского образования (даже в новом Законе) оставили в определениях как «**сеть учреждений и органов управления ими**», а активно внедряемое ЕГЭ постепенно «поставило точку» в приоритетах школьного образования, направив **стремления педагогов к качеству его результата лишь в сферах научно-предметных знаний**.

Естественно, что в этих условиях постепенно вошла в противоречие с этим «противостоянием» и наша проектная деятельность, где «*результат образования*» мы представляли как некое **гармоничное единство познавательной, социальной и психофизической грани в развитии каждого воспитанника образовательного учреждения**. У нашего инструментария в такой «рыночной среде» стали возникать проблемы, далекие не только от научного осмысления действительных потребностей совершенствования системы российского образования, но и далекие, порой, просто от логики «здорового смысла» (штатная единица зам. директора по воспитательной работе, например, в школах была, а результаты *воспитанности школьников* «ушли» в категорию «невостребованных», как и показатели психофизической грани их развития).

Противостоять данной политике управления образованием становилось все проблематичней, и, в конце концов, настал момент, когда у наших руководителей образовательных учреждений стали «опускаться руки».

О какой целостности *результата* тут можно было говорить и какого *результата* можно было вообще ждать в этих условиях?..

Болезненно стал восприниматься и вопрос: кто разрешил так антинаучно разрушать объективные системные связи *образования*?.. Природематушке могут ведь и не понравиться наши бездумные и безответственные действия... И она уже, вообще-то, «мстит» нам... «Результативность» этой политики уже можно наблюдать в тех же видеоклипах подростковой **жестокости и аморальности** во имя «лайков» в Интернете, в последних телесюжетах о «веселухе» наших футболистов и трагических событиях в Керчи. А ведь их «герои» были совсем недавно выпускниками наших школьных **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР**.

Или это вновь останется без серьезного внимания при рассмотрении причинно-следственных связей событий?..

К чему приведет (может привести) такая политика в будущем, если не остановиться, мы когда-то высказали на страницах книги 2013 года «**Об образовании: с тревогой, надеждой и улыбкой**»¹, которую ПОИПКРО в 2015 году любезно разместил на своих сайтах, чтобы она была доступна широкой педагогической общественности.

В этой книге основной разговор идет, разумеется, о «СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ» как **единственной, незаменимой и невосполнимой системе воспроизводства Человека в Человеке**, о закономерностях развития данной системы, о ее проблемах функционирования и развития. Но там же идет речь и о том, как с нашей «помощью» (нашим «молчаливым согласием») эта система «мутирует» в свою противоположность: **в систему уничтожения Человека в Человеке**.

В то же время на ее страницах много строк и о том, «как не допустить подобное», подкрепленных выводами практической работы, в том числе и в рамках *Проекта ПТК*. И кто уже знакомился с данной книгой, тот знает, что высказанная в ней тревога — это не паника (как и в данной статье), а лишь констатация реальности той части «спирали развития» *системы образования*, на которой мы все сейчас находимся. Более того, мы глубоко верим, что ситуация когда-нибудь изменится (должна измениться), как уже много раз было в истории развития Человечества. Так и этот материал (со всеми его достижениями, сомнениями и ошибками) еще **БУДЕТ ВОСТРЕБОВАН ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СООБЩЕСТВОМ**.

¹ Канаев Б.И. Об образовании: с тревогой, надеждой и улыбкой / Б.И. Канаев. — М.: Изд-во НОУ ВПО ИКиП, 2013.

Уверенность нашу подкрепляет и **вера** в ту **методологическую платформу**, на базе которой строилась стратегия и тактика всей нашей деятельности в рамках **Проекта ПТК**. А именно: вера в позиции методологии **СИСТЕМНОГО ПОДХОДА**, о гранях которой мы постоянно ведем речь, в том числе и на наших **Конаржевских чтениях**.

Ответ на вопрос: КАК научно-теоретические постулаты системного подхода можно реализовать на практике (?). Уважаемый Читатель сможет, в качестве примера, найти и в представляемых материалах **Проекта ПТК**.

Данная работа состоит из шести разделов (адекватных условным этапам работы над Проектом), каждый из которых имеет в своем содержании «Хронику событий этапа» и «Приложения».

«Хроники» — это последовательное (по годам), кратко комментируемое представление документов, фотографий, ксерокопий газетных статей и обложек опубликованных работ, задача которых — подтвердить фактологическую базу событий, связанных с нашей проектной деятельностью.

В «Приложениях» к каждому хронологическому разделу мы даем тексты ряда наших работ с 1993 по 2014 год, из которых одни были опубликованы издательствами, другие протиражированы для пользования участниками Проекта, третьи являются оригинальными вариативными инновационными разработками конкретных учреждений.

Знакомясь с проектными материалами, можно также наблюдать еще одну грань целостного становления системной организации в наших учреждениях: единство науки и практики, проявляющееся в рамках неких «Содружеств» («Сотворчеств»). В данном конкретном случае: нас как авторов Проекта и педагогических коллективов образовательных учреждений, участников данной проектной деятельности.

Суть появления подобных «Содружеств» как системных объединений групп людей на платформе совместного решения общезначимых задач, наверное, не требует особых развернутых определений. Она лежит на поверхности: Человеку необходимо решить какую-то задачу. Но Он видит, что для ее решения собственных ресурсов не хватает. И Он начинает искать способы объединения с другими субъектами, которые могут быть заинтересованы в решении поставленной задачи и которые обладают отсутствующими в Его арсенале ресурсами.

Иными словами, в наших «Содружествах» мы реально ощутили действии «механизма» выстраивания **гармонического уровня целостности управляемой системы**. Более того, в них «нашлось место» для проявления

и «*эффекта целостного состояния*», о чем наглядно говорят 4 защищенные кандидатские диссертации директоров школ (не считая наших с сыном), порядка 50 авторских свидетельств, полученных педагогами учреждений, с которыми мы сотрудничали.

Таким образом, напрашивается еще один **методологический вывод**: свойства «*эффекта целостности*» возникают не на пустом месте. Всегда есть предтеча, предшественник этого свойства. **ИЗ НИЧЕГО НЕЧТО ОБРАЗОВАТЬСЯ НЕ МОЖЕТ**. Всегда есть предпосылки этого нового. **Должны быть!**

Найти соратников, которые прониклись бы идеями **Проекта ПТК**, которые смогли бы (опираясь на наш положительный и отрицательный опыт) **совершить «СВОЙ ШАГ» в выстраивании профессионального информационного инструментария управления завтрашними образовательными учреждениями, способствующий «персонализации» и достижению «эффектов целостности» в своих творческих начинаниях**.

Именно с этой целью мы скомпоновали, представили и подарили данный материал. И **адресуем его всем тем, КОМУ НЕ БЕЗРАЗЛИЧНА СУДЬБА РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**: педагогам, администраторам, программистам, разрабатывающим программные продукты для системы образования, и т.д.

Ну а ответ на вопрос: «**Почему мы дарим этот материал именно Пскову?**», предельно прост: Псковичи (ПОИПКРО) единственные, кто поддержал Учителя в последние и далеко не простые годы его жизни. Они единственные в России, кто создал кабинет Его Памяти и регулярно проводит Всероссийские Конаржевские чтения. Низкий поклон всем псковичам за это!!! Так где же, как не у них, должен храниться и данный материал?!

Закончить же статью нам хочется одним из фольклорных выражений современных управленцев, которое как нельзя точно определяет сложившуюся ситуацию по обозначенной проблеме:

«*Сколько НЕ СДЕЛАНО!.. А сколько еще предстоит НЕ СДЕЛАТЬ!*»

И.А. Теличко,
директор
МАОУ лицей № 18
г. Калининграда

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЦЕЯ КАК ГЛАВНОЕ УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

Юрий Анатольевич Конаржевский был научным руководителем нашего лицея в очень непростое для нас время: с 1993 по 2000 год. Это было время большого творческого подъема и катастрофического крушения устоявшихся ценностей, время огромных надежд и глубоких разочарований. Именно тогда, в эпоху разгула стихийных педагогических инноваций, мы услышали от него парадоксальную мысль, которую затем сделали девизом нашего лицея: «Нет ничего практичнее хорошей теории».

И самой важной теорией для нас, управленцев, стала теория систем в авторской версии Ю.А. Конаржевского. Он учил нас, что суть любой системы составляют отношения и связи, именно они и должны стать основным объектом управления, что для обеспечения качества работы учителей нужно создавать специальную среду с согласованием ценностей, обменом профессиональной информацией, организацией совместных действий, которые и будут порождать общую гармонию современных образовательных результатов учащихся.

Каждое образовательное учреждение имеет собственную систему обеспечения качества образования, состоящую из различных организационно-методических компонентов.

В нашем лицее такая система состоит из четырех взаимосвязанных компонентов:

- планирование образовательной деятельности на основе координации требований различных нормативов;
- системно-деятельностная технология подготовки детей к экзаменам;
- контроль и оценка, ориентированные на развитие оценочной самостоятельности каждого ученика;
- систематическое использование в образовательном процессе метапредметных технологий.

Попробуем кратко остановиться на каждом компоненте этой системы и оценить эффективность их взаимовлияния на качество образовательных результатов.

I. Итак, планирование. В каждой школе планирование образовательной деятельности проходит через составление рабочих программ по предмету. Как правило, при составлении рабочей программы должны быть учтены требования ФГОС. Они уточняются в примерной основной образовательной программе, включенной в государственный реестр, и авторской программе УМК. В нашем лицее принято координировать содержание рабочей программы с кодификатором ОГЭ и ЕГЭ. Для этого в раздел учебно-тематического плана наши учителя вводят еще одну графу — контроль и оценка. В ней проставляются названия контрольно-оценочных процедур и коды требований (КТ), а коды элементов содержания (КЭС) обозначаются в графе «Темы, разделы». Почему мы считаем такое уточнение рабочей программы важным элементом в подготовке к ГИА? Да потому, что внимание всех участников образовательного процесса — учителя, учащихся, родителей — фиксируется не только на содержании, но и на подготовке к ГИА, и сама подготовка целесообразно распределяется во времени. Всякий раз, подводя итог выполнения практической части, учитель обращает внимание учащихся на задания, которые включены в экзаменационные КИМы. При этом он делает акцент на то, что, несмотря на то, что ребята учатся в 5-м, 6-м, 7-м классах, они *уже научились* выполнять экзаменационные задания. Как показывает практика, этот компонент является важным звеном в *психолого-педагогической поддержке* каждого ребенка. Он имеет колоссальное значение в обеспечении психологической готовности ученика к экзамену, снимает стресс, усиливает мотивацию, вселяет уверенность в своих силах.

II. Важную роль в подготовке к экзаменам играет второй компонент нашей образовательной системы — активное применение учителями образовательных технологий, основанных на отечественной теории учебной деятельности в авторской версии выдающегося ученого В.В. Давыдова. В настоящее время приоритетными в нашем лицее считают две технологии деятельностного типа:

- 1) постановка и решение учебной задачи;
- 2) смешанное обучение.

Первую из них в свое время мы осваивали под руководством профессора Ю.А. Конаржевского. В современной дидактике эта технология имеет несколько названий: задачный способ обучения, метод содержательного обобщения, технология постановки и решения учебной задачи или технология развивающего обучения. Смысл ее состоит в том, что на уроке знания

не даются детям в готовом виде, а открываются ими в ходе специально организованной учителем поисковой дискуссии, включающей их в квази-исследовательскую деятельность. Важнейшим звеном этой технологии является словесное и наглядное моделирование изучаемого понятия как способа действия. Таким образом, решая учебную задачу, учащиеся выходят на самый высокий уровень теоретического обобщения изучаемого понятия и, пропуская его через себя, овладевают им как на теоретическом, так и на практическом уровнях. Владение этой технологией Юрий Анатольевич называл «высшим педагогическим пилотажем».

Вторая приоритетная технология — так называемое смешанное обучение — это педагогически целесообразное сочетание аудиторного обучения, т.е. обучения в классе и онлайн-обучения, т.е. обучения с помощью Интернета. Наши учителя активно применяют несколько моделей смешанного обучения:

- 1) «перевернутый класс», когда новый материал ребята осваивают с помощью интернета, а на уроке проходит содержательное обобщение самостоятельно изученных понятий;
- 2) «ротация станций», с помощью которой учебная деятельность в классе организуется в разноуровневых группах;
- 3) «гибкая модель», когда учитель предлагает учащимся предметные онлайн-ресурсы, а время, кратность посещений, темп, в котором они будут изучать материал, каждый ученик выбирает самостоятельно.

Практика лицея показывает, что технология смешанного обучения органично сочетается с технологией постановки и решения учебной задачи. В результате в лицее создается благоприятная и насыщенная учебная среда, поддерживающая учебную мотивацию школьников и эмоционально-волевым настрой на достижение результата.

III. Третий компонент нашей образовательной системы связан с особенностями контроля и оценки в лицее.

В свое время Юрий Анатольевич приложил много усилий для того, чтобы каждый из нас понял, каким образом нужно строить собственные контрольно-оценочные действия, чтобы они органично вписывались в систему учебной деятельности школьников и способствовали развитию у них контрольно-оценочной самостоятельности.

Это особая педагогическая технология, состоящая из чередующихся этапов формирующего и констатирующего оценивания, создает благоприятные условия для обеспечения качества образовательных результатов.

IV. И, наконец, четвертый системный компонент образовательной деятельности педагогов лицея — это метапредметные технологии в образовательном процессе — так называемые проектные задачи. В учебный план лицея включены внутрипредметные и межпредметные проектные задачи.

Благодаря их систематическому проведению создаются педагогические условия, при которых учащимся предоставляется возможность практиковаться в конструировании новых способов действия на основе приобретенных на уроках знаний, умений и опыта, происходит их «привязка» к практическим проблемным ситуациям, с которыми может столкнуться человек в жизни (квазиреальные ситуации).

Решая проектные задачи, учащиеся приобретают способности содержательно взаимодействовать в совместной деятельности: учатся сообщать моделировать и анализировать ситуацию, вычленять и формулировать проблемы; определять цели и планировать действия по их достижению, находить адекватные средства для реализации проектного замысла, грамотно работать с информацией, создавать убедительные авторские тексты, самостоятельно контролировать процесс достижения цели, публично представлять и объективно оценивать полученный результат. Приобретение этих метапредметных по своей сути способностей обеспечивает каждому выпускнику более качественную подготовку к экзаменам.

Все вышеперечисленные компоненты образовательной деятельности педагогов в своей совокупности обеспечивают нашему лицеем достаточно высокое качество образовательных результатов по итогам ОГЭ и ЕГЭ.

В свое время Юрий Анатольевич Конаржевский дал нашему лицее мощный импульс к развитию образовательной системы. В центре этой системы — мастерство непрерывно развивающегося учителя. Мы навсегда запомнили слова нашего мудрого Наставника: «Управление качеством в школе начинается с работы с человеком, и прежде всего — с учителем, и заканчивается работой с кадрами, повышением их профессионального уровня. Других путей нет...»

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: Педагогика, 1997.
2. Конаржевский Ю.А. Система. Урок. Анализ. — Псков: ПОИПКРО, 2012.

С.Г. Воровщиков,
доктор педагогических
наук, профессор
Института педагогики
и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский
городской педагогический
университет»,
vorovshikovsg@mgru.ru

АНАЛИЗ МЕТАПРЕДМЕТНОГО УРОКА: ТЕХНОЛОГИЯ, КОММЕНТАРИИ И ИЛЛЮСТРАЦИЯ

Профессор Ю.А. Конаржевский вошел в историю отечественного внутришкольного управления в том числе и как разработчик технологий системного подхода к анализу и самоанализу урока, совместной аналитической деятельности руководителя школы и учителя. Начало разработки данных технологий было положено еще во второй половине прошлого века¹, а дальнейшее теоретическое обоснование и практическое воплощение было продолжено на кафедре научных основ управления школой Челябинского государственного педагогического университета². Однако технологии моего Учителя не утратили своей актуальности и сегодня. В качестве доказательства представим технологию анализа урока, разработанную Ю.А. Конаржевским³, которую мы применили как инструмент анализа метапредметного учебного занятия, столь востребованного в современной школе.

Очевидно, что содержание метапредметного образования не следует примитивизировать, сводя его только к универсальным учебным действиям. В соответствии с культурологической концепцией можно определить следующие основные компоненты содержания метапредметного образования:

— *когнитивный компонент*: знания фундаментальных методологических понятий: принцип, закон, гипотеза, знак, проблема, цель познания, рефлексия и т.д., представления о реальных объектах изучаемой действительности как фундаментальных образовательных объектах и т.д.;

¹ Конаржевский Ю.А., Баймаковский В.С. Элементы педагогического анализа: Из опыта руководителей школ Челябинской области. — Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1969.

² Конаржевский Ю.А. Технология системного подхода к анализу, самоанализу и совместной аналитической деятельности руководителя школы и учителя. — Челябинск: ЦНТИ, 1989. Конаржевский Ю.А. Проблемы внутришкольного управления: Сб. статей / Состав. Д.В. Татьяначенко, С.Г. Воровщиков. — Челябинск: ЦНТИ, 1989.

³ Конаржевский Ю.А. Система. Урок. Анализ. — Псков: ПОИПКРО, 2012. — С. 352–353.

- *деятельностный компонент*: универсальные для многих школьных предметов учебно-познавательные способы приобретения, организации и применения знаний в стандартных и нестандартных ситуациях, т.е. так называемые общеучебные умения; общенаучные способы познания и т.д.;
- *креативный компонент*: процедуры творческой деятельности как креативные умения постановки и решения проблем;
- *аксиологический компонент*: ценностно-смысловые ориентации, убеждения о смыслах, целях, субъектах и результатах учебно-познавательной деятельности и т.д. В зависимости от того, какой компонент содержания образования превалирует в качестве приоритетной цели образования, меняется (как сейчас модно говорить) дидактико-методический дизайн учебного занятия. Не отлита еще в современной дидактике та удивительная «серебряная пуля», способная одинаково успешно обеспечить освоение учащимися и метапредметных знаний, и метапредметных ценностно-смысловых ориентаций, и метапредметных умений.

Представим технологию анализа урока, который направлен прежде всего на освоение деятельностного компонента содержания метапредметного образования — универсальных учебных действий. Напомним, что в современных ФГОС ОО понятия «универсальные учебные действия» и «общеучебные умения» используются как синонимы (например, ФГОС ООО, ст. 14; ст. 18.2.1).

Рассмотрение умения как знания в действии предполагает, что освоение общеучебных умений предусматривает изучение необходимых знаний, без которых сознательное применение общеучебных умений невозможно:

— *Во-первых*, мотивационной основы, отвечающей на вопрос «Зачем?». Так, владение умениями доказывать и опровергать предполагает, что ученик ясно понимает, для чего ему надо овладеть этими действиями, какое практическое и теоретическое значение они имеют при решении учебно-познавательных, бытовых и др. проблем.

— *Во-вторых*, декларативных знаний, отвечающих на вопрос «Что?». Так, владение умениями анализировать и синтезировать предполагает, что ученик знает, что такое анализ и синтез, почему эти дихотомические логические действия нерасторжимы и т.п.

— *В-третьих*, инструктивно-процедурных знаний, отвечающих на вопрос «Как?». Так, владение умениями сравнивать, обобщать предполагает, что ученик знает правила сравнения, алгоритм индуктивного и дедуктивного обобщения.

Таким образом, дидактико-методический рисунок метапредметных уроков по овладению учащимися универсальными учебными действиями как деятельностным компонентом содержания метапредметного образования обусловлен рефлексивным характером учебно-познавательной деятельности, которая направлена не только на получение нового знания, но и на сам процесс его получения, осмысления и использования.

С помощью технологии системного анализа урока, разработанной Ю.А. Конаржевским⁴, осуществим анализ *метапредметного урока* (конспект урока представлен ниже), *направленного на освоение деятельностного компонента содержания метапредметного образования — универсальных учебных действий*.

Технология системного анализа урока

1. Характеристика класса

- 1.1. Структура межличностных отношений (лидеры; аутсайдеры; круги желаемого общения каждого ученика; наличие группировок и их состав; взаимодействие структур личных взаимодействий).
- 1.2. Недостатки физиологического развития учащихся (дефекты зрения, слуха, речи, соматическая ослабленность; особенности высшей нервной деятельности — чрезмерная заторможенность или возбужденность).
- 1.3. Недостатки психического развития детей (слабое развитие интеллектуальной сферы, волевой сферы, эмоциональной сферы отдельных учащихся).
- 1.4. Характеристика психических свойств (отсутствие познавательного интереса, установки на учение; недостатки в отношении личности к себе, учителю, семье, коллективу).
- 1.5. Недостатки подготовленности учащихся (пробелы в фактических знаниях, во владении общеучебными умениями, дефекты в привычках и культуре поведения).
- 1.6. Недостатки дидактических и воспитательных воздействий школы.
- 1.7. Недостатки влияния семьи, сверстников, внешкольной среды.

Комментарий: Для анализа метапредметного урока, направленного на освоение универсальных учебных действий — деятельностного компонента содержания метапредметного образования, особый интерес представляет степень владения всем классом и отдельными учениками общеучебными умениями как инструментами эффективного самостоятельного учения.

⁴ Конаржевский Ю.А. Система. Урок. Анализ. — Псков: ПОИПКРО, 2012. — С. 352–353.

Анализ: Для учащихся 6-го класса одними из ведущих общеучебных умений являются умения по самоуправлению учебной деятельностью: умения ставить учебные цели и задачи, работать в группе по выполнению сформулированных задач, оценивать процесс и результаты своей учебной деятельности. В связи с тем что шестиклассники, по сути дела, только начинают учиться в основной школе, уровень владения данными умениями у подавляющего количества учащихся данного класса не является в полной мере удовлетворительным. Поэтому данный урок, посвященный, в частности, и закреплению готовности учащимися самостоятельно выполнять учебно-управленческие общеучебные умения при решении ранее рассмотренных типовых учебно-познавательных проблем, является весьма необходимым для всех учащихся класса.

2. Внешние связи урока

Устанавливаются место и роль данного урока в изучаемой теме, характер его связи с последующим и предыдущими уроками, его роль в освоении системы понятий или отдельного понятия.

Комментарий: Принято считать, что конспект учебного занятия является методическим ресурсом индивидуального пользования учителя. Поэтому считается, что только учитель принимает для себя решение, в каком виде он будет составлять конспект урока. Как известно, дидактические требования к учебной программе курса заявлены в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, правила разработки календарно-тематического планирования обычно принимаются на уровне методических объединений школы. Однако очевидно, что должны быть общешкольные рекомендации и к ряду обязательных позиций конспекта урока. Урок, являясь сложной социально-педагогической системой, в свою очередь, является компонентом учебной темы. В том числе благодаря обеспечению взаимодействия учебных занятий темы может быть в полной мере реализован мощный дидактический потенциал отдельного учебного занятия как необходимого компонента такой целостной системы, как учебная тема. Поэтому будет весьма полезно, если особенно начинающий учитель в конспекте урока будет указывать общее количество часов темы и определять место конкретного урока в ее освоении.

Для анализа метапредметного урока, направленного на освоение деятельностного компонента содержания метапредметного образования, данная позиция представляет особое значение: ведь универсальные

учебные действия, которыми овладеют учащиеся, должны быть использованы для решения предметных учебно-познавательных проблем на следующих уроках курса.

Анализ: Данный урок повторения является шестым уроком в теме. В связи с этим в содержании учебного материала урока предусмотрено овладение на уровне воспроизведения учащимися тремя важными общеучебными умениями, обеспечивающими самоуправление учебной деятельностью.

3. Анализ триединой цели урока

После проведения урока его цель может восприниматься вами несколько иначе. Необходимо осознать: реальность цели, соответствие трех ее аспектов (чего надо добиться в знаниях, умениях и навыках, исходя из специфики ученического коллектива; какое воспитательное воздействие оказать на учащихся; какие качества начать, продолжать, закончить развивать), удачно ли она была переведена в ученический ракурс; соответствовала ли реальному результату урока. Если нет, то каков разрыв между триединой целью урока и его конечным результатом.

Комментарий: Для анализа метапредметного урока особое значение представляет не просто перечисление конкретных осваиваемых универсальных учебных действий, а указание и осмысление уровня освоения каждого действия: понимание, узнавание, воспроизведение, применение, творчество.

Анализ: В связи с тем что перечень универсальных учебных действий, содержащийся в стандарте как рамочном документе, требует конкретизации, то формулировки трех учебно-управленческих (по терминологии стандарта «регулятивных») умений и их нумерация взяты из классификации общеучебных умений⁵:

«Задачи урока: ...Метапредметные: Способствовать овладению общеучебными умениями на уровне воспроизведения:

- 1.14. Определять индивидуально и коллективно учебные задачи для индивидуальной и коллективной деятельности.
- 1.21. Самостоятельно оценивать свою учебную деятельность посредством сравнения с деятельностью других учеников, с собственной деятельностью в прошлом; с установленными нормами.

⁵ Воровщиков С.Г. Универсальные учебные действия как метапредметный компонент содержания основного общего образования/ С.Г. Воровщиков, Д.В. Татьянченко// Справочник заместителя директора школы. — 2012. — № 5. — С. 67–76.

Воровщиков С.Г. Классификация общеучебных умений младших школьников// Управление начальной школой. — 2012. — № 5. — С. 33–40.

- 2.2.16. Взаимодействовать в различных организационных формах диалога и полилога: планирование совместных действий, обсуждение процесса и результатов деятельности, интервью, дискуссии и полемики».

Как известно, для урока повторения главное заключается в упрочении в памяти основных положений темы, в усовершенствовании знаний и умений, ликвидации пробелов в усвоенном материале. Поэтому для урока повторения, учитывая преобладающий характер работы учителя и учащихся над содержанием учебного материала, наиболее оптимальным уровнем овладения указанными общеучебными умениями является уровень воспроизведения. Данный уровень овладения умением предполагает, что обучающийся самостоятельно выполняет действие при выполнении ранее выполняемых типовых учебно-познавательных задач.

4. Анализ эффективности замысла урока

Характеристика замысла урока: что собой представляет содержание учебного материала (СУМ); как будут усваивать СУМ ученики, т.е. каковы методы обучения (МО) и формы организации познавательной деятельности (ФОПД); какую часть материала они могут усвоить сами (МО, ФОПД); какая часть материала потребует помощи учителя при его усвоении; что необходимо прочно запомнить, а что использовать только для иллюстрации; что из ранее изученного необходимо повторить и на что опереться при постижении нового; как закрепить вновь изученное; что будет интересным и легким, а что трудным; каким образом будут достигнуты на уроке воспитывающие и развивающие аспекты ТЦУ.

Комментарий: Для анализа метапредметного урока особое значение представляет указание и осмысление в СУМ ориентировочных основ действия, представляющих собой инструктивно-теоретическую информацию, на основе которой должно быть корректно выполнено конкретное действие, т.е. определение понятий, указаний, памяток, инструкций, алгоритмов и ориентиров.

Анализ: При разработке конспекта урока мы использовали метапредметную карту⁶, т.к. она позволяет целостно спроектировать овладение учащимися общеучебными умениями как деятельностью компонентом содержания метапредметного образования. Сначала

⁶ Воровщиков С.Г. Проверьте, правильно ли учителя проводят метапредметные уроки// Справочник заместителя директора школы. — 2017. — № 11. — С. 70–83.

Воровщиков С.Г. Как разработать метапредметные уроки в 1–4-х классах для нового учебного года // Управление начальной школой. — 2018. — № 6. — С. 16–27.

в метапредметной карте урока, а потом и в самом конспекте была приведена подробная инструктивная информация по осознанному осуществлению общеучебных умений. В конспекте урока курсивом было выделено, как на протяжении всего урока учащиеся закрепляют владение общеучебными умениями, как с помощью этих умений более эффективно выполняют учебные задачи. Так, например, в качестве ориентировочной основы действий учащихся выступают определения, раскрывающие суть таких понятий, как цель, задача; приводятся правила работы в группе, позиции рефлексии по самооценке учебной деятельности.

Например, «Прежде чем приступить к работе в команде, необходимо вспомнить правила работы. Групповая работа эффективная, но сложная мыслительная работа, она требует не только умений правильно говорить, но слушать и слышать собеседников. Вспомним правила работы в группе:

1. Уметь договариваться (кто прочитает текст, кто даст ответ на вопрос).
2. В ходе обсуждения быть вежливым.
3. Если в ходе работы возник спор, стараться доказать правильность своего мнения товарищам через убедительные аргументы и неопровержимые факты.
4. При необходимости не стесняться задать собеседнику уточняющий вопрос.
5. Когда работа выполнена, необходимо показать учителю готовность группы».

5. Как был построен урок, исходя из его замысла?

Морфологический аспект анализа: характеристика учебно-воспитательных моментов (УВМ) и их учебно-воспитательных задач (УВЗ); объединение УВМ в этапы урока; выделение УВМ, которые наиболее положительно или отрицательно повлияли на ход урока, на формирование конечного результата.

Комментарий: Для анализа метапредметного урока особое значение представляет выделение УВМ, ориентированных на освоение универсальных учебных действий. Важным является осознание, была ли продемонстрирована учителем актуальность овладения УУД для эффективного решения учебно-познавательных проблем, была ли доказана необходимость корректного осуществления УУД в соответствии

с ориентировочными основами действия, была ли осуществлена рефлексия успешного использования УУД на уроке.

Анализ: Судя по конспекту, четыре учебно-воспитательных момента урока посвящены воспроизведению и применению общеучебных умений. Каждый момент урока включает не только учебные ситуации, когда шестиклассники вспоминают ориентировочные основы реализации универсальных действий, но и обоснование необходимости использования алгоритмов для повышения эффективности и результативности учебно-познавательной деятельности.

Например, «Этап рефлексии. Чтобы глубже и справедливее оценить свою учебную работу, последовательно ответим на вопросы, на которые мы традиционно отвечаем в конце каждого урока. Обратите внимание на экран смарт-доски.

- Какой цели мы достигли на уроке?
- Все ли шаги по достижению цели урока выполнены?
- Что было трудным? Как вы с этим справились?
- Что было самым интересным?
- К какому выводу мы пришли?»

6. Структурный аспект анализа

Подробный анализ микроструктуры тех УВМ, которые, по мнению учителя, оказали наиболее сильное положительное или отрицательное влияние на формирование конечного результата урока (КРУ); анализ соответствия в рамках этих учебно-воспитательных моментов УВЗ, СУМ, МО, ФОПД (доказательство оптимальности выбора); анализ осуществляется через все три аспекта УВЗ. Если есть время и возможность, то такому анализу надо подвергнуть все УВМ урока.

Комментарий: Для анализа метапредметного урока особое значение представляет характеристика последовательности УВМ, которые обеспечили овладение УУД в соответствии с ТЦУ.

Анализ: Все четыре учебно-воспитательных момента урока, посвященные овладению учащимися общеучебными умениями, представлены в конспекте и осуществлены как целостные подсистемы урока. Они являются, с одной стороны, полными по составу, с другой стороны, гармонично связаны между собой: включают формулировку учебно-воспитательной задачи, определение содержания учебного материала, необходимую форму познавательной деятельности, адекватные им методы и средства обучения.

Например, «2.3. Постановка цели урока.

— Для того, чтобы наша работа на уроке превратилась в эффективную учебно-познавательную деятельность, давайте вместе определим цель урока. Что мы обычно понимаем под словом «цель»?.. Цель — это предполагаемый результат, которого реально можно достичь к определенному моменту времени.

..Чтобы достичь цели урока, определим задачи. Напомним, что такое задача. Задача — это данная в определенных условиях цель деятельности».

Наименьшая образующая единица урока



7. Функциональный аспект анализа

На основе установленных способов взаимодействия СУМ, МО, ФОПД определяется механизм формирования КРУ; определяется, насколько структура урока соответствовала ТЦУ, замыслу урока, возможностям классного коллектива; уясняется, каким образом осуществление модели урока, действия учителя и учащихся повлияли на характер КРУ (выделяются наиболее удачные и неудачные моменты в деятельности учителя и учащихся); анализируется соответствие стиля отношений учителя и учащихся успешному формированию конечного результата урока (КРУ).

Комментарий: Для анализа метапредметного урока особое значение представляет осознание, насколько гармоничным было овладение УУД

в рамках данного урока, в какой степени УУД и СУМ по содержанию дополняли друг друга, соответствовали ли МО и ФОПД овладению ориентировочными основами действия.

Анализ: Одной из учебных задач урока было овладение умением самостоятельно оценивать свою учебную деятельность (1.21). В качестве своеобразной несущей конструкции выполнения этой задачи был лист самооценки: «Прошу каждого из вас поставить в лист самооценки себе предварительную отметку за знания и умения по изученной теме перед началом повторения, чтобы в конце урока мы смогли ее сравнить с итоговой отметкой после повторения. Согласитесь, что это повысит объективность Вашей самооценки». В течение урока учащиеся четыре раза выставляли отметку в лист самооценки. В конце урока были подведены итоги данной работы: «Посчитайте в вашем листе самооценки средний балл за все задания. Совпадает он с отметкой в начале урока? Поставьте итоговую отметку после повторения. У кого она выше, не изменилась, ниже?»

Если общеучебные умения, связанные с формулированием цели (1.14) и оценкой собственной учебно-познавательной деятельности (1.21), можно отнести к разряду «дежурных», используемых практически на каждом уроке, то необходимость умения работать в группе (2.2.16) во многом обусловлена потребностью в повышении эффективности повторения предметного материала. Групповая работа, которую организовал учитель, подразумевающая взаимопроверку, взаимопомощь, взаимообучение, несомненно, способствует повышению эффективности урока повторения.

8. Аспект самооценки воспитательной стороны урока

- 8.1. Мое поведение на уроке? Способствовало ли оно общению, стимулировало ли учебную деятельность, учебный диалог, формировало ли для каждого ученика ситуацию успеха?
- 8.2. Удалось ли в ходе процесса организации учебной деятельности уделить внимание формированию ценностной ориентации учащихся, их отношения к пяти основным нравственным объектам, с которыми ученик встречается на уроке (люди, он сам, коллектив, труд, Родина).
- 8.3. Как вели себя ученики? Негативное и позитивное в поведении класса и отдельных учащихся. Причины.
- 8.4. Что дал урок для дальнейшего позитивного развития отношений между мною (учителем) и классом, между мною и отдельными учащимися?

Комментарий: Для анализа метапредметного урока особое значение представляет осмысление процесса формирования и степени сформированности ценностных ориентаций самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся.

Анализ: На протяжении всего урока осуществлялась постоянная мотивация использования общеучебных умений: шестиклассникам каждый раз объяснялось, как компетентное владение данными общеучебными умениями позволяет более эффективно решать учебные проблемы. Несомненно, вовлечение учащихся в осмысленное и корректное формулирование целей урока и самооценку учебно-познавательной деятельности повышает у них степень позитивных ценностных ориентаций учения.

9. Аспект самооценки конечного результата урока

9.1. Какой вклад внес урок в дальнейшее развитие личности учеников.

9.2. Оценить качество знаний, умений и навыков, полученных учащимися в ходе осуществления учебной деятельности, соответствие их познавательному аспекту ТДЦ.

9.3. Определить, способствовал ли урок дальнейшему развитию у школьников потребности в самоизменении, стремления учиться.

Комментарий: Для анализа метапредметного урока особое значение представляет осмысление достижения уровня овладения УУД, степени осознания учащимися важности данных действий для эффективного решения учебно-познавательных проблем, необходимости корректного осуществления УУД в соответствии с ориентировочными основами действия. Учитывая интеллектуальную природу общеучебных умений, решающую роль в освоении этих умений на метапредметных занятиях играет корректное владение учащимися ориентировочной основой: обучающийся должен **знать**, как корректно пользоваться ориентировочной основой универсального действия. Несомненно, столь же обязательным является приобретение хотя бы минимального **опыта успешного применения** данных инструктивных знаний для решения учебно-познавательных проблем.

Анализ: Имеются все основания утверждать, что данный урок повторения достиг своего конечного результата по овладению на уровне воспроизведения общеучебными умениями, ибо были реализованы запланированные учебные ситуации, когда именно учащиеся напоминают,

как корректно осуществить общеучебное умение, чтобы оно стало эффективным инструментом учения.

Выводы и самооценка урока.

Комментарий: Для выводов по анализу метапредметного урока, направленного на освоение деятельностного компонента содержания метапредметного образования, существенными являются: заключение о целесообразности выбора в качестве образовательных результатов⁷ именно данных общеучебных умений; уровни достижения выбранных образовательных результатов, оценки результативности дидактико-методического рисунка метапредметного урока, позволившего достичь необходимого уровня освоения запланированных УУД; выводы о перспективах развития данного направления образовательного процесса.

Анализ: Таким образом, проведенный анализ урока позволяет утверждать, что учебное занятие способствовало овладению учащимися деятельностным компонентом содержания метапредметного образования — общеучебными умениями.

— Во-первых, были определены не только конкретные формулировки умений, но и уровень их овладения — воспроизведение. Очевидно, что выбранные общеучебные умения соответствуют содержанию урока повторения и помогают в освоении учебного материала.

— Во-вторых, как известно, трактовка общеучебных умений как сложных интеллектуальных умений предполагает обязательное владение учащимися теоретико-инструктивными знаниями корректного осуществления того или иного умения. Поэтому развитие общеучебных умений сопровождалось целенаправленной работой над дальнейшим овладением учащимися инструктивными знаниями, успешным опытом их применения для решения учебных проблем.

— В-третьих, в качестве ведущей деятельности на уроке была запланирована и осуществлена именно самостоятельная учебно-познавательная деятельность учащихся, а деятельность учителя-модератора носила сопровождающий, организующий характер. Поэтому именно

⁷ Воровщиков С.Г., Татьяначенко Д.В. Мониторинговый инструментарий для изучения сформированности общеучебных умений // Справочник заместителя директора школы. — 2012. — № 8. — С. 15–24.

Воровщиков С.Г., Татьяначенко Д.В. Мониторинговый инструментарий для изучения сформированности у младших школьников общеучебных умений // Управление начальной школой. — 2012. — № 8. — С. 48–54.

ученики напоминают ориентировочные основы применения общеучебных умений для решения учебно-познавательных задач.

В связи с вышесказанным можно утверждать, что урок достиг запланированных учебных результатов⁸.

Тема урока: «Словообразование. Орфография», 6 класс⁹.

Тип урока: урок повторения.

Место урока в теме: Последний (шестой) урок в теме.

Цели урока: Закрепить знания и умения по образованию слов, а также соблюдению правил орфографии при их написании (правописание чередующихся гласных; гласные и - ы после приставок; е - и в приставках пре- и при-).

Задачи урока:

Предметные:

- ликвидировать пробелы в правильном написании слова с орфограммами, связанными с образованием слов;
- усовершенствовать знания и умения по выстраиванию словообразовательной цепочки слова;
- упрочить в памяти основные положения словообразовательного разбора и группировки слова по способу образования.

Метапредметные: Способствовать овладению общеучебными умениями на уровне воспроизведения:

- 1.14. Определять индивидуально и коллективно учебные задачи для индивидуальной и коллективной деятельности.
- 1.21. Самостоятельно оценивать свою учебную деятельность посредством сравнения с деятельностью других учеников, с собственной деятельностью в прошлом; с установленными нормами.
- 2.2.16. Взаимодействовать в различных организационных формах диалога и полилога: планирование совместных действий, обсуждение процесса и результатов деятельности, интервью, дискуссии и полемики.

⁸ Оформление текста самоанализа осуществлено Воровщиковым С.Г., проф., д.п.н., проф. института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

⁹ Мой любимый урок: метапредметность глазами педагогической теории и школьной практики: Учеб. пособие / Под ред. Н.П. Авериной, А.В. Кузьминой, С.Г. Воровщикова. — М.: 5 за знания, 2015. — С. 90–96.

Метапредметная карта урока

Этапы урока	Осваиваемое УУД	Деятельность учителя	Деятельность учащихся по ООД
2. Этап подготовки учащихся к активному сознательному усвоению знаний	1.14. Определять индивидуально и коллективно учебные задачи для индивидуальной и коллективной деятельности 1.21. Самостоятельно оценивать свою учебную деятельность посредством сравнения с деятельностью других учеников, с собственной деятельностью в прошлом; с установленными нормами	Учитель предлагает учащимся сформулировать и обсудить тему урока, а затем цель и задачи урока. Учитель просит напомнить определение, что такое цель и задачи	Учащиеся напоминают определение: Цель — это предполагаемый результат, которого реально можно достичь к определенному моменту времени. Задача — это данная в определенных условиях цель деятельности Учащиеся оценивают свои выполненные задания, привычно пользуясь листом самооценки
3. Этап повторения	2.2.16. Взаимодействовать в различных организационных формах диалога и полилога: планирование	Учитель организует групповую работу в соответствии с правилами, которые вспомнили учащиеся, совместные действия, обсуждение процесса и результатов деятельности	Учащиеся называют правила работы в группе: 1. Уметь договариваться (кто прочитает текст, кто даст ответ на вопрос). 2. В ходе обсуждения быть вежливым.

Этапы урока	Осваиваемое УУД	Деятельность учителя	Деятельность учащихся по ООД
4. Этап рефлексии	1.21. Самостоятельно оценивать свою учебную деятельность посредством сравнения с деятельностью других учеников, с собственной деятельностью в прошлом; с установленными нормами	Учитель организует фронтальную работу по рефлексии процесса и результатов учебной деятельности на уроке	<p>3. Если в ходе работы возник спор, стараться доказать правильность своего мнения товарищам через убедительные аргументы и неопровержимые факты.</p> <p>4. При необходимости не стесняться задать собеседнику уточняющий вопрос.</p> <p>5. Когда работа выполнена, необходимо показать учителю готовность группы</p> <p>Учащиеся отвечают на традиционные вопросы рефлексии урока:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Какой цели мы достигли на уроке? — Все ли шаги по достижению цели урока выполнены? — Что было трудным? Как вы с этим справились? — Что было самым интересным? — К какому выводу мы пришли?

Ход урока

I этап. Организационный. Приветствие учащихся. Учащиеся открывают тетради и записывают в тетради число, классная работа.

II этап. Этап подготовки учащихся к активному сознательному повторению знаний и умений. Учитель проводит письменный терминологический диктант с записью учащимися слов в тетради и на доске с объяснением.

2.1. Терминологический диктант. Морфема, окончание, корень, приставка, суффикс, сложение, сокращение, изменение, чередование, состав, разбор, правописание, орфограмма (14 слов).

2.2. Определение темы урока.

- Какой темой объединены термины в диктанте? (Словообразование).
- Что изучает словообразование? (Словообразование — раздел науки о языке, который изучает способы образования слов).

Учащиеся с помощью учителя формулируют тему урока: Повторение изученного по теме «Словообразование и орфография».

2.3. Постановка цели и задач урока.

Учитель: Для того чтобы наша работа на уроке превратилась в эффективную учебно-познавательную деятельность, давайте вместе определим цель урока. Что мы обычно понимаем под словом «цель»?.. **Цель** — это предполагаемый результат, которого реально можно достичь к определенному моменту времени.

В связи с темой урока мы следующим образом сформулировали цель нашего урока: закрепить знания и умения правильного написания слова с орфограммами, которые мы изучили в процессе знакомства с темой «Словообразование и орфография»: правописание чередующихся гласных; гласные и - ы после приставок; е - и в приставках пре- — при-.

Чтобы достичь цели урока, определим задачи. Напомните, что такое задача. **Задача** — это данная в определенных условиях цель деятельности.

Задачи урока призваны:

- ликвидировать пробелы в правильном написании слова с орфограммами, связанными с образованием слов;
- усовершенствовать знания и умения по выстраиванию словообразовательной цепочки слова;

— упрочить в памяти основные положения словообразовательного разбора и группировки слова по способу образования.

Особой задачей урока является овладение общеучебными умениями формулировать учебные задачи для индивидуальной и коллективной учебной деятельности; самостоятельно оценивать свою учебную деятельность; работать в группе при выполнении учебных задач.

Итак, в путь...

Мы отправляемся от станции «Словообразование» к следующей станции. В руках у вас проездной билет (лист самооценки, см. приложение), который вы оплатите своими баллами за знания и умения.

Прошу каждого из вас поставить в лист самооценки себе предварительную отметку за знания и умения по изученной теме перед началом повторения, чтобы в конце урока мы смогли ее сравнить с итоговой отметкой после повторения. Согласитесь, что это повысит объективность вашей самооценки.

III. Этап повторения.

1. Решаем лингвистическую задачу. Даны слова с орфограммой «Приставки при- и пре-».

Учащиеся I варианта выписывают слова с приставкой при-, учащиеся II варианта — с приставкой пре-. Орфограмму графически обозначаем.

Проверка: на смарт-доске высвечиваются слова с приставкой пре-. Учащиеся по цепочке (II вариант), проверяя, зачитывают слова с пре-, обосновывая, затем называют слова с приставкой при- (*выставляется отметка в лист самооценки*).

2. Дано: пр...бить, пр...бывать (в городе), пр...мирение, пр...творить (мечту), пр...брежный, пр...вилегия, пр...успеть, пр...града, пр...встать, пр...забавный. Вставьте пропущенные буквы ы или и. Орфограмму графически обозначьте.

Проверка: Ученики выходят к доске, объясняют написание слов. Проверяют ответ путем нажатия на пропуск, где высвечивается правильная буква (*выставляется отметка в лист самооценки*). Сверх...нтересный рассказ, раз...гралась метель, от...скать клад, без...мянный палец, с...грать в футбол, меж...нститутский матч, под...тожить заседание, небез...вестный автор, пред...словие к книге, не...вестный автор.

3. Распределите слова по способам образования. Проверьте. *Выставьте баллы в лист самооценки.*

Морфемные	Неморфемные
Сберечь (прист.)	Птицефабрика (сложение основ с соединительными гласными)
Лесник (суфф.)	Дежурный (переход из одной части речи в другую)
Сотрудник (прист.-суфф.)	Турпоход (сложение основ)
Парашютистка (суфф.)	ТЮЗ (сложение начальных звуков)
Пододаяльник (прист.-суфф.)	Кресло-кровать (сложение целых слов)
Побег (бессуфф.)	

Учитель делит класс на 2 команды.

— *Прежде чем приступить к работе в команде, необходимо вспомнить правила работы. Групповая работа эффективная, но сложная мыслительная работа, она требует не только умений правильно говорить, но слушать и слышать собеседников. Вспомним правила работы в группе:*

1. Уметь договариваться (кто прочитает текст, кто даст ответ на вопрос).
2. В ходе обсуждения быть вежливым.
3. Если в ходе работы возник спор, стараться доказать правильность своего мнения товарищам через убедительные аргументы и неопровержимые факты.
4. При необходимости не стесняться задать собеседнику уточняющий вопрос.
5. Когда работа выполнена, необходимо показать учителю готовность группы.

Учитель раздает командам распечатанные карточки со словами. Игра «Составь словообразовательную цепочку».

I	II
гадать	мороз
загадать	морозить
загадка	заморозить
загадочный	заморозки

4. Назовите корни с чередованием гласных о-а и условия их написания; назовите корни с чередованием гласных е-и и условия их написания.

-Лаг-лож-	-Бер-бира-
-Раст-ращ-рос-	-Тер-тира
-Гор-гар-	-Пер-пира-
-Зар-зор-	-Мер-мира-
	-Дер-дира-

	-Стел-стила- -Блест-блиста- -Жег-жига-
--	--

На смарт-доске высвечиваются корни с графическим обозначением написания.

5. Прочитайте текст. Определите тип, стиль текста (устно). Подчеркните слова с чередующимися гласными в корнях; с орфограммами в приставках (для тех, кто выполнил задание быстрее).

Текст: Туристы расположились на берегу большого озера. На склоне, рядом с обгорелым пнем, они разложили свой костер. Когда заблистали звезды, каша, хотя и слегка пригорелая, была готова. Туман расстился по земле, было сыро и тепло. Ребята подбрасывали ветки в костер, не давая ему догореть. Никто не собирался спать. Так и просидели всю ночь до зари.

Проверка: Слова высвечиваются на смарт-доске: с обгорелым, разложили, заблистали, пригорелая, расстился, догореть, до зари... (Выставляются отметка в лист самооценки).

IV. Этап рефлексии. Чтобы глубже и справедливее оценить свою учебную работу на прошедшем уроке, последовательно ответим на вопросы, на которые мы традиционно отвечаем в конце каждого урока. Обратите внимание на экран смарт-доски:

- Какой цели мы достигли на уроке?
- Все ли шаги по достижению цели урока выполнены?
- Что было трудным? Как вы с этим справились?
- Что было самым интересным?
- К какому выводу мы пришли?

Посчитайте в вашем листе самооценки средний балл за все задания. Совпадает он с отметкой в начале урока? Поставьте итоговую отметку после повторения. У кого она выше, не изменилась, ниже?

V. Домашнее задание. Составьте словарный диктант из 15 слов с орфограммами, изученными в теме «Словообразование».

Лист самооценки. Фамилия, имя _____

№	Тема	Содержание	Кол-во баллов
		Предварительная отметка:	
1.	Приставки ПРЕ- и ПРИ-	пр...бить, пр...бывать (в городе), пр...мирение, пр...творить (мечту), пр...брежный, пр...вилегия, пр...успеть, пр...града, пр...встать, пр...забавный	
2.	ы-и после приставок	Сверх...нтересный рассказ, раз...гралась метель, от...скать клад, без...мянный палец, с...грать в футбол, меж...нститутский матч, под...тожить заседание, небез...вестный автор, пред...словие к книге, не...вестный автор.	
3.	Способы образования слов (морфемные и неморфемные)	Сберечь, птицефабрика, лесник, дежурный, сотрудник, ТЮЗ, турпоход, парашютистка, пододеяльник, кресло-кровать, побег	
4.	Корни с чередованием	Туристы расположились на берегу большого озера. На склоне, рядом с обгорелым пнем, они разложили свой костер. Когда заблистали звезды, каша, хотя и слегка пригорелая, была готова. Туман расстился по земле, было сыро и тепло. Ребята подбрасывали ветки в костер, не давая ему догореть. Никто не собирался спать. Так и просидели всю ночь до зари	
	Итог	Балльное выражение отметки: «5» — 38-44 б, «4» — 34-33 б, «3» — 22-33 б	Всего баллов:
		Итоговая отметка:	

*Е.Н. Степанов,
зав. кафедрой теории
и методики воспитания
Псковского областного
института повышения
квалификации работников
образования, доктор
педагогических наук,
профессор, г. Псков*

ДОМИНАНТЫ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ ФАКТОРЫ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ВОСПИТАНИЯ

С каждым годом идея персонификации становится все более популярной и востребованной в сфере образования детей и взрослых. В практике образовательной деятельности и ее теоретическом осмыслении все чаще и чаще ведется речь о таких явлениях, как персонифицированное обучение, персонифицированный подход к образованию, персонифицированное воспитание, принцип персонификации в повышении квалификации работников образования и других сфер человеческой деятельности, персонифицированное финансирование дополнительного образования детей и др. (А.Г. Асмолов, Т.Е. Галкина, Н.К. Зотова, В.Т. Кабуш, С.В. Кондратьев, А.Д. Кувшинкова, М.И. Рожков, Г.С. Сухобская и др.). Применение персонифицированного подхода в обучении и воспитании детей рассматривается как необходимое условие роста качества образовательной деятельности.

Не случайно темой VII Конаржевских чтений избрана «Персонификация модели организации образовательного процесса в контексте общего, особенного и единичного». Нам не приходилось встречать в публикациях Ю.А. Конаржевского понятия «персонификация» или «персонифицированный», но Юрий Анатольевич подчеркивал, что для достижения высоких результатов в учебно-воспитательном процессе необходимо создание условий, способствующих раскрытию индивидуальных потенциалов как педагогов, так и их воспитанников. Одним из таких условий он считал использование в практике управления учебными заведениями и происходящими в них педагогическими процессами идей и методов внутришкольного менеджмента [3; 4].

Констатация повышения в настоящее время частотности употребления понятия «персонификация» в устной и письменной речи вовсе не означает, что данный феномен глубоко и детально изучен. Нередко научно-методические и практические работники используют его в качестве синони-

ма по отношению к индивидуализации, дифференциации, личностной и субъектной ориентации. Вряд ли такое отождествление можно назвать целесообразным и верным, ведь у этих явлений помимо схожих существуют и отличительные черты. Основным сходством этих педагогических явлений является то, что в центре внимания субъектов учебного и воспитательного процесса находится конкретный ребенок и его индивидуальные особенности. С высокой долей уверенности можно утверждать, что все они отражают стремление педагогов дойти до каждого ребенка, изучать и учитывать его индивидуальные особенности, тем самым обеспечивая повышение результативности процессов обучения и воспитания детей. А главное их отличие заключается в направленности развивающего влияния перечисленных способов организации обучения и воспитания на детей: если персонификация направлена на развитие всей детской личности, понимаемой нами как отдельный конкретный ребенок, потенциально или реально обладающий всей совокупностью свойств (качеств, компонентов) человеческого индивидуума, в том числе и таких характеристик человека, как индивид, личность, субъект, индивидуальность, то индивидуализация, личностно, индивидуальностно и субъектно ориентированные деятельности направлены, соответственно, на развитие лишь одной из названных характеристик: либо личности, либо индивидуальности, либо субъектности растущего человека.

Для разработки теоретических и методических основ персонифицированной системы воспитания мы создали межрегиональный исследовательский коллектив, в который входят более 400 научно-методических и практических работников из 12 регионов Российской Федерации и Республики Беларусь. Совместными усилиями мы пытаемся найти ответы на пять достаточно сложных вопросов:

1. Как дойти до каждого ребенка?
2. Как воспитывать не абстрактного (среднестатистического), а конкретного ученика?
3. Как развивать не только личность, но и другие важнейшие характеристики (качества) человека?
4. Как сделать реальным процесс саморазвития ребенка?
5. Как в более полной мере обеспечить системную организацию процесса воспитания детей в образовательном учреждении?

Ключевым вопросом является первый, поэтому в большей мере затронем своими размышлениями процесс и результаты поиска ответа на него. Когда

этот вопрос мы задавали руководителям и педагогам общеобразовательных учреждений, то чаще всего они заявляли о невозможности дойти до каждого ребенка в связи с перегрузкой учителей-предметников, классных руководителей, социальных педагогов, школьных психологов, работников администрации. Прежде всего такое заявление делали педагоги, работающие в крупных городских учебных заведениях, в которых численность учащихся в классах составляет не менее 25–30 человек. Иную позицию занимали учителя сельских малокомплектных школ, которые утверждали, что могут на одном уроке или внеклассном деле «поднять» 5–7 раз каждого ученика, обеспечивая тем самым активное участие всех учащихся в учебных и воспитательных мероприятиях. К сожалению, такой оптимизм сельских педагогов не приближает к верному решению вопроса, а, наоборот, может подтолкнуть к выбору неправильного пути в поиске ответа. Ибо попытка дойти до каждого ребенка только «физическим образом» (встать—ответить—сесть) препятствует педагогическому влиянию на развитие ценностно-смысловой сферы ученика, и учитель не доходит до развития в ребенке человеческого в человеке.

В этой связи исследователи поставили перед собой задачу определить характеристики ребенка и его жизнедеятельности, на которые должна быть направлена воспитательная деятельность педагогов и других взрослых, чтобы создавать эффективные персонифицированные системы воспитания детей. Условно их стали называть «маячками». В науке их принято считать системообразующими или системоинтегрирующими факторами. К таким «маячкам», на наш взгляд, можно отнести мечту, цель(и), интересы, актуальные потребности и проблемы ребенка.

Перечисленные «маячки» в контексте учения А.А. Ухтомского следует рассматривать в качестве детерминант доминантных состояний человека. Необходимо сразу пояснить, что понятием «доминанта» нами определяется не столько физиологический очаг возбуждения, сколько такой момент бытия человека, как концентрация его интеллектуальных, душевных и физических сил на важном аспекте своей жизнедеятельности. Кстати, и сам создатель учения о доминанте академик А.А. Ухтомский считал возможным и целесообразным применять данный термин не только в рамках физиологии, но и в более широком контексте — при изучении и объяснении жизни человека в целом, включая ее интеллектуальную и духовно-нравственную стороны. В предисловии к книге Алексея Алексеевича «Заслуженный собеседник» исследователи его творчества Л.В. Соколова и Г.М. Цурикова

писали: «Доминанта — это системообразующий фактор, лежащий в основе связывания функционально разрозненных элементов в гармоническое целое, ансамбль с единой направленностью слаженного действия. Доминанта присутствует в архитектуре, в гармоническом строе музыки, в деятельности живой клетки, в функционировании целостного организма, в сложнейших психологических переживаниях личности, в идейных и нравственных механизмах человека и общества» [10, с. 6–7].

Рассмотрим каждую из названных нами доминант.

Сначала о *мечте*. В Толковом словаре современного русского языка под мечтой предлагается понимать «нечто созданное воображением, мысленно представляемое, сильно желаемое, а также мысль об этом» [5, с. 332]. В психолого-педагогической литературе она определяется как особая форма воображения, обращенная к сфере более или менее отдаленного будущего и не предполагающая немедленного достижения реального результата, а также его полного совпадения с образом желаемого. Здесь же утверждается, что «вместе с тем мечта может стать сильным мотивирующим фактором творческого поиска» [1, с. 82].

Важное значение мечты для человека, его жизни и развития подчеркивали ученые, философы, писатели. Например: «Бедный не тот человек, у которого нет ни гроша в кармане, а тот, у которого нет мечты» (Сократ), «Исчезают мечты — исчезает человек» (Л. Фейербах), «Надо мечтать как можно больше, как можно сильнее мечтать, чтобы будущее обратить в настоящее» (М.М. Пришвин).

Особенно значимую роль мечта играет в жизни дошкольников и младших школьников. Стремясь «заглянуть» в завтрашний день и приблизить желаемое, они мечтают фактически постоянно. Разумеется, не всегда их мечты сбываются, потому что маленький ребенок еще не обладает необходимым арсеналом знаний и умений для их осуществления. Но цепочка «мечта-действия по ее осуществлению-результат в достижении желаемого-новая мечта...» оказывает большое влияние на развитие детской персоны. Вокруг мечты как системообразующего фактора складывается персонифицированная система воспитания ребенка.

Осознавая значение мечты в развитии детей, участники межрегионального исследования разработали и использовали в практике воспитательного взаимодействия специальные формы и методы, такие как фестиваль детей и взрослых «Моя мечта», День «Всё для Аллы» и гостиная «Поверь в мечту» (Понизовская Л.И., Покровская школа, Псковская обл.), классный

час «Вокзал мечты» (Костюкова Т.В., школа № 18, г. Полоцк, Витебская обл.), практикум «Навстречу мечте» (Карпова В.Ю., гимназия № 6, г. Витебск), досуговое занятие-игра «Путь к мечте» (Никишатова Ю.А., Центр детского творчества, г. Фурманов, Ивановская обл.), развивающее занятие «Путь к успеху начинается с мечты» (Дмитриева И.А., Трофимова Н.И. и Яковлева Е.В., Пушкиногорская санаторная школа-интернат, Псковская обл.), цикл классных часов «Нить Ариадны» (Морозова Н.В., школа № 7, г. Остров, Псковская обл.), упражнения «Письмо другу» и «Волшебники 21 века» (Петраш Е.А., многопрофильный правовой лицей № 8, г. Псков).

Вторым «маячком» в персонифицированном воспитании ребенка выступает *цель*. Под целью принято понимать формируемое в сознании представление о результате планируемой или осуществляемой деятельности. В процессе изучения действующих или ранее действовавших персонально ориентированных систем воспитания нами было проведено интервьюирование учащихся и выпускников образовательных учреждений, в ходе которого выяснилось, что 79 из 80 успешных школьников (98,75%) считают себя целеустремленными, так как у них существуют и стратегические, и тактические цели. Педагоги при анкетировании высказали схожие с детьми мнения о важности действий по выдвижению цели и ее достижению. Они рассматривают целеустремленность школьников как главную детерминанту их успеха, а сами цели — в качестве важнейшего системообразующего фактора в саморазвитии и воспитании учащихся.

Очевидно, если ребенок верно определяет цель своей жизнедеятельности, то существенно возрастает вероятность ее достижения. Однако не все школьники умеют ставить перед собой целевые ориентиры, поэтому педагоги в ходе опытно-педагогической деятельности стремились к тому, чтобы дети научились формулировать собственные цели в формате SMART (цели должны быть конкретными, измеримыми, достижимыми, релевантными, определенными во времени). Ими разрабатывались и применялись следующие формы и способы воспитательной работы: час самопознания и самопроектирования (творческая группа педагогов школы № 18, г. Псков), мастерская самостроительства «Матрешки» (творческая группа педагогов Тямшанской гимназии, Псковская обл.), классный час «Достичь вершины горы» (Миренкова Т.А., Мурыгинская школа, Смоленская обл.), час-размышление «Многоликая персона, или Секрет Матрешки» (творческая группа педагогов школы № 7, г. Остров, Псковская обл.), классный час

«Цели должны быть SMART!» (Китаева И.В., гимназия № 12, г. Липецк), метод «Договор с самим собой» (Вороновская А.Ю., лицей № 10, г. Великие Луки, Псковская обл.), методика «Мое отражение» (творческая группа педагогов школы № 11, г. Псков), техники коучинга «Колесо жизненного баланса», «Шкала удовлетворенности продвижением к цели», «Линия времени», «Стратегия Уолта Диснея» и др., методика «Задание самому себе» (Степанов Е.Н., ПОИПКРО, г. Псков).

И еще одно важное условие для успешного выдвижения и достижения цели ребенком — это взаимосвязь педагогических целей и целевых ориентиров детей. Педагогические цели должны быть персонифицированными. «Первичной целью воспитания, — писал К.Н. Вентцель, — не может быть ни религия, ни общество, ни культура вообще, но ребенок настоящего момента. Ребенок настоящего момента есть то солнце, вокруг которого должна вращаться вся система воспитания» [2, с. 18]. Эту точку зрения разделяет М.И. Рожков, который полагает: «Персонифицированная цель всегда относится к конкретному ученику. В ней отражаются те изменения в развитии, обученности и воспитанности, которые мы хотим получить в каждом конкретном ученике за определенное время». Цель-результат, по его мнению, не может быть отнесена к ученикам вообще, а должна быть связана с развитием конкретной персоны ребенка [8, с. 17].

Разумеется, к числу «маячков» персонифицированного воспитания детей следует отнести их интересы и потребности. Учитывая тесную взаимосвязь интересов и потребностей человека, в контексте исследуемой проблемы мы поведем речь о них одновременно. По поводу их взаимосвязи Е.М. Смекалова пишет: «Можно заключить, что большинство исследователей рассматривают интерес как потребность и при этом считают, что интерес отражает потребность, но не сводится к ней. Потребность же отражает необходимость, а интерес является более сложным явлением и выражает личностное отношение (приязнь) к объекту. И в то же время углубившийся интерес может стать потребностью. Так, в «Психологическом словаре» интерес понимается как «потребностное отношение человека к миру» [9].

Решающую роль в воспитании и саморазвитии ребенка играет деятельность ребенка по познанию и преобразованию себя и окружающего мира. По своей направленности активность школьника должна быть, с одной стороны, социально ценной (общественно полезной), а с другой — персонально значимой, связанной с реализацией собственных интересов и потребностей. Последние, как правило, обуславливают выбор ребенком желаемого вида

совместной или индивидуальной деятельности. «Деятельность должна быть моя, увлекать меня, исходить из души моей», — подчеркивал К.Д. Ушинский, формулируя главное педагогическое условие применения деятельности в работе по развитию учеников [11, с. 23].

Для формирования и актуализации социально ценных интересов и потребностей участники межрегионального исследования предлагают использовать такие воспитательные дела, как Путешествие в мир увлечений «Я и мои интересы» (Алексеева Н.Ф., Федорова Н.А., Пушкиногорская санаторная школа-интернат, Псковская обл.), опросник для изучения запросов, потребностей и интересов старшеклассников (Шумагина О.В., Яруничева Е.Ю., школа № 19, г. Заволжье, Нижегородская обл.), тренинг для учащихся «Приключения рюкзака» (Васильева Г.И., Пушкиногорская санаторная школа-интернат, Псковская обл.).

Наконец, пятый «маячок» персонифицированного воспитания — проблема ребенка. Сразу же заметим, что речь идет о проблеме не педагога и его учебно-воспитательной деятельности, а самого школьника.

Что же такое проблема? В словаре русского языка С.И. Ожегова данное понятие определяется как сложный вопрос, задача, требующие разрешения, исследования [6, с. 491]. Более развернутое определение этого понятия дается в словаре «Психология», составленном А.В. Петровским и М.Г. Ярошевским. В нем проблема трактуется как осознание субъектом невозможности разрешить трудности и противоречия, возникшие в данной ситуации, средствами наличного знания и опыта [7, с. 292].

Обращение к психолого-педагогической литературе позволило выявить несколько моментов, связанных с феноменом «проблема», понимание которых имеет важное значение для практики воспитательной деятельности. Во-первых, сложные вопросы и трудные задачи возникают в жизни каждого ребенка. Следовательно, беспроблемных детей не бывает. Трудно не согласиться с этим утверждением, хотя в педагогической практике проблемными нередко считают лишь трудновоспитуемых учащихся. Во-вторых, ученика невозможно избавить от проблем, ему можно и нужно помочь адекватно и эффективно действовать в той или иной проблемной ситуации. Чаще всего педагогов и родителей беспокоят даже не сами проблемы, а избираемые ребенком неадекватные способы их решения. К сожалению, такими способами он вооружается при просмотре видеоматериалов и телепередач, при чтении «желтой» прессы и сайтов Интернета, при взаимодействии с некоторыми взрослыми. В-третьих, не всякую трудность следует

считать проблемой, а лишь ту, которую ученик не может преодолеть с помощью собственных усилий — без педагогической поддержки учителя или другого взрослого человека. В этой связи целесообразно вспомнить учение известного советского психолога Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития ребенка. Под актуальным уровнем развития он понимал то, что ребенок может выполнить самостоятельно, не используя какую-либо помощь извне. Зоной ближайшего развития ученика психолог считал то, с чем ребенок может справиться, но не самостоятельно, а опираясь на поддержку педагога или более развитого сверстника. Именно в этой зоне, по мнению Льва Семеновича, должно происходить взаимодействие двух процессов — учебного и личностного развития. Следует заметить, что Л.С. Выготский вел речь об интеллектуальном развитии ребенка, но можно предположить существование такой же закономерности и по отношению к другим сторонам его развития, например, нравственного или физического.

Чтобы ребенок адекватно и эффективно действовал в проблемной ситуации, у него должен сформироваться опыт продуктивного решения собственных проблем. В формировании такого опыта можно использовать такие технологические средства, как техника коучинга «Стол менторов», метод «Я могу!» (Фролова С.Н., Яковлева Е.Н., инженерно-лингвистическая гимназия, г. Псков), технология педагогической помощи ребенку в решении персонально значимой проблемы (Степанов Е.Н., ПОИПКРО, г. Псков).

После краткой характеристики «маячков» как предметов воспитательного взаимодействия целесообразно еще раз затронуть их роль в системобразовании и системоинтеграции персонифицированных систем воспитания детей.

Каждый из пяти представленных «маячков», как правило, связан не с одной, а с большинством сторон жизнедеятельности и развития ребенка. Будучи детерминантами доминантных состояний растущего человека, «маячки» оказывают влияние на его интеллектуальную, эмоционально-волевою, духовно-нравственную сферы, вносят изменения в его деятельность, общение и отношения с окружающими людьми. Это, в свою очередь, обуславливает изменения фактически всех компонентов персонифицированной системы воспитания (персонального, ценностно-смыслового, организационно-деятельностного, пространственно-отношенческого) и связей между

ними. В результате данная система выходит на новый этап своего развития или преобразуется в новое системное образование.

Понимание педагогами механизмов персонифицированного воспитания помогает им более корректно и верно осуществить свое желание дойти до каждого ребенка, что, безусловно, способствует повышению эффективности воспитательной деятельности.

Литература

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.В. Мещерякова, В.П. Зинченко. — СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
2. *Вентцель К.Н.* Свободное воспитание. — М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1993.
3. *Конаржевский Ю.А.* Внутришкольный менеджмент. — М.: Новая школа, 1993.
4. *Конаржевский Ю.А.* Система. Урок. Анализ. — Псков: ПОИПКРО, 2012.
5. *Лопатин В.В.* Толковый словарь современного русского языка. — М.: Эксмо, 2011.
6. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка /под ред. Н.Ю. Швецовой. — 19-е изд., испр. — М.: Рус. яз., 1987.
7. Психология. Словарь /под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990.
8. *Рожков М.И.* Воспитание: проблемы, мифы и реальность // Воспитание школьников. — 2014. — № 1. — С. 15–22.
9. *Смекалова Е.М.* Интересы школьников в процессе проектирования и создания персонифицированной системы воспитания ребенка
10. *Соколова Л.В., Дурикова Г.М.* Предисловие // Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник. — Рыбинск: Рыбинское подворье, 1997.
11. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения: В 6 т. Т. 3. — М.: Просвещение, 1990.

*Г.Д. Кочергина, доцент
кафедры воспитания и
социализации детей и
молодежи ГАУ ДПО
СОИРО, кандидат
педагогических наук*

ПЕРСОНИФИКАЦИЯ –
ПРИОРИТЕТНОЕ КАЧЕСТВО
СОВРЕМЕННОГО
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Персонифицированный подход сегодня определяется как ведущий тренд развития образования в XXI веке. Персонализация в Концепции развития дополнительного образования определяется как одно из приоритетных качеств, обеспечивающее «персональное жизнетворчество обучающихся», их социальное и профессиональное самоопределение, «реализацию личных жизненных замыслов и притязаний» [4]. Введение понятий «персонализация» и «персонификация» в дополнительное образование подчеркивает значимость такой организации образовательного процесса, которая максимально ориентирована на внутреннюю активность самого обучающегося и его самостоятельность в образовательной деятельности.

Идея персонификации изначально присуща дополнительному образованию. Основными характеристиками персонализации дополнительного образования являются: *добровольный выбор* вариативных развивающих образовательных программ, режима и темпа их освоения; *создание конкретного персонального продукта; учет индивидуально-личностных особенностей каждого ребенка; право на пробы и ошибки*, возможность смены образовательных программ, педагогов и организаций.

Потребность в проектировании и реализации персонифицированной системы обучения и воспитания в условиях учреждения дополнительного образования задается спецификой самого дополнительного образования. Творческая среда дополнительного образования, в отличие от традиционной среды общего образования, способна обеспечить обучающимся широкий спектр условий и возможностей для реализации комплекса личностных потребностей, самоопределения в деятельности, общении, творчестве. Это, в свою очередь, стимулирует активную свободную деятельность детей как полноценных субъектов образовательного процесса в выборе содержания, форм, методов, направлений деятельности, собственных (персональных) маршрутов. В связи с этим актуализируется задача *целенаправленного проектирования пространства персонального дополнительного образования*, в котором могут быть реализованы модели адресного

персонализированного обучения, вариативные индивидуальные программы и траектории развития.

Проектирование в данном случае является осознанным и целенаправленным процессом построения модели персонифицированного дополнительного образования.

Участие обучающегося в проектировании выступает одним из важных условий технологии проектирования персонифицированной программы (маршрута, траектории). Более того, обучающийся и педагог могут рассматриваться как равноправные участники процесса проектирования.

Роль обучающегося: на стадии разработки — субъект выбора дифференцированного образования, неформальный заказчик, проектировщик собственной траектории развития; на стадии реализации — субъект деятельности (самоорганизация деятельности), субъект управления деятельностью (принимает решения о направлении персональных маршрутов и их содержании); на стадии подведения итогов — субъект оценивания (осуществляет самооценку и самоанализ результатов).

В *деятельности педагога* можно выделить два вектора: организация персонифицированного образовательного процесса и персонифицированное педагогическое сопровождение обучающегося.

Организация персонифицированного образовательного процесса предполагает:

- вариативные программы и маршруты дополнительного образования, различные виды дополнительных образовательных услуг для свободного выбора;
- организацию образовательного процесса по индивидуальным образовательным траекториям в соответствии с индивидуальными особенностями, личностными возможностями и изменяющимися потребностями.

Главными целями персонифицированного педагогического сопровождения являются:

- создание условий для перехода педагогического сопровождения в самосопровождение, включая обучение проектированию персонального маршрута;
- введение ребенка в режим саморазвития субъектности, поддержание и стимулирование этого режима, формирование веры молодого человека в себя и снабжение инструментарием развития субъектности [2].

Таким образом, педагог в процессе проектирования и реализации ПСВ выполняет два уровня ролей: мотивационно-организационную (организатор, тьютор, фасилитатор) и субъекта деятельности (участника процесса про-

ектирования и реализации персонификации). Задача педагога — помочь, поддержать ребенка в процессе построения персональной образовательной, жизненной траектории, содействовать формированию культурно-образовательного пространства как пространства проявления и реализации инициатив и интересов обучающихся.

Проектирование персонифицированной системы начинается с *определения оснований для персонификации*. Образующим фактором персонификации образования являются созидательные и познавательные потребности обучающегося. В целом можно выделить несколько *факторов*, определяющих актуальность персонификации: индивидуальные потребности и интересы, цели и направления деятельности, способности и проблемы, профессиональное и жизненное самоопределение, уровень развития (физического, психического, интеллектуального, творческого).

Дополнительное образование может и должно создавать условия для сохранения ребенком своей творческой уникальности, активизировать процессы осмысления им своего предназначения в жизни, способствовать самоопределению в пространстве ценностных установок, помогать в выборе профессии.

Личностный рост ребенка может быть обеспечен образовательными программами в трех взаимосвязанных и взаимопроникающих плоскостях:

- в плоскости личностного роста ребенка, развития его способностей, дарований, талантов;
- в плоскости профессионального самоопределения, совершенствования в избранной для освоения деятельности;
- в плоскости коммуникативных действий и социализации.

Персональная цель рассматривается как основание построения персонального пути развития, реализации личностного потенциала обучающегося.

Основой персонального самоопределения обучающегося могут служить индивидуальные образовательные маршруты, программы, траектории, которые, в свою очередь, рассматриваются как компоненты персонифицированной системы воспитания и дополнительного образования.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями обучающегося, а также существующими требованиями к содержанию образования.

Индивидуальный образовательный маршрут можно рассматривать как персональный фиксированный путь развития и (или) компенсации трудностей в обучении. Личность выполняет продвижение в образовательном маршруте по ряду жизненно важных линий (линия личностного роста, линия знаний, линия профессионального самоопределения), поэтому можно выделить несколько маршрутов [2]:

- маршрут адаптивного типа (требует использования образования для подготовки себя к современной социоэкономической и культурной ситуации);
- маршрут развивающей направленности (характеризуется широким развитием возможностей, способностей и всего творческого потенциала человека);
- маршрут созидательной направленности (включает в себя не только развитие особенностей и возможностей, но и целенаправленное их использование для преобразования, построения себя, собственного образования, карьеры, жизни).

Понятие «*индивидуальная образовательная траектория*» имеет широкое значение и представляет несколько направлений реализации:

- содержательное (реализуемое через образовательные программы);
- деятельностное (реализуемое через направления деятельности);
- процессуальное (реализуемое через организацию деятельности и общения).

Индивидуальные образовательные траектории можно трактовать как элементы образовательной деятельности, как образовательную программу, как один из множества вариантов продвижения личности.

Для нас важным является определение А.В. Хуторского и Т.И. Шаповой: «Индивидуальная образовательная траектория — это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика как совокупности организационно-деятельностных, коммуникативных, познавательных, творческих и иных способностей личности» [11]. Авторы отмечают, что выявление, реализация и развитие способностей происходят в процессе образовательного движения учащихся по индивидуальным траекториям, если предоставлены возможности для:

- определения индивидуального смысла (в обучении, педагогической или реальной жизненной ситуации, смысла деятельности, смысла собственной жизни);
- постановки персональной цели (в изучении темы, предмета; в практической, творческой социальной деятельности);

- выбора оптимальных форм, темпов и способов обучения;
- рефлексивного осознания полученных результатов, осуществления оценки и коррекции деятельности [11].

В образовательном пространстве, где главным выступает движение личности от позиции «Я» человека, получающего образование», до «субъекта образования» действует ряд **принципов**. Выделим некоторые из них.

Первый *принцип* заключается в необходимости такого *конструирования образовательного процесса*, в котором рельефно проявлялась бы позиция получающего образование человека, обозначалась индивидуальная образовательная траектория, учитывающая его потенциальные возможности, слабости, особенности его индивидуального познавательного процесса.

Второй *принцип* отражает необходимость *соотнесения возможностей социообразовательной среды с опережающими возможностями обучающегося*, которая выражается в задаче постоянно «задавать» опережающий стиль организации и управления образовательным процессом, соответствующую современным представлениям перспектив развития образования. Игнорирование этого принципа может привести к разрушению целостности всего образовательного процесса, более того, к «выпадению» из этой системы ценностей образования.

Третий *принцип* заключен в необходимости подведения личности к технологии *инициативного формирования своей образовательной траектории* (первое) и (второе) *инициативного и рационального формирования* постоянной, всеобъемлющей и непрерывной образовательной среды.

Персонально ориентированные образовательные траектории *могут быть долгосрочными* (рассчитанными на год или несколько лет) и краткосрочными (на месяц, учебную четверть); *могут иметь частный, монопредметный* (выстраиваются в рамках одного предмета, одной образовательной программы, одного модуля) и *многопредметный характер* (рассматривается в комплексе несколько программ и направлений деятельности, например: программы школьных учебных курсов и дополнительного образования или несколько программ дополнительного образования).

В основе построения индивидуальной образовательной траектории лежат четыре важнейших процесса: прогнозирование, проектирование, конструирование и оценка эффективности реализации.

Алгоритм проектирования индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) можно условно разделить на несколько этапов:

- *первый этап — подготовительный*, включающий мотивационно-диагностические мероприятия; обучение рефлексивным способам деятельности; обучение проектированию: приемам постановки целей, приемам пошагового планирования;
- *второй этап — разработки ИОТ*, включающий целеполагание (постановку ребенком индивидуально значимых и социально признанных целей); самостоятельное конструирование содержания, выбор персональных для каждого обучающегося форм и направлений деятельности, выбор форм и видов организации взаимодействия с педагогом и сверстниками;
- *третий этап — реализации ИОТ*, включающий организацию самостоятельной деятельности обучающегося, педагогическую поддержку, сопровождение ребенка на всех этапах реализации, анализ и самоанализ результатов деятельности.

На первом этапе важно определить стартовые образовательные возможности ребенка (наличие знаний и опыта, уровень готовности к освоению содержания образовательной программы), его личные особенности (стили индивидуально-творческой деятельности, познавательные стратегии, опыт эмоционально-волевой саморегуляции, опыт решения проблем в сфере саморазвития), предпочтения и интересы.

В перечень диагностических методик на данном этапе педагоги, как правило, включают: набор познавательных проблемных ситуаций, задания на преобразование информации в различные знаково-символические формы, рефлексивные методики, набор ситуаций (кейсов), тесты на готовность к саморазвитию, методики ценностных ориентаций, диагностики эмоционального состояния и др.

Значимая роль в этом процессе отводится педагогу, но обязательным условием является сочетание диагностики с самодиагностикой, т.е. активным участием в диагностических процедурах самих обучающихся. С этой целью наиболее целесообразно использовать рефлексивные методики, методики самоанализа и самооценки.

На основе результатов диагностики педагог может составить *персональную карту обучающегося*. Обучающиеся фиксируют результаты самодиагностики в собственном портфолио.

На данном этапе важно не только выявить готовность ребенка к деятельности в рамках конкретной образовательной программы, но и сформировать мотивы к самопознанию и саморазвитию. С этой целью возможно использование методик, направленных на поиск индивидуального смысла обучения, смысла деятельности, смысла собственной жизни (рефлексивные вопросы, смыслопоисковые ситуации, ситуации целеполагания, кейс-ситуации, игровые и диалоговые методики).

На втором этапе (проектирование ИОТ) осуществляется самостоятельное конструирование содержания образования, выбор персональных для каждого обучающегося форм и направлений деятельности, выбор форм и видов организации взаимодействия с педагогом и сверстниками.

Содержание индивидуальной образовательной траектории определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровнем готовности к освоению программы), содержанием программы [3].

Индивидуальная образовательная траектория предполагает, что при изучении темы учащийся может выбрать один из уровней образования: базовый, углубленный, минимальный (выборочное или расширенное усвоение темы). При этом обеспечивается сохранение логики образовательной программы, ее структуры и содержательных основ.

Педагогу важно помнить, что в процессе разработки индивидуальной образовательной траектории учащийся выступает как субъект выбора дифференцированного образования, предлагаемого образовательным учреждением, как «неформальный заказчик». И, соответственно, далее, на стадии реализации, учащийся будет выступать как субъект осуществления образования. В этом случае образовательный процесс реализуется как индивидуальная образовательная траектория при условии использования функциональных возможностей педагогической поддержки. Именно поддержка учащегося в образовательном процессе трансформирует личностно ориентированный образовательный процесс в индивидуальную, персонализированную образовательную траекторию.

В качестве вариантов подготовки к самостоятельному конструированию ИОТ можно предложить игровые ситуации и практикумы: проектирование на основе алгоритма структуры индивидуальной программы (траектории); «проблематизация» (коллективная разработка проблемы и поиск путей решения); защита проектов вариативных моделей ИОТ (с учетом целей,

желаний, проблем самих учащихся); презентация визуальных форм ИОТ (схем, графиков, буклетов, постеров и др.).

На данном этапе важно, чтобы деятельность педагога была целепорождающей, т.е. направленной на проектирование (построение) собственной, персональной траектории развития.

Третий этап — реализация ИОТ.

Организация обучения по индивидуальной траектории в современной дидактике реализуется двумя противоположными способами:

Первый способ — дифференциация обучения, согласно которой к каждому обучающемуся предлагается подходить индивидуально, дифференцируя изучаемый им материал по степени сложности направленности или другим параметрам.

Второй способ предполагает, что собственный, персональный путь образования выстраивается от каждого обучающегося (в соответствии с его персональными целями, интересами, возможностями) применительно к конкретной образовательной программе.

Продвижение по индивидуальной образовательной траектории может быть сопряжено с корректировкой ее целей и содержания, а также с изменением форм, методов, сроков и результатов реализации. В процессе продвижения по ИОТ учащийся может изменять свой учебный план, дополнять или упрощать содержание, переходить с базового уровня на углубленный и наоборот. В любом случае содержание деятельности не должно навязываться педагогом, оно должно быть продуцировано мотивами самого учащегося, чтобы стать его собственной деятельностью.

Процесс проектирования и реализации ИОТ объективно связан с развитием рефлексивных умений. На этапе реализации ИОТ осуществляется самоанализ и самооценка продвижения учащегося по индивидуальному маршруту. Учащимся может быть предложен ряд рефлексивных вопросов: *Насколько успешно мое продвижение? Какие затруднения испытываю? Какие проблемы испытываю? Что необходимо сделать для их преодоления? Каковы результаты моей образовательной деятельности? Соответствуют ли они моему первоначальному замыслу? Что изменилось в моих личных качествах? Каковы перспективы моего дальнейшего обучения и развития? Что мне важно изменить в себе?*

Процесс проектирования, содержание и результаты реализации ИОТ могут быть зафиксированы. В качестве фиксаторов в практике используются различные средства, например: *навигаторы учебного процесса*, позво-

ляющие наглядно и детально представить индивидуальную траекторию образования; *матрицы индивидуального образовательного пространства*; наглядные *карты* и другие средства, с помощью которых обучающемуся легко определить свое местонахождение, задачи на ближайшее время и перспективу.

Соответственно, в перечне задач педагога по сопровождению учащегося в процессе проектирования и реализации ИОТ появляется задача обучения способам формализации и детализации содержания индивидуальной траектории при помощи карт, рисунков, таблиц, логико-смысловых моделей. По мнению педагогов и самих обучающихся, такие формы позволяют регулировать, видеть образовательную стратегию и жизненную перспективу.

Завершая публикацию, следует подчеркнуть, что персонифицированное дополнительное образование можно рассматривать как открытый процесс, в котором содержание, формы, методы обучения и воспитания являются предметом выбора, обсуждения и результатом совместной проектной деятельности педагогов и обучающихся.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // *Образовательная политика.* — 2014. — № 2. — С. 64.
2. *Гущина Т.Н.* Индивидуальный образовательный маршрут как средство сопровождения развития субъектности обучающихся // *Воспитание школьников.* — 2011. — № 9. — С. 32–38.
3. *Клевцова М.С.* Персонификация как предмет современных психолого-педагогических исследований // *Среднее профессиональное образование.* — 2012. — № 10. — С. 39–40.
4. Концепция развития дополнительного образования детей от 4 сентября 2014 г. № 1726-р [Электронный ресурс] — URL: <http://dopedu.ru/attachments/article/378/konceptsiya-dod.pdf> (дата обращения: 1.04.17.)
5. *Образовательная программа-маршрут ученика* / под ред. А.П. Тряпицыной. — СПб: ЮИПК, 1998. — С. 63.
6. *Паничева К.Е., Минакова Л.В.* Роль дополнительного образования в персонификации профильного обучения и воспитания одаренных детей // *Молодой ученый.* — 2015. — №9. — С. 1156–1160.
7. Персонифицированная система повышения квалификации и особенности ее реализации в образовательном пространстве региона / сост. А. Д. Кувшинова, И. В. Костикова, С. М. Горчакова. — Рязань: РИРО, 2012.

8. Ситаров В., Грачев В. Персонализация обучения: требования к содержанию образования // *Almatmater.* — 2006. — № 8. — С. 12.
9. Смирнова С. Индивидуальная образовательная траектория // *Воспитательная работа в школе.* — 2012. — № 5. — С. 7–83.
10. Степанов Е.Н., Володина Е.В. Персонифицированная система воспитания ребенка как педагогическое явление и понятие // *Менеджмент воспитания: Интернет-форум Псковского областного института повышения квалификации работников образования* — [Электронный ресурс]: дата обращения: 16.12.2014.
11. Степанов Е.Н. Персонифицированный подход в воспитании детей как основа деятельности педагога // *Воспитание школьников.* — 2017. — № 1. — С. 20–28.
12. Тряпцына А.П. Теория проектирования образовательных программ // *Петербургская школа.* — СПб., 1994. — С. 79–90.
13. Хуторской А.В. Методика лично ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
14. Шустова И.Ю. Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества: дис. ...канд. пед. наук. — Москва, 2008.

Т.П. Симакова, доктор педагогических наук, профессор кафедры образовательного менеджмента ГБОУ «Академия социального управления», г. Москва

ПЕРСониФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ С ПОЗИЦИИ ВКЛЮЧЕННОСТИ СЕМЬИ В ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Персонификация образования все активнее рассматривается педагогическим сообществом не только как теоретическое понятие, но и как реальный подход к проектированию собственной деятельности. Реализация данного подхода постепенно охватывает разные виды и уровни образования (общее и профессиональное; основное и дополнительное), а также его составляющие (обучение и воспитание). В каждом из этих элементов системы образования есть своя специфика, сложности и успехи в его осуществлении. Понимая, что в реальной персонификации образования важнейшей является смена ценностей всех участников отношений в данной сфере, считаем, что и начинать эти изменения необходимо именно с воспитательной работы

образовательных учреждений. И здесь базовым основанием может служить теория и практика построения воспитательных систем.

Воспитательная система как понятие и как феномен уже давно завоевала себе место в педагогической науке и практике. Научная школа Л. И. Новиковой, создав фундамент теоретического осмысления данного направления деятельности образовательных учреждений, помогает как анализировать уже имеющуюся практику, так и формировать новую. Понятие воспитательной системы, ее структурных элементов, данное членами творческого коллектива Научного центра современных проблем воспитания под руководством Л. И. Новиковой, стало классикой теории воспитательных систем [2]. Оно помогает с наиболее общих позиций, с точки зрения системного подхода каждый раз осмысливать это непростое и постоянно развивающееся явление.

Очевидно, что сегодня воспитательная система приобретает новое звучание в связи с выходом ее на индивидуально и субъектно ориентированный уровень. Возникает новое понятие «персонифицированная воспитательная система» (автор — д.п.н., профессор Е. Н. Степанов), которое требует теоретического оснащения, но в то же время уже опознается практикой и начинает реализовываться в экспериментальном режиме [5].

Принципиальное отличие данной разновидности системной организации воспитательного процесса, по мнению Е. Н. Степанова, заключается в ее направленности на создание благоприятных условий для развития конкретной персоны ребенка, выступающего в качестве субъекта саморазвития, индивидуальной и совместной деятельности (жизнедеятельности), при этом основой (ядром) ее является одна или несколько событийных общностей людей, их идей, отношений и действий [5].

Важнейшей особенностью персонифицированной системы воспитания (ПСВ) по сравнению с лично и индивидуально ориентированной является не только активная, но и решающая позиция самого ребенка/ученика — он является если не автором, то точно — соавтором создания и главным действующим лицом реализации своей воспитательной системы.

Уже в самом начале построения системы инициаторам, которыми, безусловно, являются представители педагогического коллектива, нужно определиться с вопросами организации (процедурой, формой, механизмами взаимодействия, кругом участников), согласовать позиции и распределить роли. И значит, важно понять, кто в этот круг в принципе может входить, в какой роли и с какими полномочиями, чтобы в конкретном случае,

касающемся создания ПСВ конкретного ребенка, опираясь на общие представления, выстроить обоснованную персональными условиями и обстоятельствами схему. В числе возможных участников создания и реализации персонифицированной воспитательной системы может быть (или должна быть?) семья. Именно анализу данных позиций и посвящено дальнейшее размышление.

Традиционно педагог, создавая воспитательную систему класса, ориентируется на потребности и интересы детей, на свою педагогическую задачу, педагогическую целесообразность выбора типа и вида системы, ее целей и ценностей. Семья крайне редко участвует в процессе проектирования и в лучшем случае рассматривается уже как ресурс ее реализации. От нее ожидается определенная поддержка в конкретные моменты жизнедеятельности системы. Рассматривается ли семья как полноправный и полноценный субъект? И нужна ли она как субъект воспитательной системы? Если «да», то в какой функции? В чем ее ожидаемое предназначение, какова ее роль?

Считаем, что в ответе на эти вопросы очень важно различать тип создающейся воспитательной системы. Опираясь на классификацию Е.Н. Барышниковой, представляющую четыре типа воспитательных систем в зависимости от их центрированности, мы можем проанализировать возможности участия семьи в каждом из них [1]:

- *объектно-центрированная*, представляющая собой педагогический механизм достижения цели воспитания, который проектирует и строит педагогический коллектив (*и здесь участие семьи, очевидно, довольно условное, впрочем, и сам ребенок не является в такой системе субъектом*);
- *субъектно-центрированная* — самоорганизующаяся как субъект саморазвития система, возникающая в процессе согласования интересов участников (*в данной системе, пожалуй, уже невозможно исключить участие семьи, если она заинтересована в своем ребенке, который также должен войти в число субъектов системы*);
- *социально-центрированная*, представляющая собой социальный организм, возникающий в процессе коллективообразования (*здесь можно вести речь о разнообразии детско-взрослых общностей, в состав которых члены семей обучающихся могут войти или не входить, в зависимости от позиции школы*);
- *антропоцентрированная* — воспитывающая среда, обеспечивающая ценностно-смысловое самоопределение и развитие индивидуальности

каждого участника воспитательного процесса (*как ни странно, несмотря на, казалось бы, диаметрально противоположную центрацию по сравнению с предыдущим типом системы, возможности участия семьи одинаково зависят только от выбора организаторов*).

Таким образом, принципиальным для семьи, с точки зрения возможности ее участия в деятельности воспитательной системы, является только выбор между объектно- или субъектно-центрированными типами. А два других типа никаких ограничений не накладывают — семья может включаться как в социально-, так и в антропоцентрированный тип. Здесь, скорее, будут играть роль ценностные ориентиры школы и семьи: насколько они совпадают и, значит, насколько появляется возможность договориться о процессе и результатах деятельности.

Если ценности и смыслы конфликтуют, происходит «разрыв целостности», что ограничивает ресурсы формирования персонифицированной системы воспитания; результат того или иного выбора, сделанного ребенком в этом случае, предопределяется, как правило, условиями и обстоятельствами семейного воспитания (осуществляясь благодаря или вопреки им).

Когда речь идет о персонифицированной воспитательной системе, думаю, каждый раз нужно заново решать вопрос о ее типе применительно к конкретному ребенку. Возможно, это будет зависеть от его возраста (например, известно, что подростки в основном более склонны к коллективной деятельности, а старшеклассники — к более индивидуализированной). И, конечно, большую роль будут играть личностные особенности и проблемы ребенка. Соответственно, большую помощь и поддержку могут и должны оказать самые близкие и самые значимые для него люди. Конечно, в каждом отдельном случае среди этих людей могут быть не только родители, но и другие родственники, педагоги, тренеры и т.д.

Тем не менее для коллектива школы (педагога), создающего именно персонифицированную систему воспитания, очевидно, что семья — это всегда более глубокое знание и понимание истоков интересов, потребностей и проблем ребенка, видение его жизненных перспектив. Никто лучше семьи не знает всех особенностей конкретного ребенка: его достоинств и слабостей, его потаенных желаний и опасений (исключая асоциальные семьи). Как бы хорошо в школе мы не знали и не любили своих учеников, определяет их жизненный путь именно семья: ее потенциал, ее менталитет, ее жизненные приоритеты. Относясь к ребенку с позиции персонифицированного подхода, школа, как минимум, учитывает семью как источник

и транслятор потребностей, надежд, ожиданий, а затем и целей ребенка в образовательном пространстве.

Именно семья (в крайнем случае ее заместитель) лежит в базе, основе формирования персонифицированной системы. При этом она может как способствовать, так и препятствовать движению ребенка по линии субъектности, тогда персонификация может не наступить вовсе или исказиться так, что не будет соответствовать культурным, нравственным требованиям общества; деятельность не будет отвечать интересам и потребностям ребенка и носить не сущностный, а случайный характер.

В идеале семья как первая, базовая ступень воспитательной системы преемственна в ценностном и деятельностном отношении с образовательными учреждениями (дошкольным, школой и/или коллективом дополнительного образования). Тогда новые слои воспитательной системы (ценности, деятельность, результаты) не конфликтуют с уже имеющимися, а дополняют и обогащают их. В конечном счете из этих ценностей и смыслов выкристаллизовываются персонифицированные системы воспитания, «отпочковывающиеся» от «материнской» системы, продолжая с ней взаимодействовать и подпитываться ее соками, а также в определенный момент начиная питать и ее своими уже созревшими плодами.

При этом очень многое в процессе установления контакта семьи и школы зависит от особенностей обеих сторон: насколько они открыты к взаимодействию, насколько осознанно и свободно включаются в этот процесс, какую часть ответственности за результат развития ребенка готовы взять на себя, в чем видят свою роль. Все эти характеристики в равной степени относятся как к семье, так и к педагогу/педагогическому коллективу школы.

Как показал недавно проведенный опрос руководителей ОУ (директоров и их заместителей по воспитательной работе) Московской области, краеугольным камнем продуктивных отношений между семьей и школой является установление доверия между ними. Ясно, что говорить о таких важных для персонифицированной воспитательной системы и в то же время сокровенных понятиях, как «мечты», «ожидания», «потребности», «опасения» ребенка в отсутствие доверия просто невозможно [4].

В то же время при создании персонифицированной системы бессмысленно говорить о семье в абстрактно-обобщенной форме. Каждая семья имеет свои особенности, традиции, свой опыт внутрисемейного взаимодействия. Поэтому далее попытаемся несколько дифференцировать семьи и, соответственно, их позиции и возможности.

В анализе целесообразно опираться на этапы развития персонифицированной воспитательной системы, предложенные Е.Н. Степановым [6].

Итак, начнем с *проектного этапа* развития воспитательной системы, который, безусловно, является во многом определяющим как ее процесс, так и результат. Именно на этом этапе происходит выявление и согласование ценностей и интересов детей и педагогов, а в хорошем варианте развития событий — еще и семьи. И здесь как раз возможны варианты.

Как семьи включаются в процесс формирования персонифицированной системы воспитания?

Будем исходить из того, что при построении такой системы субъектом ее проектирования должен являться сам ребенок. Как правило, в начальной школе он еще не готов действовать как полноценный субъект. И здесь целесообразно (опыт показывает, что хорошие школы действуют именно в этом направлении) установить контакт с семьями учащихся и включить их в процесс проектирования. Поскольку семьи разные, то и способы взаимодействия с ними также должны отличаться:

1. *Семьи, ценностно ориентированные на развитие своего ребенка.* Как правило, эти семьи согласованы внутри себя, проявляют живой интерес к тому, что происходит с их ребенком в школе; готовы участвовать в том, что им предлагается и даже проявить инициативу в организации конкретных дел, берут ответственность за свои действия и за своего ребенка (в том, за что он сам отвечать пока не может в силу возраста). Они могут включиться в организованную учителем (педагогическим коллективом) деловую игру, например, «Путешествие по морю любимых занятий» и т.п. Возможно также совместное заполнение в домашней обстановке карты интересов ребенка, отражение на ней не только уже существующего опыта ребенка, но и его желаний, мечтаний (в творческой форме).
2. *Семьи, не согласованные внутри себя, но проявляющие внешнюю активность во взаимодействии со школой.* У представителей таких семей есть стремление получить положительную оценку своей активности. У них есть проблемы во внутрисемейном общении и взаимодействии. Они готовы участвовать в проводимых школой мероприятиях. При этом сам ребенок с его интересами и потребностями отходит на второй план. При включении такой семьи в те же виды деятельности, что и семьи первой группы (описанной выше), они также могут участвовать в деловых и творческих играх, но зачастую «фантазируют» по поводу пожеланий и ожиданий ребенка, выдавая за его мечты свои собственные. При

выполнении «домашней творческой работы», стремясь сделать ее «лучше», «качественнее», они могут выполнять ее не «вместе», а «вместо» ребенка. Риски: устранение ребенка от процесса проектирования — родители делают все сами.

3. *Пассивные семьи, не стремящиеся к взаимодействию со школой, но успешно осуществляющие внутрисемейное взаимодействие.* Такие семьи не ориентированы на коллектив сверстников, они считают достаточным взаимодействие между детьми и родителями. У них практически не бывают в гостях друзья детей, выходные они проводят вместе, могут осуществлять «вылазки на природу» или походы в культурные учреждения. Их тоже можно включать в процесс проектирования, т.к. они заинтересованы в своих детях. Но они без особого желания участвуют в классных и школьных событиях. Можно предложить им как спроектировать карту «Путешествия...», так и создать проект желаемых видов деятельности и образа ребенка по окончании какого-либо ограниченного периода (например, начальной школы). А затем продумать вместе (в узком кругу: например, ребенок, родители и учитель и/или психолог) «Лесенку роста», в которой отразить развитие ребенка. В этой «Лесенке» чтобы ребенок поднялся на более высокую ступеньку, нужно указать средство «для подъема» — за счет чего будет приобретено то или иное качество или способность, которую указали в проекте будущего образа ребенка. Так может появиться индивидуальный маршрут развития способностей. Риски: если предоставить эту семью самой себе в процессе проектирования, они могут создать картину, не включающую в себя школьные события и виды внеурочной деятельности, не придавая им значения. Тем самым не учитываются факторы, реально влияющие на ребенка, но не осознаваемые взрослыми, не задействуются все возможности.

4. *Семьи, не проявляющие интереса ни к внутрисемейному общению, ни к взаимодействию со школой.* Причины могут быть разные, но налицо дефицитарность семьи, невысокий уровень ее потенциала (например, неполная семья, высокая занятость на работе, низкий социально-культурный уровень семьи, низкий психолого-педагогический потенциал и т.д.). Эти семьи сложнее всего включать в процесс проектирования. Как правило, они не справляются со столь сложной задачей. Сложно, по крайней мере, на начальных уровнях школьного образования говорить о возможности построения персонифицированной воспитательной системы ребенка из такой семьи (без ее участия). Но возможно (при наличии ресурса) помочь

самому ребенку попытаться описать желаемый образ себя, интересы и виды деятельности. Можно подключить к этому процессу педагогов дополнительного образования, тех, кто работает с ним во внеурочной деятельности и т.д.

По завершении данного этапа можно организовать творческую презентацию проектов воспитательных систем. И в ее осуществлении вряд ли можно обойтись без участия семьи, хотя целесообразно, чтобы дети сами осуществляли презентацию своего проекта (при участии и поддержке родителей).

Таким образом, в зависимости от типа ценностных ориентиров образовательной (воспитательной) системы, а также в зависимости от типа самой семьи возможности персонификации будут существенно меняться. Так, наибольшие такие возможности предоставляются антропоцентрированной и субъектно-центрированной системами, при этом воспользоваться ими по полноте могут только семьи, «ориентированные на развитие своего ребенка», с высоким уровнем субъектности. Но при грамотной организации работы с семьей «внутренне согласованной, но внешне пассивной» она также потенциально может включиться в построение персонифицированной воспитательной системы вместе со своим ребенком. С другими типами семей гораздо сложнее — до изменения ценностей и образовательного потенциала этих семей включение их в создание персонифицированной воспитательной системы бессмысленно.

Если начало проектирования системы воспитания приходится уже на подростковый возраст, то роль ребенка усиливается. Тем не менее именно семьи, в которых выстроены благоприятные внутрисемейные отношения, могут оказать существенную поддержку своему ребенку в процессе проектирования, дать совет или помочь в оформлении.

Этап становления персонифицированной воспитательной системы — более развернутый, более сложный (многовариантный) процесс. Он требует особого изучения. Предполагая, что на проектном этапе построения персонифицированной воспитательной системы ребенок находится в начале развития своей субъектности, мы посредством реализации такой системы и создаем условия для формирования его субъектных качеств. Как известно, они включают в себя:

- осознанность в постановке цели,
- свободу и самостоятельность в выборе путей, средств и собственно в осуществлении выбранной деятельности,

- ответственность,
- рефлексивность.

Для характеристики субъектности А.К. Осницкий ввел также понятие «субъектной активности», т.е. такой активности, которую человек развивает как автор своих усилий [3].

Соответственно, развитие ребенка как субъекта требует последовательного развития всех указанных качеств. Безусловно, развивая в себе те или иные качества субъектности, ребенок постепенно берет на себя все более значимую роль в реализации своего проектного замысла. Но до этого момента рядом должен быть значимый взрослый (или несколько), который поможет ему поверить в свои силы и начать действовать более свободно и осознанно. Идеально, если в числе таких значимых взрослых будут члены его семьи. Это существенно ускорит процесс развития ребенка и становления его персонифицированной системы воспитания.

Очень важно, чтобы ребенок не был здесь «посторонним», какого бы возраста он ни был. Даже в дошкольном возрасте мы наблюдали «грамотную работу» взрослых членов семьи с ребенком, когда он чувствовал себя активным участником (вместе с другими членами семьи). Думаю, что предварительная работа педагогов с семьей (взрослыми) здесь просто необходима. Во-первых, нужно обсудить предназначение ПСВ, возможные варианты участия взрослых в ее формировании, их роль, способ включения в процесс, объяснить, что нежелательно делать и почему (выполнять за ребенка то, что он может сделать сам в этой работе). При отсутствии поддержки семьи в младшем возрасте вряд ли получится полноценная персонифицированная система воспитания (сможет ли педагог, как бы хорошо он ни относился к ребенку, уделить ему столько внимания, чтобы охватить его деятельность и в школе, и в УДО, и во внеурочной деятельности, и дома, и где-то еще?!). Если (вдруг!) он готов взять на себя такую роль — то, конечно. Но это возможно только при согласии семьи. Иначе это может создать дополнительное «поле отчуждения» ребенка от семьи. Навряд ли мы этого хотим. Если же семья настолько сложная, что им ребенок безразличен, то такая деятельность взрослого означает, по сути, замену функций семьи, а насколько это целесообразно, надо смотреть индивидуально.

В идеале весь процесс управления персонифицированной воспитательной системой должен быть доступен семье, которая постепенно передает его в руки самого ребенка. Поскольку сегодня, зная насколько непростая

ситуация в современных семьях, понимая, что они мало готовы к реализации таких полномочий, школа берет инициативу в свои руки. Но устранять семью от столь важного процесса категорически нельзя, наоборот, нужно всячески, насколько возможно, показывать родителям их значимую (даже приоритетную) роль в создании ПСВ, обучая их (на первых этапах) так же, как мы делаем это по отношению к ребенку: сначала вместе, потом — сопровождая, затем — консультируя. И в этом смысле сначала (пока родители еще не очень готовы) это **СОВМЕСТНОЕ**, на партнерских началах управление, т.е. **СО-УПРАВЛЕНИЕ**, включающее к тому же и ребенка. Такой «треугольник» хоть пока и не «равносторонний» (когда **ВСЕ** стороны равны), но хотя бы равнобедренный (когда равны его две стороны)! При этом очень важно, чтобы не возникла ситуация, когда родители, объединившись с педагогами, «набрасываются» на ребенка, управляя его развитием! Он будет обязательно «уходить» от такой массивной атаки (внутри или вовне — в зависимости от его индивидуальных особенностей и характера «воздействия»). Поэтому он обязательно должен быть включен в этот «треугольник» как партнер, да еще и с постепенной передачей ему права решающего голоса.

Нередко педагоги высказывают возражения относительно перспективы помимо работы с самим ребенком работать еще и с родителями, «как с ребенком». В то же время, если исходить из субъектного, а тем более персонифицированного подхода, функция педагога — постепенно передавать родителям управление воспитательным процессом, а у ребенка сформировать навыки самоуправления и самовоспитания. Сам педагог в этом случае постепенно все более дистанцируется от ответственности за происходящее в их жизни, чтобы к окончанию школы легко отпустить ребенка в «большую жизнь».

В конечном итоге родителей нужно научить так взаимодействовать с ребенком, чтобы он становился все более самостоятельным в реализации своей персонифицированной системы воспитания.

С точки зрения взаимодействия между семьей и школой на данном этапе можно сказать, что основными движущими силами эффективной совместной поддержки процесса формирования персонифицированной воспитательной системы учащегося должны стать:

- *совместная заинтересованность родителей и школы в развитии субъектности ребенка, понимание обеими сторонами своей роли в создании условий для такого развития, их согласованность и взаимопомощь;*

- *готовность семьи к несению ответственности* за образование ребенка наряду с образовательным учреждением;
- *наличие у семьи необходимого образовательного потенциала, умений* эффективно взаимодействовать с ребенком;
- *постепенное включение ребенка в качестве полноценного участника* в создание и реализацию своей персонифицированной системы (в обсуждение всех возникающих при этом проблем, в выбор маршрута саморазвития и принятие решений).

Решением возникающих проблем в формировании персонифицированной воспитательной системы может стать развитие *партнерских отношений* между всеми сторонами данного процесса. *Не только взрослые, о чем активно говорится сегодня, но в первую очередь и сами дети должны стать участниками такого партнерства.* Это очень важный тезис именно для персонифицированной воспитательной системы. От его понимания и семей, и педагогическим коллективом будет зависеть принципиальная возможность создания такой системы. Ответственность всех участников, а главное — ребенка в реализации его персонифицированной воспитательной системы будет зависеть от того, насколько остальные (взрослые) субъекты данного процесса будут способны передать ему эту ответственность. Если они будут считать возможным принимать решения в данной деятельности «за него», полагая себя «более знающими, что ему лучше», «более опытными» и т.д., то он не приобретет опыт ответственности в осуществляемой деятельности. И система не состоится.

В заключение важно отметить, что показателями развития эффективных отношений между школой, родителями и самими детьми, а к тому же дополнительными образовательными эффектами, возникающими в результате таких отношений, будут:

- доверие (авторитет и готовность помочь);
- благодарность и поддержка;
- взаимоотношения на основе уважения и признания чувств;
- распределение обязанностей, ответственности;
- добровольное взятие на себя обязательств всеми участниками;
- общие интересы, цели;
- совместное времяпровождение помимо общего дела;
- взаимопомощь в трудных ситуациях.

И что особенно важно: в такой среде будет формироваться и ответственность самих детей за собственное воспитание и развитие.

Список источников

1. *Барышников Е.Н.* Становление воспитательной системы образовательного учреждения. — СПб., 2005.
2. *Новикова Л.И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика; сост. Е.И. Соколова. — М., 2009.
3. *Осницкий А.К.* Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии — 1996. — № 1.
4. *Симакова Т.П.* Семья в пространстве образовательных стандартов // Академический вестник. Научно-практический журнал. — 2015. — № 3 (17).
5. *Степанов Е.Н.* Персонифицированная система воспитания, первоначальные представления // Классный руководитель. — 2017. — № 3. — С. 5–17.
6. *Степанов Е.Н.* Развитие персонифицированной системы воспитания ребенка как объект исследования / Е.Н. Степанов, Е.В. Володина // Фестиваль воспитательных систем 2017 [Электронный ресурс] — URL: http://pedagogika37.blogspot.com/p/blog-page_6.html.

Е.И. Баранова, доцент кафедры теории и методики воспитания, Псковский областной ИПКРО;
Е.В. Володина, методист кафедры теории и методики воспитания, Псковский областной ИПКРО

РОЛИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОМ ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА

Аннотация. Статья посвящена одной из сложных проблем персонально ориентированной воспитательной деятельности — педагогическому обеспечению процесса саморазвития школьника. В ней представлены и охарактеризованы роли гуманистической направленности, которые берет на себя классный руководитель, чтобы оказать необходимую помощь ребенку в этом процессе.

Известно, что классный руководитель в воспитательном процессе выполняет определенные стандартами функции, для чего он должен обладать особыми профессиональными характеристиками. Такие характеристики педагога-воспитателя называет в своих работах по педагогическому анализу учебно-воспитательного процесса Ю.А. Конаржевский. К ним

он относит аналитическую подготовленность, организаторские навыки, знание азов теории организации воспитания, эрудицию, умение быстро ориентироваться в сложных педагогических ситуациях и гибко использовать весь набор методов воспитания, умение сочетать применение системы коллективных и индивидуальных воспитательных воздействий [4, с. 28].

Кроме профессиональных функций классный руководитель берет на себя разного рода роли для построения взаимодействия со своими воспитанниками. Какие же роли будут эффективными, если педагог-воспитатель избрал в качестве ведущей ориентации своей деятельности персонифицированный подход? Для этого обратимся сначала к рассмотрению понятия «роль» в словарных источниках.

Толковый словарь русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова раскрывает слово «роль» как значение, род и степень участия в каком-нибудь деле, предприятии, событии [10, с. 1381].

Википедия дает определение роли в широком смысле. Роль — это описание ограниченного множества действий, выполняемых кем-то или чем-то в рамках определенного процесса.

В психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского роль рассматривается как соответствующий принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе в системе межличностных отношений [7, с. 346].

Наконец, по объяснению словаря русского языка С.И. Ожегова выражение «играть роль» означает действовать в качестве кого-нибудь, вести себя каким-нибудь образом [6, с. 594].

Опираясь на указанные значения понятия «роль», попытаемся выделить и описать роли классного руководителя для достижения главной цели персонально ориентированной воспитательной деятельности — саморазвития школьника. Важно понять, каков характер и степень участия педагога в содействии саморазвитию школьника, в качестве кого взрослый должен себя проявлять и какого рода работу должен выполнять, чтобы процесс протекал эффективно. Это поможет классному руководителю конкретизировать свою деятельность при обеспечении функционирования персонифицированной системы воспитания ребенка (далее — ПСВ).

На наш взгляд, главными основаниями выбора классным руководителем своей роли в ПСВ будут следующие:

а) гуманистическая профессионально-личностная позиция педагога;

б) потребность школьника в педагогической поддержке, адекватной особенностям и устремлениям его персоны;

в) технологическая готовность классного руководителя к выполнению роли.

Для успешного осуществления персонально ориентированной деятельности педагогу необходимо быть гуманистом по своим взглядам и убеждениям, ведь ПСВ относится к гуманистическим воспитательным системам. Для таких систем характерно внимание к интересам и потребностям ребенка, помощь ему в саморазвитии, построение воспитательного взаимодействия на основе гуманистических ценностей и демократического стиля общения. По мнению авторов учебного пособия по педагогике под общей редакцией В.А. Сластенина, такой стиль общения педагога должен быть: «...органичный ему, адекватный его психофизиологическим параметрам, отвечающий решению задачи личностного роста педагога и учащихся» [8, с. 472]. Чтобы взять на себя определенную роль для построения такого взаимодействия, классный руководитель будет исходить из двух обстоятельств. Во-первых, от потребности ребенка в помощи по саморазвитию, которая будет отвечать его индивидуальным особенностям и запросам. Во-вторых, от того, насколько хорошо классный руководитель усвоил содержание персонально ориентированной деятельности и владеет организационными формами, приемами и методами ее осуществления. Вся эта система действий и позиций педагога-воспитателя как раз и реализуется в ролях гуманистической направленности. В воспитательной практике существует целый спектр таких ролей, которые описаны педагогами-учеными.

С точки зрения Л.И. Маленковой, классный руководитель берет на себя роли — своеобразные установки: носитель культуры, лидер детей, организатор коллективной творческой деятельности.

В работах Н.Е. Щурковой упоминаются роли нравственного наставника, педагога — ведущего ребенка, куратора.

Среди базовых ролей, выделенных петербургским ученым Е.Н. Барышниковым, гуманистическим принципам отвечают: фасилитатор, диагност-аналитик, валеолог, психотерапевт, старший товарищ, социальный педагог, носитель культуры, нравственный наставник, проводник по стране знаний.

Интересны рассуждения Д.В. Григорьева о роли классного руководителя по отношению к ребенку любого возраста, имеющему отрицательный жизненный опыт. В этом случае педагог вначале должен взять на себя роль

реабилитолога-аниматора, а затем объединителя и координатора педагогических воздействий для поддержки самопроцессов у школьников.

Представитель коучингового подхода в образовании В.Г. Гульчевская называет три педагогических позиции относительно персонифицированной поддержки и сопровождения ребенка в процессе его обучения и развития, в каждой из которых выделяет и роли педагога:

- 1) наставничество (наставник, управленец, инструктор, индивидуальный гид);
- 2) тьюторство (тьютор, организатор, консультант, советчик);
- 3) коуч (партнер, фасилитатор, сопровождающий).

Профессор Е.Н. Степанов в своих работах по проектированию и созданию персонифицированных систем воспитания школьников говорит о важности таких ролей педагога, как мотиватор (побудитель, вдохновитель), просветитель, тренер, наставник, организатор, консультант, координатор, коуч, эксперт-аналитик.

Дадим подробную характеристику тем из указанных учеными ролей, которые, с нашей точки зрения, наиболее созвучны персонифицированному воспитанию.

Лидер — тот, кто пользуется особым авторитетом среди кого-либо, идущий первым в каком-либо состязании. Характеристика классного руководителя как лидера, данная Л.И. Маленковой, ясно отражает его действия по обеспечению процессов саморазвития ребенка: «Я как лидер детей, стимулирующий их самопознание и самовоспитание, развитие в них качеств самоактуализирующейся личности. Значит, я вооружаю их знаниями и умениями из области методики самовоспитания. Кстати, увлекая их собственным примером. Иначе не получится» [5, с. 292].

Куратор (от лат. curator, от cura — попечение) — тот, кто наблюдает за ходом определенной работы или иным процессом. В современном мире слово «куратор» используется во многих областях деятельности: говорят о кураторе академической группы, о курирующем враче, кураторе того или иного направления деятельности банка, биржевой и инвестиционной деятельности, предприятия, политической организации и тому подобное. Профессор Н.Е. Цуркова пишет о школьном кураторстве: «Классный руководитель курирует индивидуальное личностное становление школьника, профессионально прослеживая такое становление, корректируя обстоятельства и активность ребенка в этих обстоятельствах, осуществляя помощь и индивидуальную поддержку ребенка в его взаимодействии с миром» [11,

с. 9]. Ключевым для нас в понятии «кураторство» является слово «попечение» в его прямом значении: оказание покровительства и помощи, охрана чего-нибудь или чьих-нибудь интересов; забота, наблюдение.

Фасилитатор (англ. facilitator от лат. facilis «легкий, удобный») — это человек, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию. Обеспечивая соблюдение правил встречи, ее процедуры и регламента, фасилитатор позволяет ее участникам сконцентрироваться на целях и содержании встречи. Таким образом, фасилитатор решает двоякую задачу, способствуя комфортной атмосфере и плодотворности обсуждения. Основной целью классного руководителя-фасилитатора, по мнению Е.Н. Барышникова, является создание условий для самоопределения и самореализации учащихся [1, с. 25].

В парадигме гуманистической педагогики фасилитатором называют педагога, который помогает ребенку в процессе развития, облегчает «трудную работу роста» (в этом значении термин был введен К. Роджерсом).

Тьютор (англ. tutor — наставник) — исторически сложившаяся особая педагогическая должность. Тьютор обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуализации и индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного образования [2, с. 152]. В процессе создания и развития ПСВ классный руководитель, выбирая роль тьютора, сопровождает деятельность школьника по саморазвитию (самопознанию, самостроительству, самоопределению, самоутверждению, самореализации, самоанализу).

Коуч (от англ. coaching — метод консалтинга и тренинга) — человек, помогающий обучающемуся достичь некой жизненной или профессиональной цели. В отличие от менторства, коучинг сфокусирован на достижении четко определенных целей вместо общего развития. В книге «Коучинг в школьном образовании» описана роль коуча, которая созвучна роли классного руководителя в ПСВ: «Коуч не дает указаний, не советует, не консультирует, не решает чужие проблемы. Он актуализирует посредством открытых вопросов, обращенных к внутренним ресурсам личности, субъектную активность в достижении успеха и сопровождает человека в индивидуально-личностном развитии... Стимулируя рефлексию обучающихся по осмыслению своих образовательных и жизненных потребностей, целей, своих потенциальных возможностей и индивидуальных особенностей, учитель-коуч создает условия для самостоятельной успешной, компетентностной деятельности, для

проектирования индивидуального образовательного маршрута, для индивидуально-личностного саморазвития обучающихся» [2, с. 152].

Нравственный наставник — тот, кто своим нравственным примером и в соответствии с педагогической этикой, говоря словами Н.Е. Щурковой, «предъявляет детям образ ценностного отношения» (12, с. 132), помогает воспитаннику в постижении нравственных ценностей и смыслов, содействует их реализации в деятельности. Профессор И.А. Соловцова вслед за Н.Е. Щурковой этот процесс рассматривает как совместное восхождение педагога и воспитанника к ценностям (приобщение ребенка к абсолютным ценностям), к культуре (включение ребенка в национально-культурную среду), к себе (создание условий для осуществления самопознания), к Другому (диалоговое взаимодействие). С нашей точки зрения, именно в этом проявляется нравственное наставничество. Очень важно, чтобы процесс саморазвития ребенка имел позитивную и созидательную ценностную направленность.

Заканчивая представление ролей классного руководителя в персонализированном воспитании, хочется подчеркнуть следующее.

Педагогу-гуманисту во взаимодействии с воспитанником не свойственно выполнять ту или иную роль в чистом виде, он проявляет себя с разных ролевых позиций: в зависимости от этапа педагогического обеспечения ПСВ, в соответствии со своими индивидуальными особенностями и профессиональными умениями. И в том случае, если выступает референтным лицом для одного ученика или группы учащихся класса.

Но классный руководитель может и не быть референтным лицом. И тогда, по нашему мнению, на первый план выходит его особая — сквозная роль, близкая по своему характеру профессиональной роли **диспетчера**. В словарях диспетчер (англ. dispatcher от англ. to dispatch — отсылать, отправлять) — особый сотрудник, осуществляющий слежение и управление за движением транспортных средств, оборудования и т. п., ответственный за получение и передачу сообщений и запись всей поступающей информации. В более широком смысле — должностное лицо, отвечающее за координацию каких-либо действий в определенной сфере. Отличительным свойством является стекание к диспетчеру с периферии большого объема информации, которая структурируется, перерабатывается и далее передается в нужных направлениях [6, с. 143]. Педагог с такой ролью может оказать ребенку действенную помощь в организации процесса саморазвития, а значит и в построении ПСВ. Именно от него зависит решение двух наиболее важных задач: найти референтных лиц для помощи школьнику в саморазви-

тии и способствовать появлению в классе событийных общностей. Здесь классный руководитель должен стать связующим звеном между ребенком и другими субъектами воспитания: учителями-предметниками, педагогами дополнительного образования, родителями, социальными партнерами.

Подводя итог сказанному, хочется подчеркнуть, что классный руководитель, на наш взгляд, является ключевой фигурой по обеспечению процесса создания и функционирования ПСВ. А главными условиями эффективности его деятельности будут верность идеям гуманистического воспитания, желание и умение оказать каждому ребенку поддержку в саморазвитии.

Литература

1. Барышникова С.В. Трудный выбор классного руководителя. — СПб.: КАРО, 2003.
2. Григорьев Д.В. Феномен воспитания в контексте современности. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://biblio.narod.ru/gyrnal/statyi/gr_fenom_vosp.htm 28.08.12.
3. Гульчевская В.Г. Коучинг в школьном образовании: Сборник избранных статей. — Ростов-н/Дону: Издательские решения, 2017.
4. Конаржевский Ю.А. Технология педагогического анализа учебно-воспитательного процесса. — М.: ОЦ «Педагогический поиск», 1997.
5. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. — М.: Педагогическое общество России, 2004.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. проф. Н.Ю. Шведовой. — М.: Рус. яз., 1984.
7. Психологический словарь / под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990.
8. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.
9. Степанов Е.Н. Сферы заботы и роли классного руководителя в процессе проектирования и развития персонализированных систем воспитания детей // Классный руководитель. — 2018. — № 2.
10. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Д.Н. Ушакова. — Том III. — М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1939.
11. Щуркова Н.Е. Классное руководство: теория, методика, технология. — М., 1999.
12. Щуркова Н.Е., Мухин М.И. Воспитание — XXI век. Методика и искусство. — Волгоград: Издательство «Учитель», 2015.

Размышляя над проблемой персонифицированного воспитания, мы пришли к выводу о его невозможности без становления субъектной позиции школьника. Обладая врожденной потребностью в саморазвитии, ребенок в силу своих возрастных особенностей испытывает определенные трудности в ее осуществлении. На начальном этапе он нуждается в побуждающих и поддерживающих действиях со стороны Взрослого. В образовательном пространстве этим взрослым является педагог. Одной из эффективных и современных форм педагогической поддержки ребенка в саморазвитии, по мнению нашей группы, может стать развивающий **веб-квест** — проблемное задание с элементами ролевой игры, которое решается на основе ресурсов и данных Интернета.

Выполнение такого задания, на наш взгляд, позволит школьникам развить у себя способность и стремление к постоянному самосовершенствованию, принять саморазвитие как ценность, овладеть приемами саморазвития, применить полученные знания и умения в практической деятельности.

Краткое название квеста представляет собой аббревиатуру ШАНС, которая расшифровывается как Шаг навстречу Себе. Второе его значение также важно и символично для участников игры: шанс как условие, которое может обеспечить успех, удачу, вероятную возможность. Таким образом, все участники в процессе игры получают шанс открыть Себя и смысл своей жизни.

В Интернете квест имеет вид обычной веб-страницы (или сайта), где информация привычно располагается сверху вниз, снабжена гиперссылками, фото- и видеоматериалами. Существует и мобильная версия, позволяющая выполнять задания с помощью личных смартфонов. На главной странице размещены название, эмблема игры и рубрики: обращение к участникам, правила игры и этапы квеста, которые в игре называются сериями. Серия рассчитана на один учебный год и посвящается изучению, освоению одного из компонентов саморазвития:

- в 5-м классе — самопознанию;
- в 6-м классе — самопроектированию;
- в 7-м классе — самостроительству;
- в 8-м классе — самореализации;
- в 9-м классе — самоанализу.

Для поддержания интереса школьников к игре авторами было решено сохранить приключенческий, поисковый дух квеста с помощью внесения игрового сюжета: путешествия на остров сокровищ, подготовки и участия в рыцарском турнире, полета на космическом межпланетном корабле с целью спасения галактики и т.п.

Деятельность по саморазвитию осуществляется учащимися не только индивидуально в интернет-среде, но и коллективно в реальной жизни, в специально созданных ситуациях, ориентированных на социально полезную деятельность и совместное освоение участниками саморазвития как ценности.

Стартом игры, как правило, выступает одна из простых форм организации коллективной деятельности, в ходе которой участники знакомятся с игровым сюжетом, правилами и предлагаемыми ролями. Они обсуждают цели игры, предполагаемые результаты и выбирают роль в соответствии с представлениями о своих интересах, способностях и устремлениях.

Промежуточные итоги игры подводятся в конце каждого учебного года и также представляют собой коллективное творческое дело. Главной финальной точкой в конце 9-го класса может стать яркий коллективный праздник, посвященный реализованным шансам.

Каждая серия (веб-страничка) состоит из трех разделов и четырех уровней. Первый раздел «Старт» содержит эмоциональное обращение к участникам игры. Во втором разделе «Руководство к действию» школьники знакомятся с правилами одной из серий игры. Переход с одного уровня игры на другой предполагает выполнение подростками заданий:

- на знакомство с терминами и понятиями саморазвития и изучение самопроцессов;
- на приобретение умений по саморазвитию;
- на выявление ценностей;
- на организацию и проведение социально-полезных дел.

В разделе «Финиш» размещаются итоговые материалы.

Сложность и форма предлагаемых заданий в каждой серии различны, зависят от возраста, увлечений и интересов школьников, эффективности ее применения в каждом конкретном случае.

Работа над квестом продолжается, нашей группе еще предстоит разработать и апробировать четыре серии. Многие требуют осмысления и корректировки. Но уже сейчас мы с уверенностью можем сказать, что составление и прохождение квестов педагогически целесообразны.

Литература

1. Новый словарь методических терминов и понятий [электронный ресурс]. — Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru/ (дата обращения: 01.10.2018).
2. Прутченков А.С. Наедине с собой. — М., 1996.
3. Селевко Г.В. Руководство по организации самовоспитания школьников. — М., 1999.
4. Степанов Е.Н. Персонифицированная система воспитания ребенка как предмет исследования // Вопросы воспитания. — 2014 — № 4.
5. Толковый словарь Ушакова [электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://enc-dic.com/ushakov/Subekt-75226.html> (дата обращения: 05.10.2018).
6. Щукина М. Психология саморазвития личности. — СПб., 2015.

Т.В. Сидорова, доцент
кафедры педагогики и
социальной работы,
кандидат педагогических
наук, Псковский государ-
ственный университет,
E-mail: botkina@yandex.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖСУБЪЕКТНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЗРОСЛОГО
И РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ
ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ
СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ**

Аннотация: В статье описывается модель взаимодействия педагога и ребенка в условиях персонифицированной системы воспитания и ее реализация в деятельности школьного пресс-центра. Автор рассматривает способы осуществления межсубъектного взаимодействия в разные периоды развития ПСВ.

Ключевые слова: взаимодействие, событийная общность, субъектность, персонифицированная система воспитания.

В словаре С.И. Ожегова взаимодействие толкуется как взаимная поддержка [6]. В социальной психологии взаимодействие используется для характеристики действительных межличностных контактов людей в процессе совместной работы и для описания взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в ходе совместной работы [7, с. 60]. Наша задача — определить, какого рода контакты происходят между учителем и учеником и какие влияния они оказывают друг на друга в процессе совместной деятельности

в условиях персонифицированной системы воспитания (далее — ПСВ) учащегося. Данная статья описывает реализацию модели взаимодействия педагога и ребенка в рамках ПСВ в условиях школьного пресс-центра. Кроме того, в статье сделана попытка ответить на вопрос, каким образом лучше осуществлять межсубъектное взаимодействие в разные периоды развития ПСВ.

Указанные задачи будут решаться на основе уже имеющихся теоретических и практических наработок участников межрегионального исследования «Персонифицированная система воспитания», в частности Е.Н. Степанова, И.Ю. Шустовой, Г.Д. Кочергиной и др. [1], с использованием идей системного, деятельностного и антропологического подходов к процессу воспитания, а также при опоре на собственные эмпирические данные, полученные в ходе педагогического исследования деятельности школьного пресс-центра.

Мы обращаемся к образовательным и воспитательным ресурсам школьного пресс-центра как социально ориентированного органа воспитательной системы школы, который располагает большим выбором индивидуальных траекторий развития, что позволяет нам моделировать различные ПСВ.

Любое моделирование начинается с теоретического осмысления: обратимся к трудам компетентных ученых, исследующих проблемы педагогического взаимодействия. В теории педагогики отношение к ребенку как субъекту образовательного процесса стало непререкаемым фактом. Субъектно-субъектные отношения между участниками педагогического взаимодействия являются, по мнению многих исследователей, единственно правильными, однако на практике установить и сохранить такие отношения достаточно сложно. В рабочем определении ПСВ persona ребенка характеризуется в качестве *субъекта саморазвития*, индивидуальной и совместной жизнедеятельности [5]. Именно субъектно-субъектные отношения содействуют развитию у детей способности к сотрудничеству, инициативности, творческого начала, умения конструктивно решать конфликты. Именно такие отношения становятся основными и в деятельности школьного пресс-центра, где и педагог, и учащийся общаются на равных (не забывая о субординации, конечно), вместе осуществляют поиск новых, интересных тем для журналистских материалов, вместе обсуждают новые идеи и замыслы и вместе *проживают* события, встречи, эмоции.

Говоря о взаимодействии субъектов образовательного процесса в условиях дополнительного образования, Г.Д. Кочергина отмечает, что такое взаимодействие — это «специально организованная система контактов,

влияний, связей и отношений, взаимного согласования деятельности и обмена действиями участников образовательного процесса, направленного на развитие личности педагога и ребенка» [2].

Создавая коллектив юных журналистов, руководитель пресс-центра в идеале должен создать и со-бытийную общность, которая рождается внешними и внутренними духовными усилиями как руководителя, так и самих юнкоров. Со-бытийная общность — это воспитательное пространство понимания, создаваемое усилиями *субъектов*, являющееся целенаправленной и адаптивной системой становления взаимоотношений понимания [8]. Опираясь на теоретические идеи многих исследователей детских коллективов вообще и школьного пресс-центра в частности, учитывая результаты собственных эмпирических данных, мы можем с уверенностью утверждать, что школьный пресс-центр как коллектив детского объединения может стать со-бытийной общностью. Учитывая тип детско-взрослой общности, ее особенности, также не будем забывать о педагогическом содействии *субъектности* юношества. По мысли И.Ю. Шустовой, педагогическое содействие воспитанию и развитию субъектности юношества включает индивидуальное взаимодействие с ребятами и открытое межпозиционное взаимодействие взрослых и учащихся в детско-взрослой общности [8].

Обратимся к важным компонентам взаимодействия педагога и учащегося, без которых это взаимодействие становится невозможным, — пониманию и взаимопониманию. Они же являются и главными характеристиками со-бытийной общности, где понимающее бытие становится основой взаимодействия. Если в традиционных дидактических системах основой любой педагогической технологии является объяснение, то в системе персонифицированного воспитания — понимание и взаимопонимание. При объяснении главным методом становится монолог (один субъект), а при понимании — диалог (два субъекта). Понимание — это всегда общение, сотрудничество, равенство двух субъектов во взаимопонимании. Ребенок как персону, как субъект воспитания нуждается не в назидании, а в педагогической помощи и поддержке.

Традиционно в педагогической модельной конструкции необходимы такие элементы, как цель, задачи, содержание, технология воспитания (методы, формы, средства, приемы и т.д.). Особенностью модели ПСВ является «двуликость», схематично она может выглядеть как взаимосвязанные и взаимозависимые параллели (цели ребенка — цели воспитателя, задачи ребенка — задачи воспитателя, содержание деятельности ребенка (содержание самовоспитания) — содержание деятельности педагога). Целесообразно, на наш

взгляд, выделить и особые педагогические условия персонифицированного воспитания. Выстраивая модель взаимодействия педагога и учащегося в процессе *проектирования ПСВ*, метафорично мы ее описываем как совместное восхождение по дороге ценностей. Метафора дороги не нова в педагогике, однако при моделировании ПСВ она приобретает иное звучание — по дороге ценностей идут двое: педагог и учащийся — и у каждого своя задача.

Предварять восхождение должны важные мотивационно-диагностические мероприятия: чтобы четко сформулировать цель всей персонифицированной системы развития конкретной персоны, необходимо знать ее желания, мечты, потребности, выяснить, в какой среде и социальном окружении ребенок воспитывается, кто существенно влияет на его взгляды и т.д. В то время как воспитанник пытается сформулировать свои стратегическую и промежуточные цели, педагог формулирует педагогические цели и задачи, которые в общем виде выглядят так: «помочь учащемуся стать, быть, реализовать свои мечты...». Вместе ребенок и учитель думают над тем, что они (вместе и по отдельности) будут делать для достижения цели. Таким образом составляется проект ПСВ. Проектирование ПСВ юных корреспондентов в условиях школьного пресс-центра заключается в:

- создании понимающего бытия руководителя и юнкоров, которое рождается в процессе диалогического взаимодействия;
- формулировании конкретных целей и задач ребенка, которые могут выглядеть как мечта или желание (стать успешным журналистом, общительным человеком, научиться хорошо и грамотно писать и т.д.);
- принятии законов жизнедеятельности, которые входят в Устав пресс-центра (формулирование принципов взаимодействия);
- составлении конкретного проекта, плана саморазвития юнкора, который может быть выражен в поручении ученику ведения какой-то определенной рубрики в газете, исполнении новой для него социальной роли (редактора, верстальщика, дизайнера, интервьюера и др.).

На этапе *становления ПСВ* предпринимаются первые активные действия педагога и воспитанника, связанные с решением краткосрочных целей на пути достижения долгосрочных. На этом этапе происходит взаимное «испытание» учителя и учащегося, проверка на доверие, взаимоподдержку. Юный корреспондент сталкивается со множеством проблем: не смог взять интервью, читатели подвергли резкой критике первую статью, не сошелся во мнении с коллегой и др. Школьный пресс-центр — коллектив творческих, подчас импульсивных, эмоциональных ребят, поэтому педагогу-

руководителю очень важно на этапе становления проявить сочувствие, оказать поддержку начинающим журналистам, возможно, побеседовать с критикующими школьную газету учителями. Руководитель пресс-центра должен показать ребятам, что он на их стороне — понимающее бытие здесь только укрепляется и развивается. Становление ПСВ юнкоров характеризуется и сменой социальных ролей внутри пресс-центра, ребята на этом этапе «пробуют» себя, проверяют свои способности и возможности: сегодня я корреспондент, а завтра фотограф или ответственный за выпуск. Напряженный поиск своей «ниши», проверка своих способностей, с одной стороны (ученик), и уверенная поддержка, со-действие — с другой (учитель).

Что меняется, когда система находится на пике своего функционирования? Как меняются взаимоотношения между субъектами воспитательного процесса на этапе расцвета ПСВ?

В идеале взаимопонимание педагога и воспитанника должно расти и укрепляться. На этапе расцвета субъекты все чаще встречаются с различными трудностями в реализации проекта саморазвития, возникают проблемы, которые требуют решения. Деятельность пресс-центра усложняется новыми проектами, появлением новых рубрик, вливанием в коллектив новых ребят. Активная творческая жизнь юнкоров, частые встречи с разными людьми, обозначение существующих школьных проблем на страницах газеты, написание проблемных репортажей, статей и очерков — все это влечет за собой возникновение самых разных трудностей. Часто многие проблемы решаются совместными усилиями.

Прогресс в развитии персоны ребенка, равно как и рост профессиональной компетентности педагога очевидны в том случае, если «миры» двух субъектов совпадают, если педагог и ученик смогли стать родственными душами. Так ли часто это встречается в действительности? Занимаясь обучением, «научением» и даже воспитанием нравственных качеств, многие педагоги забывают о более широком понятии, нежели нравственность — духовность. Что понимать под духовным воспитанием? В педагогике закрепились такое определение: это формирование ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоничное развитие человека [4, с. 59]. Л.М. Лузина понимает под духовностью ценностное содержание сознания и воли, принцип самостроительства. Основная смысловая нагрузка понятия духовности связана с возможностью человека управлять собой, быть строителем своей жизни, нести ответственность за свой выбор. Содержанием духовности выступают социально-нравственные качества: ответ-

ственность, милосердие, совесть, осознание вины и т.д. Все богатство духовности разворачивается в пространстве взаимоотношений «Я — Ты», проявляется в тесной личностной взаимосвязи педагога и учащегося. Духовность в пространственном понятии находится вне субъекта: она — между взаимодействующими субъектами [3].

Для нашего исследования важно выяснить связь духовного и социального воспитания, ибо *воспитание персоны* предполагает развитие всех его характеристик: индивида, личности, индивидуальности и субъекта.

Связь социального и духовного сложно уловить, но в педагогических целях зафиксировать ее необходимо. Много десятилетий подряд педагогика была ориентирована на развитие только социальной сущности человека, современная педагогика обращает внимание на то, что без внутренней мотивации учащегося, без персонификации какой-либо проблемы, без внесения личностных смыслов в любую социальную деятельность воспитание социально-нравственных качеств оказывается безрезультатным.

Такие общие принципы, как любовь к людям, бережное отношение к природе и т.д. могут найти отклик в душе ребенка как любовь конкретного человека к конкретному человеку, как бережное отношение конкретного человека к конкретному участку природы и др. Чаще всего абстрактное, оторванное от персонального превращается в пустые лозунги, вроде всем известных «Все люди братья», «Один за всех и все за одного». Если в процессе воспитания педагог не сумел сделать эти лозунги персональными, лично значимыми, то они так и остаются просто словами, не имеющими отношения к ученику конкретно. Нужно научить ребенка со-переживать, со-участвовать в жизни группы, класса, семьи и т.д. Сделать это можно только в том случае, если между педагогом и учащимся возникнет понимающее бытие, если они научатся со-бытийствовать, со-действовать.

Здесь важно начать разговор о формах и методах воспитания, об общих принципах взаимодействия педагога и учащегося. Обращение к духовной сущности ребенка обязывает педагога видеть в своем воспитаннике саморазвивающуюся персону, которая обладает субъектностью, свободной волей, внутренней энергией развития. Кроме того, такая персона уже способна сама проектировать свое дальнейшее развитие. Что это означает на практике? В действительности надо принять тот факт, что персональные границы, пределы своего развития в состоянии понять и поставить себе только сам ученик и никто другой, вне его находящийся. Какая роль здесь, на этапе зрелости системы, достается учителю? Согласно А. Маслоу,

педагог должен занять *этическую позицию консультанта*, т.е. он участвует в оценке возможностей, в формулировании целей, в создании условий, но ни в коем случае не влияет на воспитанника напрямую. Он тьютор, консультант, помощник, предьявитель ценностей.

Школьник как человек свободный имеет право на свободное самоопределение и самореализацию жизненного предназначения. Юный корреспондент вправе выбирать темы для своих мини-исследований, стиль написания материалов, жанр, героя своего репортажа и т.д. В глобальном смысле он «примеряет» на себя роль журналиста и определяет свои способности (коммуникативные, литературные, физические и др.) и возможности («есть ли у меня желание, время и эти способности») для данной профессии. Деятельность руководителя пресс-центра на этапе зрелости ПСВ направлена на поддержку и развитие того особого, своеобразного, что заложено в ребенке природой или приобретено на индивидуальном опыте. Здесь важно проявлять как воспитателю, так и воспитаннику социальную зоркость, чуткость в выборе жизненных ориентиров, духовных ценностей, нравственных установок. Все это помогает ребенку в становлении субъектности, формировании автономного духовного мира, где и реализуется свобода в первую очередь.

В системе персонифицированного воспитания очевидна зависимость педагога и ребенка друг от друга. Ребенок зависим от взрослого, так как он часто не может самостоятельно решить свою проблему, найти правильный путь дальнейших действий, он объективно нуждается в помощи. Зависимость педагога от ребенка заключается в том, что он не может решить проблему за ребенка, не лишив его при этом условий для развития субъектности.

Здесь, как, впрочем, и на этапе проектирования и становления ПСВ, цели ребенка и педагога разные. Учащийся стремится выйти из проблемы, при этом для него не важно, какими средствами: будь то конструктивное решение проблемы или избавление от нее («закрыв глаза на проблему»). Педагог же стремится к тому, чтобы, решая проблему, ребенок развивал свои субъектные способности. А для субъекта своей жизнедеятельности всегда важно, *каким способом я решаю проблему, чего я могу и должен достичь*. Субъект всегда осознает цели и способы своей деятельности, он учится и делает добровольный, ответственный выбор.

Следовательно, цели и позиции ребенка и педагога сближаются, если ребенок стремится быть активным в разрешении собственной проблемы, а задача педагога — помочь ребенку сделать эту активность осознаваемой.

В разрешении проблемы педагог помогает ребенку «перевести» свое понимание причин его затруднений, определить способ и порядок их преодоления. Существует мнение, и, на наш взгляд, абсолютно верное, что проблему сложнее увидеть, чем решить ее. Учитель помогает воспитаннику «активировать», «запустить» свою внимательность, социальную зоркость и самостоятельно увидеть проблему и поставить перед собой задачу по способу ее преодоления. Такие действия способствуют развитию умения думать, анализировать, прогнозировать, выбирать, планировать как собственные, так и совместные действия.

Ребятам в школьном пресс-центре постоянно приходится принимать индивидуальные или коллективные решения: кого сделать героем рубрики «Личность под микроскопом» (кто из тысячи учеников школы заслужил право стать «героем», почему?), как корректно пошутить над какой-либо школьной проблемой, как постараться не обидеть педагога или ученика, описывая конфликтную ситуацию, как принести извинения за свои ошибки в прошлой статье. Это только малая часть вопросов, которую еженедельно приходится решать каждому юнкору в отдельности и пресс-центру как коллективу в целом.

В нашем представлении на этапе расцвета ПСВ задача руководителя пресс-центра заключается в его направленности на постепенное уменьшение доли своих непосредственных, прямых действий в принятии коллективных решений пресс-центра и преодолении проблем конкретного юнкора. Однако в это же время учитель должен суметь не разорвать тонких поддерживающих отношений с воспитанником. Дистанцируясь таким образом от непосредственной ответственности за принимаемые ребенком решения, он постепенно передает ее ребенку. В этом и заключается одно из главных условий развития субъектности персоны.

Все эти действия требуют от педагога большого терпения, такта и выдержки. Ведь известно, что гораздо проще и легче самому решить проблему за ребенка; часто, к сожалению, педагоги лишают ребенка возможности совершать ошибки, набираться опыта и тренировать свою самостоятельность. А ведь приобретение субъектного опыта является важнейшей характеристикой персонифицированной системы воспитания. Только проявляя свою субъектность в принятии решений, в осуществлении выбора, а главное, неся ответственность за него, ребенок учится самостоятельности, он самосовершенствуется, он учится адекватно оценивать свои способности и возможности, а значит, развивается его субъектность, крепнут его доверительные

взаимоотношения с учителем или другим референтным лицом, ребенок становится персоной в полном смысле этого слова.

Литература

1. Блог «Менеджмент воспитания» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://anvospanie.blogspot.ru/2015/12/blog-post_25.html
2. Кочергина Г.Д. Организационно-педагогические условия взаимодействия субъектов образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей: дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кочергина Галина Дмитриевна. — Смоленск, 2006. — 189 с.
3. Лузина Л.М. Понимание как духовный опыт. — Псков, 1997.
4. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки. — М., 2002.
5. Степанов Е.Н. Персонифицированный подход в воспитании как основа деятельности педагога // Воспитание школьников. — 2017. — № 1. — С. 20–29.
6. Толковый словарь русского языка / под ред. С.И. Ожегова. — М., 2009.
7. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь. — Изд. 4-е. — Ростов н/Д.: Феникс, 2009. — 806 с.
8. Шустова И.Ю. Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества: дисс.... кан. пед. наук: 13.00.01 / Шустова Инна Юрьевна. — Москва, 2008. — 495 с.

Г.А. Давыдов, заведующий кафедрой управления развитием образовательных систем ГБОУ ДПО «Псковский областной институт повышения квалификации работников образования», кандидат педагогических наук, e-mail davidov58@mail.ru

ЛИДЕРСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУКОВОДИТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНЫХ КОМАНД ПЕДАГОГОВ

Лидер действует наилучшим образом тогда, когда люди едва сознают, что он существует...

Когда... работа будет выполнена... цель достигнута, все они скажут: «Мы сделали это сами».

Лао Цзы

В современных условиях требования, предъявляемые к руководителю, не только распространяются на выполнение им традиционных управленче-

ских функций (планирование, организация, стимулирование и контроль), но и обязывают к осуществлению лидерских функций, исполнение которых сложно, а порой и невозможно обеспечить исключительно административными средствами.

К тому же только в лидерской роли руководителю удастся выступать источником изменений и преобразований. Управление на основе лидерства позволяет сформировать у сотрудников видение будущего и задать фокус приложения сил, создать необходимый уровень синергии и мобилизации сотрудников и условия для совместной деятельности.

Цель настоящей работы:

- определить основные компоненты лидерского потенциала руководителя в условиях организации школьных команд педагогов;
- описать основные стадии (этапы) жизненного цикла команды;
- определить качества (компетенции) лидерства руководителя, необходимые на разных стадиях жизненного цикла школьной команды педагогов.

Прежде чем рассматривать проблему лидерского потенциала руководителя, полезно прояснить общие представления о феномене лидерства. Слова «лидер» (англ. leader) и «лидерство» (англ. leadership) — английского происхождения и образованы от англосаксонского корня lead («дорога, путь»), как и глагол «leaden» — «путешествовать, идти». Будучи мореплавателями, англосаксы использовали это название и для обозначения курса судна (англ. ship) в море. Таким образом, лидерами назывались люди (или судна), которые прокладывали, показывали путь [4, 8].

Несмотря на то что научно-эмпирические исследования лидерства проводились в течение всего XX в., до настоящего времени не только не существует однозначного определения понятия «лидерство», но и различаются представления о природе и сущности этого феномена. Следствием такого положения дел явилось появление в теории управления большого числа концепций и подходов, претендующих на самое полное и сущностное раскрытие данного феномена: теории личностных черт, поведенческие и ситуационные теории, теории влияния, трансформационное лидерство, инновационное лидерство и др.

В качестве рабочих дефиниций примем следующие определения лидера и лидерства:

Лидер — человек, играющий в группе ключевую роль в отношении направления, контроля и изменения деятельности других членов группы по достижению групповых целей [9, 11].

Лидерство — один из процессов организации и управления социальной группой, способствующий достижению групповых целей [9, 10].

В 80-х гг. XX в. А.Д. Яго предложил типологию теорий лидерства. Его модель включает в себя четыре подхода (таблица 1).

Таблица 1

Типология теорий лидерства

	<i>Универсальные теории лидерства</i>	<i>Вероятностные теории</i>
<i>Личные качества</i>	Личные качества руководителя	Личность руководителя в контексте ситуации и условий работы
<i>Лидерское поведение</i>	Поведение руководителя, свидетельствующее о его взаимодействии с коллективом	Взаимодействие переменных ситуации и поведения

Универсальный подход основан на предположении, что лидерские качества и поведение лидера универсальны, т.е. не зависят от ситуации. То, что отличает директора предприятия от простого работника, относится также к руководителю отдела, председателю молодежной организации и т.д.

Вероятностный подход основан на гипотезе, что в зависимости от особенностей ситуации те или иные личностные качества особенно эффективны. В ситуационных теориях эффективное управление зависит от того, насколько руководитель и ситуация совпадают и «подходят друг другу».

На основе *личностного подхода* — люди, которые являются эталонами для других и влияют на успешность управления. В центре внимания находятся определенные личностные (индивидуальные) качества, которые помогают человеку занять должность руководителя, а также исследование влияния этих качеств на успешное управление организацией.

Поведенческий подход, сложность которого заключается в наблюдении за поведением руководителя. В рамках этого подхода исследователи пытаются выявить, какие действия типичны для руководителя, а также какие качества отличают руководящих работников от простых служащих? Кроме всего прочего, изучаются разные модели поведения руководителей, которые отражаются на подчиненных [6, 30–32].

В нашем исследовании мы будем опираться на вероятностный подход, определяющий взаимосвязь того или иного лидерского качества или стиля

руководства с конкретной ситуацией, т.к. он в полной мере отражает цели и задачи данной статьи.

Взаимоотношения двух феноменов управления — руководства и лидерства — весьма сложны. Хорошее руководство должно эффективно управлять существующими системами, а хорошее лидерство должно разрушать существующие системы в поисках чего-то радикально нового. Очевидно, что здесь усматривается диалектическое единство руководства и лидерства. В условиях организационных изменений на передний план выступают лидерские качества руководителя, на этапе же «закрепления» инновационных преобразований — исключительно управленческие функции руководителя.

Успешное (гармоничное) сочетание роли социального лидера и эффективного руководства принято называть *организационным лидерством*.

Организационное лидерство — это тип управленческого взаимодействия между лидером (руководителем) и последователями (подчиненными сотрудниками), осуществляемого им на основе эффективного сочетания различных источников власти и направленного на решение организационных задач и оптимизацию внутригруппового взаимодействия, основанный на признании руководителя подчиненными в качестве лидера [4, 27].

Основываясь на вероятностном подходе, в определении лидерского потенциала руководителя как организационного лидера можно выделить следующие содержательные компоненты:

- лидерские качества (навыки или компетенции) лидера (обеспечивают эффективность лидерства);
- особенности восприятия лидера последователями (обеспечивают принятие последователями руководителя в качестве лидера);
- условия осуществления лидерства (определяют возможности проявления лидерства).

Таким образом, лидерский потенциал руководителя в социальной группе включает в себя совокупность его лидерских качеств, условий проявления лидерства, а также особенности его восприятия данной группой, которые определяют возможности руководителя занимать статус лидера группы [4, 97–98].

Классификация концепций лидерства

В 1974 г. Ральф Стогдилл в книге «Справочник по лидерству» сгруппировал основные представления о лидерстве в соответствии с ключевыми идеями, отражающими различные подходы к пониманию и исследованию

этого феномена на протяжении XX века. В классификации Р. Стогдилла можно выделить следующие концепции лидерства:

Лидерство как проявление личностных черт. Основная идея этого подхода состоит в том, что лидер является таковым благодаря обладанию определенными качествами, отличающими его от других и позволяющими ему успешно добиваться и удерживать лидерские позиции.

Лидерство как искусство достижения согласия. В данной концепции под лидерством понимается способность лидера организовать людей на эффективное сотрудничество.

Лидерство как инструмент достижения цели и результата. Здесь лидерство напрямую связывается с деятельностью, направленной на достижение определенных результатов.

Лидерство как результат группового взаимодействия. В этом случае лидерство понимается как эффект и результат группового взаимодействия, в процессе которого люди добровольно объединяются вокруг более успешного человека, чувствуя в нем личную заинтересованность и признавая, что он является важным носителем целей, программ и методов действия, а также ценностей и норм группы.

Лидерство как умение убеждать. Здесь подчеркивается различие между лидерством и управлением. Если последнее, с точки зрения сторонников этого подхода, является искусством принуждения и использования силы для того, чтобы заставить людей следовать в определенном направлении, то лидер управляет с помощью убеждения и поощрения.

Лидерство как осуществление влияния. В данной концепции лидерство рассматривается как процесс влияния на деятельность группы в целом и отдельных последователей в частности. По определению Р. Стогдилла, лидерство — это процесс оказания влияния на деятельность группы для достижения общей цели.

Лидерство как видение перспективы. За лидером следуют последователи только тогда, когда он сам знает, куда идти, устремлен в будущее, видит перспективу, имеет заманчивые для последователей планы и знание, как их реализовать.

Лидерство как следование особым ценностям. Соответствие лидера особым, наиболее притягательным для последователей ценностям — основа авторитета, являющегося, в свою очередь, определяющим лидерство фактором [4, 11–13].

Ниже мы рассмотрим различные варианты эффективного использования лидерских качеств руководителя в определенных ситуациях (стадиях) развития команды.

Что такое команда?

Мы будем скитаться мыслью,
И в конце скитаний придем
Туда, откуда мы вышли,
И увидим свой край впервые.

Т.С. Элиот. Литтл Гиддинг

Способность работать в команде становится все более важной. Сегодня, в эру перехода от иерархии к управлению кросс-функциональными процессами, именно команда или группа становится наиболее значимой.

Под «командой» следует понимать небольшую группу людей со взаимодополняющими навыками, приверженных общей миссии, целям и подходу к делу, за реализацию которых они несут коллективную ответственность [5, 87].

В своей работе «Уроки лидерства» Ричард Л. Дафт дает следующее определение данному понятию: «Команда — это группа из двух или более человек, взаимодействующих между собой и координирующих свою работу ради достижения общих целей» [3, 281].

В своих исследованиях специалисты в области теории управления разводят понятия «рабочая группа» и «рабочая команда» (таблицы 2, 3, 4).

Таблица 2

Различия между рабочими группами и командами

(по Светенко Т.В. и Галковской Г.В.)

Рабочие группы	Команды
Цели и задачи в работе определяются директором ОУ	Цели и задачи определяются руководителем команды совместно с ее членами
Определение индивидуальных функций, обязанностей и задач	Определение индивидуальных функций, обязанностей и задач для достижения командного результата

Рабочие группы	Команды
Основная деятельность направлена на выполнение индивидуальных задач	Основная деятельность направлена на выполнение командных задач
Личная ответственность	Личная и взаимная ответственность
Забота о результатах индивидуальной деятельности и преодоление личных трудностей	Забота о результатах деятельности каждого члена команды и коллективное преодоление трудностей, стоящих перед командой

Таблица 3

Сравнение ситуаций, в которых предпочтительна работа в группе или в команде
(по Аветовой Т.Ю.)

Предпочтительнее работа в группе	Предпочтительнее работа в команде
Для решения простых задач или «головоломок»	Для решения сложных задач или проблем
Когда кооперация удовлетворительна	Когда для решения необходим консенсус
Когда разнообразие мнений ограничено	Когда присутствует неопределенность и множественность вариантов решения
Когда задачу необходимо решить срочно	Когда необходима высокая самоотдача
Когда достаточно узкого диапазона компетентности	Когда требуется широкий диапазон компетентности
При наличии неустранимого конфликта интересов участников	При возможности реализации целей членов команд
Когда организация предпочитает работу с частными лицами	Когда организация предпочитает результаты командной работы для разработки перспективной стратегии
Когда необходим оптимальный результат	Когда необходим разносторонний подход

Таблица 4

Различия принципов работы с персоналом
(по Катценбах Д.)

Принципы работы группы	Принципы работы команды
Индивидуальные цели добавляются к миссии группы (конечным результатам)	Вдохновляющая миссия превосходит сумму индивидуальных целей
Участники работают в основном по индивидуальным заданиям в соответствии со своими навыками	Участники выполняют работу совместно, объединяя свои взаимодополняемые способности и навыки
Конечные результаты группы в основном достигаются индивидуально	Конечные результаты в основном достигаются коллективными или совместными усилиями
Строгий подход к делу определяется лидером	Гибкий подход к делу развивается и улучшается всеми членами команды
Сильная индивидуальная ответственность	Сочетание взаимной и индивидуальной ответственности

Под словосочетанием «педагогическая команда» можно понимать группу педагогов, организованных для совместной работы ради достижения общей педагогической цели и разделяющих ответственность за полученные результаты. Такими общими педагогическими целями для школьных педагогических команд могут быть: разработка основной образовательной программы начального или основного общего образования, работа по освоению обучающимися межпредметных понятий и универсальных учебных действий и т.д.

Типы педагогических команд

Проектная команда. Это многофункциональная группа, в которой могут работать учителя разных учебных дисциплин, если это необходимо для реализации педагогического проекта. Чтобы выполнить проект, все члены команды должны тесно сотрудничать друг с другом. Обычно такие команды расформируются по завершении проекта.

Команда по оперативному решению задачи. Их можно назвать целевыми командами, оперативными группами. Обычно это кратковременные группы. Квалификация членов команды связана со спецификой

выполняемого задания: их привлекают для совместного изучения сложных или критических ситуаций, для выработки рекомендаций и их внедрения.

Команда по вопросам усовершенствования. Как ясно из названия, эти команды занимаются оптимизацией учебно-воспитательного процесса.

Команда управления. В некоторых учебных заведениях их называют управленческими командами. Но если каждый член администрации просто четко выполняет свои обязанности и не выходит за рамки их выполнения, то это еще не команда [7, 68].

Стадии развития команды

Формирование. На этой стадии происходит знакомство участников команды друг с другом и их рабочая ориентация. Сотрудники налаживают контакты, пробуют установить дружеские отношения и выясняют, чем именно им придется заниматься.

Конфликт. На этой стадии проявляются личности членов команды. Им становятся понятнее собственные роли. Для этой стадии характерны конфликты и разногласия. Сотрудники могут не соглашаться с миссией команды. Иногда они стараются занять определенную позицию, что приводит к формированию коалиций и подгрупп, участники которых имеют общие интересы. В этот период команде не хватает сплоченности и единства. Очень важно, чтобы команда благополучно прошла эту стадию развития, в противном случае ей не удастся выполнить задание.

Установление норм или нормирование. На стадии нормирования основные конфликты должны быть разрешены и команда достигает гармонии единства. Достигнут консенсус относительно распределения ролей и власти. Различия между членами команды стираются, команда становится сплоченной.

Реализация. На этой стадии основное внимание уделяется достижению командной цели. Члены команды согласны с миссией. Их работа скоординирована, и они устраняют все возникающие разногласия. Сотрудники постоянно контактируют друг с другом и ведут конструктивные дискуссии по поводу достижения поставленных целей.

Распуск. Последняя стадия жизненного цикла команды — прекращение ее деятельности. Команды, решившие те задачи, ради которых они были созданы, распускаются [2, 282–284].

Лидерские качества руководителя и жизненный цикл школьной команды педагогов

Без откровения свыше народ необуздан.

(Притчи Соломоновы, 29:18)

Рассмотрим основные позиции руководителя как лидера на разных стадиях жизнедеятельности школьной команды педагогов.

На стадии «формирование» решающей является роль лидера команды. Он должен сосредоточиться на помощи членам команды, познакомить их друг с другом и создать обстановку непринужденности (*лидерство как осуществление влияния*). Страхи, смятения и колебания членов команды должны быть устранены как можно раньше (*лидерство как умение убеждать*). Лучше всего сделать это, прояснив цели, роли, ответственность и процедуры, которые имеют отношение к действиям команды (*лидерство как следование особым ценностям*).

На стадии «бурление» или конфликта лидер команды может помочь успешно решать споры, возникающие на этом этапе, выслушав проблемы, обеспечив обмен мнениями и воодушевив команду на достижение намеченных целей. Авторитарный стиль лидера и попытки пресечь конфликт могут привести к скрытому его течению, разрушающему процессы становления команды (*лидерство как искусство достижения согласия*).

На стадии «нормирования» должен убедить команду, что установление общих норм действительно способствует эффективной работе (*лидерство как результат группового взаимодействия*). Время, потраченное на подготовку новых правил на основе консенсуса, по которым команда собирается работать, окупится позже с большими дивидендами (*лидерство как видение перспективы*).

На этапе «функционирования» команда объединена и эффективно работает для достижения своих целей. Лидеру необходимо оценить эффективность ее работы, наблюдая за индивидуальными и командными усилиями, успехами и выполнением обязательств (*лидерство как инструмент достижения цели и результата*). Команда нацелена на продуктивность и раскрытие потенциальных возможностей, и важно доверять членам группы. Однако если руководитель стремится к долгосрочной гармонии и сплоченности, лучше награждать команду в целом, а не отдельных ее членов. Выбор кого-то одного может способствовать расколу, соперничеству и враждебности. Вот почему системы оплаты, связанные с производительностью

труда, иногда неожиданно приводят к обратным результатам: оказывают разрушительное воздействие на командную работу и командный дух.

На этапе «роспуск» происходит оценка конечного продукта, поддержка членов команды, формирование ценностного отношения к полученному опыту и т.д. (*Лидерство как проявление личностных черт*).

При этом очень важно придерживаться основных принципов эффективного руководства командой, которые подробно изложены в исследовании Катценбах Д. «Командный подход: Создание высокоэффективной организации»:

1. *Поддерживайте актуальность и значимость миссии, целей и подхода.* Любая команда должна выработать собственную командную миссию, набор конкретных целей и подход к делу. Хотя лидер должен нести полноценную нагрузку и выполнять реальную работу наравне с остальными, но все же он стоит особняком от команды в силу своей роли руководителя. Команда ожидает, что лидер будет использовать эту дистанцию, чтобы рассматривать ситуацию в перспективе и помогать им не отклоняться от выбранных миссии, целей и подхода.

2. *Создайте приверженность и уверенность.* Лидеру команды следует работать над созданием приверженности и уверенности у каждого члена команды в отдельности и у команды в целом. Существует важное различие между индивидуальной и коллективной приверженностью и ответственностью. Чтобы группа могла стать настоящей командой, ей необходимо то и другое. Вот почему лидер должен конструктивно поддерживать команду и избегать принуждения как на командном, так и на индивидуальном уровне.

3. *Улучшайте набор и повышайте уровень навыков.* Эффективные лидеры команд внимательно относятся к навыкам. Причина ясна: самые гибкие и наиболее эффективные команды состоят из людей, обладающих всем набором профессиональных и функциональных навыков, навыков решения проблем, принятия решений, межличностного взаимодействия и командной работы, необходимых для функционирования команды. Чтобы добиться этого, лидеры поощряют людей идти на риски, сопряженные с ростом и развитием. И постоянно бросают им вызов, меняя привычные роли и задания.

4. *Управляйте отношениями с внешним миром, включая устранение препятствий.* Люди вовне и внутри команды ожидают, что лидер возьмет на себя большую часть ответственности за управление контактами и взаимоотношениями с остальной частью организации. Это означает, что лидер

должен уметь эффективно разъяснять миссию, цели и подход команды к делу каждому, кто может помочь или помешать ей. Он также должен иметь смелость вступаться за интересы команды, когда на пути у нее возникают препятствия, способные ослабить ее эффективность или деморализовать людей.

5. *Создавайте возможности для других.* Команда никогда не добьется высокой эффективности, если лидер захватывает все лучшие возможности, забирает себе престижные задания и присваивает себе заслуги. Суть же работы лидера заключается в предоставлении возможностей команде и ее членам.

6. *Выполняйте реальную работу.* Все члены команды, включая лидера, должны выполнять примерно равные объемы реальной работы. В силу своего положения лидеры отчасти стоят особняком от команды, но они не должны использовать это положение, чтобы «посиживать и командовать». Лидеры должны вносить свой вклад в общее дело, как и любой другой член команды. Они не должны перекладывать неприятную работу на других. Более того, там, где подразумеваются высокие личные риски или требуется сделать «грязную работу», лидер должен первым предложить свои услуги [5, 197–203].

Особое внимание со стороны руководителя требует подбор членов команды. Как любая система команда имеет свою структуру, где каждому ее элементу отводится определенная роль. Классический подход к распределению ролей между участниками команды был предложен Р.М. Белбиным. Он описывает роль в команде как модель поведенческих характеристик. Эта модель проявляется в том, как член команды взаимодействует с другими и как его деятельность облегчает развитие команды как целого. Модель включает в себя восемь ключевых ролей команды с описанием их сильных и слабых сторон: «Сотрудник компании», «Председатель», «Двигатель», «Творческая личность», «Исследователь ресурсов», «Контролер-оценщик», «Командный игрок», «Доводчик» [8, 356–359].

Формирование команды управления

В рамках обозначенной нами проблемы интересным будет рассмотрение концепции Ицхака Адизеса — одного из ведущих специалистов в области лидерства, управления изменениями и стратегии управления.

Для успеха руководитель должен одновременно обладать множеством качеств:

- способностью постоянно заботиться об интересах клиентов и имидже организации, быть готовым неустанно работать в этом направлении;

- быть отличным администратором, то есть уметь рационально организовать, упорядочить, систематизировать работу подчиненных, наладить строгую и своевременную финансовую отчетность и контроль;
- быть «впередсмотрящим», креативным и предприимчивым. То есть иметь стратегическое видение, врожденное чувство инноватики, готовность к риску, способность к неординарным решениям и видению перспективы;
- быть творцом принципов сильной корпоративной культуры, воспитателем коллектива, опытным антикризисным управляющим, вдумчивым отцом-интегратором, харизматическим вдохновителем командной работы во имя корпоративных целей.

Однако руководителей, обладающих всеми перечисленными качествами, в природе не существует и существовать не может. По мнению И. Адизеса, эти качества являются взаимоисключающими и не могут в одинаковой мере доминировать в характере ни у одного человека.

Хороший руководитель не должен стремиться быть везде лучшим, а должен организовать руководящий состав коллектива так, чтобы все важнейшие качества и таланты, которые необходимы для успешного роста учреждения, были представлены в ее руководстве.

Таких основных качеств (их можно назвать стилями лидерства, характеристиками менеджера, доминантами характера или «витаминами успеха») — четыре. Именно их синергетическое сочетание подпитывает растущую организацию, как витамины — живой организм, обеспечивая успех и развитие.

Для успешного управления организацией, утверждает Ицхак Адизес, руководство должно обладать следующими доминантами характера и, следовательно, в руководстве должны быть следующие четыре типа руководителей: «Производитель», «Администратор», «Новатор» и «Интегратор» (ПАНИ).

Первый тип руководителя — это ориентированный на результат «Производитель». Он должен отвечать за производство товаров и услуг. Его роль или стиль руководства обозначается латинской буквой «П». Для правильного понимания уточним: результатом, к которому должна стремиться любая организация (фирма, компания и пр.), является качественное удовлетворение потребностей клиентов. Если организация удовлетворяет потребности клиентов, клиенты возвращаются в организацию за продуктами или услугами вновь и вновь. Клиенты ведут в организацию своих друзей. Доля рынка растет. Именно в неустанной работе на благо клиентов

и состоит роль Производителя, а реализации этой функции способствует управленческий витамин или доминанта характера — «П».

Однако на рынке важно не только удовлетворить потребности клиента, но и сделать это с минимальными издержками, чтобы получить прибыль. Здесь роли Производителя уже недостаточно. Удовлетворение потребностей клиентов — необходимое, но далеко не достаточное условие для успешного функционирования. Можно качественно удовлетворять потребности клиентов, затрачивая на это непомерные ресурсы, большие, чем тратят конкуренты. Клиент в этом случае останется доволен, а организация постепенно развалится.

Проблемой оптимизации использования ресурсов занимается второй тип руководителя — «Администратор». Его стиль руководства обозначается буквой «А». Роль Администратора в том, чтобы упорядочить, систематизировать процесс управления, организовать, минимизировать используемые ресурсы, провести стандартизацию документооборота и процедур. Добиться того, чтобы, образно выражаясь, не требовалось вновь изобретать велосипед каждый раз, когда надо куда-то поехать. Именно усилиями Администратора в организации устанавливается бюрократический порядок: прописываются функциональные обязанности, разрабатывается порядок согласования основных решений, определяются права и обязанности руководителей различного уровня.

Однако эти две роли, обеспечивая функционирование и конкурентоспособность организации в настоящем, никак не связаны с ее развитием, с ее адаптацией к быстро меняющейся деловой среде, с подготовкой к удовлетворению будущих потребностей клиентов. Разработка подходов к тому, что ждет организацию завтра, способность вести себя проактивно, предвосхищать развитие рынка требуют особого дара и недюжинной креативности. Роль, связанную с реализацией этих функций, играет третий тип руководителя — «Новатор». Его стиль руководства обозначается буквой «Н».

Новатор — глашатай и инициатор изменений. Он постоянно ориентирован на будущее. Настоящее ему скучно и неинтересно. Он полон идей и планов, которыми зажигает окружающих. Таких людей обожают и боятся, ибо они вываливают на испуганных подчиненных ворох революционных идей, требующих немедленного пересмотра всего и вся. И пусть эти идеи часто зелены и незрелы, но они зовут к развитию.

Четвертый тип руководителя — «Интегратор». Это руководитель-лидер, творец ценностей и традиций, создатель корпоративной культуры. Его

роль — одна из наиболее сложных и важных в управлении организацией. В методологии И. Адизеса она обозначена буквой «И». Интегратор — это не только и даже не столько хороший руководитель, сколько, в первую очередь, лидер. Это творец корпоративной культуры, человек, который делает жизнь организации осмысленной, создает общую для всех работников и руководящего состава систему ценностей, норм и принципов, единую общую стратегическую цель. Этот человек озвучивает миссию организации и убеждает всех, что во имя этой миссии можно, нужно и интересно работать вместе. Благодаря его деятельности в организации поддерживается органическое единство.

Для обеспечения эффективности и результативности организации в краткосрочной и долгосрочной перспективе, считает И. Адизес, нам необходим человек, олицетворяющий собой стиль управления ПАНИ. Однако людей, сочетающих в себе эти четыре стиля, практически не встречается (П. Друкер). Из-за несовместимости ролей П, А, Н, И никто не может быть одновременно ПАНИ.

Отметим наиболее существенные отличия указанных типов руководства. Производитель и Новатор в своей деятельности преследуют определенную цель, они, как правило, ориентированы исключительно на результат; Администратор и Интегратор ориентированы на процесс, для них сама деятельность может составлять цель. В другом случае Администратор и Производитель ориентированы на достижение краткосрочных результатов, а Новатор и Интегратор ориентированы на перспективу; первые — люди конкретные, их фокус локальный, вторые мыслят категориями и их фокус глобальный.

Вывод: для развития любой организации нужна комплементарная команда, то есть команда специалистов, взаимно дополняющих друг друга. Различия обеспечивают силу, если при объединении они компенсируют слабости друг друга [2].

Используя методологию И. Адизеса, обозначим примерные управленческие коды людей, составляющие комплементарную команду управления образовательного коллектива. Директор образовательной организации должен обязательно обладать стилем И (вариации управленческого кода при этом могут быть различны: ПанИ, паНИ, пАнИ), заместитель директора, отвечающий за текущий образовательный процесс, — стилем А или П, ответственный за воспитательную работу — стилем И, ответственный за разработку программы развития — стилем Н и т.д. Важно, чтобы члены

команды по своим доминирующим качествам составили управленческий код ПАНИ.

Литература

1. *Аветова Т.Ю.* Школьные команды — инновации, творчество, качество. Методическое пособие по материалам международных проектов. — СПб.: издательство «Скифия-принт», 2010. — 152 с.
2. *Адизес И.* Идеальный руководитель: Почему им нельзя стать и что из этого следует. — М.: Альпина Бизнес Бук, 2007. — 262 с.
3. *Дафт Р.Л.* Уроки лидерства. — М.: Эксмо, 2008. — 480 с.
4. *Евтихов О.В.* Лидерский потенциал руководителя: специфика, содержание и возможности развития. — Красноярск: СибЮИ МВД России, 2011. — 288 с.
5. *Катценбах Д.* Командный подход: Создание высокоэффективной организации. — М.: АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2013. — 376 с.
6. *Кирхлер Э., Родлер К.* Управление в организациях / Психология труда и организационная психология; т. 2. — Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2014. — 124 с.
7. *Светенко Т.В., Галковская Г.В.* Инновационный менеджмент в управлении школой: Учебное пособие. — М.: АПК и ГПРО, 2009 с. — 92 с.
8. *Стаут Л.У.* Управление персоналом: Настольная книга менеджера. — М.: ООО «Издательство «Добрая книга», 2009. — 536 с.
9. *Шалагина Л.В.* Психология лидерства. — СПб.: Речь, 2007. — 464 с.

Научное издание

**ПЕРСОНИФИКАЦИЯ МОДЕЛИ
ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ
ОБЩЕГО, ОСОБЕННОГО И ЕДИНИЧНОГО**

*VII Всероссийские
Конаржевские чтения
8—9 ноября 2018 года*

Составитель
Соколова Татьяна Алексеевна

Ответственный за выпуск *И.Н. Щигорева*
Корректор *Т.П. Шляхтова*
Компьютерная верстка *В.А. Ранневой*

Подписано к печати 01.09.2019. Формат 60х90/16.
Гарнитура Academy. Усл. печ. л. 6,5.
Тираж 80 экз. Заказ № 11.

Псковский областной институт повышения квалификации работников образования.
180000, г. Псков, ул. Гоголя, 14. Тел.: (8112) 66-27-97; E-mail: org1069@pskovedu.ru
<http://poipkro.pskoveduru>