

# УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ПЕДАГОГАМИ «МЕСТ ЛИЧНОГО ПРИСУТСТВИЯ» ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Сорокова Лариса Анатольевна

(Муниципальное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 49, г. Томск)

*Аннотация:* в статье описывается использование гуманитарного подхода в управлении реализацией ФГОС в общеобразовательной школе. Автор обосновывает, что именно гуманитарный подход позволяет управлению создавать условия для самоопределения и выбора педагогов, придания педагогами собственного смысла внешним для них контекстам, понимания и обоснования ими «места личного присутствия» в рамках реализации ФГОС. Он обращает внимание на то, что создание условий связано с организацией совместной деятельности, в которой и происходит восстановление смысловых контекстов взаимодействия, актуализация интересов педагогов, именно поэтому становится возможной «встреча» педагога с внешним миром и самим собой и интерпретация внешнего мира в важных для педагога смысловых реалиях.

*Abstract:* this article describes how to use humanitarian approach in the management of the GEF in a secondary school. The author proves that it is a humanitarian approach allows management to create conditions for self-determination and choice of educators, teachers give their own meaning to their external context, understanding and justification of the "place of personal presence" under the GEF. He drew attention to the fact that the creation of conditions associated with the organization of joint activity in which occurs the restoration of semantic contexts interaction, the actualization of the interests of teachers, which is why it becomes possible to "meeting" of the teacher with the outside world and ourselves and interpretation of the outside world are important for the teacher semantic realities.

**Визитка школы.** Средняя общеобразовательная школа № 49 города Томска была открыта 10 сентября 1990 года по адресу: г. Томск, ул. Мокрушина 10. Здание школы рассчитано на 950 посадочных мест. В школе имеется 2 компьютерных класса, 5 спортивных залов (гимнастический, игровой, тренажерный, теннисный, танцевально–хореографический), мастерские, оборудованные кабинеты физики, химии, биологии, хорошо укомплектованная библиотека, столовая.

Наша школа – это муниципальное образовательное учреждение и экспериментальная площадка городского департамента образования, лаборатория инновационного образования Томского государственного университета (ТГУ). Поэтому как муниципальное общеобразовательное учреждение, школа работает по общепринятым нормативам – базисному учебному плану и госстандартам, имеет наполняемость классов в соответствии с Типовым положением об общеобразовательной школе, использует нормативы государственной аттестации педагогов, не использует конкурсный отбор детей, имеет закрепленный микрорайон. Но наша Школа экспериментальная и в ней разрабатывается новое содержание образования, реализуются инновационные образовательные программы, создаются и используются разные формы организации совместной деятельности взрослых и детей. Наша Школа обучает детей не только знаниям, но и участию в открытом совместном действии, проектированию совместной деятельности, групповому взаимодействию, постановке своих образовательных целей, их достижению, разработке и выбору образовательных профилей.

В школе обучается 819 учащихся (31 класс–комплект). Структура школы включает в себя разные возрастные параллели классов: начальная школа (1–4 классы) – 14 классов–комплектов (378 детей), школа младших и старших подростков (5–9 классы) – 13– классов–комплектов (360 учащихся), профильная школа (10–11 классы) – 4–класса–комплекта (81 учащийся).

Каждую параллель классов возглавляет заместитель директора по учебной работе, который одновременно является организатором совместной деятельности. Директор школы, О.И.Назарова, руководителем экспериментальной и исследовательской работы в Школе была, до недавнего времени, Г.Н. Прокументова, д.п.н., профессор ТГУ. В настоящее время научным руководителем Школы стала С.И. Поздеева, д.п.н., профессор Томского государственного педагогического университета (ТГПУ).

В школе работает 56 педагогов, высшее образование из них имеют 95%, средне–специальное –5%. Распределение педагогов по профессиональным категориям выглядит

следующим образом: 47% имеют высшую категорию, 33% – первую, 15% – вторую, 5% – не имеет категорий.

Подавляющее большинство педагогов, работающих в Школе, имеют отраслевые звания и награды, причем 21 человек имеют награды за участие в профессиональных конкурсах разного уровня, на которых они представляли инновационные разработки, являющиеся результатом проектно–исследовательской деятельности. Среди наиболее существенных профессиональных достижений наших педагогов за последние три года призовые места в городских, областных и всероссийских конкурсах: 3 место в городском конкурсе методических разработок декоративно–прикладного творчества (Е.А.Сонич); победитель конкурса на соискание стипендии Губернатора Томской области (О.А. Бердичева); победители регионального конкурса лучших учителей (С.Н. Колпаков, О.А. Бердичева); победитель конкурса лучших преподавателей – выпускников ТГУ (С.Н. Колпаков); победитель регионального конкурса методических разработок «Современный урок технологии» (Е.А. Сонич); 3 место в региональном конкурсе «Современный урок английского языка» (О.А. Бердичева); 2 и 3 места в региональном конкурсе предметных методических разработок (З.Л. Серафинович – математика, И.В. Жданова – ИЗО); победитель Российского конкурса «Учитель года» (С.Н. Колпаков); 2 место во всероссийском конкурсе «Предметный кроссворд педагога» (О.В. Каверина, И.В. Сливкина); 3 место во всероссийском конкурсе «Фестиваль образовательных событий» (О.В. Каверина).

Сейчас в экспериментальной и исследовательской работе Школы участвуют три доктора и четыре кандидата наук, два аспиранта, четыре магистра и около сорока педагогов – исследователей. Организует и координирует эту работу в Школе Научно–методический совет (НМС), в состав которого входят научный руководитель, руководители образовательных программ, организаторы совместной деятельности, руководители методических объединений.

По материалам работы Школы защищены три докторские, десять кандидатских и четыре магистерских диссертации, написано семь книг и десятки статей. В наших книгах описана инновационная практика Школы Совместной деятельности: представлены концепция и основные проекты развития школы, то, как мы меняем содержание образования и как реализуем его с помощью разработки и реализации инновационных образовательных программ, то, как организуем повышение квалификации педагогов [1–7]. Также по результатам инновационной деятельности Школа неоднократно получала гранты Министерства образования и науки РФ на поддержку экспериментальной и исследовательской работы: в 2000 –03 гг. – для создания пакетов инновационных разработок по изменению содержания образования, педагогической деятельности и управления как Федеральная экспериментальная площадка РФ; в 2005 г. – на разработку и реализацию программы работы с детьми из группы риска социального сиротства в общеобразовательной школе, как победитель программы АРО «Помощь детям–сиротам России»; в 2007 году – за победу в конкурсе ПНП «Образование», в 2010 –12 гг. как победитель Регионального конкурса образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы.

**Контекст.** Поскольку в нашей Школе есть собственное представление о содержании образования, способах его реализации и результатах образовательной деятельности, постольку, когда, в прошлом году нам было предложено начать, в экспериментальном режиме, реализацию Федеральных государственных образовательных стандартов в основной школе, перед управлением встала задача по соорганизации собственного содержания с содержанием, заложенным в рамках ФГОС.

Для решения этой задачи управлением школы был сделан ряд шагов.

Первый шаг по реализации ФГОС в Школе был связан с соорганизацией результатов, обеспечиваемых Школой и результатов, востребованных ФГОС. Работа по соорганизации результатов включала в себя, с одной стороны, работу по инвентаризации инновационных разработок, сделанных в Школе, что позволило проявить инновационный потенциал Школы и превратить его в ресурс реализации ФГОС; обеспечивало преодоление локализации инновационных разработок, поскольку они создаются в локальных местах, а понимание того, как их можно использовать для реализации ФГОС позволяет расширить рамки их

использования и обеспечивает их распространение, как в Школе, так и в педагогическом сообществе. С другой стороны, она включала в себя работу по конкретизации результатов, заложенных во ФГОС. Мы проанализировали ряд рабочих программ и обнаружили, что формулировки результатов громоздки и сложны для понимания педагогами, что даже идентичные группы результатов в разных рабочих программах называются по-разному, что результаты сформулированы очень «масштабно» и не соответствуют возрастным особенностям учеников школы. Следовательно, необходимы были: уточнение формулировок результатов; уменьшение их «масштаба» (разделение одной группы результатов на несколько); «привязка» результатов к возрастным параллелям Школы с одновременным поддержанием их смысловой соотнесенности. Такая работа позволила нам: соотнести результаты работы Школы и результаты, востребованные ФГОС; проявить какие проектно-исследовательские группы на достижение каких результатов направят свои усилия; определить, какого типа разработки для формирования каких результатов необходимы в Школе; разработать программу реализации ФГОС в Школе и систему оценки результатов ее апробации.

Одновременно, в целях сохранения специфики Школы и вписывания наших разработок в рамки ФГОС возникла необходимость обоснования собственного подхода к формированию метапредметных и личностных результатов. Поэтому на втором шаге мы вынуждены были заняться обоснованием собственного подхода к реализации ФГОС.

Для обоснования подхода к формированию результатов в нашей Школе мы обратились к концептуальным основаниям педагогики совместной деятельности, разработанной научным руководителем нашей Школы Галиной Николаевной Прозументовой, согласно которым: взаимодействие взрослых и детей влияет на качество образования; совместная деятельность в Школе – предмет и содержание образования всех участников этой деятельности [8, с.14, 9, с. 41].

Результаты, согласно ФГОС, делятся на личностные, метапредметные и предметные. Личностные – включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, метапредметные – включающие освоенные обучающимися универсальные учебные действия (УУД) (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться и овладение межпредметными понятиями.

Следовательно, согласно ФГОС, коммуникативные действия относятся к УУД, и рассматриваются наряду с познавательными и регулятивными, а также как действия, связанные с умениями детей грамотно оформлять свои мысли, отвечать на вопросы, организовывать учебное сотрудничество и представлять результаты совместной учебной работы.

Одновременно, концептуальные основания педагогики совместной деятельности и многолетний опыт ее успешной реализации в Школе, позволяют нам рассматривать коммуникативные УУД как базовые, т.е. как определяющие качество образования в Школе; как особый предмет и содержание образования в Школе, который строят и осваивают взрослые и дети; как основу для формирования личностных, метапредметных и предметных результатов.

Что это значит, что совместная деятельность является особым предметом? Это значит, что педагоги выделяют ее в качестве предмета своей работы, а как при этом меняется содержание образования, я попытаюсь показать на примере. Поскольку урок был, есть и остается пока базовой для школы формой, то именно на ней я и остановлюсь. В нашей Школе разработаны базовые модели организации совместной деятельности педагога и ребенка на уроке. Мы выделяем урок-задание, урок-проблематизацию и урок-диалог. При этом мы считаем, что изменение качества совместной деятельности обусловлено изменением функций и позиций участников в совместной деятельности, что влияет на качество их вовлеченности в совместную деятельность [10, с.18]. Например, на уроке-задании (традиционный урок) функция педагога состоит в предъявлении требований ученику, а ребенок исполняет требования педагога [11, с.8]. Вспомните, кто получает хорошие оценки на таком уроке? Тот, кто наиболее четко и правильно выполняет то, что говорит педагог. Следовательно, в такой совместной деятельности педагог занимает позицию руководителя, а ребенок – исполнителя, при этом качество вовлеченности и того и другого носит нормативный характер, поскольку обусловлено

у ребенка тем, чтобы получить хорошую оценку, похвалу учителя, родителей, а у педагога – необходимостью «дать» урок, «пройти» предметную программу

Если мы обратимся к тому, как построена совместная деятельность на уроке–проблематизации, то обнаружим, что функции участников меняются: педагог – создает проблемную ситуацию, дети обсуждают возникшее затруднение, формулируют сами (или с помощью педагога) возникшую проблему, разрабатывают и представляют варианты ее решения, педагог организует их обсуждение и т.д. При этом меняются и позиции участников совместной деятельности: педагог выступает в позиции ее организатора и участника, дети – в качестве участников. Меняется и качество вовлеченности, педагогу и многим детям становится интересно, они с удовольствием принимают участие в обсуждении, спорят, доказывают, аргументируют свою точку зрения и оценка «уходит» на второй план. Как показывает наша практика, при такой организации совместной деятельности дети начинают различать, выбирать и заказывать разные модели организации взаимодействия [11, с. 12].

Более того, наш опыт свидетельствует о том, что когда педагоги овладевают моделями организации совместной деятельности, они начинают проектировать взаимодействие в рамках предметной темы и дети начинают понимать и различать разные способы взаимодействия.

Но учим мы взаимодействию не только на уроке и предметной теме, а и в рамках образовательных программ, которые построены на обучении детей и взрослых разным способам организации совместной деятельности. Так, например, в рамках образовательной программы «Обучение образовательному проектированию в совместной деятельности», руководителем которой является И.Ю.Малкова, д.п.н., профессор ТГУ, дети обучаются взаимодействию, овладевая проектированием как особым способом организации совместной деятельности. А программа «Обучение школьников решению учебных и образовательных проблем в процессе совместной деятельности», руководитель Е.А. Румбешта, д.п.н., профессор ТГПУ, построена на обучении детей проблематизации как базовому способу организации взаимодействия.

Кроме того, взаимодействию мы учим и в рамках проектов параллелей, где оно построено с учетом возрастных особенностей детей. Учитывая, что речь идет о реализации ФГОС в самом начале основной школы, я остановлюсь на особенностях взаимодействия в начальной школе и школе младших подростков.

Проект по организации совместной деятельности в начальной школе «Развитие образовательного опыта участия в совместной деятельности детей и взрослых» (координатор проекта организатор совместной деятельности О.И. Прудникова), связан с расширением образовательного опыта детей, которых мы учим организации совместной деятельности в парах и группах. Для чего дети должны быть открытыми друг к другу; уметь слушать и слышать друг друга; задавать вопросы и отвечать на них; распределять работу в группе и представлять ее результаты; рефлексировать результаты своей и совместной деятельности.

Для реализации проекта школы младших подростков (5–7 классы): «Организация образовательных проб и достижений детьми и взрослыми в совместной деятельности», (координатор проекта организатор совместной деятельности Т.А.Прудникова), принципиально важно разнообразие групп и качество группового взаимодействия. Мы учим младших подростков: выделять ролевое содержание совместной групповой работы; распределять роли и содержание деятельности; удерживать ролевую специфику в групповой работе; выделять и выбирать группы разного качества: дружеские, инициативные, проблемные, проектные и особенности взаимодействия в них; выделять, понимать и оценивать собственные достижения и результаты своей и совместной деятельности.

Для понимания того, о чем идет речь, я позволю себе привести лишь некоторые из прошлогодних результатов реализации проекта школы младших подростков (5–7 классы), касающиеся того, чему ребята научились в совместной групповой работе. Данные получены путем анкетирования детей пятых, sixthых и седьмых классов (174 человека).

Ребята отмечают, что в большей степени они научились в прошлом году договариваться и налаживать отношения (от 57 до 74% опрошенных, по разным классам), чуть меньше – высказывать своё мнение (от 45 до 70% опрошенных, по разным классам). Сложнее оказалось

для ребят брать на себя ответственность и помогать другим (от 35% до 58% опрошенных, по разным классам). Самым трудным для ребят оказалось умение разрешать конфликты. Этому научились, как они считают, от 35 до 46% опрошенных (по разным классам).

Анализируя взаимодействие, необходимо отметить, что на половине предметов в 6–х классах и на трети в 7-х активно используется ролевое взаимодействие: от 76% (7Б) до 100% (7А) ребят удалось побывать в той или иной роли. На мой взгляд, то, что дети выделили этот показатель – уже является хорошим результатом. Он свидетельствует о том, что: на возрастной ступени созданы условия для ролевых проб; это анализируется и обсуждается с детьми, дети понимают и могут выделять содержание ролевого взаимодействия. Роли представлены разные, но самыми популярными оказались роли организатора и генератора идей. Наибольшая востребованность детьми этих ролей объясняется их стремлением к лидерству, что соответствует возрастным особенностям подростков.

Если говорить о мотивации участия детей в совместной деятельности в школе младших подростков, то необходимо отметить явное преобладание положительной мотивации во всех классах (от 80 до 100%). При этом ведущим мотивом является организация совместной деятельности на уроках, формы ее организации, педагоги, интересно ведущие уроки, а потом уже «друзья», что принято считать ведущим мотивом в этом возрасте.

Обобщая все вышесказанное, мы можем говорить о том, что если рассматривать коммуникативные УУД в качестве базовых, то основаниями оценки результативности формирования УУД в Школе являются:

- изменение качества взаимодействия педагога и детей в разных формах организации совместной деятельности (перераспределение функций и позиций в совместной деятельности);
- качество вовлеченности участников в совместную деятельность (мотивация участия в совместной деятельности, отношение к разным формам ее организации);
- влияние участников совместной деятельности на постановку целей, проектирование содержания, анализ и оценку результатов.

Поскольку работа по соорганизации содержания и результатов реализации ФГОС и проявлению специфики реализации стандартов в Школе Совместной деятельности велась в экспериментальном режиме, то в ней были задействованы члены НМС и часть педагогов, пожелавших участвовать в этом эксперименте. Совершенно очевидно, что это были педагоги-исследователи, которые мотивированы к участию в инновационной деятельности, педагоги, имеющие «вкус» к исследованию. Именно этим и объясняется тот факт, что за прошлый год нам удалось существенно продвинуться в понимании как специфики реализации ФГОС в Школе, так и содержания образования и результатов образовательной деятельности и успешно апробировать наши разработки.

Однако уже в этом году ситуация с реализацией ФГОС в Школе кардинально изменилась – из экспериментальной она превратилась в нормативную, а это означает, что все педагоги, работающие, как минимум в 5-х и 6-х классах должны в обязательном порядке участвовать в формировании у детей УУД в урочных и внеурочных формах.

Поэтому перед управлением Школы встала новая задача, связанная с вовлечением педагогов в этот процесс.

Поскольку мы используем гуманитарный подход в управлении инновационной деятельностью в Школе (Г.Н. Прокументова), для которого характерно удержание антропологического контекста, который связан: с преодолением повседневности (выходом за границы повседневности); с построением новых пространств совместной деятельности; с созданием «мест личного присутствия», т.е. с образовательными инновациями, постольку для появления у педагогов таких «мест» в пространстве реализации ФГОС управлению необходимо было организовать процесс самоопределения педагогов. При этом управлению важно было не «дать задание» педагогам, определив, тем самым, кто и за формирование каких УУД отвечает, в каких формах и на каких классах, а создать условия для того, чтобы педагоги, сообразуясь с собственным опытом участия в инновационной деятельности, со своими интересами и предпочтениями, смогли сами выбрать: какие УУД, в каких формах, на каких классах и предметах они будут формировать и какими способами, какие инновационные разработки и в

каких проектно-исследовательских группах они будут создавать для обеспечения процесса их формирования. Иными словами, смогли, в этой рамке, построить новые пространства взаимодействия и создать, говоря словами Галины Николаевны, «места личного присутствия».

Для успешной реализации ФГОС чрезвычайно важно, чтобы педагоги определили сами эти самые «зоны личного влияния» в пространстве ФГОС. В противном случае, как свидетельствуют результаты исследования мотивации участия в инновационной деятельности вновь пришедших в Школу педагогов, педагоги начинают воспринимать само участие в инновациях как «задание» управления, как то, что «мешает» их основной деятельности, они так и пишут: «Моя основная задача – учить детей, проводить уроки, почему я должна заниматься еще и какими-то инновационными разработками» [13, с. 69].

**Прецедент.** Для решения этой задачи управлением был сделан ряд шагов. Начали мы, как обычно, с заседания НМС, которое состоялось в августе. На заседании НМС мы восстановили: специфику реализации ФГОС в Школе Совместной деятельности; результаты, достигнутые нами в прошлом учебном году; особенности реализации ФГОС в этом учебном году (обязательность реализации ФГОС в 5–6-х классах); выделили основное направление реализации ФГОС в Школе, связанное с проявлением результатов ФГОС и разработкой методик их диагностики; приняли решение о проведении заседаний проектно-исследовательских групп (образовательных программ, проектов параллелей, методических объединений) с целью восстановления смыслового пространства совместной деятельности в этих структурных подразделениях, как первого шага в самоопределении педагогов.

Результатом первых заседаний структурных подразделений стало то, что в большей части из них, педагоги с управленцами смогли совместно определиться с общими смысловыми рамками реализации ФГОС с использованием технологий организации совместной деятельности. Для образовательных программ в качестве рамок стали выступать: формирование личностных УУД – проектно-исследовательская группа программы «Проектирование содержания образования педагогом и учащимися при построении учебной темы» (руководитель В.Ю. Соколов, к.и.н., доцент ТГУ); формирование регулятивных УУД – группа педагогов, работающих в программе «Обучение школьников решению учебных и образовательных проблем в процессе совместной деятельности», (руководитель Румбешта Е.А., д.п.н., профессор ТГПУ). Педагоги методических объединений предложили, в процессе обсуждения, разные смысловые рамки. Так, организацией диалога на уроках (работа с появлением, развитием и оформлением смыслов участников совместной деятельности, входящих в стратегию смыслового чтения) хотели заниматься педагоги гуманитарных наук (руководитель М.И. Ломакина); формированием коммуникативных УУД в разных моделях уроков – педагоги иностранного языка (руководитель О.А. Бердичева); формированием коммуникативных, регулятивных и познавательных УУД с использованием технологий построения открытого совместного действия – педагоги начальной школы (руководитель Е.Б. Путинцева). Проектно-исследовательские группы параллелей в качестве смысловых рамок определили для себя: формирование познавательных УУД (проектно-исследовательские компетенции) – педагоги, реализующие проект параллели старшей школы «Построение образовательных профилей совместной деятельности в старшей школе» (координатор – организатор совместной деятельности Л.И. Чуяшова); формирование коммуникативных и личностных УУД – педагоги, работающие в проекте параллели младших подростков (5–7 классы) «Организация образовательных проб и достижений детьми и взрослыми в совместной деятельности» (координатор – организатор совместной деятельности Т.А. Прудникова).

Однако было очевидно, что произошел только первый шаг самоопределения педагогов и управленцев. И хотя большинство групп определилось и со смысловыми рамками, и с использованием технологий организации совместной деятельности, общая смысловая рамка в каждом из подразделений нуждалась в конкретизации как в отношении того, какие конкретно УУД будут формироваться педагогами из выбранной группы, так и в отношении того, на каких классах и в каких формах (урочных, внеурочных) это будет делаться.

Поэтому на следующем заседании НМС, состоявшемся в середине сентября, были обсуждены полученные результаты и принято решение о необходимости конкретизации

самоопределения педагогов. На этом шаге, чтобы помочь педагогам самоопределиться, а также понять, какие в Школе есть ресурсы для реализации ФГОС, на заседании НМС было принято решение о проведении общешкольного семинара по теме: «Самоопределение педагогов в проектно–исследовательском пространстве реализации ФГОС ООО в Школе Совместной деятельности: возможности и ресурсы». Поскольку основной задачей семинара была помощь педагогам в самоопределении, постольку все руководители проектно–исследовательских групп должны были представить в своем выступлении содержание деятельности в группе и показать, куда можно «войти» педагогам с реализацией ФГОС, а также те ресурсы, которые имеются в группе и могут быть использованы педагогами в собственной деятельности. Также мы предполагали собрать предложения педагогов по тем ресурсам, которых им недостает для реализации ФГОС в Школе.

Кроме того, в конце семинара педагогам предлагалось, путем заполнения анкеты, оценить то, насколько полезен для них был данный семинар, указать УУД, которые они собираются формировать, формы, в которых предполагают это делать (урочные, внеурочные), а также сформулировать заказ управлению на недостающие ресурсы. Педагогами было сдано 22 анкеты.

На очередном заседании НМС научным руководителем Школы были представлены результаты анкетирования педагогов по оценке общешкольного семинара по самоопределению педагогов и представлению ресурсов реализации ФГОС в Школе. Согласно результатам анкетирования 2 педагога оценили семинар как очень полезный, 20 – как полезный. В качестве недочетов педагоги указали на большое количество представленного материала (много выступлений), который сложно было усвоить. Практически все писавшие указали, что сориентировались и выбрали УУД, с которыми они будут работать в этом году, а часть педагогов смогла определиться и с ресурсами, которыми они будут пользоваться при реализации ФГОС.

Среди наиболее востребованных педагогами групп УУД оказались: коммуникативные – 8 человек; личностные – 7 человек; реализация стратегии смыслового чтения – 7 человек; проектные – 6 человек, ИКТ-компетенции – 6 человек; исследовательские – 5 человек, познавательные (без конкретизации) – 3 человека, регулятивные – 3 человека. Педагоги начальной школы были больше ориентированы на коммуникативные УУД, педагоги параллели младших подростков – на личностные, познавательные, смысловое чтение; педагоги старшей школы – на смысловое чтение, проектные, исследовательские. В отдельных случаях педагоги указывали не УУД, а форму работы с ними: например, говоря о формировании личностных результатов, указывали на работу с портфолио. Большинство педагогов предполагало осуществлять работу с УУД в урочной деятельности; на внеурочные формы (проектирование образовательного события, дискуссионный клуб) указывали 7 человек. В качестве самоопределения педагоги выделяли разное количество групп УУД: 9 человек указали на одну группу УУД, с которой будут работать, 7 человек выделили две группы УУД и 6 человек указали более двух групп УУД. Это означало, что многие педагоги определились, с чем хотят работать. Также часть педагогов смогла сформулировать заказ на ресурсы, необходимые педагогам для реализации ФГОС: консультации, семинар по портфолио (в начальной и основной школе), организация общешкольного методдня, посвященного знакомству с разработками разных педагогов (организация площадок для представления опыта).

Однако, поскольку мы получили всего 22 анкеты от педагогов (44% педагогов), а то, как определились и определились ли педагоги, не заполнявшие анкету, управлению было неясно, кроме того, часть педагогов, заполнявших анкеты указали группы УУД без конкретизации, поэтому мы приняли решение сделать еще один шаг по самоопределению педагогов и конкретизации УУД. Поэтому, в процессе обсуждения результатов анкетирования на НМС было предложено провести заседания методических объединений, на которых обсудить с педагогами матрицу, разработанную управленцами совместно с педагогами в прошлом учебном году. Содержанием матрицы являлись УУД, сформулированные во ФГОС и конкретизированные нами в соответствии со спецификой Школы Совместной деятельности и возрастом детей и «упакованные» технологически. Задачей обсуждения матрицы было

доопределение педагогами «своего места» в реализации ФГОС и конкретизация тех УУД, которые собираются формировать педагоги. Такие обсуждения состоялись на заседаниях всех МО.

Когда результаты самоопределения педагогов были собраны и проанализированы, то оказалось, что:

- основная часть педагогов смогла определиться с тем, какие УУД, как, в каких формах (урочных, внеурочных) и на каких классах они будут формировать, а также в какой проектно-исследовательской группе они будут работать (31 человек);

- частично определились – 12 человек (часть из них не доконкретизировала УУД, которые они собираются формировать, часть – не определились с классами, предметами, большая часть – с проектно-исследовательской группой, в которой они будут работать);

- не определилось – 8 человек, из них 3 человека не сделали никакого выбора, а пятеро – учителя физкультуры, члены МО общего развития, вроде бы сделали выбор, но такой, который сам по себе заставляет задуматься о его реальности, и о том, собираются ли выбирающие, по большому счету, нести за него ответственность. Такой вывод напрашивался исходя из того, что педагоги физической культуры выбрали формирование личностных результатов. Однако сама формулировка этих результатов во ФГОС заставляет задуматься, а может ли происходить их формирование в рамках образовательных событий, на занятиях спортсекций и на уроках физической культуры? И если все же да, то, предполагается ли и как снимать эти результаты в разных формах работы педагогов? К тому же формирование личностных результатов ими не было никак конкретизировано для разных возрастных групп детей.

**Аналитический комментарий.** Если анализировать управленческие действия по вовлечению педагогов в процесс реализации ФГОС, то необходимо отметить, что это действия по созданию ряда специальных условий для самоопределения и выбора педагогов. Это действия, связанные:

- с восстановлением управленцами смыслового контекста реализации ФГОС и способа работы с ним (заседание НМС);

- с выбором «мест» для восстановления, обсуждения и удержания смыслового контекста совместной деятельности в малых группах: заседания проектно-исследовательских групп, методических объединений;

- с созданием ситуаций обсуждения управленцами и педагогами собственного опыта участия в инновационной деятельности, своих интересов и возможностей их соорганизации со ФГОС, о чем свидетельствует появление общей смысловой у рамки ряда проектно-исследовательских групп и вариантов ее интерпретации педагогами группы;

- с созданием возможностей выбора и влияния педагогов на собственную и совместную деятельность с детьми, о чем свидетельствует выбор большей частью педагогов: УУД, способов их формирования, предметов, классов, форм реализации, проектно-исследовательской группы;

- с созданием возможностей для дополнительного «вхождения» педагогов в разные проектно-исследовательские пространства (представление содержания деятельности проектно-исследовательских групп на семинаре);

- с созданием возможностей для понимания, выбора и «заказа» педагогами как тех ресурсов, которыми располагает Школа для реализации ФГОС, так и недостающих ресурсов (представление группами собственных ресурсов на семинаре).

- с организацией исследования для проявления и понимания того, удалось ли педагогам построить смысловое пространство своей и совместной деятельности в рамке реализации ФГОС. Именно анализ результатов исследования и обеспечил понимание управлением того, что поставленная задача решена лишь частично.

Сам перечень и содержание управленческих действий свидетельствует о «непрямом» характере действий, о попытках управления организовать процесс вовлечения педагогов в реализацию ФГОС в гуманитарном залоге, с одновременным удержанием антропологического контекста, направленного на появление «мест личного присутствия» педагогов в организации образования в изменившихся условиях.



Возникает вопрос – почему управление, пытаясь действовать в гуманитарном залоге с одновременным удержанием антропологического контекста, достигло неплохого, но лишь частичного результата? Почему часть педагогов, несмотря на серьезные усилия управления, так и не смогла определить для себя смысловых рамок в реализации ФГОС? Может быть, ограничение смыслового пространства происходит из-за того, что сам ФГОС является хотя и не конкретизированным, но все же рамочным, т.е. ограничивающим пространством? И в таком пространстве затруднено в принципе создание разных смысловых рамок? И именно этим объясняются полученные результаты?

Или все дело в том, что управлению в определенных местах не удалось удержать гуманитарный подход, вследствие чего был частично «утрачен» и сам антропологический контекст? Ведь Г.Н. Прокументова говорит о том, что антропологический контекст удерживается самой организацией образования, такой, которая была бы связана с возможностью и необходимостью человека участвовать в смыслообразовании. Значит, проблемы могли быть связаны с тем, какие условия и как создавало управление для организации процесса смыслообразования в разных местах?

При этом, она обращает внимание на тот факт, что в такой организации важны как встречи с внешним миром (в нашей ситуации это «встреча» управленцев и педагогов со ФГОС), так и встречи человека с самим собой: самопонимание, самоактуализация, самооткрытие. В нашем случае важно было, чтобы произошла встреча педагогов не только с внешним миром, но и «встреча» с самим собой, произошло понимание педагогом того, как им будет организована педагогическая и совместная деятельность с детьми в новых условиях. Значит, у ряда педагогов такая «встреча» внешних и внутренних контекстов произошла, а у части педагогов ее не случилось? Почему?

**Аналитическое обобщение.** Во-первых, говоря о гуманитарном подходе и характеризуя его, Г.Н. Прокументова связывала этот подход с управлением определенными, а именно «образовательными инновациями», т.е. такими, которые появляются по инициативе и при участии самих образующихся. Во-вторых, она соотносила его с возможностью влияния участников совместной деятельности на собственное образование (цели, нормы, формы организации). В-третьих, она обращала внимание на то, что содержанием такого управления является: создание ситуаций обсуждения, смысло- и целепорождения в совместной деятельности; формирование инновационного опыта и его реконструкция; становление практики влияния образующихся на свою и совместную деятельность; работа с инициативами, потенциалом совместной деятельности (скрытые возможности взаимодействия, совместность); перевод потенциала совместной деятельности в ресурс повышения качества образования. Кроме того, в содержание такого управления входит и проведение исследований для понимания того, что происходит и с участниками совместной деятельности, и с управлением, и с реальной практикой. В-четвертых, результатами гуманитарного управления будут являться становление субъекта управления инновациями на «местах», создание мест организации образования, возможности влияния людей на своё образование[14, с. 63–64].

Вышесказанное позволяет более детально проанализировать, какой подход и как использовало управление Школы для создания условий, обеспечивающих самоопределение педагогов и их выбор.

Очевидно, что в связи с первым тезисом Г.Н. Прокументовой, еще более актуальным становится вопрос о том, может ли гуманитарный подход использоваться по отношению к инновациям, которые хоть и рамочно, но все же заданы каким-то другим субъектом, например, государством, как ФГОС ООО?

Подобный вопрос, правда, в несколько ином ракурсе, задавался мною Галине Николаевне на одной из встреч, где она представляла свой доклад «Методология и методики гуманитарного исследования». Вопрос касался того, возможно ли сделать «местами личного присутствия» внешние, по отношению к субъекту образовательной практики, инновации, или, как она их называла, «инновации в образовании»? И ответ ее был связан с возможностью разного отношения субъектов практики к инновациям такого рода, одно отношение – неприятие и поляризация субъектов практики, другое – интерпретация субъектами практики этих

инноваций в своей реальности. Она апеллировала к опыту Школы Совместной деятельности, в которой детей к ЕГЭ (внешняя инновация) готовят не с помощью тренажа, а помощью технологий организации совместной деятельности.

Следовательно, управление, действуя в гуманитарном зале, должно создавать условия для переопределения педагогами ФГОСов в смысловой рамке Школы Совместной деятельности, только тогда возможно построение педагогами «мест личного присутствия» при реализации ФГОС.

Но ведь именно на это вроде и были направлены усилия управления, связанные с актуализацией смысловых рамок реализации ФГОС в Школе и в ее отдельных пространствах (заседание НМС и проектно-исследовательских групп).

Действия управления по созданию условий педагогам для самоопределения и выбора можно одновременно рассматривать и как действия по созданию условий для понимания педагогами «мест личного присутствия» и как действия, обеспечивающие возможность влияния педагогов на цели, формы и нормы складывающегося взаимодействия и педагогической деятельности. Возможность выбора педагогом проектно-исследовательской группы – это возможность проектирования и апробации в совместной деятельности реальных целей, форм и норм взаимодействия, а также возможность рефлексии и экспертизы собственной и совместной деятельности и возможность оформить становящуюся реальность в продуктивном виде (статья, доклад, разработка и др.), сделав ее достоянием профессионального сообщества.

Также действия управления были направлены на создание ситуаций обсуждения с педагогами смысловых контекстов и их конкретизацию, о чем свидетельствуют результаты самоопределения педагогов.

Кроме того, управление использовало исследование для понимания того, как идет самоопределение педагогов и выбор.

Вроде бы все действия управления строились в логике гуманитарного подхода и все условия для удержания управлением антропологического контекста, а педагогам – для «создания мест личного присутствия» были созданы и результаты самоопределения и выбора педагогов свидетельствуют об этом, однако, почему часть педагогов так не смогла самоопределиться и сделать свой выбор?

Поняв это, мы решили посмотреть на эту проблему с точки зрения того, а как восстанавливался и восстанавливался ли смысловой контекст на заседании проектно-исследовательских групп с теми педагогами, у которых возникли трудности в самоопределении? Поскольку больше всего таких педагогов оказалось членами МО общего развития, то мы решили проявить, как этот процесс был организован на заседании этого МО.

**Ситуация.** Для проявления этой проблемы, а также помощи педагогам в самоопределении мы вместе с научным руководителем Школы пригласили этих учителей на консультацию. На консультацию пришли четыре учителя физкультуры. Необходимо отметить, что трое из пришедших недавно пришли работать в нашу Школу.

Начался наш разговор с того выбора, который они сделали. Я обратила их внимание на то, как сформулированы личностные результаты во ФГОСах и как они интерпретированы применительно к нашей Школе. Я спросила о том, как мыслится формирование личностных результатов педагогами на уроках физкультуры или занятиях спортсекций. Один из педагогов, недавно пришедший к нам, а до этого много лет проработавший тренером по волейболу в спортшколе, начал объяснять мне, что у них есть теоретические занятия, где они с детьми ведут, в частности, разговор об известных российских спортсменах и их достижениях, что, по его мнению, как раз и обеспечивает формирование у детей личностных результатов, например, гражданской идентичности, но закончил он свое объяснение фразой: «А нельзя ли как-то без этого? Ведь мы и до этого нормально работали и дальше будем также работать». Надо отдать должное, что другие педагоги его не поддержали. Они сказали, что на заседании методического объединения они не присутствовали по разным причинам: у кого-то было занятие секции, у кого-то соревнования, а выбор свой они совершили методом «тыка». Именно на консультации они начали обсуждать, чем могли бы заниматься и какие УУД могли бы формировать у детей, но обсуждение быстро зашло в тупик. И тогда С.И. Поздеева предложила продолжить разговор

не из ракурса формирования УУД у детей, а оттолкнувшись от того, что делают на уроках и во внеурочных формах педагоги с детьми, от того, что интересует самих педагогов. Я заметила, как сразу оживились педагоги. Один из молодых, но очень интересных педагогов сказал, что он хотел бы организовать на параллели младших подростков внеурочное событие: «Школьные олимпийские игры». Тогда мы стали обсуждать, как это можно сделать вместе с детьми, начиная от разработки самого события и кончая его организацией, проведением и рефлексией. В процессе обсуждения мы вышли на то, что реализовать это можно используя технологию проектирования в совместной деятельности, а консультировать педагога и помогать ему в реализации этого проекта могут коллеги из проектно – исследовательской группы, занимающейся разработкой соответствующей технологии. Еще одна учительница, в основном молчавшая до этого момента, начала активно участвовать в обсуждении вариантов реализации инициативы молодого коллеги, а затем сказала, что у нее тоже есть одна задумка. Она проявила, что очень хочет сделать вместе с детьми сборник заданий для организации теоретической части олимпиады по физкультуре, куда могли бы войти и задания и материалы о выдающихся спортсменах не только России, области, города, но и школы. Она объяснила это тем, что такую олимпиаду они проводят регулярно, но всякий раз испытывают трудности в организации теоретической части. Ее поддержали коллеги. В совместном обсуждении мы и ей помогли определиться и с УУД, и с группой, в которой она может получить помощь и поддержку в реализации своей инициативы. Другой педагог рассказал о том, что он сделал с детьми в прошлом учебном году и попросил помощи в продолжении начатого и в оформлении результатов работы. Наше обсуждение помогло и ему определиться с тем, как и с кем он продолжит начатую работу. Таким образом, самоопределение трех человек из четырех, пришедших на консультацию, произошло в процессе совместного обсуждения их интересов и их реальной работы с детьми. Они увидели, как они могут «войти» в реализацию ФГОС и реализовать свой собственный интерес в этой работе.

**Аналитический комментарий.** Из текста ситуации становится ясно, что те педагоги, которые не смогли самоопределились в рамках реализации ФГОС, не участвовали, по разным причинам, в восстановлении и обсуждении смыслового контекста своей и совместной деятельности с детьми на заседании проектно–исследовательской группы. А поскольку все они, за исключением одного, недавно пришли в Школу и практически не были, до этого момента, вовлечены в проектно-исследовательскую деятельность, то определиться с собственным участием в ней оказалось непростой, да к тому же – еще и не очень понятной для педагогов задачей, именно поэтому они пошли по пути наименьшего сопротивления и как смогли, так и удовлетворили требование управления об участии в реализации ФГОС.

Но, как показывает практика, даже педагогу, давно работающему в Школе и имеющему определенный опыт участия в инновационной деятельности (а среди них был такой), необходимо для самоопределения пространство восстановления и обсуждения смыслового контекста, которое возникает только в совместности.

**Аналитическое обобщение.** Следовательно, «сломяк» гуманитарного подхода и утеря антропологического контекста произошли на втором шаге, связанном с восстановлением смыслового пространства совместной деятельности в рамках проектно-исследовательской группы, поэтому у педагогов и возникли трудности в самоопределении, которые они преодолели формально, как бы сделав выбор методом «тыка». Более того, даже последующие шаги управления, направленные на самоопределение педагогов, оказываются бесполезными без актуализации педагогами смыслового контекста своей и совместной деятельности, в процессе которого, видимо и происходит то самое «личное понимание», о котором говорит в своем докладе Г.Н. Прокументова.

Это означает, что создание педагогами «мест личного присутствия», т.е. образовательная инновация, невозможна без организации совместности по восстановлению ее смыслового контекста, в котором и происходит актуализация интереса педагога к определенным формам и способам взаимодействия. Именно в поле смыслового контекста совместности становится возможной «встреча» педагога с внешним миром и самим собой, и интерпретация внешнего мира в важных для педагога смысловых реалиях (или придание педагогом смысла внешним

вызовам). А отсутствие такового делает саму «встречу» невозможной, а все усилия управления по созданию условий для самоопределения педагогов – бессмысленными, ввиду того, не создано само пространство для «встречи».

Более того, наш опыт свидетельствует о том, что для реального осуществления самой образовательной инновации, даже после того как педагог самоопределился и у него возникло понимание того, как создать это самое «место личного присутствия», которое, как мы выяснили, также появляется только в пространстве взаимодействия, педагогу необходима группа, в которой он будет осуществлять действия по конструированию, апробации образовательной инновации и рефлексии происходящих изменений, т.е. образование педагога, как и образование ребенка, происходит, как обосновывала Г.Н. Прозументова, только в «парадигме коммуникации и со-общения».

И последнее. Теперь я понимаю, почему в содержание гуманитарного управления должна входить организация исследования. Ведь именно исследование позволяет понять происходят ли и какие изменения со всеми участниками совместной деятельности и с образовательной практикой, иными словами, исследование «делает зрячим» само управление.

И все же несколько существенных вопросов у меня остается. Как управлению научиться эффективно восстанавливать смысловой контекст организации совместной деятельности, если даже у нас, занимающихся этим много лет, это не всегда получается? И еще. Совершенно понятно, что по мере развития практики многое из того, что было новым и являлось когда-то предметом разработки и апробации рутинизируется и становится повседневным. Означает ли это, что управлению нужно будет тратить все больше усилий на восстановление смысловых контекстов образовательной практики? Или есть необходимые и достаточные границы их восстановления? Если да, то как их определить?

#### Литература

1. Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск, 1997. Кн.1. – 79 с.
2. Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск, 1997. Кн.2. – 91с.
3. Школа Совместной деятельности. Изменение содержания образования в развивающейся школе/Под ред Г.Н. Прозументовой., Е.Н. Ковалевской. – Томск, 2000. Кн.3. – 136 с.
4. Школа Совместной деятельности. Образовательная программа для педагогов “Педагог-участник и организатор совместной деятельности” / Под ред. Г.Н Прозументовой. – Томск: Изд-во Томск.госуд.педагог.ун-та, 2001. Кн.4. – 99с.
5. Школа Совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Дельтаплан, 2002. Кн.5. – 151с.
6. Школа Совместной деятельности. Условия снижения риска социального сиротства детей в общеобразовательной школе: учебно-методический материал для повышения квалификации педагогов и администрации школ / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск, 2006. Кн.6.;
7. Сборник «Изменение содержания образования» / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – ОГУ РЦРО, Томск, 2009. – 115с.
8. Прозументова Г.Н. Методологические основания концепции Школы Совместной деятельности // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития/Под ред. Г.Н.Прозументовой. – Томск, 1997. Кн.1. Гл.1. С.10–21.
9. Прозументова Г.Н. Концепция развития Школы Совместной деятельности: изменение способа целеобразования в педагогической практике//Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск, 1997. Кн.1.Гл.1. С.38–51.
10. Прозументова Г.Н. Первый шаг: от авторитаризма – к авторству. Пояснительная записка // Школа Совместной деятельности. Образовательная программа для педагогов “Педагог – участник и организатор совместной деятельности”/ Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск, 2001. Кн.4. С. 15–24.

11. Первый шаг: от авторитаризма к авторству. Учебно-методические материалы к образовательной программе “Педагог–участник и организатор совместной деятельности “/Сост. О.Н.Калачикова. – Томск, 2001. – 46 с.
12. Юрчук О.А. Управление созданием инновационных разработок в образовательном учреждении: магистерская дисс. – Томск, 2014. –107с.
13. Прозументова Г.Н. Стратегии управления инновациями в образовании // Управление инновационными процессами в образовании: проблемы и подходы к их решению. – Томск. ШЮ–ргезз, 2000. – С. 60-68.