



ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ АДМИНИСТРАЦИИ ГОРОДА ТОМСКА
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа №32
имени 19-й гвардейской стрелковой дивизии г.Томска



ФОРМИРОВАНИЕ 4-К КОМПЕТЕНЦИЙ: МАТЕРИАЛЫ МЕНТОРСКИХ СЕССИЙ

Составители:

Филатова О.Р., педагог-наставник,
руководитель ресурсной лаборатории
по наставничеству МАОУ СОШ № 32 г. Томска.
Тужикова Т.А., заместитель директора
по научно-методической работе,
кандидат педагогических наук, доцент ТГПУ.

Томск - 2020

Одной из технологий наставничества является менторство. Это обучение посредством предоставления в разных видах обучаемому модели действий и их корректировки посредством обратной связи, один из методов обучения, когда более опытный сотрудник делится своими знаниями, умениями и навыками с неопытным новичком на протяжении определенного времени. Менторство сочетает в себе признаки коучинга и преподавательской деятельности. Целью менторского сопровождения является оказание профессиональной поддержки и психологической помощи молодым учителям. Это совместный опыт поиска новых механизмов развития профессиональных компетенций молодого педагога. Менторство это тип наставничества, но сегодня это означает эффективный способ развития профессиональных компетенций во взаимодействии «педагог - наставник – молодой учитель» (ментор и молодой педагог).

СЕССИЯ 1: ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Глоссарий (словарь терминов)

1. **Педагогическое проектирование** - прикладное направление педагогической науки и практической педагогической деятельности; нацелено на решение таких общих задач, как развитие, преобразование, совершенствование, разрешение противоречий в современных образовательных педагогических системах.
2. **Цель педагогического проектирования** — создание педагогического процесса, в наибольшей степени соответствующего поставленным целям обучения, воспитания, развития; профессиональное саморазвитие педагога, способного реализовать спроектированную систему обучения.
3. **Проект** (от лат. *proiectus* - брошенный вперед) – деятельность по созданию проекта, созданию образа будущего предполагаемого явления, система планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств достижения определенных целей и решения конкретных задач.
4. **Проект** — это комплекс взаимосвязанных мероприятий по целенаправленному изменению системы в течение заданного периода времени с ориентацией на четкие требования к качеству результатов, ресурсным обеспечением при установленном бюджете.
5. **Проект** — это желаемый образ системы, описанный конкретно с точки зрения ожидаемых результатов, способов и механизмов реализации, реальный с точки зрения имеющихся условий.
6. **Объект педагогического проектирования** – часть педагогической реальности разного уровня сложности, подлежащая совершенствованию Объектами проектирования являются: педагогические системы, педагогические процессы, педагогические ситуации. Педагогические системы — это сложные образования, представляющие собой целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человек.
7. **Объект деятельности в социальном проектировании** - социальные явления («социальные негативы» — курение, наркомания, сквернословие, алкоголизм); социальные отношения (отношение к старикам, к молодежи, к детям; отношение к клиенту, к потребителю, к заказчику; политическое взаимодействие, влияние, др.); социальные институты (органы власти и управления, политическая партия, школа, больница, магазин, почта, парикмахерская и др.); социальная среда: ландшафт в целом (городской, сельский), социальный ландшафт (пандусы, остановки, реклама, места отдыха, выгула собак, игровые площадки, внешний вид и обустройство стадиона и т.п.).
8. **Состав процесса педагогического проектирования** – логика проектирования, описанная определенным количеством шагов (этапов), которые необходимо "пройти" от

возникновения замысла педагогического проекта до получения полезного педагогического результата.

9. **Структура педагогического проектирования** – связи между отдельными шагами (этапами) педагогического проектирования. Основное свойство этих связей – преемственность, когда каждый последующий шаг закономерно вытекает из предыдущего и подготавливает наступление следующего.
10. **Структура педагогического проекта** – описание связей между элементами (компонентами) проектируемой педагогической системы, обозначение ее "архитектуры", иерархии компонентов, движения от замысла до получения полезного педагогического результата в виде позитивных личностных изменений субъектов, включенных в реализацию проекта.
11. **Логика педагогического проектирования** – выбираемая разработчиками проекта последовательность действий по анализу, преобразованию и оценке эффективности разработанного педагогического проекта. Выбор логики определяется в каждом конкретном случае в зависимости от объекта проектирования, его масштаба, общего замысла, степени теоретической и практической разработанности проблемы.
12. **Принципы педагогического проектирования** – основные ценности, которыми руководствуются разработчики при создании проекта: принцип человеческих приоритетов, принцип системности, принцип саморазвития проектируемых систем, принцип непрерывности организации проектирования, принцип реальности и диагностичности, принцип общности и уникальности в проектировании и т.д.
13. **Теоретическое обеспечение педагогического проектирования** – определение методологических основ проектирования, тех научных закономерностей, которые лежат в основе проектируемых педагогических явлений, процессов, систем. Формулирование целей и ценностей педагогического проекта.
14. **Методическое обеспечение педагогического проектирования** – описание конкретных задач, которые необходимо решить, определение и обоснование условий и средств для достижения целей, разработка тактики действий и системы взаимодействия субъектов для реализации проекта (планы, перечень мероприятий, необходимые методические разработки и пр.).
15. **Ресурсное обеспечение педагогического проектирования** – систематизированное описание необходимых ресурсов: условий реализации проекта (нормативно-правовых, организационно-управленческих, кадровых/человеческих, научно-методических, материально-технических, финансовых и пр.).
16. **Диагностика в логике педагогического проектирования** – комплекс методов научного исследования (социологического, педагогического, психологического, акмеологического и др.), конкретные исследовательские методики, применяемые разработчиками на разных этапах проектирования для: выявления потребности в проекте; противоречий; наличия тех или иных условий для проектирования; ценностей, исповедуемых субъектами проектируемой педагогической системы; изменений в качестве функционирования системы в целом и отдельных ее элементах; изменения в личности субъектов; эффективности проектирования и пр.
17. **Экспертиза педагогического проекта** – необходимый этап в логике педагогического проектирования, организуемый для анализа и оценивания актуальности, значимости и результативности проекта, прогноза его реализации и развития. Различают внутреннюю экспертизу (самоэкспертизу) и внешнюю, организуемую независимыми экспертами-специалистами. Функции экспертизы: дать многоаспектный анализ проекту, поставить диагноз, осуществить прогноз, определить приоритеты, смягчить последствия, принять решение о судьбе проекта.
18. **Презентация педагогического проекта** – представление разработанного проекта заинтересованным лицам (потребителям, общественности), субъектам педагогического проектирования в разнообразных формах (доклад, сообщение).
19. **SWOT-анализ** – необходимый элемент исследований, обязательным предварительным этапом при составлении любого уровня стратегических и маркетинговых планов. Аббревиатура SWOT означает: Strengths – сильные стороны; Weakness – слабые стороны; Opportunities – возможности; Threats – угрозы. SWOT анализ – это анализ сильных и

слабых сторон организации а также возможностей и угроз со стороны внешней окружающей среды. «S» и «W» относятся к состоянию компании, а «O» и «T» к внешнему окружению организации.

20. **Критерий** (от греч. kriterion — средство для суждения) – признак, на основании которого производится оценка чего-либо; мерило оценки.

ЛЕКЦИЯ: СПЕЦИФИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.

Педагогическое проектирование - прикладное направление педагогической науки и практической педагогической деятельности. Нацелено на решение таких общих задач, как развитие, преобразование, совершенствование, разрешение противоречий в современных образовательных педагогических системах (педагогическая система, педагогический процесс, педагогическая ситуация, образовательная программа). Это процесс создания педагогического проекта, дальнейшая детализация созданной педагогической модели в логике проектирования и доведения ее до уровня описания механизма получения полезного педагогического результата, то есть до практического использования.

Цель педагогического проектирования — создание педагогического процесса, в наибольшей степени соответствующего поставленным целям обучения, воспитания, развития; профессиональное саморазвитие.

Проект (от лат. projectus - брошенный вперед) - деятельность по созданию проекта, созданию образа будущего предполагаемого явления, система планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств достижения определенных целей и решения конкретных задач.

Проект - это комплекс взаимосвязанных мероприятий по целенаправленному изменению системы в течение заданного периода времени с ориентацией на четкие требования к качеству результатов, ресурсным обеспечением при установленном бюджете (Новикова).

Проект - это желаемый образ системы, описанный конкретно с точки зрения ожидаемых результатов, способов и механизмов реализации, реальный с точки зрения имеющихся условий.

Подходы к проектированию:

- объектный,
- проблемно-ориентированный,
- субъектно-ориентированный подход.

В ходе проектной деятельности происходит преобразование объекта, явления, ситуации.

Фазы проектирования:

Начальная фаза (включает стадии): разработка концепции:

- сбор данных и анализ состояния (предварительное обследование);
- выявление потребности в изменениях и определение результата;
- разработка модели: определение и сравнительная характеристика альтернатив, экспертиза;
- утверждение концепции и получение одобрения для следующей фазы.
- назначение научного руководителя и формирование команды;
- установление деловых контактов (изучение целей и мотиваций);
- разработка содержания;
- структурное планирование;
- управление и техника контроля;
- определение рисков.

Фаза реализации проекта:

- заключение контрактов;
- ввод в действие системы управления;
- организация выполнения работ;
- коммуникации и связи участников;
- ввод (мотивации и стимулирования);
- поэтапная деятельность реализации проекта;
- контроль;

- руководство, координация работ.

Фаза завершения проекта:

- апробация и экспериментальная проверка конечного продукта;
- оценка и подведение итогов;
- сопоставление первоначальных целей и планируемых результатов с полученными;
- анализ неудач, сбоев, выделение точек дальнейшего роста;
- переход на следующий уровень развития.

Объект педагогического проектирования - часть педагогической реальности разного уровня сложности, подлежащая совершенствованию. Объектами проектирования являются: педагогические системы, педагогические процессы, педагогические ситуации. Педагогические системы — это сложные образования, представляющие собой целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человек.

Объектом деятельности в социальном проектировании могут выступать: социальные явления («социальные негативы» — курение, наркомания, сквернословие, алкоголизм); социальные отношения (отношение к старикам, к молодежи, к детям; отношение к клиенту, к потребителю, к заказчику; политическое взаимодействие, влияние, др.); социальные институты (органы власти и управления, политическая партия, школа, больница, магазин, почта, парикмахерская и др.); социальная среда: ландшафт в целом (городской, сельский), социальный ландшафт (пандусы, остановки, реклама, места отдыха, выгула собак, игровые площадки, внешний вид и обустройство стадиона и т.п.).

Способы формулирования проблемы:

1. С одной стороны (называются актуальные потребности и желаемые результаты), а с другой стороны (называются реальные результаты).
2. С одной стороны (называются желаемые результаты), а с другой стороны (перечисляются недостатки, которые препятствуют получению желаемых результатов).
3. Называются недостатки... препятствуют (называются желаемые результаты)
4. Противоречие между (называются препятствия, существующие в реальном состоянии системы) и (называется желаемое состояние системы) приводит к снижению (называется отрицательный результат)

Понятие цели:

- образ будущей системы, соотнесённой с потребностью и возможностью ее реализации;
- конкретный, охарактеризованный качественно и количественно образ желаемого (ожидаемого результата), который можно реально достичь к определенному времени.

Признаки цели:

- полнота;
- побудительность;
- реальность;
- определенность во времени;
- операциональность.

Последствия реализации проекта:

- экономические,
- экологические,
- социально-психологические,
- социально-культурные,
- образовательные.

Результаты (количественно, качественно)

Продукты (модель, описание методики, материалы...)

Эффективная команда — это команда, нацеленная на конечный результат, инициативный и творческий подход к решению задач

С позиций организационно-психологического климата эффективная команда, в которой:

- неформальная атмосфера;
- задача хорошо понята и принимается;
- члены прислушиваются друг к другу;
- в обсуждении задач принимают участие все члены;

- выражаются как идеи, так и чувства;
- конфликты и разногласия присутствуют, но выражаются и центрируются вокруг идей, методов и пр., а не личностей;
- команда осознает, что делает, решение основывается на согласии, а не на голосовании большинства.

Социальное партнерство в образовании

Термин "социальное партнерство" - новый для сегодняшней России. Его смысл - налаживание конструктивного взаимодействия между тремя силами, действующими на общественной арене страны:

- государственными структурами,
- коммерческими предприятиями,
- некоммерческими организациями.

Эти силы условно называют первым, вторым и третьим секторами экономики. Взаимодействие между ними необходимо для того, чтобы совместными усилиями решать социально значимые проблемы, такие, например, как бедность, проблемы занятости, бездомность и т.д.

Социальное партнерство:

- это такая совместно распределенная деятельность социальных элементов – представителей различных социальных групп, результатом которой являются позитивные эффекты, принимаемые всеми участниками этой деятельности;
- объединение усилий лиц или организаций для решения общих проблем и/или достижения значимой для всех цели;
- это путь построения гражданского общества.

Социальное партнерство в образовании нужно для того, чтобы:

- учителя, ученики, родители вместе управляли школой
- педагоги могли объединиться в решении актуальных проблем
- эффективно использовать средства и т.д.

Проектирование ожидаемых результатов, критериев и показателей деятельности — это очень важный шаг подготовки проекта, так как в зависимости от того, что и каким образом вы будете оценивать, зависит отношение к результатам вашего проекта, как самой команды, так и других людей.

Критерий (от греч. *kriterion* — средство для суждения), признак, на основании которого производится оценка чего-либо; мерило оценки. Разработка системы оценки проекта:

№	Основные задачи	Ожидаемые результаты
1	Определить основные критерии, подлежащие оценке	Перечень основных оцениваемых критериев
2	Описать показатели оценки каждого критерия	Перечень показателей
3	Описать способы оценки каждого показателя	Перечень способов оценки

Первое требование — конкретность критериев и показателей, которыми определяется степень достижения поставленной цели работы над выбранной социальной проблемой.

Каждый критерий должен иметь четкие показатели, в соответствии с которыми можно определить степень достижения максимально возможного результата.

Есть два основных вида показателей:

- количественные (по количеству сделанного, например, проведенных бесед и т.д.);
- качественные (по изменению состояния, качества того или иного объекта, который стал целью вашего проекта).

Второй способ более сложный, так как его трудно измерить, например, количеством убранных бумажек или другого мусора. Но его также следует использовать, так как далеко не всегда возможно измерить изменения в социальной сфере с помощью одних цифр.

Нужно помнить и о том, что не все можно измерить, например, понимание людьми необходимости экономить воду или электричество. Но, тем не менее, в этом направлении надо работать, хотя это может быть самым общим критерием.

Использовать выбранные критерии и показатели нужно не только при окончательном анализе итоговых результатов социального проекта. Они важны и для периодической оценки промежуточных итогов. Такая промежуточная оценка помогает внести своевременные коррективы в разработанный план с учетом внешних обстоятельств, изменения состава команды, работающей над реализацией проекта и т.п.

При определении критериев и показателей оценки выполнения работы над проектом следует помнить принцип "делать все, что в наших силах".

Если вы в качестве показателей определите слишком простые дела, то вам самим быстро станет скучно, и проект превратится в фарс.

Но не стоит брать слишком высокую планку, то есть ставить себя с самого начала в ситуацию стресса. Это очень тонкий вопрос, решение которого может найти только сама команда. Нужно оптимальное сочетание возможностей команды и трудностей, с которыми вам предстоит столкнуться во время выполнения плана.

Оценка работы над проектом может осуществляться, прежде всего, самой командой во время общего сбора, когда каждый человек высказывает свою точку зрения, опираясь на сформулированные показатели и критерии. Для этого нужно одинаково понимать те понятия и термины, которые были использованы при формулировке показателей и критериев.

Практические навыки вы можете проявить при разработке социального (социально-образовательного) проекта с учетом особенностей и направлений деятельности нашей образовательной организации или присоединиться к уже реализующимся.

Приложение 1:

Структура социального (социально-образовательного) проекта:

1. Паспорт проекта

Тема проекта	
Целевая группа	
Проблема	
Цели проекта	
Задачи проекта, в том числе по этапам	I этап – Организационный II этап – Реализационный III этап – Итоговый
Ожидаемые результаты проекта, в том числе по этапам	Ожидаемые результаты I этапа проекта: Ожидаемые результаты II этапа проекта: Ожидаемые результаты III этапа проекта:
Критерии эффективности проекта	Показатели критериев эффективности проекта

2. Введение

Актуальность, практическая значимость, целесообразность проекта

Проблема, причины наличия проблем

Нормативная база проекта

Цели и задачи, ожидаемые результаты проекта

3. План мероприятий проекта

4. План – график контроля проекта

5. Критерии и показатели эффективности проекта

6. Карта социального партнёрства

Приложение 2

Критерии оценки разработанных социально-образовательных проектов

№	Критерии
---	----------

п/п	Показатели	отсутствует (0 баллов)	присутствует частично (1балл)	Присутствует т полностью (2 балла)
1.	Соответствие проекта заявленным целям.			
2.	Актуальность (ориентация на решение существующих в настоящее время проблем).			
3.	Научность (обоснование методологии проекта на основе научного знания, выделение объекта и предмета деятельности).			
4.	Перспективность (отнесение проекта не только к настоящему, но и будущему).			
5.	Реалистичность (оптимальное соотношение желаемого и возможного).			
6.	Качество постановки проблемы (конкретность расхождения между реальным и желаемым).			
7.	Качество сформулированной цели проекта (конкретность, операциональность, определение по времени достижения).			
8.	Конкретность, операциональность задач, обеспечивающих достижение цели.			
9.	Качество представления образовательного продукта (модель, программа, комплекс событий, карта социального партнерства, детальность ожидаемого результата)			
10.	Взаимосвязь целей, средств, результатов, заявленных в проекте.			
11.	Качество плана (достаточность запланированных действий для реализации проекта, реалистичность плана с точки зрения ресурсного обеспечения и сроков).			
12.	Контролируемость реализации проекта (диагностическая постановка промежуточных и итоговых результатов проектной деятельности).			
	Фактическое количество баллов – 24 80% - проект готов к реализации (5 баллов, высокий уровень) 65 - 79% - проект требует доработки (4 балла, уровень выше среднего) 50-64% - проект требует доработки (3 балла, средний уровень) менее 50% - (2 балла, низкий уровень)			

Основная литература

1. Луков В.А. Социальное проектирование: Учеб, пособие / В.А. Луков. — Москва.: Флинта, Московский гуманитарный университет, 2010. — 240 с.
2. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. / А. В. Хуторской. Москва: Академия, 2010.-254 с.
3. Цибульникова В.Е. Образовательные системы и педагогические технологии [Электронный ресурс]: учебно-методический комплекс дисциплины/ Цибульникова В.Е.— Электрон. текстовые данные.— М.: Московский педагогический государственный университет, 2016.— 52 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/72504.html>

Дополнительная литература

1. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения. Под редакцией Н. Воскресенской и С. Шехтера. При участии А.Июффе и Ч.Уайта. Москва. 2004.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. М.: Просвещение, 2010. – 24 с.
3. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование /И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. Слостёнина В.А., Колесниковой И.А. - 3-е изд., стер. - Москва: Академия, 2008. - 288 с.
4. Косарецкий С.Г. Государственно-общественное управление образовательным учреждением в вопросах и ответах. Москва: Серия «Библиотека школьного управляющего», 2015 – 106 с.

5. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: уч. пос. для студ. высш. уч. завед. / Н.В.Матяш. - М. : Академия, 2012.-160 с.
6. Мерцалова Т.А. Управляющий совет школы: грани открытости. Москва: Серия «Библиотека школьного управляющего»,2015 – 53 с.
7. Методика социально-образовательного проекта «Гражданин». / В.П. Пахомов. – Самара, 2005.
8. Методика разработки и реализации социального проекта «Гражданин»: Учебное пособие. / В.П. Пахомов. – Самара, 2008.
9. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей. М.: АРКТИ, 2008.
10. Новикова, Т. Г. Теоретические подходы к технологии экспертизы инновационных проектов / Т. Г. Новикова // Школьные технологии. – 2002.–№1.–С.161169.
11. Лазарев, В. С. Введение в педагогическую инноватику / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян. – Москва, 2004.
12. Ляудис, В. Я. Принципы психолого-педагогического проектирования инновационного обучения в школе / В. Я. Ляудис // Инновационное обучение: стратегия и практика. – Москва,1994.– С.1332.
13. Портфолио социального проекта. Методическое пособие. Под ред. Е.В. Захаровой. – Томск: ОГБУ «Региональный центр развития образования», – 2015 г. – 132 с.
14. Портфолио социального проекта. Текстографический электронный образовательный ресурс. Под ред. Е.В. Захаровой. — Томск: ОГБУ «РЦРО», — 2014.
15. Программа «Центр социального менеджмента». Методическое пособие. Часть 1,2/Под ред. М.А. Дорофеевой. - Красноярск, 2009. – 220 с.
16. Сборник практико-ориентированных занятий Центров гражданского образования Томской области / Под ред. Лыжиной Н.П., Чистякова Ю.А. – Томск: ОГБУ «РЦРО», 2014.
17. Социальное проектирование – шаг к гражданскому обществу. / Под. ред. Е.В. Захаровой. – Томск: ОГБУ «РЦРО», 2013.
18. Школа РОСТА: методическое пособие – методичка педагога, рабочая тетрадь участника проекта / составитель: Е.В. Насонова, Н.А. Максименко. – КРМОО Центр «Сотрудничество», Красноярск, 2008, 2009.

СЕССИЯ 2: УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

Глоссарий (словарь терминов)

21. **Государственная политика в области образования** – это искусство управления и стратегия деятельности органов федеральной, региональной и муниципальной власти по созданию и реализации механизма системных изменений, обеспечивающих формирование в сфере образования человеческого потенциала, соответствующего требованиям инновационной экономики и запросам современного общества.
22. **Управление в образовании** – особый род деятельности, обеспечивающей функционирование и развитие образовательного учреждения, реализацию его концепции и программы; целенаправленная организация отношений между людьми, которые складываются в образовательном процессе.
23. **Главная задача управления** – создать благоприятные внешние и внутренние условия для эффективной совместной деятельности людей, работающих в образовательном учреждении.
24. **Система** – совокупность, определенное множество элементов, взаимообусловленных и взаимосвязанных, взаимодействие которых обуславливает целостные свойства этого множества и направлено на достижение единой цели. В отечественной науке *управления под системой* понимается совокупность взаимодействующих элементов, составляющих целостное образование, имеющих новые свойства по отношению к ее элементам
25. **Система управления** – это совокупность человеческих, материальных, технических, информационных, нормативно-правовых и других компонентов, связанных между собой так, что благодаря этому реализуются функции управления (М. М. Поташник, В. С. Лазарев).

26. **Педагогическая система** – множество взаимосвязанных структур и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей. Вариантами педагогической системы «школа» являются альтернативные учебные заведения: гимназии, лицеи, колледжи и др.
27. **Педагогическая система** – совокупность взаимосвязанных элементов педагогической реальности (педагогических фактов, явлений, процессов), направленных на решение педагогических задач обучения, воспитания и развития человека.
28. **Педагогический процесс** — система, следовательно, и исследование его, и управление им требуют системного подхода. Сущность педагогического процесса — в обеспечении единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности.
29. **Системный подход** – методологическое направление в науке, основная задача которого состоит в разработке методов исследования и конструирования сложноорганизованных объектов - систем разных типов и классов; научный метод познания и преобразования действительности.
30. **Модель** – образ объекта проектирования, позволяющий отразить его основные существенные свойства, получить информацию о возможных состояниях объекта в будущем и путях их осуществления (блок-схема, схема, рисунок, таблица и пр.)
31. **Педагогическое моделирование** – метод исследования педагогических объектов на их моделях. Это процесс определения теоретических оснований проектирования в форме закономерностей, принципов, ценностей, целей, образов. На этапе моделирования определяется состав и структура проектируемых педагогических объектов. Результатом моделирования является модель (см. Модель).
32. **Педагогическое проектирование** - прикладное направление педагогической науки и практической педагогической деятельности. Нацелено на решение таких общих задач, как развитие, преобразование, совершенствование, разрешение противоречий в современных образовательных педагогических системах (педагогическая система, педагогический процесс, педагогическая ситуация, образовательная программа). Процесс создания педагогического проекта, дальнейшая детализация созданной педагогической модели в логике проектирования и доведения ее до уровня описания механизма получения полезного педагогического результата, то есть до практического использования.
33. **SWOT-анализ** – необходимый элемент исследований, обязательным предварительным этапом при составлении любого уровня стратегических и маркетинговых планов. Аббревиатура SWOT означает: Strengths – сильные стороны; Weakness – слабые стороны; Opportunities – возможности; Threats – угрозы. SWOT анализ – это анализ сильных и слабых сторон организации а также возможностей и угроз со стороны внешней окружающей среды. «S» и «W» относятся к состоянию компании, а «O» и «T» к внешнему окружению организации.
34. **Программа развития образовательной организации** – это стратегический документ организации, отражающий программу управленческих действий по реализации задач развития. Он повествует о том, какой ее создатели и исполнители видят через 3-5 лет и как, с помощью какой работы, каких ресурсов и какого мудрого управления они собираются прийти к этому светлому образу.
35. **Особенности Программы развития** – она не может не быть инновационной, она вся должна состоять из описания этих самых новшеств, но только не сегодняшних, а завтрашних, таких, которые будут осуществлены в ближайшие годы и выведут школу на новый качественный уровень. Программа развития - это не концепция, не основная образовательная программа и не план базовой деятельности. Программа развития всегда уникальна. Программу развития не пишут, а разрабатывают. Результаты программы измеримы и доказуемы.
36. **Внутришкольный контроль** (по определению А.М. Моисеева) — это процесс получения информации об изменениях внешних и внутренних условий функционирования и развития школы, несущих в себе угрозу для реализации спланированных действий или, наоборот, открывающих новые возможности для этого, процесс оценки работы школы, а также выявления необходимости и организации осуществления ее коррекции. Внутришкольный контроль — вид управленческой деятельности, призванный выполнить функцию обратной

связи между системой внутришкольного управления и элементами школы как объекта управления.

ЛЕКЦИЯ 1: ПОНЯТИЕ УПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

С позиций теории управления общеобразовательная школа (и любое образовательное учреждение) как сложная динамическая система выступает объектом управления. Управление отдельной организацией представляет собой важнейшее, базовое звено в системе управления образованием. В общем виде управление в образовании можно рассматривать как *особого рода деятельность, обеспечивающую функционирование и развитие образовательного учреждения, реализацию его концепции и программы.*

Управление образовательными учреждениями представляет собой разновидность социального управления и является по сути своей гуманитарным, поскольку главное содержание деятельности всех его субъектов составляет руководство людьми. Все другие функции управления приобретают смысл не сами по себе, а как средства управления людьми, составляющими коллектив образовательного учреждения. Главная задача управления — создать благоприятные внешние и внутренние условия для эффективной совместной деятельности людей, работающих в образовательном учреждении. Такое понимание управления может быть раскрыто в следующих положениях:

- если рассматривать управление образовательными системами с позиций гуманитарного подхода, то предпочтение следует отдать мягким, косвенным (через создание соответствующих условий) способам управления;
- управление рассматривается не как командование, властвование, а как сложная и очень ответственная деятельность по обеспечению функционирования и развития образовательной системы;
- благоприятные условия для совместной деятельности людей могут быть созданы только на основе конструктивных отношений в коллективе образовательного учреждения;
- создание таких отношений — важная составляющая управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения.

Наряду с понятием «управление» в сфере образования в последние годы все чаще используется понятие «менеджмент». Введение этого понятия в категориальный аппарат связано с необходимостью дистанцироваться от традиционных представлений об управлении, которые раскрывались в *таких характеристиках, как целенаправленное одностороннее воздействие субъекта на объект управления, влияние управляющей системы на управляемую с целью перевода последней в качественно новое заданное извне состояние.* Понятие менеджмента предполагает в первую очередь ориентацию на интересы и потребности человека, взаимодействие управляющей и управляемой систем. Осмысление идей менеджмента, их перенос в сферу образования существенно дополняет теорию управления образовательными системами, позволяет придать ей новое качество и новое направление развития.

Современные подходы к управлению образованием обусловлены в первую очередь *новыми социальными требованиями:*

- ориентацией на подлинные (не искаженные ведомственно-бюрократическим толкованием) образовательные потребности общества и человека (учащихся, педагогов, родителей);
- новыми ценностями образования (человек, культура, общество) и новым пониманием миссии школы как учреждения, ответственного за становление гражданского общества и демократических отношений в нем;
- вариативностью общего образования, множественностью типов образовательных учреждений.

Среди новых требований, предъявляемых обществом к управлению образовательными системами разного уровня, — требования департизации, деидеологизации, демократизации управления. Реализация этих требований предполагает, что управление образовательным учреждением должно быть ориентировано не на определенную политическую или идеологическую линию, а на ценности общества во всем многообразии составляющих его людей.

Департизация означает запрет на создание в образовательных учреждениях партийных организаций, пропаганду партийно-политических взглядов и установок. *Деидеологизация* предполагает отказ от навязывания извне образовательному учреждению каких-либо

идеологических и концептуальных установок. *Демократизация* в управлении образованием должна обеспечить участие в управлении наряду с администрацией также граждан и общественных неполитических организаций, развитие самоуправления, соблюдение прав и свобод человека в рамках образовательной системы.

Важную роль в изменении характера управления образованием сыграла смена традиционной образовательной парадигмы гуманистической, а затем и гуманитарной. Отказ от претензий на целенаправленное формирование школой личности с заданными свойствами, понимание образования как педагогической помощи, ориентация на гуманитарные ценности, отношения диалогического взаимодействия между участниками педагогического процесса — все это существенно повлияло на характер управления образованием, его принципы и способы организации.

В управлении образовательным учреждением можно выделить две стороны:

1) управление образовательным процессом (организация учебных занятий и воспитательных дел, реализация основных функций управления учебно-воспитательным процессом);

2) управление коллективом образовательного учреждения (педагогическим и детским). При этом образовательный процесс и коллектив образовательного учреждения рассматриваются в качестве управляемых систем. Педагогический коллектив представляет собой объект, обладающий собственными субъектными свойствами, волей, ценностями, идеалами, поэтому необходим максимальный учет его интересов, отношения к управлению, снятие чрезмерного противопоставления между администрацией и коллективом школы и переход от позиции «мы — они» к позиции «мы все».

Гуманитарное понимание управления в образовании выдвигает на первый план *проблему доверия* в образовательном учреждении. В современных условиях доверие является неотъемлемой составляющей конструктивных диалогических отношений, которые складываются между управляющими и управляемыми в образовательном учреждении. Доверие помогает справляться со сложными управленческими ситуациями, поощряет сотрудников к самостоятельным, творческим действиям, способствует сотрудничеству и стимулирует стремление к профессиональному и личностному совершенствованию.

Исследователи выделяют две группы методов создания и укрепления доверия в организации — структурные (организационные) и гуманитарные. К структурным методам в сфере управления образованием относятся:

- *Постановка и разъяснение высоких («напряженных») деловых целей в области совместной образовательной деятельности.* Когда педагоги, сотрудники, учащиеся, администрация объединяются вокруг единой общей цели, они меньше внимания обращают на личные разногласия, больше доверяют друг другу. Кроме того, большинству людей для укрепления доверия необходимо осознавать, что окружающие преследуют цели, сходные с их собственными. Однако, ставя перед людьми высокие цели, руководитель должен обеспечить их понимание каждым членом коллектива, четко обозначить промежуточные задачи, желаемый результат, конечный продукт и критерии оценки эффективности работы. Условием эффективности применения данного метода является осознание членами коллектива того, что они являются соисполнителями единой цели, а еще лучше — соавторами в ее разработке.
- *Делегирование полномочий.* Чрезмерная централизация, сосредоточение управления в одних руках неизбежно ведет к усилению бюрократического начала в управлении, сковывает инициативу руководителей нижних уровней, педагогов и учащихся, делает их пассивными исполнителями принимаемых без их участия решений, ведет к дублированию управленческих функций, потере времени, перегрузке как руководителей, так и исполнителей и, как следствие, к снижению уровня доверия. Напротив, передача отдельным лицам и группам части управленческих полномочий, предоставление им свободы действий придает деятельности образовательного учреждения большую гибкость и способствует росту доверия.
- *Оптимальная регламентация деятельности членов педагогического коллектива.* Многие руководители отмечают: «Когда мы не говорим людям, что им надо делать, они работают гораздо лучше, чем если бы мы им об этом говорили». В большинстве случаев существует обратная зависимость между количеством правил и инструкций и высоким

уровнем доверия: чем больше сотрудники зависят от точных инструкций, тем меньше они доверяют друг другу. Поэтому необходимо установить небольшое количество правил, необходимых для безусловного исполнения всеми подчиненными, в остальном же предоставить им свободу творчества. Разумеется, каждый сотрудник должен знать о своих правах, обязанностях и правовых ограничениях своей деятельности, но способы деятельности в этих рамках должны выбираться самим подчиненным.

- *Оптимальная система обмена информацией.* В образовательных учреждениях с высоким уровнем доверия педагоги, сотрудники и учащиеся всегда обладают информацией, необходимой для эффективного выполнения ими своих обязанностей. В школах же с низким уровнем доверия к наиболее важной информации имеет доступ только руководство школы (а иногда в разряд «секретной» попадает и та информация, владение которой обеспечивает творческую свободу педагогов). Бюрократическое руководство таким образом «оберегает» свою власть и формирует недоверие, определяя, кому какую информацию получать можно, а кому нельзя. Для поддержания доверия необходим прямой диалог между руководством школы, с одной стороны, и педагогами, сотрудниками, учениками — с другой. При решении важных вопросов информация должна предъявляться без искажений и недомолвок.
- *Сбалансированная система контроля.* В образовательных учреждениях с высоким уровнем доверия контролирующее внимание сосредоточивается лишь на нескольких стратегических областях его деятельности. При этом четко определяются основные параметры контроля, его критерии и показатели. Расширяется состав субъектов контроля. В него могут входить совет школы, научно-методический совет, кафедры, экспертные советы при органах внутришкольного управления.

К гуманитарным методам управления можно отнести следующие:

1. *Разработка общих ценностей и принципов деятельности* и постоянная ориентация на них. Взаимоотношения в коллективе образовательного учреждения слишком сложны, чтобы их можно было полностью охватить нормативными документами или предусмотреть все случайности. Поэтому доверие наиболее вероятно там, где люди разделяют определенную иерархию ценностей и норм. В этом случае от них можно ожидать последовательного, честного и ответственного поведения.
2. *Формирование личных отношений* между разными уровнями и группами подчиненных, *создание благоприятного психологического климата* в коллективе.
3. *Создание ситуаций успеха* для подчиненных. Такие ситуации целесообразно создавать для всех членов школьного коллектива — как для талантливых, одаренных сотрудников, так и для просто добросовестных работников и учащихся. Но особенно важны они для людей с заниженной самооценкой или для «новичков». Ситуации успеха позволяют каждому члену коллектива «раскрыться», реализовать свои способности, что способствует установлению доверительных отношений.
4. *Наглядная демонстрация символов доверия.* Руководитель должен вести себя таким образом, чтобы вызывать доверие к себе подчиненных; кроме того, он должен сам проявлять доверие по отношению к окружающим. Доверие к руководителю обуславливается его высоким профессионализмом (в том числе уровнем психолого-педагогической подготовки), а также личностными, индивидуальными и субъектными качествами. Одним из условий является также то, что руководитель пользуется социальными благами как равноправный член коллектива.

Применение перечисленных методов обеспечивает становление конструктивных отношений между руководством и подчиненными, а также внутри коллектива образовательного учреждения. Управление в сфере образования можно рассматривать как гуманитарную деятельность, основанную в первую очередь на принципах демократизма и толерантности. На таком понимании управления базируется деятельность руководителя по обеспечению функционирования и развития образовательного учреждения.

Основные научные подходы к управлению образованием.

Исторический анализ развития науки управления позволяет выявить три наиболее общих подхода в теории управления — процессный, системный и ситуационный.

1. *Процессный подход* рассматривает управление как непрерывную серию взаимосвязанных управленческих функций.
2. *Ситуационный подход* концентрируется на том, что пригодность различных методов управления определяется ситуацией. Поскольку существует такое обилие факторов как в самой организации, так и в окружающей среде, не существует единого “лучшего” способа управлять организацией. Самым эффективным методом в конкретной ситуации является метод, который более всего соответствует данной ситуации.
3. *Системный подход* предполагает, что руководители должны рассматривать организацию как совокупность взаимозависимых элементов, таких как люди, структура, задачи и технология, которые ориентированы на достижение различных целей в условиях меняющейся внешней среды.

В связи с тем, что школа является педагогической системой и объектом управления, рассмотрим особенности системного подхода в управлении в целом.

В современной теории управления системный подход занимает особое место. Развитие системного подхода связано с XX столетием, так как именно в этот период произошел резкий скачок в развитии науки. Во внутришкольном управлении системный подход конкретно применяется при анализе итогов учебного года, воспитательных мероприятий, анализе и самоанализе урока. Одним из важнейших требований системного подхода к управлению является четкое распределение функциональных обязанностей среди всех членов педагогического коллектива. Главная задача заключается в том, чтобы функциональная структура была максимально проста и обладала способностью к переработке всей необходимой информации.

Школа как управляемая система традиционно состоит из двух подсистем: управляющей (директор, его заместители) и управляемой (учителя, учащиеся, младший обслуживающий персонал).

Принципы управления образованием. Принципы управления выступают в качестве основных положений, ориентирующих руководителя, директора, менеджера в практической деятельности. К основным принципам относятся:

1. *Демократизация и гуманизация управления педагогическими системами*
Ориентация внутришкольного управления предполагает, прежде всего, развитие самостоятельности и инициативы руководителей, учителей, учащихся и родителей. Это возможно при условии открытости обсуждения и принятия управленческих решений. Выборность руководителей школы, введение конкурсного избрания и контрактной системы в отборе педагогических кадров — проявления демократических начал в школьной жизни. Гласность в управлении школой основывается на открытости, доступности информации. Утверждение гуманистических ценностей в современном обществе выдвигает на приоритетные позиции ценность самой личности, богатство ее духовного мира.
2. *Системность и целостность в управлении*
Системный подход в управлении школой побуждает руководителя иметь ясное представление о школе как системе, ее основных признаках, составляющих эту систему в целостности, что и является ее (системы) первым признаком. Данный принцип подчеркивает, что управленческая деятельность последовательна, логична, взаимовыгодна, все ее функции в равной степени важны.
3. *Рациональное сочетание централизации и децентрализации*
История школы и педагогики лишней раз доказала, что чрезмерная централизация неизбежно ведет к усилению администрирования в управлении. Именно сочетание централизации и децентрализации во внутришкольном управлении обеспечивает деятельность руководителей административных и общественных органов в интересах всего коллектива школы, создает условия для обсуждения и принятия управленческих решений на профессиональном уровне, исключает дублирование и повышает координацию действий всех структурных подразделений системы.
4. *Единство единоначалия и коллегиальности в управлении*
Реализация данного принципа направлена на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении целостным педагогическим процессом. Реализация принципа единства единоначалия и коллегиальности в управлении учебно-воспитательным процессом

находит свое воплощение в деятельности различного рода комиссий и советов, действующих на общественных началах; в работе съездов, слетов, конференций, где необходим коллективный поиск и персональная ответственность за принятые решения.

5. *Объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами*
- Эффективность управления педагогическими системами в значительной мере определяется наличием достоверной и необходимой информации. В социально-педагогических науках информацию рассматривают либо как средство коммуникации между педагогами и воспитанниками, либо как совокупность сведений о состоянии системы и окружающей среды. В педагогических системах недостаток информации чаще ощущается в области воспитательной деятельности. В ходе учебно-воспитательного процесса мы чаще получаем информацию об успеваемости учащихся, качестве знания, но значительно меньше располагаем данными об особенностях направленности личности, ее становления в учебной и внеучебной деятельности, характера, способностей и др.

ЛЕКЦИЯ 2: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ИХ СУЩНОСТЬ И ВИДОВОЕ МНОГООБРАЗИЕ. ШКОЛА КАК СИСТЕМА.

В мире все системно. Рассматривается ли машина, живой организм, общество или какая-нибудь его часть — все это представляет собой системы. В отечественной науке управления под системой понимается совокупность взаимодействующих элементов составляющих целостное образование, имеющих новые свойства по отношению к ее элементам. В исследованиях В.П. Симонова отмечается, что при всем разнообразии систем их можно разделить на следующие виды:

- технологические, биологические и социальные;
- естественные (подчиняются объективным законам природы), искусственные (подчиняются законам, правилам, принципам, установленным человеком);
- открытые (обмениваются энергией, информацией с окружающей средой) и закрытые;
- статические (неизменность свойств во времени) и динамические, без ведущего органа управления и централизованные;
- простые, (многоструктурные) и сложные (полиструктурные);
- суммативные (системы, состоящие из упорядоченной последовательности элементов) и деятельностные (системы, в которых взаимодействуют как минимум два элемента).

К основным свойствам системы относятся:

- целостность (взаимообусловленность, внутреннее единство составляющих компонентов системы);
- совместимость (сочетание, соединение) или несовместимость с другими системами;
- стабильность (устойчивость обратной связи);
- адаптация (приспособление к окружающей среде, реакция на окружающую среду и ее воздействие);
- способность к самосовершенствованию, обучению.

Развитие систем различной природы подчиняется следующим основным законам.

1. Закон достижения цели, который обеспечивает переход системы в иное состояние или преобразование в новую систему.
2. Закон отрицания революции. Он гарантирует стабильность существования системы.
3. Закон эволюционного толчка - эффективно ускоряет развитие системы.
4. Закон доминирования асимметрии. Обеспечивает выживание системы в неблагоприятных условиях до перехода ее в другую пространственно-временную направленность.
5. Закон критической массы органа управления. Он раскрывает механизм целесообразного и эффективного функционирования системы. I

Одним из видов сложных систем являются социальные, главным элементом которых является человек. К разряду социальных систем относятся все педагогические образовательные системы – множество взаимосвязанных структур и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей (Н.В. Кузьмина). Изучение педагогических систем возможно с позиции системного подхода, который

предполагает учет признаков системы. Итак, что же представляет собой система, каковы основные признаки педагогических систем, как они взаимодействуют между собой?

Выделим основные признаки педагогических систем, обеспечивающие их познание в аспекте методологии системного подхода, которые предполагают наличие:

- определённого количества взаимодействующих элементов (от двух до бесконечности);
- определённого уровня целостности;
- определенной структуры взаимосвязанных и взаимодействующих элементов;
- взаимодействий системы с внешней средой.

Рассмотрим подробно признаки систем:

1. НАЛИЧИЕ ОПРЕДЕЛЁННОГО КОЛИЧЕСТВА ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩИХ ЭЛЕМЕНТОВ.

«Количественная определённость» признака говорит о том, что любая система должна иметь как минимум два взаимодействующих элемента. Верхний количественный предел определяется границами, которые в педагогических системах имеют динамический характер. Что же представляет собой само понятие «элемент»?

ЭЛЕМЕНТ – наименьшая составная единица системы, имеющая в её границах относительный предел делимости, осуществляющая в ней определённые функции и способная к взаимодействию с другими элементами. С точки зрения понимания элемента как «наименьшей единицы» особых трудностей не возникает: «дели» систему и найдёшь элемент. Проблема в «относительном пределе делимости». Дело в том, что при «расчленении» системы следует видеть «рубеж», после которого наши действия становятся нецелесообразными. Возьмем для примера школьную ученическую организацию как систему. Элемент этой системы - класс (подгруппа). Сам по себе класс (подгруппу) можно «разделить» до «ученика». Так как «один человек» не может характеризовать «организацию» как систему, то он может быть рассмотрен в качестве элемента, но только это будет элемент другой системы – класса как самостоятельной ячейки учебного коллектива. В этом случае сам ученик будет рассматриваться с позиции «отдельной личности». Элементом педагогического процесса является урок, а сам педагогический процесс является элементом образовательного процесса, как и «школа» в системе учреждений регионального образования.

Говоря об элементах, мы имеем в виду такие дробные части, которые, вступая в определённую систему отношений, непосредственно создают данное целое, обладают относительной самостоятельностью и отражают все основные параметры целого. Основные параметры целого и есть «предел делимости» системы. Глубина и уровень познания объекта, правильность сделанных выводов о его функционировании и развитии, в любом системном исследовании немислим без выхода на элементный уровень его организации. Полнота набора элементов, необходимая для функционирования системы, и их природная общность – важнейшее условие высокого уровня целостности системной организации.

2. НАЛИЧИЕ ОПРЕДЕЛЁННОГО УРОВНЯ ЦЕЛОСТНОСТИ.

Категория «целостность» занимает особое место в вышеприведённом перечне признаков систем. Целостность – объективное свойство предметов внешнего мира, свойство системы и её интегративный результат, который является результатом функционирования системы. В этом не только суть данной категории, но и её значимость, так как результат, есть категория, позволяющая оценить реальную деятельность человека. Следует отметить и тот факт, что «целостность» как результат, характеризуется особыми, интегративными свойствами, возникающими «в результате взаимодействия элементов» и отсутствующими «у элементов, взятых отдельно». Например, каждый учитель, работающий в такой системе, как школа, в отдельности (даже если каждый будет профессионалом высокого уровня) не в состоянии дать ученику «среднее образование». Однако, в результате взаимодействия многих учителей, у системы – школы появляется возможность дать нужный уровень образованности каждому своему воспитаннику. Следующая характеристика категории «целостность» - её «многоуровневость». Целостность, как любая оценочная категория, не может иметь «застывших» параметров. Она подвижна, поскольку зависит от множества обстоятельств. В области социальных объектов, как отмечает В.Г. Афанасьев, эта категория, к тому же «не является свойством постоянно присущим тому или иному процессу или предмету. На каком-то этапе развития предмета, в силу тех или иных причин, свойство целостности может возникнуть, а на каком-то другом этапе, в силу других причин, оно может исчезнуть, разрушиться». Этот вывод имеет особую значимость. Целостность

объекта как «возникший вследствие взаимодействия и взаимообусловленности элементов, их продукт, результат», есть такое свойство системной организации, которое достижимо при специально организованной деятельности, т.е. через управление, осуществляющее «перевод системы в заданное состояние, путём целенаправленного воздействия на объект управления» (Абрамова Н.Т. «Целостность и управление» - М., 1974). Иными словами, между категориями «целостность» и «управление» существует прямая связь: управление направлено на достижение высоких уровней целостности в функционировании своих объектов, что является важнейшим условием их эффективного и качественного результата – конкретные уровни характеризуют качество управленческой деятельности, его результативность.

3. НАЛИЧИЕ ОПРЕДЕЛЁННОЙ СТРУКТУРЫ ВЗАИМОСВЯЗАННЫХ И ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩИХ ЭЛЕМЕНТОВ. Рассматривая зависимость между количественно – качественными характеристиками, составляющих систему и характером их взаимодействия, следует различать их основополагающие понятия: состав и структура. Состав – это некое множество элементов, образующих целое.

Структура – способ связи элементов, сущность их отношений между собой.

Состав, набор элементов в разных системах может быть идентичным, но если различна структура, способ их связи, результат таких изменений взаимодействующих элементов может быть различным. Классический пример в этом плане даёт химия: алмаз и графит состоят из одних и тех же химических элементов и лишь различие в их структурной организации делают эти вещества совершенно разными – первое необычайно прочным, а второе – хрупким и легко поддающимся разрушению. То же происходит и в педагогическом процессе, когда одни и те же элементы двух одинаковых уроков по одной теме предмета у одного учителя имеют разную результативность. Не случаен в этом отношении и вывод управленцев: «если хочешь изменить качество функционирования системы – меняй её структуру!». Как было сказано выше, мы имеем определённую зависимость структуры системы от особенностей её состава, как количественных, так и качественных (субстанциональных) её показателей. Это, собственно, и придаёт особую значимость категории «состав системы» в познании её сущности.

Структура урока, например, будет различна и в зависимости от того, какие дидактические этапы учитель избрал для реализации его цели, и от того, сколько их. Определяя состав системы, мы делим до элементного уровня ее функции, которые эта система предназначена выполнять. Связи функциональной зависимости между всеми составляющими любой педагогической системы «выстраиваются» по линиям горизонтального или вертикального разделения труда, группируются в подсистемы. Элементы горизонтального разделения труда организуются в «линейные» структуры или «кольцевые» (если процесс труда имеет циклический характер). Вертикальное разделение труда, как правило, в сочетании с горизонтальным, образует «иерархическую» структуру. Такие системы уже характеризуются: «вертикальным соподчинением» подсистем и элементов внутри системы; правом вмешательства подсистем и элементов верхнего уровня в процессы подсистем нижнего уровня; зависимостью действий подсистем верхнего уровня от фактического исполнения подсистемами нижнего уровня своих функций». И чем сложнее система, тем разветвлённей её иерархия, которая представляет собой принцип структурной организации сложных многоуровневых систем, состоящий в упорядочении взаимодействий между уровнями в порядке от высшего к низшему. Иерархичность функционирования системы обуславливает приоритетность целого по отношению к ее элементам, что также является обязательным условием высокого уровня системной целостности. Явление иерархичности в управлении играет особую роль. Иерархичность позволяет осуществлять управление сложными системами через ряд промежуточных 9 ступеней, как бы упрощая сложность их многообразия и делая, тем самым, управленческую деятельность в данных условиях доступной человеку. Наличие в социальных системах различных уровней управления, обусловленных иерархичностью сложных образований, вычленяет ещё один вид связей, группирующихся вокруг понятия «субординация» - строгое служебное подчинение младших по должности старшим. Выражая формальную структуру коллектива, где каждый, выполняя свою роль, наделяется определёнными правами, обязанностями и полномочиями, субординационные связи на первый взгляд не играют определяющей роли в становлении системы. Однако, учитывая их «производность» от категории «управление», следует признать их значимость в процессах достижения высоких уровней системной целостности объекта управления.

На уровень целостности системы оказывают влияние системообразующие связи, которые объединяют систему в единое целое благодаря особым воздействиям на его элементы. Их значимость и специфичность настолько велика, что иногда их рассматривают как самостоятельный признак системы. Важнейшими из системообразующих связей, имеющих внутреннюю природу, следует назвать целесообразность, целеполагание, целеустремленность. «Корень» же всех этих категорий – цель, – как желаемый и заранее запрограммированный результат, достижимый в будущем. Целесообразность – соответствие поставленной цели.

Целеполагание – это процесс формирования цели, процесс её развёртывания до каждой ячейки системы. Целеустремленность – стремление к достижению цели. Наличие у всех элементов системы цели, соответствующей её общесистемному прообразу, является одним из показателей высокого уровня целостности данной системы.

4. НАЛИЧИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ СИСТЕМЫ С ВНЕШНЕЙ СРЕДОЙ (открытость системы).

Все педагогические системы взаимодействуют с внешней средой, непрерывно изменяющейся и оказывающей на систему постоянное воздействие и ощущающей ответное воздействие со стороны системы. В принципе, эти взаимодействия оказывают значительное влияние на уровень системной целостности и позволяют выделить подсистемы внешней среды:

- общественно – политическая;
- производственно – экономическая;
- социально – бытовая (семья, двор, улица);
- культурная среда (просветительные учреждения);
- природно-экологическая.

Если школа, как социальная система, достаточно устойчивая, то она будет под действием положительного влияния развиваться, а под действием отрицательного влияния сама будет оказывать положительное влияние на внешнюю среду. Взаимодействие – философская категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, а также порождение одним объектом другого. Говоря о внешней среде 10 педагогических систем, надо иметь в виду совокупность всех общественных условий, деятельностей и отношений, различного рода учреждений, жилых массивов с проживающими в них семьями, которые окружают школу и оказывают воздействие на её жизнедеятельность и результаты её функционирования. Особенности взаимодействия системы с внешней средой заключаются, прежде всего, в том, что любые воздействия среды (позитивные или негативные) носят всегда в той или иной мере дезорганизующий характер. Возможности же системы в противостоянии дезорганизации и встречном воздействии, как явление «меньшей массы» по сравнению со средой, к сожалению, всегда, менее значительны. Здесь же следует отметить, что педагогические системы являются:

- динамическими, т.е. способными к сохранению своих основных параметров при взаимодействии с многочисленными изменениями среды;
- вероятностными, обладающими единством противоречий;
- искусственными, созданными человеческим разумом;
- сверхсложными, обладающими сложносоставной целью, полиструктурностью и другими характеристиками сложных систем.

Изменение педагогической системы, ее перестройка и адаптация находятся в зависимости от того, на какой или на какие элементы в данный момент направлено воздействие общества: на укрепление материальной базы, совершенствование содержания образования и т. д. Если преобразование элементов осуществляется локально, без системного подхода, то эти попытки терпят неудачу.

Педагогический процесс — система, следовательно, и исследование его, и управление им требуют системного подхода. Сущность педагогического процесса — в обеспечении единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности. Обратимся к основным характеристикам педагогического процесса. Педагогический процесс — это не только сумма, набор каких-то последовательных элементов, а целенаправленная учебно-воспитательная деятельность преподавателя в единстве с учебно-познавательной деятельностью ученика. Педагогический процесс организуется для достижения поставленных обществом (педагогом) целей с учетом принципов и правил управления. Как система педагогический процесс постоянно обменивается информацией, энергией с окружающей средой, а само существование системы, ее

развитие обусловлено степенью открытости. В педагогической системе один из ее элементов — коммуникативный компонент — играет главную, доминирующую роль. Малые изменения в нем отражаются на всей системе, вызывают значительные изменения в ней. Из сказанного следует, что педагогический процесс — это деятельностная, искусственная и открытая система. В то же время она является конкретной, динамической и, в определенной степени, централизованной системой.

Педагогический процесс — внутренне связанная совокупность многих процессов, в нем воедино слиты процесс отношения между компонентами, а это главное в практике управления, формирования, развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями формами и методами их протекания. Педагогический процесс представляет собой не механическое соединение указанных процессов, а новое качественное образование, подчиняющееся своим особым закономерностям. Целостность, общность, единство — главные характеристики педагогического процесса, подчеркивающие подчинение всех составляющих его процесса единой цели. Сложная диалектика отношений внутри педагогического процесса заключается в:

- единстве и самостоятельности процессов, его образующих;
- целостности и соподчиненности входящих в него обособленных систем;
- наличии общего и сохранении специфического.

Специфика процессов, образующих целостный педагогический процесс, обнаруживается при выделении доминирующих функций. Доминирующая функция процесса обучения — обучение, воспитания — воспитание, развития — развитие. Но каждый из названных процессов выполняет в целостном процессе сопутствующие функции. Воспитание осуществляет не только воспитательную, но и развивающую, и образовательную функции, а обучение немислимо без сопутствующего ему воспитания и развития. Диалектика взаимосвязей налагает отпечаток на цели, задачи, содержание, формы и методы осуществления органически неразрывных процессов, при анализе которых приходится выделять доминирующие характеристики. Целостный педагогический процесс не сводится к единству процессов обучения и воспитания, объективно функционирующих как части целого. Это есть единый и неделимый процесс, который усилиями педагогов должен постоянно приближаться к уровню целостности через разрешение противоречий между целостностью личности школьника и специально организуемыми влияниями на него в процессе жизнедеятельности. Педагогический процесс как деятельная система находится в постоянном развитии.

Движущей силой педагогического процесса служат противоречия, в основе которых лежат несоответствия между:

- реальными возможностями воспитуемых и теми требованиями, которые к ним предъявляются со стороны общества;
- активно-деятельностной природой ребенка и социально-педагогическими условиями его жизни;
- целостностью личности и функциональным подходом к ее формированию;
- отставанием процесса генерализации знаний и умений и нарастающей необходимостью применять преимущественно обобщенные знания и умения;
- индивидуальным творческим процессом становления личности и массоворепродуктивным характером организации педагогического процесса;
- определяющим значением деятельности в развитии личности и установками преимущественно на словесное воспитание;
- возрастающей ролью гуманитарных предметов в гражданском становлении человека и тенденцией к технократизации педагогического процесса. Отметим функциональные компоненты педагогического процесса в аспекте управления: целевой (проектировочный), содержательный, деятельностный (организационно-управленческий), аналитико-результативный.

Целевой компонент педагогического процесса включает все многообразие целей и задач педагогической деятельности: от генеральной цели — гармонического развития личности — до конкретных задач формирования отдельных качеств личности. Педагогическая система — это система деятельностная, а любая деятельность направлена на достижение определенной цели.

Содержательный компонент отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу. Он реализуется на основе определенных принципов и методов.

Третий системообразующий фактор — деятельностный — понимается как взаимодействие педагогов и воспитуемых, их сотрудничество, без которых не может быть достигнут конечный результат. 4. Аналитико-результативный компонент педагогического процесса отражает эффективность его протекания, показывает его достижения в соответствии с поставленной целью. Структуру любой системы характеризуют не только ее компоненты, но и связи между ними. В педагогическом процессе между компонентами существует как минимум парная взаимообусловленная связь. Так, выбор цели деятельности осуществляет субъект этой деятельности — преподаватель, но в дальнейшем выбранная им цель уже сама определяет деятельность субъекта. В процессе деятельности субъект и объект испытывают взаимное влияние, так как объект педагогической деятельности, ученик, — активная личность. Педагог не только воздействует на ученика, но и сам подвержен влиянию с его стороны, т. е. объект становится субъектом деятельности, и т. д. Разрушение какой-либо пары связей между компонентами или ее составляющей отрицательно сказывается на всем педагогическом процессе, который является педагогической системой.

Нормативно-правовая база деятельности школы.

Нормативно-правовые и организационные основы деятельности образовательного учреждения - это обязательное лицензирование образовательного учреждения, его аттестация и аккредитация, подтвержденная нормативно-правовыми актами в управлении образовательным учреждением, которые определяют организационные основы управления образовательным учреждением. Учебная деятельность регулируется следующими документами: Государственные образовательные стандарты - основной нормативный правовой акт, устанавливающие основные государственные требования к структуре, содержанию и организации образования в России. Стандарт определяет обязательный минимум содержания программ, максимальный объем учебной нагрузки и т. д. Понятие «государственный образовательный стандарт» впервые введено Законом РФ «Об образовании». Образовательные программы - локальный нормативный правовой акт, определяющий в соответствии с Федеральным законом «Об образовании» содержание образования определенных уровней и направленности, который принимает каждое образовательное учреждение. Учебный план - локальный нормативный правовой акт, в котором осуществляется разбивка содержания образовательной программы по учебным курсам, по дисциплинам и по годам обучения.

Рабочая программа учебного курса и дисциплины - локальный нормативный правовой акт. Годовой календарный учебный график - локальный нормативный правовой акт. Расписание - локальный нормативный правовой акт, в котором осуществляется распределение занятий и перерывов между занятиями в течение дня, недели, семестра, года.

Права ребенка и формы его правовой защиты определяются Законом РФ «Об образовании» (ст.50, ст.51), уставом образовательного учреждения и иными локальными актами.

Организационная культура, организационные ценности, философия и миссии школы. Организационная структура внутришкольного управления. Особенности организационной культуры школы определяют ее индивидуальность и неповторимость, специфику реакций педагогического коллектива на внешние и внутренние события. Понимание характера организационной культуры школы дает представление о человеческом потенциале школы, позволяет оценить целесообразность или же нецелесообразность определенных управленческих действий, более точно планировать направление и динамику стратегического развития образовательно-организационной системы школы. Основными составляющими организационной культуры образовательного учреждения являются: символы, герои организации, ритуалы, язык организации, убеждения, философия, профессиональные и общечеловеческие ценности, нормы и правила поведения, социально-психологический климат, выполняющие в своей совокупности ряд важных функций. Миссию можно описать как совокупность целей и связанных с ними убеждений, отношений, форм и методов деятельности, Миссия должна быть поддержана командой управленцев, учителями, и всем коллективом школы. Общие цели связаны с убеждениями, убеждения же, в свою очередь, зависят от системы ценностей людей, их подходов

к делу, взглядов на то, как надо взаимодействовать друг с другом. Миссию нельзя определить раз и навсегда. Необходимо отслеживать состояние организации, динамику профессиональных ценностей коллектива и его приоритеты в работе. Вместе с ними должна изменяться и миссия. Организационная структура внутришкольного управления большинства школ представлена 4-мя уровнями (вертикальная структура):

- Первый уровень - директор школы, руководители совета школы, ученического комитета, общественных объединений. Этот уровень определяет стратегические направления развития школы.
- Второй уровень - заместители директора школы, школьный психолог, организатор детского движения, помощник директора школы по административно-хозяйственной части, а также органы и объединения, участвующие в самоуправлении. Эти субъекты осуществляют тактическое управление образовательным учреждением.
- Третий уровень - учителя, воспитатели, классные руководители, выполняющие оперативные управленческие функции по отношению к учащимся и родителям, детским объединениям, кружкам в системе внеучебной деятельности.
- Четвертый уровень - самоуправление - учащиеся, органы классного и общешкольного ученического самоуправления. Выделение данного уровня подчеркивает субъект - субъективный характер отношений между учителями и учениками. Пятый и шестой уровни в структуре управления могут появиться, если объединяются несколько образовательных учреждений (уровень генерального директора), а также когда какой-то орган (например, совет учредителей, попечительский совет, школьная конференция и др.). Субъекты данного уровня наделены правом назначать и снимать директора, распределять финансы, менять предназначение и структуру школы.

Имидж образовательного учреждения. Организационная культура образовательного учреждения. В настоящее время большинство компаний и учреждений уделяют большое внимание стратегическому управлению собственным имиджем. А такие параметры, как бренд, имидж, репутация являются нематериальными активами организации. Поэтому для каждой организации, в том числе, работающей в сфере образования, необходимо осуществлять целенаправленную работу по формированию собственного имиджа. Необходимость формирования имиджа образовательного учреждения определяется следующими причинами (по Сухаревой О.):

- во-первых, конкуренция среди образовательных учреждений одной территории в борьбе за набор учащихся и сохранение контингента;
- во-вторых, сильный позитивный имидж облегчает доступ образовательного учреждения к лучшим ресурсам из возможных: финансовым, информационным, человеческим и т.д.;
- в-третьих, имея сформированный позитивный имидж, образовательное учреждение при прочих равных условиях становится более привлекательным для педагогов, так как предстает способным в большей степени обеспечить стабильность и социальную защиту, удовлетворенность трудом и профессиональное развитие;
- в-четвертых, устойчивый позитивный имидж дает эффект приобретения образовательным учреждением определенной силы – в том смысле, что создает запас доверия ко всему происходящему в стенах учреждения, в том числе к инновационным процессам.

Особенности организационной культуры образовательного учреждения определяют его индивидуальность и неповторимость, специфику реакций педагогического коллектива на внешние и внутренние события. Понимание характера организационной культуры школы дает представление о человеческом потенциале школы, позволяет оценить целесообразность или же нецелесообразность определенных управленческих действий, более точно планировать направление и динамику стратегического развития образовательно-организационной системы школы. Основными составляющими организационной культуры образовательного учреждения являются: символы, герои организации, ритуалы, язык организации, убеждения, философия, профессиональные и общечеловеческие ценности, нормы и правила поведения, социально-психологический климат, выполняющие в своей совокупности ряд важных функций.

ЛЕКЦИЯ 3: ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Одна из отличительных особенностей современной системы образования – переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием. Основная идея государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить педагогам, обучаемым и их родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений. Выбор прав и свобод личностью делает человека не только объектом образования, но и его активным субъектом, самостоятельно определяющим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, учебных заведений, типов отношений. Государственный характер системы образования означает, прежде всего, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, зафиксированная в законе РФ «Об образовании».

Государственная политика в области образования – это искусство управления и стратегия деятельности органов федеральной, региональной и муниципальной власти по созданию и реализации механизма системных изменений, обеспечивающих формирование в сфере образования человеческого потенциала, соответствующего требованиям инновационной экономики и запросам современного общества.

Общественный характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители учительского и ученического коллективов, родителей и общественности. Их участие в управлении создает реальные предпосылки для создания творческой атмосферы и положительного психологического климата в коллективе школы. Формы участия общественности в управлении образованием могут быть следующими:

- собрания (конференции) родителей (законных представителей) обучающихся;
- собрания работников образования;
- собрания работников образовательного учреждения;
- собрания (конференции) городских, районных и первичных профсоюзных организаций;
- собрания (конференции) учащихся;
- собрания попечителей образовательного учреждения;
- совместные собрания (конференции) представителей различных категорий участников образовательного процесса;

В их компетенцию может входить:

- организация и проведение консультаций с органами местного самоуправления по вопросам развития муниципальной системы образования;
- организация общественного обсуждения готовящихся законодательных и нормативных правовых актов в сфере образования, проектов и программ развития образования, бюджетных и внебюджетных расходов на данную отрасль;
- организация контроля за состоянием реализации конституционных прав граждан на образование (доступность, бесплатность, качество), медицинского обслуживания, сохранения и укрепления здоровья, полноценного питания детей, обеспечения безопасности образовательного процесса, привлечения и расходования образовательными учреждениями внебюджетных источников финансирования;
- участие в реализации проектов совместной деятельности родителей и детей, программ дополнительного образования, функционирования и развития муниципальной системы образования, организации непрерывного развития профессиональной компетентности работников образования в соответствии с принятыми решениями представительной власти.

Органы общественного управления пока что играют (в лучшем случае) совещательную роль. Чтобы они реально могли повлиять на процесс принятия решений, должна быть принята модель управления, в которой административная вертикаль - включала бы и такие органы.

Реализация принципа государственно-общественного управления образованием предполагает *постоянное ответственное участие и взаимодействие в управлении образованием,*

- с одной стороны, различных субъектов, выражающих и представляющих интересы, политику, гарантии и компетенцию государства в области образования (органы

государственной власти, органы управления образованием, руководители общеобразовательных учреждений), и,

- с другой стороны, различных субъектов, выражающих интересы в области образования гражданского общества, населения, бизнеса, родителей и непосредственно самих учащихся» (*).

Управляющий совет школы (далее УС) – это представительный коллегиальный внутришкольный орган государственно-общественного управления, состоящий из избранных, назначенных и кооптированных членов и имеющий зафиксированные в Уставе ОУ управленческие (властные) полномочия по решению важных вопросов функционирования и развития школы (конкретный объём этих полномочий в каждой школе может быть различен).

В чём фундаментальные отличия Управляющего совета от существующих в образовательных учреждениях органов самоуправления? Ответ на данный вопрос представлен в материалах презентации профессора, доктора педагогических наук А.С. Прутченкова «Сравнение моделей ГОУ»:

- УС – *общешкольный орган управления*, представляющий, выражающий и защищающий *общие интересы* всех субъектов образования и общественности в отличие от органов внутришкольного самоуправления, отстаивающих *интересы и права только отдельных групп участников* образовательного процесса;
- традиционный Совет школы включает только участников образовательного процесса (состав пропорционален), а в УС (состав непропорционален) входят представители более широкой общественности: выпускники школы,
- представители работодателей, спонсоров, социальных партнёров, организаций образования, науки и культуры, общественных организаций (кооптированные и назначенные члены УС);
- УС, в отличие от Совета школы, *несёт ответственность* не только перед учредителем и всем ОУ, но и *перед общественностью*;
- УС получает юридическое право участвовать в управлении школой, в обсуждении, принятии и выполнении управленческих решений в отличие от других структур самоуправления;
- Совет школы практически не обладает властными полномочиями, особенно в вопросах стратегического развития ОУ и его финансирования, а УС наделяется реальными полномочиями в данных областях; УС – орган стратегического управления, а директор школы – менеджер по реализации стратегии развития образовательного учреждения; УС наделён правом самостоятельно разрабатывать решения и утверждать их, согласовывать разработанные другими управленческие решения; решения УС, относящиеся к его компетенции, являются обязательными для исполнения директором школы, школьным персоналом, всеми участниками образовательного процесса;
- вступление в полномочия УС осуществляется на основании приказа учредителя, а Совет школы – на основании приказа директора образовательного учреждения;
- различие зафиксированных в Уставе ОУ целей деятельности УС и Совета школы: цель деятельности УС – управлять образовательным учреждением, а Совета школы – выполнять решения общего собрания (конференции);
- расформировать УС в случае нарушения Закона может только учредитель, а не директор школы, имеющий право на отмену решений Совета школы;
- Управляющий совет – не юридическая организация; он создаётся и функционирует внутри одной конкретной школы (а не вне её, как Попечительский совет (в форме отдельной организации), которая сама является юридическим лицом на основании Устава данной школы;
- если Попечительский совет создан на основе Устава школы и не является отдельным юридическим лицом, а процедура его создания и полномочия аналогичны процедуре создания и полномочиям УС, то в этом случае разница только в названиях.

Каков механизм создания Управляющего совета в школе?

Инициативные представители школьного сообщества и директор школы приняли решение о создании УС *в целях решения накопившихся проблем* и желания сделать управление школой более демократичным и результативным. Это значит, что уже у определённой группы педагогов (родителей, обучающихся) есть некое понимание сущности, места и роли УС в управлении ОУ,

его определённых управленческих полномочий – есть представление о некой адаптированной модели УС, необходимость создания которой определяется особенностями развития школы и накопленного опыта жизнедеятельности коллектива, его традиций, сложившейся системой социального взаимодействия и имеющихся ресурсов.

Затем необходимо получить согласие учредителя на создание в школе УС, так как именно учредитель наделён правом утверждения новой редакции Устава школы (внесённых изменений (дополнений) к Уставу ОУ).

Получив согласие учредителя, необходимо закрепить юридически право УС на управление школой: утвердить новую редакцию Устава ОУ (внесённых изменений (дополнений) к Уставу ОУ).

В Уставе должен быть изложен *исчерпывающий перечень* управленческих полномочий УС, отражающий делегирование функций и компетенций, ранее относившихся к базовым компетенциям школы. Эта деятельность требует очень серьёзного, рационального, взвешенного, мудрого, объективного подхода, так как *решения УС по вопросам, отнесённым Уставом ОУ к его компетенции, становятся обязательными к исполнению всеми участниками образовательного процесса*, а ответственность перед школой и общественностью за деятельность УС не снимается с директора образовательного учреждения. Учитывая объективные факторы: низкий уровень подготовленности школьных управляющих, отсутствие опыта управленческой деятельности, некомпетентности в области жизнедеятельности современной школы и системе управления ОУ – необходимо *постепенно* осваивать все предоставленные УС полномочия.

Нормативно-правовое обеспечение деятельности УС – следующий этап создания УС. УС должен иметь собственную документацию, которая обеспечивает его работу и отражает состояние его деятельности. Необходимо разработать локальные акты: «Положение об Управляющем совете», «Положение о порядке выборов членов Управляющего совета», «Положение о порядке кооптации членов Управляющего совета» (Приложении № 1). Данные нормативно-правовые документы должны быть юридически грамотными, подробными и детальными в нормировании процедуры формирования и деятельности коллективного органа по выработке и принятию управленческих решений, отражающими рациональное количество членов УС и его структуры; реально обеспечивающими согласованность, чёткость, профессионализм управленческой деятельности высшего коллегиального органа управления в школе.

После того как назначен представитель учредителя, входящий в состав УС, начинается процедура выдвижения, предвыборной кампании и выборов избираемых членов УС.

Эффективность, качество, результативность, компетентность деятельности УС обеспечивается его составом. Поэтому *недопустимо формальное отношение* к процессу выборов членов УС от субъектов образования и общественности.

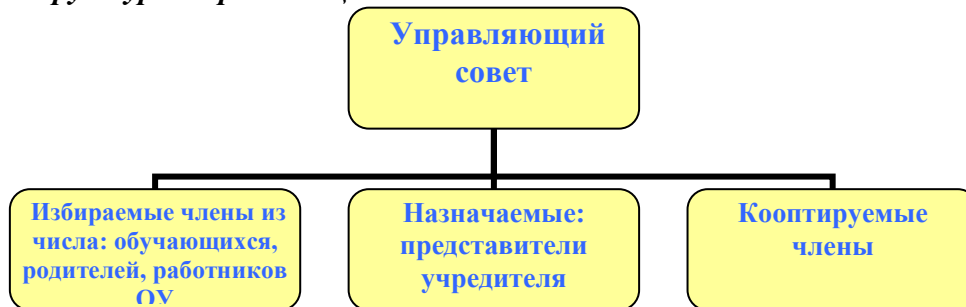
Инициаторам создания УС необходимо проводить широкую разъяснительно-информационную работу с педагогами, родителями, обучающимися по вопросам сущности деятельности УС, влияния деятельности данного коллегиального органа управления на развитие школы, повышения качества образования, решения проблемы удовлетворения образовательного заказа государства и потребителей образовательных услуг; классным руководителям необходимо оказывать профессиональную помощь в оформлении предвыборной программы кандидатов в школьные управляющие от родителей и обучающихся; избирательной комиссии строго соблюдать *правила организации и алгоритм проведения выборов*.

Организация выборов в УС:

- первые выборы в УС избираемых школьных управляющих назначаются приказом директора школы, в котором определяются сроки выборов, назначается избирательная комиссия по организации выборов, а также её председатель; в состав ИК входят представители всех субъектов образования;
- Приказ директора школы о составе избирательной комиссии (если это не первые выборы);
- выдвижение кандидатов в управляющий совет инициативными группой (классом, родительским собранием, методическим объединением учителей).
- проведение предвыборной кампании: предвыборные программы кандидатов, «наказы избирателей»;
- организация выборов среди учащихся, работников школы и родителей (процедура тайного голосования);
- регистрация/утверждение избранных школьных управляющих приказом учредителя;

- выдача учредителем удостоверений избранным школьным управляющим.

Структура Управляющего совета



Члены УС из числа родителей (законных представителей) обучающихся всех ступеней общего образования избираются общим собранием (конференцией) родителей. Выборы проводятся тайным голосованием, избираются сроком на три года. Выборы могут проводиться заочным голосованием родителей, если проведение общего собрания затруднено. Количество членов УС от родителей не должно быть меньше одной трети и больше половины численного состава УС.

Члены УС из числа обучающихся избираются собранием классов третьей ступени обучения. Выборы проводятся тайным голосованием обучающихся. Количество членов УС от обучающихся - 2 человека (10-11 классы, возможно 8-9 классы). Избираются сроком на один год.

Члены УС из числа работников школы избираются общим собранием трудового коллектива. Количество членов УС от работников школы – не более одной четверти от общего количества членов УС. Выборы проводятся тайным голосованием работников; избираются сроком на три года.

Требование соблюдения квот для избираемых школьных управляющих вытекает из необходимости гарантировать представление в УС интересов всех участников образовательного процесса *в определённом соотношении*, которое и позволяет увеличить долю общественного участия в управлении школой.

Увеличение доли общественности в управлении школой, обеспечение консолидированного участие общества в деле развития образования напрямую зависит от интеллектуального, профессионального потенциала кооптированных членов УС, выступающих также в роли экспертов, призванных в силу своей независимости, невовлечённости в конфликт сторон, разрешать возможные столкновения интересов участников образовательного процесса в решении тех или иных проблем путём участия в голосовании в пользу более приемлемого, с их объективной, экспертной точки зрения, варианта решения. Необходим стратегический подход к процессу выборов кооптированных членов УС. "Уметь управлять – значит выбирать и сотрудничать" (Ф. Пананти).

Результаты формального отношения к процедуре выборов, а именно: «случайность» состава УС, план работы УС не отражает «заказа» субъектов образования, отсутствие мотивации, наблюдательный и рекомендательный характер деятельности, пассивность, инертность - неизбежно приведут к формализму деятельности УС, а, следовательно, отрицательному опыту реализации идеи государственно-общественного характера управления образованием.

По мнению А.А. Пинского, *«эффективность создания Управляющих советов во многом зависит от правильного и последовательного воплощения заложенных в нем идей и от выявления и распространения положительного опыта реализации этих идей в практике образования»*.

Управляющий совет выбран. Что изменится в работе школы, если сформированный УС начинает действительно действовать? Чем он вправе управлять? Что он может решать? Для этого необходимо отчётливо понимать сущность деятельности УС, призванного обеспечить решение задач модернизации образования, компетенции и полномочия УС. Реально, эффективно действующий УС – это обеспечение позитивных изменений в образовательном процессе и деятельности школы.

Объективной основой повышения качества образования является изменение сущности образовательной практики в школе. Современная школа:

- должна научиться *правильно прогнозировать*, проектировать, моделировать те качества (свойства) подготовки выпускника, которые школа предполагает получить "на выходе"

образовательного процесса, то есть определять требуемое в будущем качество образования;

- *обеспечивать, поддерживать достижение требуемого уровня* качества образования, вовремя пресекая нежелательные отклонения от него;
- *повышать качество образования*, приводя его в соответствие с растущими требованиями внешних заказчиков. Повышение качества образования, появление его новых свойств возможно только через развитие образования, то есть через инновационный процесс;
- *выявлять и оценивать реальное качество образования*, его соответствие требуемому уровню, стандартам.

Наличие в ОУ *эффективно действующего* органа государственно-общественного управления позволяет решить задачу повышения качества образования: максимально удовлетворить образовательный заказ субъектов образования, сделать содержание образования востребованным, значимым для родителей и обучающихся, общества и государства в целом, *обеспечить* требуемый уровень качества образования, привлечение необходимых внебюджетных ресурсов для инновационного развития школы, определённую степень самостоятельности образовательного учреждения.

УС:

- определяет стратегическое направление развития школы, обеспечивает условия существования школы в режиме развития, повышения оплаты труда работников ОУ и педагогов;
- коллегиально формулирует цель и задачи деятельности ОУ;
- определяет режим работы школы;
- участвует в выборе и утверждении образовательных программ, обуславливающих качественный образовательный процесс, в выборе содержания «школьного компонента» учебного плана школы;
- создаёт и контролирует школьные законы, правила, по которым работает школа, её директор, учителя, учатся дети, участвуют в образовании своих детей родители;
- определяет профили обучения в старшей школе;
- выбирает составляющие учебно-методического сопровождения учебных дисциплин; организует наблюдение за состоянием учебного фонда и разрабатывает предложения по его пополнению;
- обеспечивает открытость деятельности школы, полноту, доступность, своевременное обновление, достоверность информации о результатах образовательной деятельности школы и оказываемых образовательных услугах;
- готовит проект решений совета по регулированию нормативно-правовой базы школы, участвует в разработке локальных актов школы, изменений и дополнений к Уставу ОУ;
- создаёт необходимые условия для работы подразделений организаций общественного питания и медицинских учреждений, контроль их работы в целях охраны и укрепления здоровья обучающихся и работников;
- осуществляет контроль экспериментальной деятельности школы;
- участвует в работе экспертных комиссий по общественной аттестации школы;
- проводит экспертизу качества условий организации учебного процесса;
- привлекается для работы по лицензированию и аттестации школы;

Управляющий совет несёт ответственность за процесс взаимоотношений участников образовательного процесса:

- осуществляет контроль за соблюдением прав всех участников образовательного процесса;
- совместно с администрацией школы организует работу с детьми из социально неблагополучных семей;
- рассматривает жалобы и заявления обучающихся и их родителей (законных представителей) на действия (или бездействие) педагогов и администрации, персонала школы и принимают по ним решения;
- принимает решения об исключении обучающегося из образовательного учреждения;
- ходатайствует при наличии оснований перед учредителем школы о расторжении
 - трудового договора с учителем, иным работником школы, с директором ОУ;

○ вносит предложения учредителю о поощрении работников и директора школы;
«Управляющий совет только тогда действительно является управляющим, если он активно участвует в осуществлении финансово-хозяйственной деятельности школы» (А.С. Прутченков):

- утверждает (согласует) бюджетную заявку на предстоящий финансовый год, осуществляет чёт всех видов хозяйственной деятельности;
- утверждает (согласует) смету бюджетного финансирования;
- утверждает (согласует) стимулирующие выплаты педагогическому персоналу учреждения, вносит рекомендации по распределению стимулирующих выплат непедагогическому персоналу;
- привлекает (содействует привлечению) внебюджетных средств, определяет цель и направления их расходования;
- утверждает смету расходов их привлечённых средств (уставной приносящей доходы деятельности или из иных внебюджетных средств);
- согласовывает сдачу в аренду школой закреплённых за ней объектов собственности;
- утверждает формы поощрения для обучающихся и работников школы;
- осуществляет контроль за расходованием бюджетных средств;
- совместно с администрацией готовит предложения по схеме надбавок и зарплате преимущественно из внебюджетных источников;
- регулирует содержание и ценообразование дополнительных платных услуг.

Школьники, через своих представителей в Управляющем совете, должны активно участвовать с пополнении фонда внебюджетных средств через участие в:

- благотворительной деятельности, в том числе лично (но не на деньги родителей);
- благотворительных программах в качестве добровольцев, в том числе личным трудом.

Финансово-экономическая деятельность УС должна строиться на основе социального партнёрства, обеспечивающего определённую долю самостоятельности школы, место и роль образовательного учреждения в решении назревших социально значимых проблем, стабильность функционирования школы в режиме развития.

В качестве участников социального партнёрства выступают

- государство (партнёр особого рода);
- местное самоуправление как явление общественной жизни;
- предприятия и вузы;
- некоммерческие организации, профессиональные ассоциации, независимые аналитические центры;
- коммерческий сектор: бизнес и ассоциации предпринимателей.

Роли участников социального партнёрства:

- коммерческие организации – возможность финансирования;
- государственные структуры – использование властных рычагов;
- общественные объединения – формируют и организуют социальные инициативы граждан.

Говоря о социальном партнёрстве, мы понимаем такое взаимодействие, которое *обеспечивает способ решения социальной проблемы, который(*)*:

-предусматривает реальное взаимодействие представителей государства, коммерческих и некоммерческих структур, действующих совместно;

-подразумевает понимание **совместной выгоды** каждой из сторон (и для социума в целом); *главное в партнёрстве - не получать, а планировать то, что ты способен отдать*; каждый вносит то, что у него есть, и, прежде всего, это - человеческие ресурсы, затем финансы, материальные средства, информация и т.д.;

-*строится на правилах, выработанных и принятых самими участниками*;

-базируется на чувстве солидарности и ответственности каждого участника; **быть партнером - значит иметь обязательства и осуществлять коммуникацию**

- двух или более равных сторон (лиц и/или организаций)
- на основе подписанного на определенное время соглашения
- **в целях решения конкретного вопроса** (социальной проблемы),
- который в чем-либо не удовлетворяет одну или несколько сторон
- и который эффективнее решать путем объединения ресурсов (материальных, финансовых, человеческих и т.д.) и организационных усилий

- до достижения намеченного (желаемого) результата,
 - который **приемлем для всех участников соглашения;**
- реальность обеспечения принятых партнерами обязательств;
 -обязательность исполнения достигнутых договоренностей;
 -систематичность контроля за выполнением принятых в рамках социального партнерства соглашений, договоров и решений;

Социальное партнерство – это не благотворительность и не меценатство, то есть проявление милости, покровительство, попечительство, шефство, заступничество, опека – это личная активная деятельность по решению социальных проблем!!! (*)

Основная литература

4. Борытко Н.М., Соловцова И.А. Управление образовательными системами: Учебник для студентов педагогических вузов; Под ред. Н.М. Борытко. - Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2006. - 48 с. (Сер. "Гуманитарная педагогика". Вып. 4).
5. Бакшева, Т. В. Основы научно-методической деятельности [Электронный ресурс]: учебное пособие / Т. В. Бакшева, А. В. Кушакова. — Электрон. текстовые данные. — Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2014. — 122 с. — 2227-8397. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/62975.html>
6. Мижериков В.А. Управление общеобразовательным учреждением: учебное пособие для студентов вузов / В.А. Мижериков; под ред. П.И. Пидкасистого. - Москва: Академия, 2010. - 384 с.
7. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. - Изд. 2-е., стер. - Москва: Академия, 2005. - 384 с.

Дополнительная литература

19. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий [Электронный ресурс]: пособие для преподавателей/ Колеченко А.К.— Электрон. текстовые данные.— СПб.: КАРО, 2008.— 368 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/61345.html>
20. Лазарев, В. С. Введение в педагогическую инноватику / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян. – Москва, 2004.
21. Новикова, Т. Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах. Научно – методическое пособие / Т. Г. Новикова. – Москва: АПК и ПРО, 2002. – 112 с.
22. Пинский А.А. и др. Проблемы взаимосвязи рынков труда и школьного образования в условиях введения профильного обучения. Материалы семинара./ Ред. А.А. Пинский, Н.Ф. Родичев, С.С. Кравцов. – М.: Альянс-пресс, 2004. – 44 с.
23. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС [Электронный ресурс]/ О.Б. Даутова [и др.].— Электрон. текстовые данные.— СПб.: КАРО, 2015.— 176 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/61033.html>
24. Фишман Л.И. Теоретические основы управления образовательными учреждениями: Пособие для руководителей общеобразовательных школ. – Школа, 1994.
25. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. / А. В. Хуторской. Москва: Академия, 2010.-254 с.
26. Цибульникова В.Е. Образовательные системы и педагогические технологии [Электронный ресурс]: учебно-методический комплекс дисциплины/ Цибульникова В.Е.— Электрон. текстовые данные.— М.: Московский педагогический государственный университет, 2016.—52с.—Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/72504.html>

СЕССИЯ 3: МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И КРАЕВЕДЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Авторы – составители:

Тужикова Татьяна Александровна, к.пед.н., заместитель директора по НМР, доцент кафедры социальной педагогики ФПСО ТГПУ

Филатова Ольга Робертовна, учитель английского языка, педагог-наставник, руководитель ресурсной лаборатории по наставничеству МАОУ СОШ № 32 г. Томска

Что такое музейная педагогика. Духовно-нравственное воспитание школьников и музейная педагогика.

Одним из средств духовно-нравственного воспитания учащихся является музейная педагогика, способствующая расширению сфер познания, воспитания, творчества и социализации. Особый подъем педагогической деятельности музеев свойственен последним десятилетиям, во многом является социально обусловленным. Переосмысление образовательной и воспитательной концепции музея вызвано серьезными гуманистическими социальными проблемами.

Сегодня задачи формирования духовно-нравственной культуры школьника, его познавательных потребностей становится не менее важным, чем задачи образовательные, потому что при успешном решении первых, эффективно реализуются вторые условия. Значительную роль в этом процессе может сыграть музей, особенное отличие которого от других образовательных центров - в его демократичности и его возможностях воспитательного воздействия на ребенка.

В 70-х годах XX века уже отчетливо прослеживается отношение к музею как к учебно-просветительскому учреждению. В 80-е годы того же тысячелетия, когда все сильнее появляется потребность в осмыслении протекающих в обществе социокультурных процессов, музей и его деятельность уже рассматриваются в системе современной культуры.

В этот период происходит переосмысление задач и функций музеев, связанных с их образовательной и воспитательной деятельностью. На этом этапе прослеживаются тенденции к активному поиску новых путей взаимодействия музея со школой, возникновению разных форм и методов этих отношений.

Главную цель образовательно-воспитательной деятельности музеев исследователи видят в формировании у ребенка способности к творческому восприятию того или иного феномена культуры, органичного включения его в культурную сферу.

В Федеральном законе «О музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации» музей определяется как «некоммерческое учреждение культуры, созданное для хранения, изучения и публичного представления музейных предметов и музейных коллекций».

Л.М.Поплевина следующим образом определяет феномен музея: «Музей - это социально-культурное учреждение, которое собирает, сохраняет, изучает, представляет образцы материальных свидетельств развития природы, культуры общества в соответствии с социальными потребностями, а также создает условия для удовлетворения потребности в самостоятельной деятельности и стимулирует ее развитие». Подобное толкование дает возможность рассматривать музей как инструмент, способствующий творческому раскрытию личности.

Процесс творческого осмысления духовных ценностей, происходящий в музее, создает новые отношения между ребенком и экспонатом, ребенком и общественной средой, становится предметом пристального внимания Н.Л.Кульчинской. «Сегодня в музейной педагогике стало аксиомой то, что первые навыки художественного воспитания изобразительного искусства должны формироваться в детском возрасте с 4-5 лет. Однако, у не специалистов в области детской музейной педагогики продолжают возникать сомнения: нужно ли помещать маленького ребенка в атмосферу взрослого искусства, созданного не для него, правомерно ли присутствие детей дошкольного и младшего школьного возраста в стенах музея, где принято чопорное поведение, создающее наиболее комфортные условия для восприятия искусства взрослыми, идущее вразрез с особенностями детского поведения, со стремлением детей все потрогать, осмотреть, получить ответы на все вопросы. Но усвоение социального опыта - в данном случае музейной этики, нацеленной на длительное зрительное восприятие, - не может быть передано в устной или письменной форме. Это происходит непосредственно во время пребывания детей в музее. Отсутствие же такого опыта в зрелом возрасте является серьезным препятствием на пути полноценного восприятия: человек в этом случае, как правило, реализует «детскую схему поведения», то есть стремится в наиболее короткий срок увидеть, как можно больше, удовлетворяя тем самым свое любопытство или любознательность, но, даже не приступая к углубленному восприятию.

Разрешить эти закономерные сомнения возможно при условии такой организации детской деятельности в музее, которая учитывала бы особенности детского развития на разных

возрастных этапах, с одной стороны, и правило их ограничения, имеющиеся в среде музея, - с другой».

«Музей есть собрание всего отжившего, мертвого, негодного для употребления, но именно потому то он и есть надежда века, ибо существование музея показывает, что нет дел конченных. Для музея нет ничего безнадежного, «отпетого», то есть такого, что воскресить и оживить невозможно. Музей есть высшая инстанция, которая должна и может возвращать жизнь...». Это емкое толкование, данное русским философом Н.Ф.Федоровым, также определяет сущность музея и подчеркивает его историческую ориентацию.

Н.Г.Макарова рассматривает музей, как ценностный ориентир и специальный культурный механизм, благодаря которому происходит обогащение реально действующего поля культуры и осуществляется воздействие на духовно-нравственное сознание личности.

Образовательно-воспитательная деятельность музея связана с проблемой музейной коммуникации. Пионером разработки коммуникационных представлений в музееведении стал Д.Камерон, предложивший рассматривать музей как особую коммуникативную систему. По его определению музейная коммуникация представляет собой процесс общения посетителя с «реальными вещами», условиями которого является способность аудитории понимать «язык вещей» и способность создателей экспозиции с помощью экспонатов выстраивать невербальные пространственные «высказывания».

На сегодняшний день уже достаточно прочно утвердилось положение о том, что музейная коммуникация - это особый вид культурной коммуникации, который в свою очередь определяет специфику функционирования музея. Ученые отмечают, что формирование теоретических представлений о музейной коммуникации связано с обсуждением воспитательных задач музея.

Рассматривая сущность и основные формы музейной коммуникации, можно прийти к выводу о коммуникативной природе процесса духовно-нравственного воспитания в музее. Музейная коммуникация определяется как процесс передачи информации через общение с музейными предметами, составляющими экспозицию. Исследования ученых затрагивают выявление особенности музейной информации, определяющие специфику воздействия экспозиции на посетителя. Особенностью музейной информации является ее оценочный характер, обусловленный тем, что отбор культурных ценностей, носителей информации из среды их бытования, предполагает ценностное оценочное отношение.

Предметом музейной педагогики является культурно-образовательные аспекты музейной коммуникации, то есть исследования закономерностей, принципов, методов и форм работы музея с аудиторией (А.К.Ломунова, Е.Б.Медведева, М.Ю. Юхневич и другие).

Разработка основ музейной педагогики предполагает утверждение специфики образовательно-воспитательного воздействия музея, поиска контактов музея с детской и юношеской аудиторией, в ходе которых воздействие оказывается максимальным и результативным.

Музейная педагогика изучает историю и особенности культурно - образовательной деятельности, методы воздействия музея на различные категории посетителей, взаимодействие с другими педагогическими учреждениями. Это особый раздел педагогической науки и область научно - практической деятельности музея, в содержание которой входит передача культурного опыта в условиях музейной среды. Отечественное определение музейной педагогики родилось в 1989 году в НИИ культурологии, когда М.Ю. Юхневич предложил определять музейную педагогику как научную дисциплину, находящуюся на стыке музееведения, педагогики и педагогической психологии, которая занимается исследованием принципов, методов и форм реализации образовательной деятельности музеев, предметом которой являются образовательные аспекты музейной коммуникации. Б.А. Столяров определяет музейную педагогику как междисциплинарную область научного знания, формирующегося на пересечении педагогики, психологии, искусствоведения и музееведения, и построенную на его основе специфическую практическую деятельность, ориентированную на передачу художественного опыта в условиях музейной среды.

Объект музейной педагогики – это культурно-образовательные аспекты музейной коммуникации, способствующие развитию и становлению личности в ходе общения с культурными ценностями в условиях музейной среды. Посетитель музея рассматривается не как объект образовательного воздействия, а как участник диалога.

Предмет музейной педагогики - исследование сущности, закономерностей и методов музейной коммуникации, способствующих развитию и становлению личности в ходе общения с культурными ценностями.

Музейная практика показывает, что формирование у школьников представления о музее, как специфическом учреждении, о его общественной значимости, о роли его в культуре данного региона, важно для воспитания музейной культуры учащихся и для решения общих образовательно-воспитательных задач.

Одной из главных целей воспитательной работы музея является духовно-нравственное развитие и воспитание, понимаемое как одно из условий формирования личности учащегося. Соответственно общепринятой структуре учебно-воспитательного процесса, выделяются три основные функции педагогической деятельности музея - воспитательная, образовательная, развивающая.

Как известно в содержании воспитательной функции главную роль играет формирование нравственных качеств личности, эстетических убеждений, социально значимых отношений, мотивов и правил поведения. Конкретнее все это можно обозначить как формирование высоких идеалов, воспитание доброты, чувственности, бережного отношения, восприятия исторических ценностей.

Образовательные функции музея заключаются в расширении кругозора учащихся, в развитии эрудиции, привитии первоначальных навыков анализа и накопления личностного творческого опыта.

Развивающая функция музея имеет сложный, специфический характер. В структуре педагогического процесса развивающая функция рассматривается как результат реализации образовательной и воспитательной функции. Что означает общее духовно-нравственное развитие личности.

Теоретический опыт исследователей и музейная практика показывают, что в педагогическом процессе развивающая функция реализуется более эффективно, если процесс имеет специальную направленность. Здесь содержание и методы обучения, помимо формирования знаний, навыков, убеждений ориентируются и на развитие особых качеств, которые стимулируют процессы воспитания и образования.

Тем самым, специфика учебно-воспитательного процесса в музее состоит в постановке важнейшей цели - развитие перечисленных способностей, как изначально необходимых для формирования духовно-нравственных основ личности школьника.

Образовательно – просветительская деятельность музея получила новый импульс для своего практического развития и теоретического осмысления на рубеже 1980 – 90-х годов. Одним из первых результатов просветительских служб и работы специалистов профильных научно – исследовательских институтов системы культуры и образования стала разработка курса занятий для детей младшего школьного возраста «Музейный всеобуч» (Е.Г. Ванслова «Музейный всеобуч» (научно – практические рекомендации). М., 1989). Данный курс представлял собой цикл занятий, основанных на игровой методике, и был предназначен для постоянной и многочисленной аудитории. Это была первая попытка конструирования **нового системного подхода** к проблеме образования детей **музейными средствами**.

Задачи музейного всеобуча определились следующим образом:

- всестороннее гармоничное развитие каждого ребенка на основе комплексного подхода к его воспитанию;
- формирование творческой активности ребенка, его эстетических чувств, вкусов, идеалов с помощью музейных средств;
- развитие у детей эмоций, воображения и фантазии;
- формирование исторического сознания, навыков осмысленного участия в событиях и процессах природы и общества;
- воспитание музейной культуры.

В музее образование осуществляется через ценностное отношение личности к памятнику и расширение чувственного опыта в процессе общения с ним.

В музее школьники получают знания иным образом, так контекстом получения знаний служат памятники.

В 1984 году обозначилась совершенно иная деятельность музеев, которая была связана с его социокультурной функцией. Разработка новой концепции музея как социокультурного института базировалась на утверждении значимости образовательной функции музея.

Исследователи (П.Б. Уильямс и др.) выделяют следующие задачи музея в сфере образования:

- развитие у детей способности извлекать информацию из первоисточника на основе наблюдений явлений природы или предметов материальной среды;
- формирование понятийного аппарата через наблюдение явлений природы или предметов материальной среды;
- привитие навыков самостоятельного обучения;
- мотивация процесса обучения, приобретение детьми «опыта радости» в процессе обучения.

Гуманизация и гуманитаризация школьного образования, начавшаяся с 1980 годов, вызвала обновление содержания и форм образования и позволила школе понять новое место музея в педагогической системе.

Большую роль в разработке проблемы сотрудничества музея и школы сыграла книга Г.Фройденгала «Музей – Народное образование – Школа» (1931). В ней автор утверждал, что успешность занятий в музее связана со следующими условиями:

- каждое посещение музея должно иметь конкретную учебную цель;
- учитель и дети должны осознать, что посещение музея не развлечение, а серьезная работа, а потому нужно готовиться к нему;
- посещать занятия в музее нужно после предварительной подготовки и в процессе школьных занятий, то есть когда дети не устали и готовы к восприятию;
- **следует отказаться от обзорных экскурсий как «безумно тяжелых для сознания не только ребенка, но и взрослого»;**
- отбирать экспонаты для экскурсионного показа нужно на основе возрастных интересов ребенка;
- итогом посещения должно быть самостоятельное творчество детей (рисунок, сочинение на тему увиденного, создание моделей и т.д.).

Музейно – педагогический процесс – это системно организованное и четко направленное взаимодействие музейного педагога и обучающегося, ориентированное на формирование в условиях музейной среды творчески развитой личности.

Основные принципы музейно – педагогического процесса:

- принцип личностной ориентации;
- учета индивидуальных и возрастных особенностей;
- развития личности в действии;
- принцип координации деятельности участников музейно – педагогического процесса.

Звенья музейно – педагогического процесса:

- музейный педагог;
- музейный зритель;
- музейный предмет (экспонат).

Музейный педагог – специалист, осуществляющий образовательную деятельность в музее, организатор музейно – педагогического процесса.

Музейный зритель (обучающийся) – это субъект музейно – педагогического процесса.

Музейный предмет – ядро музейно - педагогического процесса. Подлинник, непосредственный результат деятельности человека или жизни природы, имеющий значение документа и соответствующий профилю музея.

К значимым характеристикам следует отнести:

- раритетность;
- редкость.

Коллекционный предмет и музейный предмет.

Музейная среда включает следующие компоненты:

- **околомузейное пространство**, организующее внимание зрителя;
- **собственно музейное здание**, настраивающее на восприятие музейных событий;
- **экспозицию** как презентацию музейных памятников.

Компоненты музейно – педагогического процесса обладают внутренней взаимосвязью, обеспечивающей превращение культурного опыта в личные качества формируемого человека.

Методы и формы духовно – нравственного воспитания младших школьников.

В сложном и динамичном педагогическом процессе педагогу приходится решать бесчисленное множество типовых и оригинальных задач воспитания, которые всегда являются задачами социального управления, поскольку обращены к гармоничному развитию личности. Как правило, задачи эти - со многими неизвестными, со сложным и вариативным составом исходных данных и возможных решений. Чтобы уверенно прогнозировать искомый результат, принимать безошибочные научно обоснованные решения, педагог должен профессионально владеть методами воспитания.

Под методами воспитания следует понимать способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач.

Метод воспитания распадается на составляющие его элементы, которые называются методическими приемами. По отношению к методу приемы носят частный, подчиненный характер. Они не имеют самостоятельной педагогической задачи, а подчиняются той задаче, которую преследует данный метод. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных учителей может включать различные приемы.

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы в то же время определяют своеобразие методов работы учителя, придают индивидуальность манере его педагогической деятельности. Кроме того, используя разнообразные приемы, можно обойти или сгладить сложности динамичного учебно-воспитательного процесса.

Процесс воспитания характеризуется разносторонностью содержания, исключительным богатством и мобильностью организационных форм. С этим непосредственно связано многообразие методов воспитания. Есть методы, отражающие содержание и специфику воспитания; есть методы, непосредственно ориентированные на работу с младшими или старшими школьниками; есть методы работы в каких-то специфических условиях. Но есть и общие методы воспитания в системе образования. Общими они называются потому, что сферы их применения распространяются на весь воспитательный процесс.

Исходя из вышесказанного, рассмотрим систему общих методов воспитания:

1. методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, метод примера);
2. методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности (приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, иллюстрации и демонстрации);
3. методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности (соревнование, познавательная игра, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.);
4. методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

В реальных условиях педагогического процесса методы выступают в сложном и противоречивом единстве. Решающее значение здесь имеет не логика отдельных "уединенных" средств, а гармонично организованная их система. Разумеется, на каком-то определенном этапе педагогического процесса тот или иной метод может применяться в более или менее изолированном виде. Но без соответствующего подкрепления другими методами, без взаимодействия с ними он утрачивает свое назначение, замедляет движение образовательного процесса к намеченной цели.

О формах воспитательной работы в педагогической науке не сложилось единого мнения. Во-первых, многозначно определяется само понятие, во-вторых, есть множество классификаций форм воспитательной работы.

Для того чтобы разобраться в сущности понятия «форма воспитательной работы», целесообразно определить, какое место этот феномен занимает в педагогическом процессе, каковы его функции.

Первая функция — организаторская. Любая форма воспитательной работы предполагает решение организаторской задачи. В роли организатора может выступать как педагог, так и учащиеся. Организация дела отражает определенную логику действий, взаимодействия

участников. Существуют обобщенные методики (алгоритмы) организации различных форм воспитательной работы, которые стали традиционными и используются многими педагогами (беседы, коллективные творческие дела, конкурсы, инсценировки и т.д.). Эти методики предполагают последовательное прохождение ряда стадий, этапов организаторской деятельности. Как считает В.С. Безрукова, педагогическая форма — это завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов. Но организация, по нашему мнению, не единственная функция формы.

Вторая функция формы — регулирующая. Использование той или иной формы позволяет регулировать как отношения между педагогами и учащимися, так и между детьми. Различные формы по-разному влияют на процесс сплочения группы школьников. Благодаря формам, где заранее закладывается необходимость взаимодействия, происходит формирование норм социальных отношений.

Третья функция — информативная. Реализация этой функции предполагает не только одностороннее сообщение учащимся той или иной суммы знаний, но и актуализацию имеющихся у них знаний, обращение к их опыту.

Исходя из функционального подхода, форму воспитательной работы можно определить, как регулирующий отношения педагогов и учащихся основной компонент организации педагогического процесса.

Форма по сути организационно обеспечивает реализацию целей, содержания, принципов и методов воспитания детей. В то же время одна и та же форма может отражать разное содержание, иногда даже не соответствующее первоначальному замыслу.

В педагогической теории и практике создано множество форм воспитательной работы. Некоторые методисты стремятся собрать как можно больше названий форм и даже насчитывают несколько тысяч таких названий. Попытка собрать такую коллекцию не имеет никакого смысла. Перечислить все формы воспитательной работы невозможно, да и нет такой необходимости. Каждая форма не повторяет другую, а лишь может быть похожа на нее.

Попытку классификации форм воспитательной работы сделала Е.В. Титова. Она считает, что существуют три основных типа форм воспитательной работы: мероприятия, дела, игры. Они различаются по следующим признакам: по целевой направленности, по позиции участников воспитательного процесса, по объективным воспитательным возможностям.

Мероприятия — это события, занятия, ситуации в коллективе, организуемые педагогами или кем-нибудь другим для воспитанников с целью непосредственного воспитательного воздействия на них. Она выделяет характерные признаки такого типа форм. Это прежде всего созерцательно-исполнительская позиция детей и организаторская роль взрослых или старших воспитанников. Иными словами, если что-то организуется кем-то для воспитанников, а они, в свою очередь, воспринимают, участвуют, исполняют, регулируют и т.п., то это и есть мероприятие.

Ко второй группе форм воспитательной работы Е.В. Титова относит так называемые «дела». Дела — это общая работа, важные события, осуществляемые и организуемые членами коллектива на пользу и радость кому-либо, в том числе и самим себе.

Игры — это воображаемая или реальная деятельность, целенаправленно организуемая в коллективе воспитанников с целью отдыха, развлечения, обучения.

Кроме того, необходимо определять, что отличает одну форму от другой, то есть обозначить признаки формы.

Таковыми признаками могут быть количественные: формы отличаются друг от друга временем их подготовки и проведения, количеством участников.

Когда мы говорим об отличии форм по времени, то имеем в виду, что воспитательные отношения его участников зависят от дозировки во времени. Важно выяснить, насколько продолжительны эти отношения, сколько времени говорит педагог и сколько ученик, как часто используется в воспитательной работе данная форма.

По времени проведения все формы можно разделить на:

1. кратковременные (продолжительностью от нескольких минут до нескольких часов);
2. продолжительные (продолжительностью от нескольких дней до нескольких недель);
3. традиционные (регулярно повторяющиеся).

По времени подготовки можно говорить об экспромтных формах, то есть проводимых с учащимися без включения их в предварительную подготовку, а также о формах, предусматривающих предварительную работу, подготовку учащихся.

Можно различать формы по видам деятельности - формы учебной, трудовой, спортивной, художественной деятельности; по способу влияния педагога - непосредственные и опосредованные.

По субъекту организации классификация форм может быть следующая:

8. организаторами детей выступают педагоги, родители и другие взрослые;
9. деятельность организуется на основе сотрудничества;
10. инициатива и ее реализация принадлежит детям.

По результату все формы можно разделить на следующие группы:

1. результатом является информационный обмен;
2. результатом является выработка общего решения (мнения);
3. результатом является общественно значимый продукт.

По количеству участников формы могут быть:

27. индивидуальные (воспитатель — воспитанник);
28. групповые (воспитатель — группа детей);
29. массовые (воспитатель — несколько групп, классов).

Невозможно перечислить и тем более охарактеризовать все формы воспитательной работы. Отметим лишь некоторые из них, действующие во всех видах их совместной деятельности и являющиеся наиболее распространенными.

Индивидуальные формы пронизывают всю внеурочную деятельность, общение педагогов и детей. Они действуют в групповых и коллективных формах и в конечном итоге определяют успешность всех других форм. К индивидуальным формам работы относятся: беседа, консультация, обмен мнениями (это формы общения), выполнение совместного поручения, оказание индивидуальной помощи в конкретной работе, совместный поиск решения проблемы, задачи. Эти формы могут действовать самостоятельно, а чаще всего они сопровождают друг друга. Каждая из них имеет свою инструментовку, но перед педагогами в индивидуальных формах работы стоит одна из важнейших задач: распознать ученика, открыть его таланты, обнаружить все ценное, что присуще его характеру, устремлениям, а также все, что мешает ему проявить себя. С каждым из них необходимо взаимодействовать по-разному, для каждого нужен свой конкретный, индивидуализированный стиль взаимоотношений. В индивидуальных формах работы заложены большие воспитательные возможности. Разговор по душам может оказаться для ребенка полезнее, чем несколько проведенных коллективных дел.

К групповым формам работы можно отнести советы дел, творческие группы, органы самоуправления, микрокружки. В этих формах педагог проявляет себя как рядовой участник или как организатор. Главная задача педагога, с одной стороны, помочь каждому проявить себя, а с другой — создать условия для получения в группе ощутимого положительного результата, значимого для всех членов коллектива. Влияние педагогов в групповых формах направлено также на развитие гуманных взаимоотношений между детьми, формирование у них коммуникативных умений. В этой связи важным средством является пример демократичного, уважительного, тактичного отношения к детям самого педагога.

К коллективным формам работы педагогов со школьниками относятся прежде всего различные дела, конкурсы, спектакли, концерты, агитбригады, походы, турслеты, спортивные соревнования и др. В зависимости от возраста учащихся и ряда других условий педагоги могут выполнять различную роль при использовании этих форм: ведущего участника, организатора; рядового участника деятельности, воздействующего на детей личным примером; участника-новичка, воздействующего на школьников личным примером овладения опытом более знающих людей; советчика, помощника детей в организации деятельности.

Делая попытки классифицировать формы воспитательной работы, следует также иметь в виду, что существует такое явление, как взаимопереход форм из одного типа в другой. Так, например, экскурсия или конкурс, рассматриваемые чаще как мероприятие, могут стать коллективным творческим делом, если эти формы будут разработаны и проведены самими детьми.

Как было сказано ранее, под методами воспитания понимают способы воздействия воспитателей на воспитанников и организацию их деятельности. Методы и формы духовно - нравственного воспитания выступают как пути и способы формирования нравственного сознания, развития моральных чувств и выработки навыков и привычек поведения.

Характер методов духовно - нравственного воспитания изменяется и в зависимости от развития детского коллектива. Если коллектив еще не сформирован, воспитатель предъявляет в твердой и категоричной форме требования ко всем детям. Как только заметную роль в коллективе начинает играть актив учащихся, методика работы меняется.

Традиционные методы и формы духовно - нравственного воспитания ориентированы на привитие школьникам норм и правил общественной жизни. Важным показателем сформированности таких качеств личности является внутренний контроль. Сформированные навыки контроля способствуют успешному развитию нравственных качеств личности в процессе обучения и воспитания.

Выбор методов зависит от содержания воспитательной деятельности, от её направленности. Так, в процессе нравственного просвещения на первое место, естественно, выдвигается убеждение; в трудовом воспитании - упражнение; в воспитании дисциплинированности и ответственности наряду с основными методами применяются также поощрение и наказание.

Наиболее последовательной и современной представляется, на наш взгляд, классификация, разработанная Щукиной Г.И., в которой выделяют такие группы методов духовно-нравственного воспитания:

1. методы разностороннего воздействия на сознание, чувства и волю учащихся в интересах формирования у них нравственных взглядов и убеждений (методы формирования сознания личности);
2. методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения;
3. методы стимулирования поведения и деятельности;
4. методы словесно-эмоционального воздействия.

Каждый из методов имеет свою специфику и область применения. Несмотря на кажущуюся простоту, все без исключения методы требуют высокой педагогической квалификации. Рассмотрим наиболее сложные по содержанию и применению методы словесно-эмоционального воздействия: рассказ, разъяснение, этическую беседу и метод наглядно-практического воздействия — пример.

В младших классах часто используется рассказ на этическую тему. Это яркое эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих духовно - нравственное содержание. Воздействуя на чувства, рассказ помогает воспитанникам понять и усвоить смысл моральных оценок и норм поведения.

У рассказа на этическую тему несколько функций:

1. служить источником знаний;
2. обогащать духовно - нравственный опыт личности опытом других людей;
3. служить способом использования положительного примера в воспитании.

К условиям эффективности этического рассказа относятся следующие:

Рассказ должен соответствовать социальному опыту школьников. В младших классах он краток, эмоционален, доступен, соответствует переживаниям детей.

Рассказ сопровождается иллюстрациями, которыми могут стать произведения живописи, художественные фотографии, изделия народных умельцев. Усиливает его восприятие хорошо подобранное музыкальное сопровождение. Обстановка имеет большое значение для восприятия этического рассказа. Эмоциональное воздействие окружающей обстановки должно соответствовать замыслу и содержанию рассказа.

Рассказ производит должное впечатление только тогда, когда выполняется профессионально. Неумелый, косноязычный рассказчик не может рассчитывать на успех. Рассказ обязательно должен переживаться слушателями. Нужно позаботиться, чтобы впечатления от него сохранялись как можно дольше.

Разъяснение - метод эмоционально-словесного воздействия на воспитанников. Важная черта, отличающая разъяснение от объяснения и рассказа, - ориентированность воздействия на

данную группу или отдельную личность. Для младших школьников применяются элементарные приемы и средства разъяснения: «Поступать нужно так», «Все так делают» и т.п.

Разъяснение применяется:

1. чтобы сформировать или закрепить новое моральное качество или форму поведения;
2. для выработки правильного отношения воспитанников к определенному поступку, который уже совершен.

В практике школьного воспитания разъяснение опирается на внушение. Внушение, проникая незаметно в психику, действует на личность в целом, создавая установки и мотивы поведения. Как уже было отмечено, младшие школьники особенно внушаемы. Педагог, опираясь на эту специфику психики, должен использовать внушение в тех случаях, когда воспитанник должен принять определенные установки.

Необходимо отметить, что при неквалифицированном применении рассказ, разъяснение, внушение могут принимать форму нотации. Она, как известно, никогда не достигает цели, а скорее вызывает противодействие у воспитанников, желание действовать вопреки. Нотация не становится формой убеждения.

В работе с учащимися младших классов широко применяется этическая беседа. В педагогической литературе она рассматривается и как метод привлечения учащихся для обсуждения, анализа поступков и выработки нравственных оценок, и как форма разъяснения школьникам принципов нравственности и их осмысления, и как средство формирования системы моральных представлений и понятий, которые в свою очередь выступают в качестве основы для формирования духовно - нравственных взглядов и убеждений.

Этическая беседа - метод систематического и последовательного обсуждения знаний, предполагающий участие обеих сторон - воспитателя и воспитанников.

Эффективность этической беседы зависит от соблюдения ряда важных условий: беседа должна носить проблемный характер.

Нельзя допускать, чтобы этическая беседа развивалась по заранее составленному сценарию с заучиванием готовых или подсказанных взрослыми ответов. Нужно учить детей с уважением относиться к мнениям других, терпеливо и аргументировано вырабатывать правильную точку зрения.

Нельзя допускать также, чтобы беседа превращалась в лекцию. Материал для беседы должен быть близок эмоциональному опыту школьников. Только при опоре на реальный опыт беседы на отвлеченные темы могут быть успешными.

В ходе беседы важно выявить и сопоставить все точки зрения. Правильное руководство этической беседой заключается в том, чтобы помочь воспитанникам самостоятельно прийти к правильному выводу. Для этого педагогу нужно уметь смотреть на события или поступки глазами воспитанника, понимать его позицию и связанные с ней чувства.

В начальной школе этическая беседа имеет простую структуру. Здесь предпочтителен индуктивный путь: от анализа конкретных фактов, их оценки до обобщения и самостоятельного вывода.

Пример - воспитательный метод исключительной силы. Его воздействие основывается на известной закономерности: явления, воспринимаемые зрением, быстро и без труда запечатлеваются в сознании, потому что не требуют ни раскодирования, ни перекодирования, в котором нуждается любое речевое воздействие. Пример действует на уровне первой сигнальной системы, а слово - второй. Когда говорят о примере, подразумевают, прежде всего, пример живых конкретных людей - родителей, педагогов, друзей. Но большую воспитательную силу имеет и пример героев книг, фильмов, исторических деятелей, выдающихся ученых.

Психологической основой примера служит подражательность. Подражательность - деятельность индивида. Иногда очень трудно определить черту, где заканчивается подражание и где начинается творчество. Часто творчество и проявляется в особенном, своеобразном подражании.

Младшие школьники подражают тем, кто оказывает на них наиболее сильное впечатление. Согласно данным психологов, неизменную симпатию младших школьников вызывают люди смелые, волевые, находчивые, обладающие большой физической силой, стройной фигурой, приятной манерой общаться, правильными чертами лица. При выборе моральных примеров,

учитывая эти закономерности восприятия личности, следует добиваться того, чтобы носители добрых начал были приятны и симпатичны, а носители пороков вызывали неприязнь.

Жизнь дает не только положительные, но и отрицательные примеры. Обращать внимание школьников на негативное в жизни и поведении людей, анализировать последствия неправильных поступков, извлекать правильные выводы не только желательно, но и необходимо. Вовремя к месту приведенный негативный пример помогает удержать воспитанника от неправильного поступка, формирует понятие о безнравственном.

Естественно, что воспитание зависит и от личного примера педагога, его поведения, отношения к своим ученикам, мировоззрения, деловых качеств, авторитета. Известно, что для большинства младших школьников авторитет учителя абсолютен, они готовы подражать ему во всем. Но сила положительного примера наставника увеличивается, когда он своей личностью, своим авторитетом действует систематически и последовательно, без расхождений между словом и делом, доброжелательно.

Итак, рассматривая духовно - нравственное воспитание младших школьников в учебной деятельности, мы пришли к выводу, что школе принадлежит приоритетная роль в нравственном процессе. Духовно - нравственное воспитание, основанное на диалоге, общении, сотрудничестве, становится для младшего школьника значимым и привлекательным, а потому и эффективным.

Духовно - нравственное воспитание эффективно осуществляется только как целостный процесс, соответствующей нормам общечеловеческой морали, организации всей жизни младших школьников: деятельности, отношений, общения с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Результатом целостного процесса является формирование духовно - нравственной цельной личности, в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения.

Важным является понимание того, что духовно - нравственное воспитание целесообразно осуществлять также в процессе формирования учебной деятельности. Так как, учебная деятельность, являясь в младшем школьном возрасте ведущей, обеспечивает усвоение знаний в определенной системе, создает возможности для овладения учащимися приемами, способами решения различных умственных и нравственных задач. А нравственность предлагает не только выполнение каждым человеком моральных норм, но и активную борьбу против индивидуализма, эгоизма, несправедливости.