

В.А. Ясвин

Краповый берет

для учителя

(научно-методическое
сопровождение горизонтальной
педагогической карьеры)



Москва
2016

УДК 371.12-051
ББК 74.204.21
Я80

Библиотека журнала «Директор школы» основана в 1995 году

Ясвин В.А.

Я80 Краповый берет для учителя (научно-методическое сопровождение горизонтальной педагогической карьеры) — М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. — 192 с. — (Библиотека журнала «Директор школы».)

ISBN 978-5-88753-166-3

ISBN 978-5-4441-0224-4

В книге представлен комплекс авторских взаимодополняющих моделей, проектов и программ, направленных на повышение психолого-педагогической квалификации специалистов сферы образования.

Администрация школ, директора могут принять на вооружение и внедрить в практику работы модель горизонтальной педагогической карьеры, проект организации проектно-стажировочной площадки для педагогов, программу дополнительного педагогического образования с использованием кейса для работы с учителями. Методические рекомендации помогут школам в проведении социально-педагогического тренинга для учителей и подготовке ведущих такого тренинга.

Книга предназначена для руководителей сферы образования и в первую очередь директоров школ и их заместителей.

ББК 74.204.21

ISBN 978-5-88753-166-3
ISBN 978-5-4441-0224-4

© Ясвин В.А., 2016
© Издательская фирма «Сентябрь», 2016
© Оформление. ООО «Национальный книжный центр», 2016

Содержание

От автора	4
Концепция горизонтальной педагогической карьеры	6
Педагогические функции в современных образовательных системах	6
Профессионально-психологические барьеры педагогов	10
Регламент горизонтальной педагогической карьеры	21
Педагогическое портфолио.....	26
Организация проектно-стажировочной площадки для научно-методического сопровождения горизонтальной карьеры педагогов	33
Цели и задачи проектно-стажировочной площадки	33
Научные основы деятельности площадки	36
Этапы образовательного процесса	40
Предварительный уровень образовательного процесса	40
Начальный уровень образовательного процесса	41
Первый уровень образовательного процесса	41
Второй уровень образовательного процесса	44
Третий уровень образовательного процесса	47
Содержание образовательной программы.....	51
Принципы организации образовательного процесса и механизмы их реализации	58
Образовательная среда проектно-стажировочной площадки	65
Средовая типология педагогических позиций.....	69
Проектирование среды проектно-стажировочной площадки	76
Организационная культура образовательного сообщества площадки	89
Структурно-функциональная организация площадки.....	98
Мониторинг развития проектно-стажировочной площадки.....	104
Заключение.....	111
Приложения	114
I. Пример разработки проблемного кейса для педагогов.....	114
II. Педагогические грабли: ударная тройка общения с родителями, или Снова о коммуникативной компетентности учителя	161
III. Ответы на вопросы участников Всероссийского интернет-предсовета — 2007 по теме «Учитель и его профессиональное самоопределение»	171
IV. Типология педагогических позиций на основе векторного моделирования	176
Список использованной и рекомендуемой литературы	189



*Посвящается памяти заслуженного учителя Российской Федерации, лауреата премии Правительства РФ в области образования, кандидата педагогических наук **Виктории Петровны Лебедевой**, прошедшей путь от учителя физики и директора школы в Забайкалье до генерального директора Центра комплексного формирования личности Российской академии образования.*

От автора

В фильме режиссера Бориса Фрумина «Дневник директора школы» есть замечательный эпизод «тестирования» директором претенденток на должность учительниц начальных классов невинным вопросом: «Вы к нам в школу приехали на чем?». Те, кто приехал в школу «на трамвае», вызывают у директора глубокое разочарование, и для них не находится вакансии... И только та учительница, которая приехала «на трамвае», с радостью принимается на работу...

Я преподаю студентам педагогических вузов психологические и педагогические дисциплины более 25 лет. В частности, рассказываю им о педагогике Януша Корчака, о его гражданском подвиге, о жизни еврейских детей в варшавском гетто. При этом в магистерских группах всегда находится кто-то, восклицающий: «Да-да, это как в фильме „Пианист“...»... И я понимаю, что аудитория в теме... Но бывает и по-другому. Вспоминается случай, когда несколько лет назад на семинаре, посвященном Корчаку, я вдруг, уловив замешательство в глазах сту-

денток, неожиданно для себя самого вдруг задал аудитории вопрос: «А что такое „Варшава“?» Пауза... Долгая пауза... Потом нерешительная реплика одной студентки: «Это типа... Прага»... Теперь пауза уже с моей стороны... И моя растерянная реплика: «Ну... В общем, „типа“... Да!»...

Моей дочке Маше исполняется шесть лет. Конечно, мы много думаем о школе. После упомянутого выше семинара (а он так и не забывается...) мои мысли о школе становятся все тревожнее и тревожнее. «Неладно что-то в Датском королевстве»...

Как и многие коллеги, я понимаю, что в нашем педагогическом образовании остается немало проблем. Вообще, работая и со студентами, и с магистрантами, и со школьными учителями и воспитателями, я пришел к выводу, что наибольший эффект дают программы дополнительного профессионального образования и социально-психологические тренинги, в которых принимают участие педагоги, уже обладающие соответствующим профессиональным опытом. Однако программы программам тоже разнь.

Представляемая читателю книга посвящена проблеме повышения педагогической культуры и развития профессионализма современных педагогов.

Толчком к ее написанию стало предложение профессора Марии Николаевны Лазутовой, в то время директора Московского института развития образования, подумать о создании научно-исследовательской стажировочной площадки для молодых учителей. В итоге вместо служебной записки с моими предложениями получилась, как мне представляется, целостная модель инновационной организации дополнительного педагогического образования.

А вообще, я убежден, что профессиональная квалификация наших учителей и их моральный дух — это вопрос **национальной безопасности нашей страны!** Возможно, пафосно, но абсолютно искренне и ответственно.

Концепция горизонтальной педагогической карьеры

Качество преподавания определяется в большей степени непрерывной профессиональной подготовкой педагогов, чем их начальной подготовкой.

Исследование Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века

Педагогические функции в современных образовательных системах

К наиболее эффективным современным образовательным системам могут быть отнесены их интегративно-матричная и инновационно-модульная модели*.

Для интегративно-матричной модели характерна широкая направленность содержания образовательного процесса: наряду с традиционным когнитивным содер-

* Де Калувэ Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения / пер. с англ.; под ред. А.К. Зайцева. — Калуга. Калужский институт социологии, 1993.

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

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

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

В этой модели функционал педагога включает преподавание одного или нескольких предметов, руководство проектной деятельностью, индивидуальную и групповую воспитательную работу, а также ведение внеурочных занятий и консультирование школьников. Таким образом, каждый педагог *в равной мере* выступает в роли учителя-предметника и наставника-воспитателя.

Очевидно, что для методических объединений учителей такие задачи представляются слишком масштабными. Поэтому с целью решения различных школьных проблем создаются соответствующие временные проблемные советы, комитеты, творческие группы и т.п., функции которых могут заключаться в выработке стратегии школы и отдельных ее подразделений, планировании образовательной деятельности, организации повышения квалификации коллег, поддержке молодых специалистов и т.д. Участие в работе таких

подразделений требует от педагогов высокого уровня социального и профессионального мастерства, знания философии образования и образовательной политики. Концепция школы должна быть принята всеми сотрудниками, чтобы стать руководством к действию. В то же время она должна быть достаточно гибкой, четкой, обеспечивающей свободу индивидуального профессионального развития педагогов.

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

В такой модели педагоги выполняют очень сложные профессиональные функции: индивидуальное и групповое воспитание и консультирование школьников, составление учебных планов и программ по отдельным дисциплинам и интегративным курсам, преподавание предметов с использованием интерактивных технологий и т.п. Квалификация педагогов предполагает умение преподавать несколько предметов, сочетать их в образовательном процессе и интегрировать в проблемных и проектных образовательных технологиях, а также мастерство в экспрессивной и социализирующей деятельности (актерское мастерство, ораторское искусство, политическая активность и т.д.).

Педагоги одного модуля проводят ежедневные консультации, на которых суммируются и обсуждаются наблюдения за каждым школьником и всей группой. Команда педагогов функционирует как единое целое, преподавание предметов ведется в контексте наставничества, является средством личностного развития и социализации каждого школьника. Все педагоги команды внимательны к обстоятельствам жизни и состоянию каждого школьника и друг друга; взаимодействия с детьми направлены на актуализацию их личностного роста и социального становления.

Педагоги одного модуля должны быть солидарны в своих взглядах на смысл и цели образования. Такое философское единение достигается в процессе дискуссий на этапе формирования команд, когда педагоги с различными позициями (естественно, не противоречащими общей концепции школы) могут объединиться в разные модули.

Таким образом, культура различных модулей может значительно различаться, в то время как внутри модуля всегда должно царить принципиальное согласие по ключевым философским вопросам образования.

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

Образовательный процесс, удовлетворяющий *требованиям интегративной образовательной модели*, проектируется на основе глубокой интеграции четырех основных категорий ресурсов школьной образовательной системы.

1. Общее образование. В рамках этого ресурса определяются стратегические задачи для каждого класса по каждой образовательной дисциплине, подбираются учителя-предметники. Планируется общее количество часов, в том числе на групповые, индивидуальные и факультативные занятия в классе, вне школы (экскурсии, практики в различных учреждениях), подготовку проектов по предметам, самостоятельную работу учащихся и т.п.

2. Дополнительное образование. Определяется структура кружковых, клубных, секционных и т.п. занятий, а также подбирается соответствующий педагогический персонал. Формулируются стратегические задачи по всем направлениям дополнительного образования. Планируется количество часов на разные формы образовательного процесса.

3. Консультации наставника и специалистов, в рамках которых определяется профиль и персональный состав специалистов (психолог, логопед, социальный работник и т.п.), формулируются основные проблемы и соответствующие задачи, планируется необходимое количество часов для консультаций.

4. Участие в культурной и общественной жизни предполагает виды деятельности учащихся в различных сферах жизни школы (общества) с учетом их интересов, образовательных потребностей, персональных социально-профессиональных перспектив. Подбираются ответственные педагоги, определяются ключевые педагогические

задачи, планируются необходимые часы занятий (для репетиций, заседаний, выступлений и т.п.).

Проведенный нами опрос руководителей образовательных учреждений и педагогов в различных российских регионах показал, что если ставить вопрос не только об обучении, но и о личностном развитии учащихся, как этого требуют современные федеральные государственные образовательные стандарты, то необходимо радикальное усиление роли дополнительного образования и социально-культурной жизни школы в структуре образовательного процесса. А это в свою очередь требует нового профессионализма педагогических коллективов.

Профессионально-психологические барьеры педагогов

Многолетний опыт консультирования школьных организаций позволяет выделить ряд типичных для педагогов профессионально-психологических барьеров, существенно снижающих их профессиональную эффективность и качество педагогической работы в целом.

Использование словосочетания «профессионально-психологические барьеры» предполагает понимание неких субъективных препятствий в профессиональной деятельности учителей, обусловленных психологическими причинами, в частности педагогическими смыслами, ценностями и приоритетами, а также стереотипами и страхами, которые влияют на принятие профессиональных решений, часто недостаточно продуманных и осознаваемых.

Барьер педагогической безответственности обусловливается недостаточным уровнем *педагогической культуры* многих учителей. В процессе своей профессиональной деятельности учителя далеко не всегда учитывают риски того или иного воздействия, оказываемого ими на процесс личностного развития конкретных школьников. Это относится к взаимодействию как с учащимися, так и с их родителями. Характерно, что, как правило, педагоги обладают определенным представлением о негативном влиянии на формирование личности ребенка тех или иных своих действий, но это вовсе не является для них серьезным сдерживающим фактором.

Не секрет, что учителями нередко нарушается психолого-педаго-

гический принцип, согласно которому педагог **может оценить поступок ребенка, но никогда не должен оценивать его личностные качества**. Учителя порой называют своих учеников «ленивыми», «бессовестными», «безответственными», не говоря уже о таких характеристиках, как «тупые дебилы» и т.п.

В педагогической психологии считается хрестоматийным следующий эксперимент. Группа психологов проводила тестирование интеллектуальных способностей учащихся одной из школ. Получив результаты, психологи **наугад** выбрали троих учащихся со средним и низким уровнем интеллектуальных показателей, а учителям сообщили о том, что именно у этих детей обнаружен самый высокий уровень интеллекта в школе. Учителя, конечно, были удивлены таким выводом, но поверили. При этом психологи настойчиво просили педагогов «никак особо не выделять этих детей, чтобы не мешать их дальнейшему интеллектуальному развитию». Учителя обещали...

Через год было проведено повторное тестирование интеллектуальных способностей учащихся. Выяснилось, что именно у этих троих детей, об «особых интеллектуальных способностях» которых было сообщено учителям, прирост уровня интеллектуальных показателей за год оказался самым высоким среди всех учащихся!

Анализ психологических механизмов такого развивающего эффекта показал, что в их основе заложен известный всем со студенческой скамьи феномен «установки». От «особо одаренных» детей учителя **подсознательно ждали** высоких результатов, и... эти результаты не замедлили сказаться! На событийном уровне это проявляется в том, что когда «тупой дебил» вдруг пишет контрольную работу на высший балл, то у учителя невольно возникает мысль, что он, вероятно, списал. А вот если отличник написал контрольную работу неудачно, то, «скорее всего, он себя плохо чувствовал в этот день» и т.п. Другими словами, подсознательные ожидания учителей, обусловленные стереотипными «ярлыками», навешанными на личность того или иного учащегося, являются **реальными влияниями** на характер личностного развития школьников. Как гласит известная народная поговорка, тот, кого постоянно называют свиньей, рано или поздно захрюкает.

Профессионализм учителя предполагает не только понимание влияния различных своих оценочных высказываний и педагогических

действий на процесс личностного развития учащихся, но и соответствующий постоянный самоконтроль своего поведения. Как писал еще в самом начале XIX века выдающийся швейцарский педагог И.Г. Песталоцци: «Мое внимание, доведенное до осторожности и тщательности, есть основа моей добродетели».

Барьер узко предметной профессиональной установки предполагает, что многие учителя в процессе своей педагогической деятельности сформировались как узкие предметники, нацеленные в основном на качественное преподавание своей учебной дисциплины. Для этой категории учителей характерна недооценка воспитательной и развивающей функций школьного образования. Критерием успешности образовательного процесса для них выступает исключительно соответствующая обученность учащихся.

Еще на заре нашей научной карьеры мы с моим однокурсником Михаилом Пупиным, ставшим впоследствии в Латвии доктором психологии и доктором педагогики, провели исследование школьных учителей биологии, химии и географии. В частности, оказалось, что только 15% из них считали формирование экологической культуры учащихся своей профессиональной задачей, а 60% четко заявили, что смысл их работы заключается только в подготовке учащихся к успешному прохождению итоговых аттестаций. Можно предполагать, что в условиях культа ЕГЭ эта тенденция может только усилиться. Это, кстати, полностью противоречит приоритетам образовательной политики Российской Федерации, сформулированным в современных ФГОС общего образования, в которых достижение личностных образовательных результатов обучающихся (в нашем случае экологической культуры) ставится выше достижения ими предметных образовательных результатов (баллов по биологии, географии, химии).

Барьер недостаточной технологической подготовленности учителя к реализации функции воспитателя, проектировщика и организатора образовательной среды заключается в том, что многие из педагогов, которые хорошо понимают новые приоритеты образовательного процесса, оказываются технологически не подготовленными к их эффективной реализации. Эта проблема обусловлена преимущественной профессиональной подготовленностью учителей в области дидактики и методики преподавания, в то время как современные психолого-педагогические технологии межличностного

взаимодействия, проектирования образовательной среды, разрешения конфликтных ситуаций, индивидуального консультирования и т.п. остаются для многих учителей попросту неизвестными.

Очевидно, что освоение учителем коммуникативных технологий должно являться одним из краеугольных камней его профессиональной подготовки. Однако на практике социально-психологический тренинг, направленный на формирование коммуникативной компетентности, хотя бы раз в жизни проходили только единицы из опрошенных нами нескольких тысяч педагогов.

Современный тренинг общения направлен на решение трех категорий психологических задач*: мировоззренческих, развивающих и технологических. К мировоззренческим задачам относятся: 1) коррекция и формирование ценностных ориентаций, жизненных смыслов и социальных установок учителей, целесообразных для повышения *эффективности их педагогического общения*; 2) коррекция субъективных отношений педагогов к себе и учащимся; 3) формирование персональных поведенческих стратегий партнерского взаимодействия с учащимися и коллегами. К развивающим задачам относятся: 1) развитие способности познавать и понимать себя и других людей; 2) развитие способностей к *эмпатии, идентификации и рефлексии*; 3) развитие способности оценивать и выстраивать процесс общения, учитывая точки зрения всех его участников, и т.п. К технологическим задачам относятся: 1) освоение техник и приемов слушания собеседников; 2) освоение способов адекватной передачи собственных сообщений; 3) освоение средств *невербальной коммуникации* и т.п. В тренингах общения широко используются интерактивные методы, такие как имитационные и ролевые игры, групповые дискуссии, групповая рефлексия и т.п. Эффективность социально-психологического тренинга в процессе профессиональной подготовки учителей по сравнению с другими формами обучения и развития их коммуникативных навыков убедительно доказана практикой, к сожалению, пока эпизодической.

Барьер педагогической пассивности. Приходится констатировать, что долгие годы функционирования школы в условиях тоталитарного строя обуславливают значительную степень социальной,

* Ясвин В.А. Тренинг общения // Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2015. – С. 317–318.

в том числе и профессиональной, апатии педагогов, которая проявляется, в частности, в их низкой сверхнормативной активности. Учителя далеко не всегда стремятся к повышению своей профессиональной квалификации, мало читают профессиональную периодику, уделяют недостаточно внимания освоению новейших педагогических технологий. Для многих педагогов характерно неверие в свою возможность повлиять на какие-либо решения школьной администрации, они замыкаются в рамках преподавания предмета, считают, что проблемы личностного развития учащихся вне урока их не касаются и т.п.

Можно с удовлетворением отметить, что в последнее время данная проблема начинает осознаваться руководителями сферы образования. Об этом, в частности, свидетельствует ряд выпускных проектов слушателей Президентской программы подготовки управленческих кадров для сферы образования, осуществляемой Центром развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. В этих проектах предлагаются, например, формы организации коллективной проектной деятельности педагогов, стимулирующие их социальную активность, укрепляющие их лидерские позиции, обеспечивающие участие педагогического коллектива в управлении развитием школы и т.д. Предусматривается также зависимость стимулирующих выплат учителей от их стремления к повышению своей профессиональной компетентности и активности в социально-образовательной деятельности за пределами школы.

Барьер субъект-объектного отношения к учащимся заключается в том, что деятельность учителя направляется не на собственно личность учащегося, а лишь на его познавательные способности как на субстрат для формирования знаний. Формирование личности на практике часто отождествляется лишь с интеллектуальным развитием. При этом воспитательная активность учителя направлена на то, чтобы ребенок стал удобным учеником (этот феномен отмечался еще Янушем Корчаком).

Значительная часть учителей реализует стратегию **воздействия на учащихся**, а не на организацию **межличностного взаимодействия** с ними. Такая стратегия обуславливает **ролевую позицию учителя** по отношению к учащимся, в то время как современная

психолого-педагогическая наука убедительно доказала эффективность **личностной позиции** учителя в воспитательном процессе: «личность может быть сформирована только при взаимодействии с другой личностью».

Показательные результаты были получены нами при исследовании взаимной толерантности членов школьных образовательных сообществ*. В некоторых школах была отмечена ситуация, когда учителя в основном **терпят** старшеклассников (пассивное неприятие) и проявляют к ним значительную степень **агрессии** (активное неприятие), в то время как старшеклассники в основном относятся к учителям с **симпатией** (пассивное принятие) и в определенной степени готовы к **сотрудничеству** с ними (активное принятие). Характерно, что в этих школах не было отмечено ни одной позиции учителей в секторе «принятие» по отношению к старшеклассникам. Очевидно, что в такой социальной среде идет «холодная война» между педагогами и учащимися, их взаимоотношения носят напряженный, исключительно ролевой характер, ограничиваются минимумом контактов, необходимых лишь для осуществления учебного процесса.

В другом нашем исследовании** было отмечено, что учащиеся в незначительной степени интересуются своими учителями, т.е. учитель воспринимаются детьми как некая «функция в учебном процессе», но не как личность, не как наставник. Дальнейшее исследование показало, что такое положение обусловлено именно формально-ролевой позицией, которую занимают учителя по отношению к учащимся, не допуская межличностного взаимодействия в этих отношениях.

Барьер сокрытия педагогических трудностей состоит в том, что учитель не стремится обсуждать с коллегами возникающие трудности, старается скрыть какой-либо свой профессиональный неуспех. Из-за этого теряется мощный ресурс коллективного анализа педагогических ситуаций и их преодоления на основе партнерского взаимодействия между педагогами.

В последние годы многие школы утратили традиции коллективного обсуждения педагогических проблем. На смену «семейной (клановой)»

* Ясвин В.А. Отношение педагогов к учащимся как фактор качества образовательной среды // Социальная психология и общество. Международный научный журнал. – 2013. – № 3. – С. 143–152.

** Ясвин В.А. Субъективное отношение к школе: методика психологической диагностики и анализ эмпирических данных // Школьный психолог. – 2009. – № 12. – С. 17–32.