

Английский язык

Библиотека в школе

Биология

География

Дошкольное образование

Здоровье детей

Информатика

**Воспитание
Образование
Педагогика**

№32

Искусство

История

Классное руководство

Литература

Математика

Начальная школа

Немецкий язык

Русский язык

Спорт в школе

Управление школой

Физика

Французский язык

Химия

Школьный психолог

ВИТОЛЬД ЯСВИН



Проектирование развития школы

БИБЛИОТЕЧКА «ПЕРВОГО СЕНТЯБРЯ»
Серия «Воспитание. Образование. Педагогика»
Выпуск 32

Витольд Ясвин

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ

Москва
Чистые пруды
2011

УДК 371
ББК 74.200
Я80

Автор брошюры – *Витольд Альбертович Ясвин*, доктор педагогических наук, заведующий лабораторией экспертизы и проектирования образовательных систем Института научной информации и мониторинга развития наук об образовании РАО.

Ясвин В.

Я80 Проектирование развития школы / Ясвин Витольд. – М. : Чистые пруды, 2011. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 32).

ISBN 978-5-9667-0773-6

В брошюре представлен инструментарий, который поможет педагогам создать и реализовать проект будущего своей школы в соответствии с собственными приоритетами. Автор описывает технологии проектирования практически всех основных сфер школьной жизни: организационно-образовательной системы школы, содержания школьной образовательной программы и развития образовательной среды. Различные этапы проектной работы проиллюстрированы примерами, которые взяты непосредственно из практики апробации авторских разработок в школах Москвы, Подмосковья и других регионов.

**УДК 371
ББК 74.200**

Учебное издание

ЯСВИН Витольд Альбертович

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ

Редактор *А.П. Витковский*

Корректоры *Е.М. Литвиненко, Т.В. Козлова*

Компьютерная верстка *Е.В. Князева*

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–19078 от 08.12.2004 г.

Подписано в печать 24.03.2011

Формат 60х90/16. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Печ. л. 2,0.

Тираж экз. Заказ №

ООО «Чистые пруды», ул. Киевская, д. 24, Москва, 121165

Тел. (495) 249-28-77, <http://www.1september.ru>

Отпечатано с готовых диапозитивов в филиале ГУП МО «КТ» «Раменская типография»

Сафоновский пр., д. 1, г. Раменское, МО, 140100

Тел. (495) 377-07-83. E-mail: ramentip@mail.ru

ISBN 978-5-9667-0773-6

© ООО «Чистые пруды», 2011

СОДЕРЖАНИЕ

Напутствие читателю.....	4
ВВЕДЕНИЕ	5
1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ШКОЛЫ.....	8
1.1. Модели школьных образовательно-организационных систем	8
1.2. Пример проектирования развития образовательно-организационной системы	12
2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИЗМЕНЕНИЙ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ШКОЛЫ	15
2.1. Основные подходы к содержанию школьного образования.....	15
2.2. Анализ и проектирование изменений в содержании образовательной программы школы	18
3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ	21
3.1. Основы психолого-педагогического проектирования среды.....	21
3.2. Проектирование развития школьной среды на основе ее экспертизы.....	29
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	31

НАПУТСТВИЕ ЧИТАТЕЛЮ

Мир меняется, и новое время выдвигает новые образовательные ориентиры: компетентностный подход, личностное развитие, воспитание самостоятельности... Во многих школах уже апробированы методики, предназначенные для решения этих задач. Вот только результат подобной апробации, к сожалению, далеко не всегда оказывается таким, какого ожидали педагоги.

Почему новации нередко оборачиваются педагогическими неудачами?

С ответа на этот вопрос Витольд Ясвин начинает свою брошюру. Ответ таков: локальные новшества, как правило, вводятся без какого-либо согласования с тем, как устроена жизнь школы в целом. Более того, развитие школ в большинстве случаев происходило стихийно, что порождало внутри школы массу противоречий, а попытка изменить отдельные элементы нередко приводила лишь к усилению этих противоречий.

Как же перейти от стихийного к целенаправленному, глубоко осмысленному и рефлексивному развитию школы? Для этого школьным администраторам и педагогам необходимо научиться смотреть на образовательное учреждение как на целостную, открытую, развивающуюся систему с множеством сложных внутренних и внешних связей. Важно научиться видеть то, что положено в основу организационно-образовательной системы школы, системы управления, образовательной среды и как различные компоненты этих систем влияют друг на друга. А также – какие из этих взаимовлияний работают на реализацию главных целей (миссии) образовательного учреждения, а какие, напротив, препятствуют этому. Не менее важно достаточно ясно представлять себе перспективы развития локальных систем и школы в целом.

Такое видение школы предполагает, что педагоги обладают особой профессиональной «оптикой». По сути, подобная «оптика» и находится сейчас в руках читателя этой брошюры, где описаны технологии проектирования развития школы, разработанные на основе современных методов анализа и моделирования.

ВВЕДЕНИЕ

Системный характер инновационного развития школы

В колодце ил – им не прокормишься.
При запущенном колодце не будет живости.

Чжоуская Книга Перемен

Согласно данным специальных исследований девять из десяти российских школ работают в режиме инновационной деятельности¹, т.е. стремятся вводить в образовательный процесс новые формы и методы обучения и воспитания. Однако практика показывает, что использование учителями даже самых эффективных методик преподавания само по себе не обеспечивает желаемого образовательного результата. Как правило, при этом достигается соответствующий локальный обучающий или развивающий эффект, в то время как важнейшие педагогические, прежде всего воспитательные задачи, поставленные обществом перед системой образования, так и остаются без кардинального решения.

При каких же условиях возможен переход школ на новую качественную ступень образования?

Анализ работ ряда ведущих отечественных специалистов (Э.Д. Днепров, А.Г. Каспржак, А.Н.Тубельский, И.Д.Фрумин и др.) позволяет сформулировать *критериальный комплекс*, характеризующий процесс проводимых в школе перемен, как инновационный.

- Изменения проводятся на общешкольном уровне, т.е. «единицей» изменений является вся школьная организация, а не отдельные ее элементы. Преобразовывается не только собственно образовательная составляющая, но и организационно-управленческая структура школьной системы.

- Изменения в школе предполагают новый вариант решения актуальной педагогической или организационно-педагогической проблемы.

- Процесс изменений строится на основе соответствующей исследовательской и проектной деятельности. Изменения происходят в контексте реализации разработанной школой модели организации обучения и воспитания школьников, отличной от общепринятых в большинстве других школ.

- Изменения касаются принципиальных отличий от традиционного содержания образования.

¹ Шахотин Е.А. Организационно-педагогические основы инновационного управления развивающимся образовательным учреждением. Автореф. дис. канд. пед. наук. Брянск, 1999.

- Изменения обуславливают новое содержание и способы деятельности педагога.

- Изменения носят системный и целенаправленный характер, являются результатом постоянного обновления и саморазвития на основе периодически проводимого анализа образовательной деятельности в школе.

- Данные изменения приводят к новому уровню качества интеллектуального и психолого-социального развития личности учащихся.

Проблема в том, что эти критерии часто не соблюдаются. Практика свидетельствует, что в большинстве случаев внедрение инноваций носит недостаточно продуманный и плохо подготовленный характер, т.е. массовость нововведений не только не обеспечивает повышения качества образования, но нередко приводит к обратному результату. В итоге специалистами (П. Щедровицкий и др.) констатируется «кризис инновационного движения» в российских школах.

Ключевое **противоречие** этого кризиса заключается в несогласованности вводимых **локальных изменений образовательного процесса** со всей **образовательно-организационной системой**, характерной для большинства отечественных школ, а также с устоявшимися **профессиональными стереотипами** большинства членов педагогических коллективов.

Более того, сама образовательно-организационная система, как правило, формируется стихийно, слабо представляется администрацией и педагогическим коллективом. Соответственно попытки изменения отдельных ее элементов могут приводить к новым рассогласованиям и усиливать существующие, но неосознаваемые руководством школы противоречия.

Для обеспечения стабильного развития школы необходимо целенаправленно создать в ней **образовательно-организационную систему**, способную интегрировать и направлять профессиональные усилия и творческий потенциал педагогического коллектива. Образовательно-организационная система школы включает такие основные элементы, как ее структурная организация, координационные механизмы, образовательная среда, содержание образования, образовательный процесс и т.д.

Первым шагом к разработке такой системы является всесторонний **анализ жизнедеятельности школы**, на основе которого:

- разрабатывается системная модель, которая позволяет четко осмыслить сущность и сложившиеся на данный момент взаимосвязи педагогической и управленческой подсистем школы;

- констатируются явные и выявляются скрытые проблемы и противоречия;

- вырабатываются стратегические приоритеты развития школы;

- определяется необходимость введения соответствующих инноваций;

- делается прогноз их «приживаемости» в школьном коллективе;
- моделируется характер их влияния на различные элементы образовательно-организационной системы школы.

В результате системного анализа жизни школы становится понятной необходимость разработки ее концепции (реальной, а не формальной, как это часто встречается на практике) и стратегии ее развития. Разработка этих основополагающих внутренних документов, безусловно, требует глубокого осмысления и анализа школьного образования в самых разных плоскостях: в философско-педагогической; в психолого-педагогической; в области содержания образования; в организационно-методической; в управленческой; в социальной; в экспертно-диагностической; в плоскости кадровой политики.

Таким образом, становится хотя бы в какой-то мере понятным ответ на один из ключевых национальных вопросов: «Что делать?» Необходимо, во-первых, научиться рассматривать школу как открытую (т.е. активно взаимодействующую с социумом) систему и, во-вторых, добиваться согласованности всех ее системных элементов между собой, в контексте образовательных целей школы.

На основе данных положений и должна разрабатываться Программа развития школы.

1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ШКОЛЫ

Если же есть куда выступить, то уже заранее
предуготовано счастье.

Чжоуская Книга Перемен

1.1. Модели школьных образовательно-организационных систем

В основу экспертно-аналитической технологии управления развитием школы² заложено пять образовательных моделей: отборочно-поточная, постановочная, смешанных способностей, интегративная и инновационная, а также – пять организационных моделей: сегментная, линейная, коллегиальная, матричная и модульная³.

Основное положение данного подхода заключается в целесообразности взаимного соответствия образовательной и организационной моделей. Таким образом, выделяется пять основных моделей школ:

- 1) поточно-сегментная,
- 2) линейно-постановочная,
- 3) смешанно-коллегиальная,
- 4) интегративно-матричная,
- 5) инновационно-модульная.

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

Организационно-образовательная структура любой школы представляет собой уникальную конфигурацию, содержащую элементы нескольких (или даже всех) моделей в различных соотношениях. Сравнение экспертных оценок с позициями, необходимыми для успешной реализации мис-

² Экспертные таблицы и методические рекомендации по проведению экспертизы можно найти в книгах: Калувэ де Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения / Пер. с англ. под ред. А.К.Зайцева. – Калуга. Калужский институт социологии, 1993, и Уланов В.В. Логика организации школы. – М.: Сентябрь, 1998.

³ Сохранены названия моделей, предложенные разработчиками методики, хотя не все они представляются удачными.

сии школы, позволяет разработать эффективную стратегию дальнейшего совершенствования и гармонизации образовательно-организационной структуры школы.

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

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

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

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

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

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

Деятельность учителя на уроке лимитируется в основном рекомендациями методического объединения и в меньшей мере – требованиями

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

Воспитательная работа в рамках данной модели осуществляется классными руководителями и направлена **в основном на поддержание дисциплины в учебной группе.**

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

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

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

Интеграция различных образовательных (учебных и воспитательных) сфер на общешкольном уровне, а также стратегическое планирование развития школы осуществляется специальным координационным органом

(советом), представляющим собой команду менеджеров (заместителей директора и руководителей подразделений).

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

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

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

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

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

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

К сожалению, результаты наших исследований показывают, что типичной для отечественных школ является конфигурация, в которой их образовательная система тяготеет к наиболее примитивной отборочно-поточной модели, а организационная – к линейной (т.е. «директорской») модели. Лишь в нескольких из **двух сотен** исследованных нами школ образовательно-организационные системы **тяготели к** смешанно-коллегиальной и интегративно-матричной **моделям**. Это были школы с углубленным изучением искусства, а также школы для детей с ослабленным здоровьем и негосударственные школы.

1.2. Пример проектирования развития образовательно-организационной системы

Стратегию развития образовательно-организационной системы конкретной школы рассмотрим на примере одной из московских школ с углубленным изучением образовательной области «Искусство», которая в 2007 году получила статус центра образования. Для разработки программы развития образовательного учреждения, обеспечивающей реализацию новой социальной миссии и решение новых социально-образовательных задач, присущих центру образования, был проведен экспертно-диагностический анализ образовательно-организационной системы, определены стратегические ориентиры достижения ее нового качества.

Анализ 2003 года показал, что *образовательная система* школы опирается в своих основополагающих компонентах на отборочно-поточную и постановочную модели.

Отборочно-поточная модель проявлялась в следующих сферах:

- формирования учебных групп в зависимости от способностей учащихся;
- организации образовательного процесса в виде доминирования предметно-урочного преподавания;
- групповой организации школьников в однородные по способностям классы с незначительными перегруппировками;
- в единстве образовательного темпа для всех учащихся, а при отставании от общего темпа – перевода ученика на более низкий уровень;
- в оценке образовательного процесса самими учителями-предметниками при отсутствии жестких критериев оценки;
- в незначительной дифференциации содержания предметов в зависимости от пожеланий учащихся и отсутствия целевого отбора учителей-предметников.

Постановочная модель проявлялась в сфере содержания образования – когнитивное содержание предметов общеобразовательного стандарта, направленное на подготовку учащихся к сдаче переходных, выпускных экзаменов, а также строгое разделение содержания между предметами, их тематическая изолированность.

Также образовательная подсистема школы включала ряд элементов, характерных для *модели смешанных способностей*, проявляющихся:

- в возможности коррекционного и дополнительного обучения по различным предметам;
- в определенной гибкости норм стандартизации тестов и проверок;
- в сравнении индивидуальных достижений учащихся с групповыми.

Однако, по сути, вышеописанные элементы модели смешанных способностей использовались не для большего развития способностей детей (наличие дополнительного обучения), а для достижения школьниками необходимых учебных стандартов, при этом нормы должна была достигнуть вся группа.

Исходя из анализа **результатов** проведенной экспертизы образовательной системы школы, были поставлены следующие **стратегические задачи**:

1. Расширение воспитательных функций учителей общеобразовательных предметов с целью полноценного личностного развития школьников.

2. Установление более тесных межпредметных связей с целью повышения эрудированности школьников.

3. Повышение уровня сотрудничества между учителями, преподающими общеобразовательные предметы, и педагогами дополнительного образования с целью более глубокого знакомства со своими учениками со всех сторон их школьной жизни и налаживания с ними лучшего контакта.

Организационная система школы отличалась высокой степенью согласованности между основным и дополнительным образованием на основе *матричной модели с характерными компонентами модульной*.

Это проявлялось в следующих моментах:

- автономность образовательных подразделений, регулирующих внутреннюю деятельность школы согласно концепции школы, выработанной ими же совместно с администрацией;

- интенсивность развития корпоративной культуры педагогического коллектива;

- развитие профессионального мастерства педагогов внутри школы.

Модульная модель организационной подсистемы проявлялась в том, что:

- управляющие органы активно занимаются разработкой стратегии перспективного развития школы;

- интеграция обучения и воспитания, направленная на саморазвитие как школьников, так и педагогов (это наиболее ярко проявляется в дополнительном музыкальном образовании);

- в совершенствовании образовательного процесса, а именно в разработке перспектив развития, а также в успешности их реализации, принимают участие как администрация, так и группа педагогов при помощи специалистов-консультантов.

Вместе с тем в организационной подсистеме школы присутствовал также ряд элементов *линейной и коллегиальной моделей*.

Проведенный анализ позволил сформулировать ряд **стратегических задач**:

1. Мотивирование учителей, в основном общеобразовательных предметов, на более активное участие в методических объединениях.

2. Направление воспитательных функций учителей на личностное развитие школьников.

3. Разработка администрацией и руководителями методических объединений системы четких правил и нормативов, регулирующих различные аспекты школьной деятельности.

4. Распределение ответственности за принятые решения на весь административный корпус.

Таким образом, логика стратегического развития данной школы как центра образования заключается в построении ее образовательно-организационной системы на основе *интегративно-матричной* модели с элементами *инновационно-модульной*. Именно такая модель может обеспечить реализацию социальной миссии и решение социально-образовательных задач, присущих центру образования.

Основные изменения, необходимые для достижения поставленных целей:

- повышение эффективности взаимодействия между педагогами общего и дополнительного образования;

- активное привлечение учителей в методические объединения, в разработку и реализацию воспитательного компонента образования, включающего в себя направленность преимущественно на развитие личности школьников, их социализацию (это требует серьезного пересмотра методов преподавания, поскольку встает вопрос о необходимости более глубокого учета творческих наклонностей);

- максимальная согласованность преподавания различных предметов для лучшей интеграции полученных знаний в единую картину мира школьников;

- создание условий для «проживания» учащимися полученных знаний через их эмоционально-эстетическую сферу.

2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИЗМЕНЕНИЙ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ШКОЛЫ

Большая колесница – для того,
чтобы ее нагрузить.
Ей есть куда отправиться.

Чжоуская Книга Перемен

2.1. Основные подходы к содержанию школьного образования

На семинарах для руководителей школ и педагогов мы предлагаем «разложить» все образовательные ресурсы их школ (временные, энергетические, человеческие, материальные, финансовые и т.д.) по следующим условиям «корзинам»:

- 1) ресурсы общего среднего образования (базисный учебный план, госстандарты, ЕГЭ, уроки, экзамены, факультативы и т.п.);
- 2) ресурсы дополнительного образования (кружки, клубы, секции и т.п.);
- 3) ресурсы социально-культурной жизни школы (праздники, фестивали, акции, ученическое самоуправление, походы и т.п.);
- 4) ресурсы формального и неформального индивидуального психолого-педагогического консультирования школьников (руководство проектной деятельностью, воспитательные беседы, дополнительные занятия, профконсультирование и т.п.).

От 85 до 95% школьных образовательных ресурсов оказывается в первой из этих корзин (Рис. 1), что характерно для отборочно-поточной и постановочной образовательных моделей, а также для модели смешанных способностей.

Затем мы предлагаем перераспределить школьные образовательные ресурсы по данным «корзинам» так, чтобы на их основе эффективно выполнять Закон РФ «Об образовании», стратегические федеральные и региональные программы и концепции, строить работу школы на основе базовых положений педагогической науки, то есть формировать «современно образованных, нравственных, предприимчивых людей, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения...» (Концепция модернизации российского образования).

При такой постановке вопроса все (!) наши коллеги (в Москве, на Урале, в Краснодарском крае, Калининградской области и т.д.) рисуют совершенно другую картину «идеальной» школы: в первую «корзину» (уроки и т.д.) «кладут» уже порядка 35–40% (не более 55%) школьных ресурсов; соответственно остальные «корзины» существенно наполняются (от 15 до 30%).

Очевидно, что профессиональное мышление наших коллег безошибочно ведет их к структуре школьных образовательных ресурсов, характерной для интегративной образовательной модели.

Реальное распределение ресурсов в современной школе		Оптимальное распределение школьных ресурсов	
75–85 до 95%		Общее среднее образование уроки, экзамены, факультативы, предметные олимпиады	45–55%
до 10%		Дополнительное образование кружки, секции, клубы	20%
5–7%		Социокультурная жизнь школы праздники, акции, фестивали	20%
3–5%		Индивидуальное консультирование предметное, профессиональное	10–15%

Рис.1. Распределение школьных ресурсов (энергетических, временных, человеческих, финансовых и др.) по экспертным оценкам руководителей образования и педагогов

Объективно на интегративную образовательную модель ориентированы и основные современные подходы к формированию содержания школьного образования: компетентностный и культуросообразный. Эффективная реализация этих подходов на основе отборочно-поточной и постановочной образовательных моделей, а также модели смешанных способностей, по существу, невозможна.

Согласно Стратегии модернизации российского образования, а также представлениям всего «прогрессивного человечества» в качестве основы содержания школьного образования сегодня рассматриваются «**ключевые компетентности**». Компетентность – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. Компетентность – это то, что порождает умение, действие. Компетентность – это возможность установления связей между знанием и ситуацией, это способность использовать знание и умение, подходящие для решения возникающей проблемы ⁴.

⁴ Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М., 2000.

В свою очередь, **многими учеными**⁵ в качестве основных структурных элементов содержания школьного образования рассматриваются различные **сферы культуры деятельности** человека⁶.

К материальной культуре специалисты относят: культуру труда и материального производства, быта и жилища, отношения к собственному телу и физическую культуру.

К духовной культуре относят: познавательную и интеллектуальную, философскую, нравственную, художественную, правовую, педагогическую (управленческую), религиозную.

Вся система культуры пронизывается экономической, политической, экологической, эстетической культурой.

Выделенные сферы включаются в содержание образования двумя способами. Во-первых, каждая такая сфера должна быть представлена самостоятельным образовательным курсом – циклом школьных предметов. Во-вторых, каждая из них включается в качестве составного элемента в содержание всех образовательных курсов, поскольку все сферы жизни являются взаимовключенными.

Таким образом, в разработанной нами модели ядром структуры содержания образования в школе выступает совокупность ключевых компетенций. Формирование каждой из ключевых компетенций *преимущественно* связано с определенными видами деятельности человека, т.е. с соответствующими сферами культуры.

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

Уровень культуры **учащихся** определяется совокупностью освоенных компетентностей и может служить интегративным критерием качества образования в школе.

⁵ Российская общеобразовательная школа: Базисный план и концептуальные подходы к стандартам 12-летней школы / Под ред. Л.Н. Боголюбова, Ю.И. Дика, В.А. Полякова. – М., 1998.

⁶ Культурология. История мировой культуры / Под. ред. А.Н. Марковой. – М., 1995.

2.2. Анализ и проектирование изменений в содержании образовательной программы школы

Традиционно формирование тех или иных сфер культуры деятельности **учащихся** преимущественно осуществляется в рамках предметных областей, исторически сложившихся в мировой и отечественной системах школьного образования: 1) практическая филология (языки, литература); 2) мусические искусства (изобразительное искусство, музыка, танец); 3) социально-гуманитарные науки; 4) математика; 5) информатика; 6) естественные науки; 7) философия и этика; 8) физическая культура; 9) практические искусства и труд (домоводство, технология).

В отечественной школе традиционно доминировали математика, естественные науки и филология. Эта тенденция в основном сохраняется как в действующих, так и в большинстве проектируемых для российской школы базисных учебных планов. Вместе с тем реализация компетентностного и культуросообразного подходов требует реального усиления представленности других предметных областей в содержании образования. Это может быть осуществлено школами за счет вариативного компонента образования, а также на основе дополнительного образования и социально-культурной жизни школы, которые интегрируются в единый образовательный процесс.

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

Используя представленную структурную модель, каждая школа может анализировать свой образовательный потенциал. Экспертиза и дальнейшее проектирование развития системы содержания образования в школе включает ряд последовательных этапов⁷.

1. Составление списка инвариантных предметов (образовательных дисциплин), реально обязательных для данной школы (обусловленных государственными и региональными стандартами, рекоменду-

⁷ Ясвин В.А. Школьные «ромашки», или Анализ потенциала образовательной программы / Директор школы, 2009. № 6 (140). – С. 9–16.

мых «примерными» учебными планами и т.п.), с учетом важнейших компетенций, формируемых в рамках данного предмета⁸.

2. Установление сбалансированности всех предметных областей в учебном плане и плане воспитательной работы (а через них – соответствующих сфер культуры жизнедеятельности и компетентностей), используя для этого ресурсы дополнительного образования и социально-культурной жизни школы (совокупности «воспитательных мероприятий»).

3. Подбор вариативных образовательных дисциплин в рамках предметных областей в соответствии со спецификой конкретной школы (специализацией данной школы, ее образовательными целями, особенностями контингента учащихся, социальными условиями региона и т.п.).

4. Объединение отдельных образовательных дисциплин как из одной предметной области, так и различных в интегративные курсы, мегапредметы и мегапроекты.

5. Разработка «проектных эскизов» учебных и воспитательных планов для различных ступеней школьного образования (подготовительной группы, начальной, основной и средней школы), определяющих временной баланс представленности различных предметных областей на данном этапе образовательного процесса и перечень образовательных дисциплин.

6. Разработка предварительных и рабочих учебных и воспитательных планов для каждого класса на основе соответствующих проектных эскизов, с учетом указаний и рекомендаций федеральных и региональных органов управления образованием (осуществляется завучем).

Подчеркнем, что современные тенденции развития образовательных систем, безусловно, ориентированы на сближение обучающей, развивающей и воспитательной функций школы. В этом смысле в качестве равноценных образовательных ресурсов рассматриваются как *учебные дисциплины* (школьные предметы), так и занятия *дополнительного образования* (школьные кружки, секции, клубы и т.п.), а также *социально-культурная жизнь школы* (праздники, акции, соуправление, походы и т.п.). Однако эти образовательные ресурсы если и воспринимаются педагогами как **равноценные** (что на практике бывает достаточно редко), то уж, во всяком случае, **не равноправные** – достаточно вспомнить типичную для почти любой школы ситуацию, когда зам. директора по воспитательной работе **«отпрашивает»** детей у учителей-предметников для репетиций праздничных постановок.

⁸ На 1–3 этапах анализа речь идет о школе в целом, абстрагируясь от возрастных ступеней образовательного процесса, т.е. имеется в виду совокупность всех образовательных ресурсов, которые представлены в данной школе.

Представляется, что определенным путем *формального уравнивания* значимости всех школьных образовательных ресурсов может служить общий **«образовательный план школы»**. В таком внутришкольном документе *на равных правах* отражаются и традиционные учебные предметы, и предметы дополнительного образования и предусматриваются соответствующие условия для личностного развития школьников в процессе участия в социально-культурной жизни школы.

Но исследования показывают, что образовательные ресурсы, выделяемые школами на формирование, например, социально-трудовой компетентности, составляют максимум 8%. Руководители школ, признавая необходимость реальной работы по воспитанию и личностному развитию учащихся, объясняют ситуацию просто: «Нам не до этого... **С нас это не требуют**... Главное для нас – достойно выглядеть на ЕГЭ»...

3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ

Скрывающийся из виду подъем.
Он будет благоприятен от непрерывной стойкости.

Чжоуская Книга Перемен

3.1. Основы психолого-педагогического проектирования среды

Роли среды в развитии человека традиционно уделяется большое внимание в психолого-педагогических исследованиях. Для человека среда – это не только окружающий его мир, но и тот мир, который существует в его общении, взаимодействиях, взаимосвязях, коммуникации и других процессах.

Образовательная среда понимается как система влияний и условий формирования личности, а также *возможностей для ее развития*, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении⁹. В данном определении особое методологическое значение имеет понятие «возможности», которое предполагает активную роль самой личности в освоении ресурсов среды. В то же время «влияния» и «условия» предполагают воздействие среды на «пассивного» человека, т.е. объектную позицию школьников.

Принцип рассмотрения образовательной среды в единстве ее структурных компонентов (пространственно-предметного, социального и организационно-технологического) был положен в основу технологии ее психолого-педагогического проектирования. Эта технология предусматривает взаимосвязанное проектирование каждого из компонентов в контексте организации разнообразных возможностей для удовлетворения всего иерархического комплекса потребностей и реализации личностных ценностей каждого члена образовательного сообщества.

«Эпицентром» проектирования является «точка взаимопроникновения» всех структурных компонентов образовательной среды и конкретного субъекта образовательного процесса (школьников того или иного возраста, педагогов, администрации, родителей). Вокруг этого «эпицентра» организуется «зона развивающих возможностей». При этом необходимо учитывать, что наряду с педагогически организованной, «контролируемой» зоной неизбежно самоорганизуются и локальные участки спонтанных взаимодействий и взаимовлияний, которые могут выполнять как позитивную развивающую функцию, так и негативную, искажающую процесс конструктивного личностного развития.

⁹ Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

Доминирующая роль в организации «зоны развивающих возможностей» принадлежит проектированию *организационно-технологического* компонента, который призван адекватно опосредовать и целесообразно преобразовывать взаимодействие ребенка с пространственно-предметным и социальными компонентами образовательной среды в контексте обеспечения *целей и содержания* образовательного процесса, а также реализации соответствующих *принципов и методов*.

Важнейшее значение здесь имеет проектирование среды на основе метода векторного моделирования, в котором для анализа используются диагностические шкалы «свобода» – «зависимость» и «активность» – «пассивность». В рамках данного метода выделяется четыре основных типа образовательной среды (на основе педагогической типологии Я.Корчака)¹⁰: догматический («зависимость» и «пассивность»), карьерный («зависимость» и «активность»), творческий («свобода» и «активность») и безмятежный («свобода» и «пассивность»).

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

Личность ребенка, воспитывающегося в догматической среде, характеризуется прежде всего высокой степенью *пассивности*, когда спокойствие трансформируется в отрешенность и апатию. Если же в такой среде оказывается сильная личность, то она, как правило, ожесточается в своем стремлении устоять против чужой воли. Догматическая среда формирует пассивную и зависимую личность.

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

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

¹⁰ Корчак Я. Педагогическое наследие / Сост. К.П. Чулкова. М., 1990.

Карьерная среда более ориентирована на различные внешние проявления, нежели на внутреннее содержание образовательного процесса: декларативность, культ этикета, саморекламу, тщеславие, недовольство, высокомерие и раболепие, зависть, злобу, злорадство. Детей не любят и не воспитывают, их только оценивают. Однако холодная расчетливость может сопровождаться соответствующим упорством в достижении поставленных целей.

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

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

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

В качестве эффективного инструмента психолого-педагогического анализа школьной среды может использоваться **коэффициент модальности**, который показывает *степень использования учащимися развивающих возможностей* (ресурсов) среды.

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

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

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

тельную литературу и т.д.). Таким образом, коэффициент модальности в творческой среде превышает 100%.

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

Итак, **коэффициент модальности, во-первых, тем больше, чем выше активность, и, во-вторых,** при равной степени активности он **больше в условиях свободной активности**. За условную единицу принят средний уровень активности субъекта при внешнем контроле (соответствует карьерной среде активной зависимости).

Психолого-педагогическое *проектирование пространственно-предметного компонента* среды базируется на системе требований к его эффективной организации:

- 1) гетерогенности и сложности среды;
- 2) связности функциональных зон;
- 3) гибкости и управляемости среды;
- 4) обеспечения символической функции среды;
- 5) индивидуализированности среды;
- 6) автономности среды.

Организация *гетерогенной (разнородной) и сложной* структуры школьной среды создает возможность для осуществления постоянного пространственного и предметного выбора учащихся. В такой среде можно не только отыскивать, но и конструировать предметы своей моторной, сенсорной, манипулятивно-познавательной, игровой и художественной активности. Разнообразная и структурно сложная образовательная среда предоставляет комплекс разнообразных возможностей, «провоцируя» на проявление самостоятельности и свободной активности.

Организация *связности* различных функциональных зон школьной среды создает возможность воспринимать различные виды образовательной деятельности как взаимообусловленные и дополняющие друг друга. Сущность связности функциональных зон заключается в возможности многофункционального использования тех или иных элементов предметной среды и включения их в различные функциональные структуры образовательного процесса.

Организация *гибкости и управляемости* школьной среды обеспечивает проявление творческой, преобразующей активности. Такая среда создает возможность для изменения окружающего предметного мира, позволяет производить функциональные изменения различных предметов в зависимости от конкретных условий образовательного процесса. Гибкость и

управляемость среды создает уникальные дидактические возможности для педагогов, которые могут побуждать школьников к активности, к принятию самостоятельных решений не только вербальными средствами, но и путем соответствующего оперативного изменения пространственно-предметного окружения.

Организация школьной среды как *носителя символических сообщений* обеспечивает дополнительные возможности познавательного, эстетического, этического развития субъектов образовательного процесса.

Организация *индивидуализированности* среды обеспечивает возможность удовлетворения потребности в персонализированном пространстве. Наличие постоянной «своей» территории обеспечивает человеку ощущение физической и эмоциональной безопасности, удовлетворяя соответствующую базовую потребность, что является необходимым условием личностного развития.

Организация *автономности* среды обеспечивает возможность различных субъектов образовательного процесса функционировать в наиболее благоприятном для них режиме.

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

- 1) взаимопонимание и удовлетворенность взаимоотношениями;
- 2) преобладающее позитивное настроение;
- 3) авторитетность руководителей;
- 4) степень участия в формировании образовательного процесса;
- 5) сплоченность и сознательность;
- 6) продуктивность взаимодействий в обучающем компоненте образовательного процесса.

Взаимопонимание и удовлетворенность всех членов образовательного сообщества взаимоотношениями обуславливается прежде всего доброжелательностью друг к другу, преобладанием взаимного положительного оценивания. Деятельность ребенка оценивается как педагогами и родителями, так и другими детьми. Деятельность педагогов – как детьми, так и администрацией, коллегами, родителями. Деятельность родителей – и самим их ребенком, и его педагогами.

Преобладающее позитивное настроение субъектов образовательного процесса в значительной степени обуславливается совместной подготовкой к каким-либо интересным, радостным событиям, а также периодическим участием в игровых ситуациях. В процессе подготовки к эмоционально значимым событиям (праздникам, вечерам, выставкам, фестивалям и т.п.) зарождается и усиливается чувство оптимизма, уверенности в интересном и насыщенном завтрашнем дне.

Авторитетность руководителей приобретает особое значение в условиях развивающей образовательной среды, когда система межличностных отношений строится на субъект-субъектной основе; когда взаимодействие носит не только межролевой, но и в большой степени межличностный характер; когда в образовательной структуре утверждается демократический стиль управления. Педагог (администратор), обладающий авторитетом, может наиболее эффективно создавать соответствующие возможности для личностного развития других членов образовательного сообщества.

Участие в управлении образовательным процессом выступает как важнейшая развивающая возможность образовательной среды, обеспечивающая становление социальной активности личности. Деятельность может носить развивающий характер только в том случае, если ее участники вовлечены в переживание самого процесса этой деятельности, психологически включены в нее. Сопричастность управлению образовательным процессом начинается с информированности о принимаемых органами самоуправления решениях и разрабатываемых планах. Такая информация может распространяться с помощью школьного радио, печати, сменных стендов, выступлений на собраниях и т.д. При этом важно, чтобы эта информация служила предметом обсуждения.

Сплоченность и сознательность всех членов образовательного сообщества может стать необходимой предпосылкой функционирования развивающей среды, которая сама в этом случае становится «инструментом» личностного развития. К сожалению, в педагогической практике достаточно распространено положение, когда педагоги и учащиеся, родители и дети воспринимают друг друга по принципу «мы» и «они». Наиболее общим и универсальным методом развития сплоченности и сознательности является совместное участие в различных видах деятельности, в первую очередь неформальной, сверхнормативной: постановка спектаклей, участие в спортивных соревнованиях, подготовка к фестивалям. При этом эффект усиливается, когда речь идет о ситуациях конкуренции с другой школой, когда необходимо «поддержать честь школы».

Продуктивность взаимодействий в обучающем компоненте образовательного процесса является необходимым условием. Если будут выполнены все ранее рассмотренные условия, создан комплекс развивающих возможностей, но при этом учебный компонент образовательного процесса окажется на низком уровне, то такая школьная среда не может рассматриваться как качественная и эффективная развивающая среда.

Проектирование всех компонентов школьной среды осуществляется в контексте организации возможностей для удовлетворения потребностей каждого ребенка и педагога:

- 1) физиологических;
- 2) в усвоении мировоззренческих принципов, норм морали, идеалов группы, принимаемой за эталонную;
- 3) в определенных предметах питания, одежды, условиях быта;
- 4) в физической и психологической безопасности;
- 5) в любви и уважении;
- 6) в признании со стороны общества;
- 7) в труде, общественно полезной деятельности;
- 8) в сохранении или улучшении самооценки;
- 9) в познании и преобразующей деятельности в какой-либо специальной области;
- 10) в эстетическом оформлении окружающей обстановки;
- 11) в самостоятельной выработке мировоззрения, упорядочении картины мира;
- 12) в овладении наиболее высоким уровнем мастерства в своем деле;
- 13) в самоактуализации личности.

Возможности удовлетворения *физиологических потребностей* прежде всего связаны с пространственно-предметным компонентом среды. Это соответствующий уровень санитарно-гигиенических норм, а также грамотная организация режима дня, уровня индивидуальной учебной нагрузки и т.д.

Возможность удовлетворения *потребности в безопасности* предполагает такую организацию школьной среды, которая как минимум гарантирует защиту каждого ребенка от негативных воздействий образовательного сообщества (агрессии, дискриминации и т.п.).

Возможность *усвоения групповых норм и идеалов* предполагает такую организацию школьной среды, когда обеспечивается специальная педагогическая работа классных руководителей, особенно в отношении новичков. Одним из эффективных методов развития групповых норм становится групповой социально-психологический тренинг или для младших школьников – спроектированные по его типу психологические игры. Главное – это организация возможности групповой рефлексии в психологически комфортной (безопасной) социальной среде.

Возможность удовлетворения *социальных потребностей (в любви, уважении, признании, общественном одобрении)* предполагает такую организацию школьной среды, в которой целенаправленно осуществляется социальная поддержка каждого члена образовательного сообщества.

Возможность удовлетворения *потребности в труде, значимой деятельности* предполагает такую организацию среды, когда каждый может реализовать свои способности в важном и серьезном деле.

Возможность удовлетворения *потребности в сохранении и повышении самооценки* предполагает такую организацию среды, в которой предметом анализа является прежде всего индивидуальная динамика развития каждого члена образовательного сообщества.

Возможность в удовлетворении и развитии *познавательной потребности в особой области (интересов)* предполагает такую организацию среды, когда члены образовательного сообщества могут осуществлять свое личностное развитие в соответствующих кружках, клубах, секциях, свободно пользоваться хорошо укомплектованной библиотекой и т.п.

Возможность удовлетворения и развития *потребности в преобразующей деятельности в особой области (склонности)* предполагает такую организацию среды, когда учащиеся могут осуществлять свое личностное развитие путем практического участия в исследовательской, конструкторской, проектной и другой работе, соответствующей их склонности, достигать при этом конкретных результатов, получать признание школьного сообщества.

Возможность удовлетворения и развития *потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки* предполагает такую организацию среды, когда члены образовательного сообщества будут постоянно ощущать и совершенствовать ее высокий эстетический уровень – важнейший фактор, обуславливающий характер их поведения в этой среде.

Возможность удовлетворения и развития *потребности в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира* предполагает такую организацию среды, когда учащиеся могут в специально создаваемой обстановке («круглые столы», встречи с философами, писателями, политиками и т.д.) свободно дискутировать о реальных социально-политических проблемах, тенденциях развития общества, жизненном предназначении человека и т.п.

Возможность удовлетворения и развития *потребности в овладении высоким уровнем мастерства в своем деле* предполагает такую организацию школьной среды, когда все члены образовательного сообщества ощущают общественную поддержку своей основной деятельности (учебной, преподавательской, административной и т.д.) и в то же время несут ответственность за ее качество. Только образовательная среда творческого типа, создающая комплекс возможностей для свободного и активного развития каждого, может стимулировать максимальную самоотдачу членов образовательного сообщества.

Наконец, возможность удовлетворения и развития *потребности в самоактуализации личности* – ключевой задачи всего образовательного процесса – может быть обеспечена образовательной средой в результате организации всего комплекса вышеперечисленных возможностей.

3.2. Проектирование развития школьной среды на основе ее экспертизы

Могут быть выделены три области психолого-педагогического проектирования образовательной среды:

1) проектирование возможностей для удовлетворения потребностей и реализации личностного потенциала школьников, педагогов, а также родителей;

2) проектирование компонентов образовательной среды, обеспечивающее выполнение психолого-социальных требований к их оптимальной организации;

3) проектирование образовательной среды в логике достижения высокого уровня ее экспертных параметров.

Методика экспертизы школьной среды позволяет анализировать образовательную среду с помощью следующих дескрипторов (количественных параметров)¹¹: широта, интенсивность, осознаваемость, устойчивость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность, безопасность, структурированность.

Широта среды – структурно-содержательная характеристика, показывающая, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в нее.

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

Степень *осознаваемости* школьной среды – показатель сознательной включенности в нее всех членов образовательного сообщества.

Устойчивость школьной среды характеризует ее стабильность во времени. *Обобщенность* школьной среды характеризует степень координации деятельности всех членов образовательного сообщества.

Эмоциональность среды иллюстрирует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов.

Доминантность школьной среды характеризует значимость данной среды в системе ценностей учащихся, педагогов и родителей. Доминантность показывает иерархическое положение школьной среды по отношению к другим источникам влияния на личность.

¹¹ Соответствующие экспертные таблицы представлены в книгах: Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000, Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001, . Ясвин В.А. Школа как развивающая среда. – М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. (Серия: Научно-издательский проект в поддержку национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»).

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

Социальная активность школьной среды – показатель ее социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной школьной среды в широкую социальную среду.

Мобильность школьной среды характеризует ее способность к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений с широкой социальной средой.

Структурированность школьной среды характеризует среду с точки зрения ее физической, психологической и социальной безопасности для всех участников образовательного процесса.

Безопасность школьной среды характеризует ясность формулировок целей и ожиданий, четкости определения границ приемлемого и неприемлемого, понятности и обоснованности поощрений и взысканий.

Получив определенную картину состояния школьной среды, руководитель (педагог) определяет стратегию ее дальнейшего развития. Принципиальное значение при повторной экспертизе имеет количественный прирост уровней тех параметров, которые были ранее определены как стратегически приоритетные, повышение показателей которых было запланировано. Периодически проводя экспертизу школьной среды, администрация и педагоги могут обеспечить четкий контроль динамики ее развития, целенаправленно корректировать это развитие путем перераспределения ресурсов, если представляется необходимым увеличить показатель того или иного параметра.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Этапы внедрения проекта развития школы

Охвати примыкающих к тебе.
Непрерывное общение.
Друзья последуют за твоими мыслями.
Чжоуская Книга Перемен

На *первом этапе* в школе проводится **комплексная экспертиза существующего состояния ее организационно-образовательной системы**: определение реально сложившейся в школе управленческо-педагогической модели; анализ содержания образовательного плана школы; психолого-педагогическая экспертиза школьной среды с анализом ее восприятия руководителями, педагогами, учащимися и родителями; анализ представлений директора и его заместителей о состоянии и развитии школы и т.п.

На *втором этапе* **разрабатывается модель организационно-образовательной системы школы**. Формируется творческая группа, состоящая из консультантов администрации и наиболее компетентных сотрудников школы. Функции этой группы заключаются в определении новых приоритетов и стратегических ориентиров развития школы (с учетом философских, педагогических, психологических, дидактических, управленческих и др. аспектов); разработке (переосмыслении) Концепции школы и т.п.

На *третьем этапе* **разрабатывается Стратегия развития образовательной системы школы**. Творческой группой проводится анализ научных концепций, подходов и разработок в соответствующих областях, а также педагогических технологий и отбор из них наиболее адекватных целям и условиям образовательной деятельности школы. Определяются этапы реализации Концепции школы; разрабатывается новый профессиональный функционал сотрудников в соответствии с предполагаемыми организационно-педагогическими изменениями и т.п.

На *четвертом этапе* **реализуются программы повышения психолого-педагогической квалификации персонала школы** с целью освоения профессиональных знаний и установок, необходимых для внедрения в практику новых подходов и технологий: создание научно-методической библиотеки, проведение тренингов, семинаров, мастер-классов и т.п.

На *пятом этапе* сотрудниками школы при поддержке консультантов **разрабатывается комплекс педагогических проектов**, обеспечиваю-

щих реализацию модели образовательной системы на уровне образовательных микросред. Данный этап завершается фестивалем педагогических проектов.

На *шестом этапе* **проводится апробация разработанных педагогических проектов в условиях школы, а также их коррекция и внедрение в повседневную практику образовательной деятельности.** На данном этапе совершенствуется образовательная система школы как в плане более тщательной проработки ее отдельных положений, так и в плане методической интеграции в данную систему ранее недостаточно проработанных аспектов образовательной деятельности. Проводится повторная комплексная экспертиза состояния образовательной системы школы, на основе которой делаются выводы об эффективности проделанной работы.

На *седьмом этапе* **подводятся промежуточные итоги инновационной деятельности школы:** обобщаются и оформляются полученные результаты, готовятся итоговые публикации, электронные и видеоматериалы и т.п.