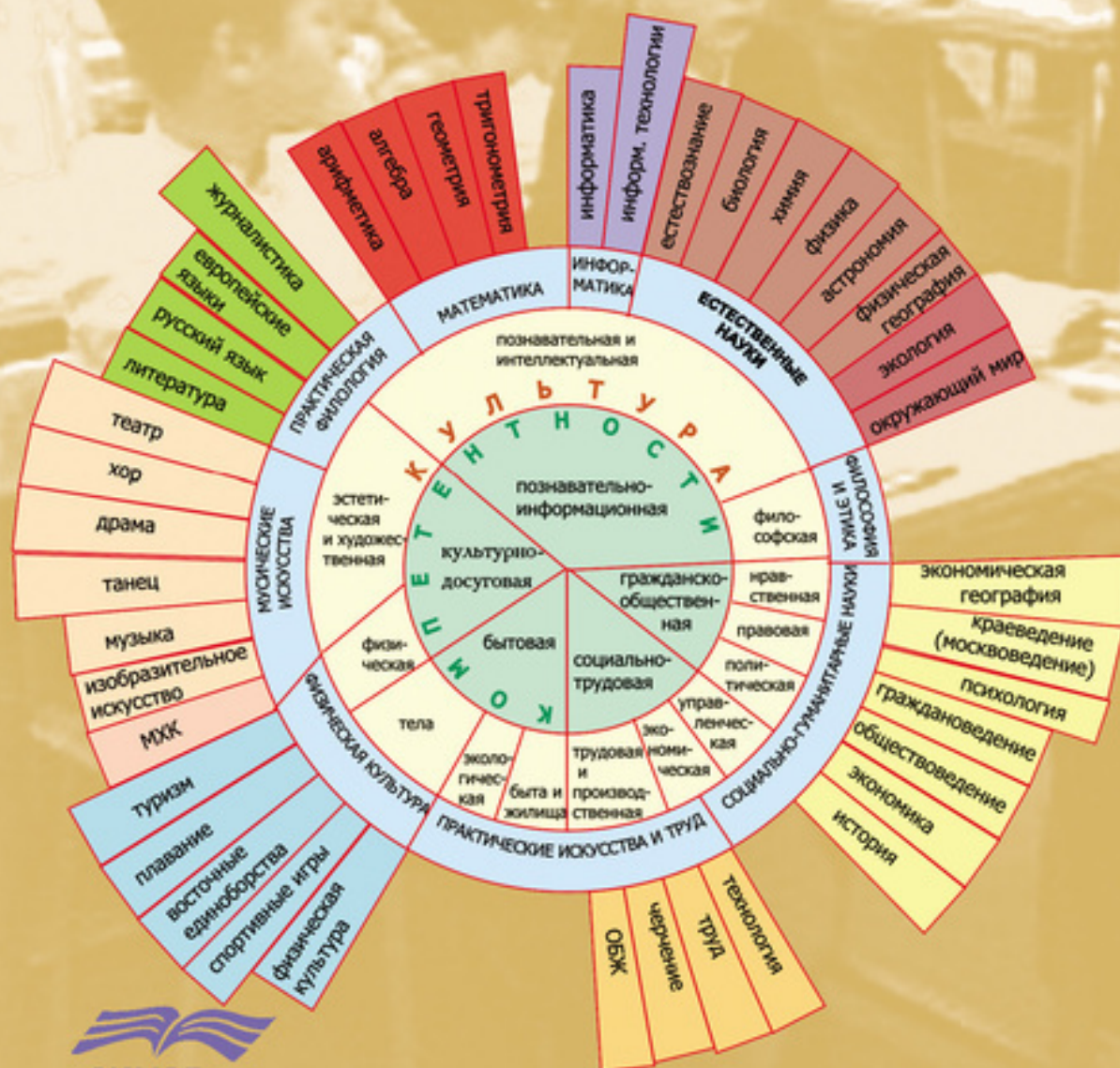


ЭКСПЕРТИЗА И МОНИТОРИНГ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ



Коллектив авторов

**Экспертиза и мониторинг
образовательных условий в
современной школе (сборник)**

НПФ «Смысл»

2009

Коллектив авторов

Экспертиза и мониторинг образовательных условий в современной школе (сборник) / Коллектив авторов — НПФ «Смысл», 2009

Сборник содержит теоретические и методические материалы, посвященные проблеме системной экспертизы и мониторинга развивающих возможностей школы. Впервые представлен опыт управления инновационным развитием образовательных учреждений на основе анализа результатов системной экспертизы и мониторинга. Авторами сборника являются ученые, разрабатывающие экспертно-аналитическую методологию управления развитием образовательных систем (Часть I), а также руководители и специалисты образовательных учреждений, внедряющих данную методологию в повседневную практику (Части II и III). Адресуется руководителям образовательных учреждений, специалистам методических центров, психологам системы образования, научным сотрудникам, аспирантам и студентам педагогических и психологических специальностей, всем, чья профессиональная деятельность связана с анализом образовательных систем.

© Коллектив авторов, 2009

© НПФ «Смысл», 2009

Содержание

ГОРОДСКОЙ ИННОВАЦИОННЫЙ СЕТЕВОЙ ПРОЕКТ ДЕПАРТАМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ г. МОСКВЫ «РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ»: результаты и перспективы	5
Часть I	14
КОМПЛЕКСНАЯ ЭКСПЕРТИЗА В СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	14
РАЗВИВАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ И ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	19
Конец ознакомительного фрагмента.	24

Экспертиза и мониторинг образовательных условий в современной школе (сборник)

ГОРОДСКОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СЕТЕВОЙ ПРОЕКТ ДЕПАРТАМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ г. МОСКВЫ «РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ»: результаты и перспективы

В.А. Ясвин,

начальник отдела мониторинга и управления социальным качеством образовательных систем Московского центра качества образования, профессор Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ

Методологические основы проекта

Область образовательной практики, к которой относится данная разработка, – управление инновационным развитием образовательных систем.

Проведенное исследование содержит методологический анализ и методическое обобщение опыта системной экспертизы и системного мониторинга, а также организационного консультирования в области школьного образования.

Экспериментальная деятельность заключается в теоретическом обосновании, разработке и апробации технологии и организационных механизмов системного экспертно-аналитического управления инновационными процессами в школьных организациях.

На основе теоретического анализа выделен критериальный комплекс, характеризующий процесс изменений, проводимых в школе, как инновационный. Сконструирован и апробирован методический экспертно-диагностический комплекс, на основе которого осуществляется *моделирование важнейших элементов школьных подсистем: образовательной* (школьная среда, содержание образовательной программы, образовательный процесс), *организационной* (управленческая модель и структурная организация) и *социальной* (организационная культура, отношение к школе, взаимная толерантность субъектов образовательного процесса), что позволяет четко выявлять системные рассогласования между ними.

Разработаны механизмы системного проектирования инновационного развития школы, на основе которых для каждой школы может быть создана программа развития, обеспечивающая разработку и внедрение оптимальной для нее модели организационно-образовательной системы, а также осуществляться целенаправленное психолого-социальное проектирование в соответствии с инновационной политикой школы.

Теоретические работы, на которые опирается наша разработка, характеризуются широкой междисциплинарностью, что обусловлено самой проблематикой данного исследования. Наше исследование опирается на разработки:

• в области инноватики (А.И. Пригожин и др.), управления развитием образовательных систем и педагогической инноватики (Ю.В. Громыко, Э.Д. Днепров, А.Г. Каспржак, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, А.Н. Тубельский, Т.И. Шамова, П.Г. Щедровицкий и др.);

- в области гуманитарной экспертизы (В.И. Бакштановский, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Г.Л. Тульчинский, А.У. Хараш и др.) и экспертизы школьного образования (Н.Г. Алексеев, С.Л. Братченко, Ю.В. Громыко, В.А. Гуружапов, А.Н. Тубельский, В.А. Ясвин и др.);

- в области организационного развития и организационного консультирования (С. Девис, Р. Морган, Д. Ньюстром, Т. Парсонс, Т. Питерс, Дж. Рорбах, В. Сате, Р. Уотерман, Ф. Харис, Э. Шейн и др.), а также управления школьными организациями (Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри, П. Карстанье, К.Д. Ушаков, Дж. Экс и др.);

- в области научного моделирования (Г. Клаус, Д.Н. Хорафас, А.А. Братко и др.);

- в области анализа организационной культуры (К. Камерон, Р. Куинн);

- в области диагностики субъективных отношений личности (А.Ф. Лазурский, Н.В. Мясичев, Б.Ф. Ломов, В.А. Ясвин и др.);

- в области психологии среды (экологической психологии) (Г.А. Ковалев, В.А. Ясвин и др.);

- в области анализа толерантности (А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев и др.).

Технология системной экспертизы школы представляет собой анализ данных о согласованности между ее образовательной, организационной и социальной подсистемами, а также анализ соответствия каждой из этих подсистем заявленной миссии школы. Выделяются следующие содержательные блоки системной экспертизы школьной организации:

- анализ представлений директора и его заместителей о состоянии школы, а также об ее миссии и перспективах развития;

- определение реально сложившейся в школе управленческо-педагогической модели;

- анализ развивающего потенциала содержания образовательной программы школы;

- экспертиза образовательной среды школы на различных уровнях (микросреда, локальная среда, взаимоотношения с макросредой) на основе анализа восприятия школьной среды различными субъектами образовательного процесса (руководителями, педагогами, учащимися и родителями);

- определение характера организационной культуры педагогического коллектива;

- психологическая диагностика субъективного отношения к школе различных категорий субъектов образовательного процесса;

- оценка взаимной толерантности субъектов образовательного процесса.

Результатом обработки экспертно-диагностических данных является *моделирование* основных элементов школьных подсистем:

- организационной подсистемы – построение модели организационной структуры школы;

- образовательной подсистемы – построение моделей школьной среды, образовательного плана и образовательного процесса;

- социальной подсистемы – построение моделей организационной культуры, взаимной толерантности и отношения к школе всех категорий субъектов образовательного процесса.

Сопоставительный анализ моделей позволяет выявлять точки рассогласований:

- во-первых, между стратегическими целями развития школы (в соответствии с миссией) и тенденциями развития каждой из школьных подсистем;

- во-вторых, между организационной, образовательной и социальной подсистемами;

- в-третьих, между различными элементами внутри каждой из подсистем.

Программа развития школьной организации разрабатывается на основе *проектирования* целесообразных управленческо-организационных, психолого-педагогических и психолого-социальных изменений, необходимых для преодоления выявленных рассогласований.

Рефлексия эффективности инновационного процесса осуществляется на основе *мониторинга* организационного развития школы, который проводится с помощью экспертно-диагностического комплекса, методически обеспечивающего возможность анализа согласованности организационной, образовательной и социальной школьных подсистем.

Технология экспертно-аналитического управления инновационным развитием школьных организаций заключается в поэтапном использовании следующих *механизмов*: выявление и корректировка социальной миссии и стратегических целей развития школы – экспертиза-диагностика состояния организационной, образовательной и социальной подсистем – моделирование основных системных элементов – сопоставительный анализ полученных моделей – проектирование нововведений – разработка программы развития – консультирование и обучение сотрудников – рефлексия эффективности инноваций на основе мониторинга – коррекция программы развития.

Масштаб апробации полученных результатов

В настоящее время апробация разработанной технологии экспертно-аналитического управления инновационным развитием школьных организаций осуществляется в 14 общеобразовательных учреждениях Департамента образования города Москвы: ГОУ СОШ № 324, ГОУ СОШ № 391, ГОУ СОШ № 393, ГОУ СОШ № 460, ГОУ СОШ № 529, ГОУ СОШ № 775, ГОУ СОШ № 1188, ГОУ Гимназия № 1534, ГОУ Лицей № 1550, ГОУ СОШ № 1881, ГОУ СОШ № 1973, НОУ ЦО «Новое образование», НОУ Школа «Карьера», НОУ Школа «Личность».

Партнерами данного проекта стали также школы города Усть-Лабинска и Усть-Лабинского района Краснодарского Края: МОУСОШ № 1, МОУ СОШ № 3, МОУ СОШ № 4, МОУ гимназия № 5, МОУ СОШ № 7, МОУ СОШ № 9, МОУ СОШ № 11, МОУ СОШ № 13, МОУ СОШ № 14, МОУ СОШ № 17, МОУ СОШ № 20, МОУ СОШ № 21, МОУ СОШ № 24, МОУ СОШ № 25, МОУ СОШ № 26, МОУ СОШ № 28, ГОУ с(к) шк. № 32, МОУ СОШ № 36.

На основе методологии, разработанной в рамках данного проекта, а также полученных в ходе его реализации материалов, под руководством профессора В.А. Ясвина защищено 5 кандидатских диссертаций по педагогической и социальной психологии:

1. Карпова О.И. «Диагностика отношения к школе в процессе психолого-педагогической экспертизы образовательной среды», 2003;
2. Рыбинская С.Н. «Экспертиза и консультирование инновационного процесса в школьных организациях», 2005;
3. Нагорнова Л.Е. «Субъективная оценка студентами образовательной среды вуза», 2005;
4. Черкалина Е.В. «Особенности отношения к школе администрации и педагогического коллектива в условиях инновационной деятельности», 2006;
5. Соснова И.В. «Социальные условия и особенности отношения учащихся к школе», 2007.

В настоящее время идет работа над подготовкой еще 4-х диссертационных работ, непосредственно связанных с проблематикой данного проекта.

Устройство и основные характеристики инновационной сети

Изначально инновационная сеть функционировала на основе взаимодействия созданных в ходе реализации проекта *внедренческих центров* со школами, перенимающими их опыт. Внедренческими центрами стали школы, накопившие опыт экспертно-аналитического управления своим инновационным развитием: ГОУ СОШ № 324, ГОУ СОШ № 775, ГОУ СОШ № 1188, НОУ ЦО «Новое образование», НОУ Школа «Карьера».

Основные задачи внедренческих центров заключаются в следующем:

- 1) аккумуляция методического арсенала проведения системных экспертиз в образовательных учреждениях;
- 2) аккумуляция опыта проведения системных экспертиз в образовательных учреждениях (публикаций, Интернет-ресурсов и т.п.);

3) совершенствование профессионального уровня своих консультантов путем ведения системного мониторинга образовательных учреждений, на базе которых они организованы, осмысление собственного методического опыта;

4) популяризация методологии системной экспертизы школ в образовательном сообществе, вовлечение новых образовательных учреждений в проведение таких экспертиз;

5) проведение программ дополнительного профессионального образования руководителей и педагогов для освоения ими соответствующей идеологии и технологий;

6) формирование команд компетентных экспертов для консультационной поддержки и супервизии на начальных стадиях внедрения системы в образовательных учреждениях;

7) консультирование специалистов, проводящих экспертизы в своих образовательных учреждениях.

Стратегическое управление развитием инновационной сети осуществляется Управляющим советом, в который входят научные руководители проекта и руководители образовательных учреждений (директора или их заместители).

В ходе реализации проекта сформировался также *Клуб экспертов*, в который вошли наиболее заинтересованные и компетентные специалисты из всех образовательных учреждений, участвующих в проекте, а также научные руководители проекта, научные сотрудники и преподаватели вузов, специалисты окружных методических центров. На периодических заседаниях Клуба экспертов обсуждаются различные методические вопросы, анализируется опыт управления инновационным развитием каждого образовательного учреждения, проводятся консультации и т.д. Таким образом, в рамках данного клуба формируется региональное экспертное сообщество.

Новые требования к профессионализму управленцев и специалистов

В ходе реализации проекта была сформулирована система личностно-профессиональных требований к экспертам-консультантам. Безусловно, данным требованиям в идеале должны соответствовать и руководители образовательных учреждений.

Формальные требования

1. Эксперт должен иметь базовое высшее образование в области педагогики, психологии, управления или социологии.

2. Иметь опыт работы в школе (не менее 3-х лет).

3. Пройти программу дополнительного профессионального образования в области системной экспертизы школьных организаций.

4. Пройти стажировку в сетевом проекте.

5. Иметь подготовленное им экспертное заключение по школе и программу развития данной школы, разработанную при его непосредственном участии.

6. Иметь рекомендации от руководителя программы дополнительного профессионального образования, а также руководителей стажировки.

Содержательные требования

1. Умение формулировать социальную миссию школы на основе осмысления сложившихся в ней реалий и представлений руководителей школы о перспективах ее развития.

2. Владение важнейшими экспертными методиками, такими как:

- методика построения организационно-образовательной модели школы;
- методика построения модели структурной организации школы;
- методика анализа развивающего потенциала образовательной программы школы;
- методика экспертизы школьной среды;
- методика диагностики организационной культуры школы;
- методика диагностики отношения к школе;

•методика диагностики толерантности субъектов образовательного процесса.

3. Умение статистически обрабатывать эмпирические данные и строить модели основных системных элементов школы.

4. Умение проводить сопоставительный анализ полученных моделей, выявлять рассогласования, определять приоритеты в преодолении данных рассогласований.

5. Умение проектировать нововведения в школьную организацию.

6. Умение разрабатывать программу развития школы и руководить творческой группой, осуществляющей такую разработку.

7. Умение консультировать коллектив по итогам экспертизы.

8. Умение проводить мониторинг качества образования в школе (в гуманитарном измерении).

9. Умение рефлексировать эффективность инноваций на основе мониторинга и осуществлять необходимую коррекцию программы развития школы.

Личностно-идеологические требования

1. Быть носителем и популяризатором гуманистических ценностей и приоритетов в школьном образовании.

2. Обладать системным мышлением – иметь «привычку» рассматривать частные проявления, «мелочи» и «детали» как проявления системных процессов, протекающих в школьной организации.

3. Обладать экспертным мышлением – рассматривать школьную реальность «отстраненным взглядом», быть «человеком из другого города», оставаясь включенным в школьную жизнь и заинтересованным в успехах и благополучии каждого субъекта образовательного процесса.

4. Обладать проектным мышлением – каждую проблему уметь превратить в комплекс организационно-управленческих задач и далее – в пошаговый путь выполнения этих задач.

5. Осознавать свою профессиональную миссию – служение интересам развития данной школы в гуманитарном плане и, соответственно, отстаивать интересы каждого субъекта образовательного процесса в данной школе.

Аттестация экспертов-консультантов проводится руководителями и ведущими специалистами сетевого проекта, в рамках которого осуществлялась стажировка кандидата, путем предварительного анализа представленных им экспертно-проектных разработок и личного собеседования.

Механизмы обучения специалистов и популяризации идей проекта

Основным механизмом обучения специалистов является реализация 240-часовой *программы дополнительного профессионального образования «Системная экспертиза и мониторинг инновационного развития школьных организаций».*

Стажировка в условиях школы является важным этапом подготовки экспертов после завершения ими образовательной программы и защиты выпускной работы. Такая стажировка осуществляется в условиях сетевого проекта. Каждый стажер становится экспертом-консультантом одной из школ, участвующих в сетевом проекте, под руководством одного из научных руководителей проекта.

Участие экспертов в семинарах, конференциях и конкурсах различного уровня также способствует росту их профессиональной компетентности и популяризации идей проекта. К наиболее значимым форумам, в которых активное участие принимали специалисты, получившие экспертную подготовку в рамках нашего сетевого проекта, могут быть отнесены:

1. Межрегиональная научно-практическая конференция «Опыт гуманитарной экспертизы образовательных сред» (г. Москва, 2007). Подготовлена и проведена управленческим

советом нашей инновационной сети при участии ВСЕХ образовательных учреждений, участвующих в проекте.

2. Финальный тур конкурса «Лучшие школы России». В 2005 году его лауреатом стала ГОУ СОШ № 1188, а в 2008 году – ГОУ Лицей № 1550.

3. VII Международная научно-практическая конференция «Инновации и традиции в образовании: российский и европейский опыт» (г. Калининград, 2008). Выступление экспертов из ГОУ Гимназии № 1534.

4. IV Всероссийская конференция «Социально-экономическое развитие регионов России. Перспективы реализации проектов в приоритетных отраслях» (г. Москва, 2006). Доклад проф. В.А. Ясвина «Экспертиза и проект развития школы как условия ее инвестиционной привлекательности».

5. Всероссийская научно-практическая конференция «Ребенок в современном обществе» (г. Москва, 2007). Доклад проф. В.А. Ясвина «Мониторинг отношения к школе учащихся, педагогов и родителей».

В Институте психологии им. Л.С. Выготского РГГУ на кафедре проектирующей психологии для студентов в рамках учебного плана проводятся *учебные курсы* проф. В.А. Ясвина «Развивающая образовательная среда» и «Экспертиза образовательных программ», а также осуществляется индивидуальная подготовка молодых специалистов в рамках руководства дипломными и магистерскими работами.

Популяризация идей проекта осуществляется также путем ряда *публикаций* в различных научно-методических сборниках Департамента образования г. Москвы, журналах «Лидеры образования» и «Директор школы», проведением *мастер-класса* проф. В.А. Ясвина в интернет-портале «Pedsovet.ru», проведением *семинаров* под эгидой Московского центра качества образования и т.п.

Разработанный методический пакет

Методический пакет проекта представлен комплектом методической литературы, электронным методическим пособием и программами обучения и стажировки экспертов-консультантов.

Комплект методической литературы включает следующие книги и брошюры:

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

2. Карпов В.А., Ясвин В.А. В поисках выхода из школьных лабиринтов. Развитие школьных образовательных систем: инновационный сетевой проект. М.: МЦ ЭПОС, 2003.

3. Карпов В.А., Ясвин В.А. Организационно-образовательная система современной школы: экспертиза и проектирование // Экспериментальное образовательное пространство города Москвы / Альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента образования города Москвы. М.: Пушкинский институт, 2005. С. 526 – 531.

4. Ясвин В.А., Рыбинская С.Н. Модель системной психолого-социальной экспертизы школы // Экспертиза в социальном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 401 – 419.

5. Зотова Е.Б., Рыбинская С.Н., Ясвин В.А. Управление организационным развитием школы // Мастер-класс. Приложение к журналу «Методист». 2006. № 7. С. 2 – 9.

Электронное методическое пособие (на лазерном диске) включает следующие материалы:

1. Ясвин В.А. Методический комплекс для проведения системного мониторинга развития школьных организаций. 2006.

- Методика построения организационно-образовательных моделей школ (Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри), доработанная и адаптированная нами к реальностям российского образования;

- Методика векторного моделирования и экспертизы образовательной среды (В.А. Ясвин);

- Методика анализа развивающего потенциала образовательной программы школы (В.А. Ясвин);

- Модель портфолио для педагогического персонала образовательных учреждений «Радуга педагогической компетентности» (В.А. Ясвин);

- Методика анализа организационной культуры (К. Камерон, Р. Куинн), адаптированная нами для анализа школьных организаций;

- Методика диагностики субъективного отношения к школе (В.А. Ясвин);

- Методика экспертного анализа толерантности (В.А. Ясвин).

2. *Ясвин В.А.* Аналитическая записка по итогам системного мониторинга образовательных учреждений. 2007.

3. Опыт проведения системной экспертизы и мониторинга в образовательных учреждениях. Методический сборник / Под ред. *В.А. Ясвина, В.А. Карпова.* 2008. (В данном сборнике представлены все образовательные учреждения инновационной сети и ряд партнеров из других регионов.)

Программа дополнительного профессионального образования «Системная экспертиза и мониторинг инновационного развития школьных организаций» включает следующие основные модули:

1. Тренинг межличностного и группового взаимодействия.
2. Ценности, смыслы и приоритеты школьного образования.
3. Качество школьного образования в гуманитарном измерении.
4. Системная экспертиза школьных организаций.
5. Школа как организационно-образовательная и социальная система.
6. Моделирование в процессе системной экспертизы школы.
7. Проектирование развития школьных организаций.
8. Управление развитием школьных организаций.
9. Консалтинг в сфере школьного образования.
10. Мониторинг организационного развития школы.
11. Выпускная экспертно-аналитическая работа.

Организация межшкольного экспертного сообщества как перспектива развития проекта

Очевидно, что достижение отдельными школами высоких образовательных целей, определенных федеральной и региональной образовательной политикой, возможно только на основе развития их образовательных систем (а также организационных и социальных). Разработанная и успешно апробированная в рамках нашего проекта технология экспертно-аналитического управления инновационным развитием школьных организаций как раз позволяет проектировать и осуществлять их *эволюционное развитие* до уровня, удовлетворяющего современным требованиям. Такое аналитически обоснованное развитие школьных организаций дает возможность поэтапно наполнять их системные элементы лучшими образцами образовательного опыта.

Представляется, что ядром реализации такого подхода может стать региональное экспертное сообщество, состоящее как из ученых и методистов, так и из представителей каждого образовательного учреждения, прошедших соответствующую подготовку и имеющих опыт

реализации аналитических и проектных подходов в управлении инновационным развитием своих организаций.

ПРОЕКТНАЯ ИДЕЯ

«Формирование экспертного сообщества для ведения мониторинга инновационного развития школьных образовательных систем в г. Москве»

№	Краткое содержание проектной деятельности	Ожидаемые результаты	Механизмы вовлечения учреждений системы образования
1.	Организация координационно-ресурсного центра мониторинга развития образовательных систем в рамках проекта «Строим Школу Будущего».	Соединение профессионального потенциала ведущих специалистов и разработанного научно-методического арсенала в области мониторинга развития школьных образовательных систем с обра-	1. Использование организационной структуры проекта «Строим Школу Будущего». 2. Использование организационной структуры городского сетевого инновационного проекта «Развитие

		зовательным сообществом г. Москвы.	школьных организаций». 3. Использование ресурсов региональных учреждений постдипломного педагогического и психологического образования. 4. Сотрудничество с профессиональными журналами, а также с региональными средствами массовой информации. 5. Привлечение к участию в программах подготовки экспертов специалистов органов управления образованием, а также лидеров педагогических сообществ (победителей и лауреатов конкурсов профессионального мастерства, наиболее авторитетных директоров школ, научных руководителей образовательных учреждений и т.п.). 6. Внедрение элементов мони-
2.	Подготовка и издание учебно-методического комплекса по ведению мониторинга развития школьных образовательных систем.	Методическая обеспеченность специалистов для ведения мониторинга развития школьных образовательных систем.	
3.	Реализация программы подготовки экспертов для ведения мониторинга развития образовательных систем с участием представителей всех округов г. Москвы.	Наличие в каждом округе г. Москвы группы специалистов (10–15 человек), профессионально подготовленных к ведению мониторинга развития школьных образовательных систем.	
4.	Формирование окружных экспертных команд под руководством специалистов, прошедших подготовку в области мониторинга развития образовательных систем.	Функционирование в округах г. Москвы инициативных профессиональных групп, как ядер развивающегося экспертного сообщества для ведения мониторинга развития образовательных систем.	
5.	Организация во всех муниципальных округах г. Москвы окружных координационно-	Функционирование в г. Москве сети окружных центров, организующих мониторинг развития	

	методических центров мониторинга развития образовательных систем на базе существующих методических структур.	школьных образовательных систем.	торинга развития образовательных организаций в системы оценки качества школьного образования в г. Москве. 7. Введение «Столичного сертификата социального качества образовательных систем», присуждаемого экспертным сообществом школам (гимназиям, лицеям), получившим высокий рейтинг по результатам мониторинга.
6.	Апробация и внедрение процедуры мониторинга развития школьных организаций для построения их соответствующего рейтинга.	Аккумуляция и обобщение опыта ведения экспертными сообществами мониторинга развития школьных образовательных систем в соответствующих методических указаниях и рекомендациях.	8. Организация конкурса качества образовательных возможностей школьных образовательных систем под эгидой проекта «Строим Школу Будущего».
7.	Организация условий создания единого информационного поля и дистанционного консультирования окружных экспертных сообществ специалистами регионального координаторно-ресурсного центра.	Начало функционирования региональной информационно-консультационной системы, обеспечивающей развитие в г. Москве экспертного сообщества для ведения мониторинга развития школьных образовательных систем.	9. Сотрудничество с экспертными советами по экспериментальной и инновационной деятельности в области образования.

Часть I

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКСПЕРТИЗЫ И МОНИТОРИНГА РАЗВИВАЮЩИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ШКОЛЫ

КОМПЛЕКСНАЯ ЭКСПЕРТИЗА В СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

*Д.А. Леонтьев,
профессор факультета психологии МГУ*

Понятие «экспертиза» последнее время звучит все чаще и громче, причем не только в контексте судопроизводства, где оно уже стало привычным, но в гораздо более широком контексте обсуждения законопроектов и оценки принятия управленческих решений. В прессе появились сообщения о том, что Общественная палата готовится к принятию на себя широчайшего спектра экспертных функций. Вместе с тем само понятие экспертизы далеко от однозначного толкования. Я вижу задачу данной статьи в том, чтобы отразить неоднозначность этого понятия и определить значение или спектр возможных значений, которые мы имеем в виду, говоря об экспертизе, и затем сформулировать более конкретное представление о комплексной гуманитарной экспертизе.

Как ни странно, эта задача на сегодняшний день практически не ставилась. Мне не удалось найти определения экспертизы в философских и психологических словарях, хотя о конкретных ее разновидностях упоминается в более специализированных справочных изданиях. Так, уже в Юридическом энциклопедическом словаре (М., 1987) есть статьи «Судебная экспертиза», «Экспертология судебная», «Экспертиза ситуационная», «Экспертиза трудоспособности» и «Эксперт», а в Энциклопедии «Глобалистика» (М., 2003) – большая статья «Экспертиза экологическая». Появился целый ряд работ по экспертизе образования. Таким образом, расширение контекстов употребления понятия «экспертиза» ставит на повестку дня задачу осмысления экспертизы вообще как формы человеческой деятельности, применимой к решению разных задач.

В наиболее общем виде экспертиза – это то, чего не хватает между «хотели как лучше» и «получилось как всегда», а именно: способ анализа причинно-следственных связей, причем по отношению не только к тому, что уже произошло, но и к тому, что ожидается, что должно или может произойти. Законодательство и неформальные правила общежития предполагают, что каждый, кто достигает совершеннолетия и становится юридически полноправным и вменяемым, должен обладать способностью анализа, прогноза и оценки связей своих действий с их последствиями, чтобы иметь возможность за них отвечать. По-видимому, к тем, кто профессионально занимается экспертизой, это требование относится в большей степени, нежели к тем, кому профессионально этим заниматься не приходится. Тем не менее, в реальности далеко не все совершеннолетние люди являются психологически взрослыми, способными выполнять такой анализ и прогноз. Даже те, кто берется за профессиональную экспертизу, не всегда справляются с задачей анализа причинно-следственных связей, хотя в оправдание им можно сказать, что эти связи редко бывают прямыми, однозначными и о них можно говорить с какой-то степенью определенности.

Встречаются, по крайней мере, четыре значения, которые в реальной практике могут вкладываться в слово «экспертиза».

1. Часто приходится сталкиваться с понятием «экспертный опрос», причем под опрашиваемыми «экспертами» понимаются любые случайные люди, которых привлекли в качестве респондентов. С одной стороны, это методически вполне корректная процедура – например, чтобы ответить, какие чувства вызывает тот или иной кинофильм или другое произведение искусства, надежнее всего опросить какое-то количество людей об их реальных впечатлениях от него, а чтобы определить, является ли некоторое высказывание оскорбительным, полезно опросить разных людей, восприняли бы они эти слова как оскорбление или нет. Однако называть этих людей экспертами – неточно. Здесь слово «эксперт» оказывается тождественно слову «опрошенный», а понятие «экспертиза» тождественно понятию «субъективное впечатление», ничего к нему не добавляя, кроме избыточного, вряд ли полезного пафоса. Поэтому использование понятие «экспертиза» в этом значении скорее дезориентирует.

2. Более оправданно говорить об экспертизе, когда за этим мнением обращаются не просто к случайной выборке, а к людям заведомо компетентным, более знакомым с объектом анализа. Неслучайно понятие «эксперт» происходит от латинского *expertus*, что означает «опытный». Например, если о воздействии фильма спрашивают не просто зрителей, а кинокритиков или коллег-кинатографистов, если о поведении ребенка или его личностных особенностях спрашивают его друзей, родственников и учителей, то есть людей, которые его давно знают, или если о научных проблемах спрашивают людей, обладающих научными степенями, дипломами и другими свидетельствами компетентности, априори предполагается, что они могут высказать по этому вопросу более обоснованное суждение, чем случайный респондент. Здесь под словом «экспертиза» понимается относительно компетентное мнение. Разумеется, шкала эта относительна. Нет однозначного ответа на вопрос, будет ли лучшим экспертом в некотором сложном вопросе аспирант, который три года работал над диссертацией по соответствующей теме, или его научный руководитель-академик, хотя априори доверие к академику, безусловно, будет выше на основании его многолетнего опыта и репутации. Тем не менее, нельзя не согласиться с тем, что об экспертизе правильно говорить, когда мы задаем вопросы не случайным людям, а людям, отобраным по некоторым объективным критериям особой компетентности в рассматриваемом вопросе (в данном примере оба – и аспирант, и академик, имеют основания быть отнесенным к таковым). Вместе с тем распространенным заблуждением при таком подходе к экспертизе является признание любой исходящей от них оценки экспертным суждением. При этом игнорируется специфика экспертного познания, которой я коснусь ниже.

3. В различных сферах практики давно и успешно применяются технологии углубленного специального анализа, такие как дактилоскопическая экспертиза, баллистическая экспертиза, генетическая экспертиза, инженерная экспертиза устойчивости сооружений и др. Во всех этих случаях речь идет об экспериментально обоснованных процедурах с применением сложных и точных приборов, которые дают однозначный, объективный и истинный ответ на конкретно поставленные вопросы. «Экспертизой» здесь называются умозаключения, которые обоснованы процедурами и инструментами; речь идет фактически об исследовании, которое выполняется по жесткому алгоритму, и эксперт просто применяет закономерности, однозначно установленные точными науками. Это узконаправленная специальная экспертиза, которую можно назвать ведомственной или предметной; выполнение ее требует узкой профессиональной специализации именно в данном виде экспертиз. Сюда же можно отнести и виды предметных экспертиз, которые не опираются на инструментальную базу и естественнонаучные закономерности, однако тоже сфокусированы и требуют узкой специализации, например, медицинские экспертизы (экспертиза трудоспособности, профпригодности, годности к военной службе, судебно-психиатрическая), финансово-экономические экспертизы (аудит, экспертиза стоимости активи-

вов, экспертиза окупаемости проектов), правовые экспертизы законопроектов, нормативных документов и договоров и др.

4. Самую сложную ситуацию мы встречаем, когда имеем дело с гуманитарной экспертизой, в частности, в такой сфере, как образование. Здесь понятие «экспертиза» не может использоваться ни в первом, ни во втором, ни в третьем значении. В первом – потому что необходимы специальные познания и компетентность, во втором – потому что, помимо компетентности, необходимы специальные способы анализа, и в третьем – потому что эти способы анализа основаны не на углубленной узкой специализации, а наоборот, на широком кругозоре и междисциплинарной интеграции, что связано со спецификой самой сферы гуманитарного знания.

В чем состоят основные сложности такого рода экспертизы?

Во-первых, задачи экспертизы часто связаны с вопросом «что такое хорошо и что такое плохо?». Но кто является носителем этой истины? Раньше, в эпоху классической науки, когда критерии истины были однозначно заданы системой социальных ценностей и традиций, этот вопрос не вставал. С появлением неклассической науки и культуры постмодернизма был поставлен вопрос, почему мы опираемся именно на те, а не на другие критерии, и доказано, что никаких объективных оснований для этого нет – просто так сложилось исторически. Тем самым многое из того, что считалось истинным, было поставлено под вопрос. В результате часто нелегко найти опору, когда мы решаем вопрос о том, что такое хорошо и что такое плохо, например, какую школу считать хорошей, а какую плохой, и что будет ребенку на пользу, а что нет. У каждого есть свое интуитивное ощущение, но для того, чтобы выразить это ощущение в форме, которая была бы убедительной не только для тех, у кого ощущения точно такие же, требуется большая работа, правила которой еще не сформулированы.

Во-вторых, гуманитарная экспертиза всегда междисциплинарна. В области гуманитарных наук нет жестких границ между разными научными дисциплинами. В последние годы неоднократно сталкиваясь с вопросами судебной экспертизы, в частности, экспертизы слов, текстов, высказываний, связанных с делами о клевете, разжигании розни и т.п., я убедился в том, что они нерешаемы в рамках лингвистики, как это пытается делать так называемая лингвистическая экспертиза, потому что словарные значения, на которые она только и опирается, не могут дать реальный контекст их живого употребления. Но психология, как и социология, тоже не может решать эти проблемы в одиночку. Когда мы сталкиваемся с вопросом, что хорошо для развития ребенка, также ни одна научная дисциплина в отдельности не может помочь; такая важная новая область исследований, как качество жизни, носит изначально междисциплинарный характер¹. Более успешны по сравнению с монодисциплинарными были попытки подойти к этим вопросам как к пограничным между двумя областями знания, в рамках методологии психолингвистической экспертизы² и социально-психологической экспертизы³. Этот шаг в правильном направлении представляется, однако, недостаточным; необходима еще более широкая междисциплинарная интеграция. Идея этой интеграции была предложена в концепции социогуманитарной экспертизы⁴, хотя эту концепцию справедливо критикуют за методическую нечеткость и непроработанность (например, Ратинов, Кроз, Ратинова).

¹ Зараковский Г.М. Качество жизни населения России: психологические составляющие. М.: Смысл, 2008.

² Леонтьев А.А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации / Под ред. А.С. Маркосян, Д.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина. М.: Смысл, 2008.

³ Ратинов А.Р., Кроз М.В., Ратинова Н.А. Ответственность за разжигание вражды и ненависти. Психолого-правовая характеристика. М.: Юрлитинформ, 2005.

⁴ Гиренко Н.М. Социогуманитарная экспертиза как источник доказательной информации // Методика расследования преступлений, совершаемых на почве национальной или расовой вражды или ненависти / А.Я. Винников, Н.М. Гиренко, О.Н. Коршунова, А.В. Леухин, Е.Б. Серова. Под общ. ред. О.Н. Коршуновой. СПб., 2002. С. 86 – 91.

Я и мои коллеги, с которыми мы в последние годы занимаемся междисциплинарной разработкой этих вопросов, используем понятие «комплексная гуманитарная экспертиза»⁵. Ее предметом выступает реальное или возможное влияние социальных событий на психологические процессы, свойства и состояния людей и влияние психологических процессов, свойств и состояний людей на социальные события. Слово «комплексная» здесь несколько избыточно, потому что гуманитарная экспертиза иной быть не может; однако оно в этом названии носит не столько уточняющую, сколько суггестивную функцию, способствуя лучшему укоренению идеи междисциплинарности в сознании потенциальных заказчиков-потребителей гуманитарной экспертизы.

Закономерности «точных» естественных наук связаны с определенными уровнями движения материи, в которых проявляются законы природы, жесткие причинно-следственные связи, служащие нам опорой, в частности, в таких видах предметной экспертизы как генетическая, баллистическая и т.п. В области гуманитарных наук таких однозначных связей практически нет. Во многом это связано с тем, что гуманитарные науки имеют дело с той реальностью, которая создана человеческим опытом, а она ничем жестко не обусловлена. Есть ли какая-то система причинных факторов, предопределивших то, что Толстой написал «Войну и мир»? Философ Михаил Эпштейн⁶ очень точно определяет область гуманитарных наук как область расходящихся дискурсов: гуманитарные науки имеют дело не с необходимым, а с возможным, и они описывают спектр возможностей, с которыми сталкивается человечество. Психология находится на грани естественных и гуманитарных наук, она, может быть, единственная наука, через которую проходит этот водораздел, поэтому она имеет дело и с тем и с другим. Педагогика же – в большей степени наука о возможном, чем о необходимых причинно-следственных связях, в ней нет однозначных линейных закономерностей.

Основной для комплексной гуманитарной экспертизы в предлагаемом нами понимании, является определенная процедура получения знаний, процедура вывода. Главное в экспертизе – это прежде всего методология или технология, отличающаяся и от исследования, и от тестирования, и от экзамена, и от проектирования. Естественно, она опирается на факты и на методики, но сами факты и методики не позволяют прийти к однозначным выводам. Как показали увенчанные Нобелевской премией исследования Д. Канемана, наличие всех необходимых сведений в подавляющем большинстве случаев не препятствует неправильным выводам⁷. Дело не в фактах, не в инструментах (например, психологических и педагогических тестах), а в том, каким образом сам эксперт с этими инструментами обращается. Заключение дают не тесты, а люди, которые применяют эти тесты; можно дать очень разные заключения по одним и тем же тестовым данным. Главная задача экспертизы относится к организации мышления эксперта: определить, что с чем связано, что является причиной чего, привели ли какие-то действия к каким-то эффектам или нет, приведут ли они в будущем – все это в социальной (в том числе педагогической) практике задачи, не имеющие однозначного решения.

Отсюда следует, что комплексная гуманитарная экспертиза – это очень важная, но трудная работа, которая требует от эксперта двух главных качеств. Первое – толерантность к сложности и неопределенности, мужество искать ответы на вопросы, на которые нет однозначных ответов, не пытаясь искусственно упрощать реальность и видеть однозначность там, где ее нет. Еще Гераклит предостерегал больше двух тысяч лет тому назад: «Берегись, чтоб не стало

⁵ Иванченко Г.В., Леонтьев Д.А., Сафуанов Ф.С., Тульчинский Г.Л. К системной методологии комплексной гуманитарной экспертизы // Труды Ярославского методологического семинара. Том 3: Метод психологии / Под ред. В.В. Новикова (гл. ред.), И.Н. Карицкого, В.В. Козлова, В.А. Мазилова. Ярославль: МАПНБ, 2005. С. 89 – 110; Леонтьев Д.А., Иванченко Г.В. Комплексная гуманитарная экспертиза. М.: Смысл, 2008.

⁶ Эпштейн М.Н. Знак_пробела: о будущем гуманитарных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2004.

⁷ Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: правила и предубеждения. Харьков: Гуманитарный центр, 2005.

сомненное несомненным». Второе – дисциплинированность мышления, пошаговый способ анализа проблем. Известен способ решения нерешаемой задачи: разбить ее на последовательность решаемых. Возможно, обычная игра в шахматы может служить как неплохим предиктором способностей к экспертной работе, так и эффективным тренингом для экспертов.

Обучение экспертов, как показывает опыт, невозможно осуществить в стенах вуза – у студентов еще не созрели те вопросы и запросы, на которые методология комплексной гуманитарной экспертизы может предложить ответы. Это обучение целесообразно исключительно в режиме повышения квалификации взрослых работающих людей, у которых уже сформировались те конкретные вопросы, на которые они ищут ответы; ответы же без вопросов неэффективны.

Таким образом, комплексная гуманитарная экспертиза предстает как способ получения научно обоснованных ответов на вопросы о реальном или возможном влиянии социальных событий на психологические процессы, свойства и состояния людей и влиянии психологических процессов, свойств и состояний людей на социальные события. Ответы на эти вопросы неоднозначны и не могут быть выведены с помощью прямых дедуктивных умозаключений; их поиск требует высокой профессиональной компетентности в широком круге вопросов, относящихся к различным гуманитарным дисциплинам, системного мышления, толерантности к сложности и неопределенности и личной ответственности и профессионального мужества. Будем надеяться, что постепенно в областях, затрагивающих человека, комплексная гуманитарная экспертиза станет таким же привычным и обыденным делом, как сегодня им стала экспертиза экологическая, идея которой еще недавно была экзотической и чуть ли не контркультурной.

РАЗВИВАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ И ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В.П. Лебедева,

первый заместитель директора Института научной информации и мониторинга РАО

Все, что мы несем детям и что может повлиять на их судьбу, подлежит проверке судом совести, согласно императиву: «Не вреди!». И здесь он должен быть строже, чем во врачевании...

Г.С. Батищев

Действующие в школьной практике образовательные технологии консервативно устойчивы в профессиональном сознании современного учителя. Со времен К.Д. Ушинского педагоги следуют принципу: «Знай хорошо свой предмет и излагай его ясно»⁸. По результатам исследований ЮНЕСКО в 2005 году, установлено широкое использование распространенного в мировой практике педагогического приема: «Пиши мелом на доске и говори»⁹. Авторитетное мнение академика РАО Д.И. Фельдштейна подтверждает: «Все еще доминирует греческая модель обучения, суть которой – передача знаний от учителя к учащимся, сидящим напротив этого учителя, модель, дополненная в эпоху Просвещения Учебной книгой»¹⁰. Даже в годы перестроечных реформ в области образования массовый учитель продолжает работать в знаниево-дисциплинарной парадигме, придерживаясь технологии воздействия на ученика.

Реформа образования, проводимая в настоящее время в России, требует изменения педагогической культуры на уровне образовательных технологий, урока, школы, единого образовательного пространства и, конечно, – личности учителя.

Наиболее ясная логика, позволяющая учителю провести профессиональный самоанализ, устанавливается, на наш взгляд, при выборе следующего набора параметров концептуальной модели, обосновывающей суть новой образовательной технологии:

- цели развивающего образования;
- новые смыслы деятельности субъектов образовательной практики;
- методическая модель научного сопровождения развивающего образовательного процесса;
- роль учителя, ученика, учебной книги, образовательной среды в развивающей школе;
- способы общения субъектов в образовательном процессе;
- способы приобретения и передачи знаний, духовно-нравственных ценностей;
- образовательная технология (методы, приемы взаимодействия в системе отношений «Учитель – Ученик – Учебная книга»).

Именно эти профессионально-значимые критерии вызывают интерес учителя, желающего работать в инновационном режиме.

Выбранные параметры концептуальной модели образовательной технологии современного учителя реализуются при соблюдении следующих гуманистических подходов:

- дифференциации образования, выстраиваемой в соответствии с личными склонностями и способностями учащихся, что позволяет не только быстро и с максимальной пользой реализовать себя в стремительно изменяющемся мире, но и сохранить при этом собственную индивидуальность;

⁸ Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 тт. Т. 10. М.: Учпедгиз, 1939.

⁹ Образование для всех. ЮНЕСКО, 2005.

¹⁰ Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления развития педагогических и психологических исследований. М., 2005.

- демократизации образования, позволяющей рассматривать ученика как способного самостоятельно приобретать знания, а не только осваивать стандартный минимум государственных программ, самостоятельно формировать собственное мнение, выстраивать систему собственного самовыражения и признания и т.д.;

- использовании шадящих технологий обучения и воспитания, позволяющих выйти на процесс непрерывного образования без изнурительного и однообразного труда;

- оптимизации процессов обучения и воспитания при достижении максимальных результатов и минимальных затрат сил и времени (интерактивные формы и методы познания).

Выбор такой технологической модели для современного учителя непрост.

Под выбранные концептуальные параметры подведем действующую в практике образования технологическую модель и сравним ее с новой технологической моделью развивающего образования, разработанной и апробированной автором статьи в широкой педагогической практике.

Анализ концептуальных технологических моделей

Основные концептуальные параметры знаниево-дисциплинарной технологической модели	Основные концептуальные параметры технологической модели развивающего образования
1. Цель обучения: вооружить знаниями, умениями и навыками, привить нормативы поведения, выполнить социальный заказ.	1. Цели развивающего образования: всестороннее содействие становлению и развитию личности учащегося, перевод целей обучения и воспитания в средство развития его как субъекта культуры.
2. Смысл обучения в передаче учащимся общественно-исторического опыта, чем достигается научная информи-	2. Смысл образования в раскрытии субъектных познавательных ценностей, творческого потенциала различных сфер психики учащегося и его способностей (физических, эмоциональных, познавательных, личностных, духовно-нравствен-

<p>рованность обучае- мого.</p>	<p>ных и т.д.) на основе нового взаимодей- ствия в системе отношений «Учитель – Ученик – Учебная книга», реализуемых в развивающей образовательной среде.</p>
<p>3. Дидактическая модель – класси- ческая, обеспечива- ет передачу культур- но-исторического опыта в объеме государственных программ и госу- дарственных стан- дартов.</p>	<p>3. Психолого-дидактическая модель позволяет вести процесс образования на уровне нового взаимодействия в системе отношений «Учитель – Ученик – Учебная книга». Организация образовательного процесса предусматривает разнообра- зные виды познавательной деятельности, стимулирующие активность обучающегося.</p>
<p>4. Роль учителя – в воздействии на ученика, направлен- ном на внедрение в сознание учащегося нормативных об- разцов познания, поведения.</p>	<p>4. Роль учителя значительно расширяет- ся, т.к. он организатор не только познава- тельного взаимодействия с учеником, но и организатор различных видов деятель- ности по социализации; проектировщик развивающей образовательной среды, организатор взаимодействия между субъектами познавательного процесса (учащимися, учителями, родителями); организатор рефлексивной деятельности субъектов образовательной среды; обес- печивает педагогическое влияние на уча- щихся в личностном становлении; содей- ствует развитию самосознания учащихся, формирует у них систему ценностных отношений к миру, к людям и к себе. Учи- телю необходим новый уровень профес- сиональной культуры, умений, компетент- ности.</p>
<p>5. Роль ученика: ученик рассматри- вается как объект приложения педаго-</p>	<p>5. Роль ученика: ученик выступает как полноценный, сотрудничающий со всеми субъектами образовательной среды, парт- нер, «субъект-партнер» по «субъект-</p>

<p>гических воздействий.</p>	<p>субъектному» взаимодействию при соблюдении системы правил и ценностей, принятых субъектами среды за нормы взаимодействия, активно обучается основам самообразования, самовоспитания, самореализации и самооценки своей деятельности, овладевает знанием, опытом творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к усвоенному знанию, к себе.</p>
<p>6. Учебная книга обеспечивает трансляцию, репродукцию научного знания, содержит типологизированный подбор заданий, требует воспроизведения по образцу.</p>	<p>6. Роль учебной книги: учебная книга – инструмент ученика – «субъекта познавательной деятельности», содействует развитию его инициативы, осознанности, самостоятельности, творчества. Учебная книга во взаимосвязи с новейшими информационными источниками (ЭИ, Интернет) мотивирует процесс познания, содействует проведению рефлексии. Книга содержит и учебно-методический аппарат, позволяющий заниматься самообразованием, определять уровень успешности обучения.</p>
<p>7. Способы передачи научного знания: трансляция и репродукция.</p>	<p>7. Способы приобретения и передачи знаний, освоения духовно-нравственных ценностей – традиционные и интерактивные с использованием электронных носителей, Интернета, дистанционного обучения, исследовательских и прикладных проектов, с приоритетом самообразования и самовоспитания.</p>
<p>8. Способы общения: авторитарный стиль общения учителя с учеником строится на ответственном поощрении и порицании.</p>	<p>8. Способы общения в развивающем образовании: сотрудничество, признание и принятие другого, открытая дискуссия, диалог и др. активные формы деятельностного взаимодействия, содействующего возвращению субъектной позиции ученика, формированию его как субъекта культуры.</p>

<p>9. Образовательная среда: нормативные стандартизированные условия, обеспечивающие возможности для соблюдения социального заказа на обучение (нормативы).</p>	<p>9. Развивающая образовательная среда: целенаправленно организованное образовательное пространство для освоения обучающимися различных видов деятельности. В образовательной среде созданы условия и возможности для того, чтобы обучающийся овладевал научными знаниями, опытом общения, опытом эмоционально-ценностного отношения к миру, определял и реализовывал траекторию индивидуальной познавательной деятельности и развивал самосознание, субъектные потребности в самовоспитании, самообразовании и самореализации.</p>
<p>10. В итоге технология обучения, соответствующая вышеперечисленным параметрам, учебно-дисциплинарная, обеспечивает развитие индуктивной логики обучающегося, учит переходу от частного к общему, формирует механическую память, строится на вербальном изложении, требует репродуктивного воспроизведения изученного.</p>	<p>10. Технология развивающего образования предусматривает гармоничное развитие личности обучающегося, на основе эволюции от индивидуума до зрелой личности; предусматривает дифференциацию образовательного процесса по участию в нем субъектов, работающих по различным технологиям: – педагогически (социально) обеспеченный процесс (обучение и воспитание с целенаправленным социализирующим влиянием), реализуемый учителем, – технология содействия субъектному становлению; – лично-организуемый процесс (учение – самообразование, самовоспитание с лично-востребованным социализирующим, развивающим эффектом), реализуемый обучающимся, – технология субъектного становления.</p>

Объем культурно-исторического знания, образовательные и нравственно-этические ценности, осваиваемые обучающимися, степень успешной социализации зависят от выбираемого учителем (школой) содержания вышеперечисленных концептуальных параметров технологических моделей образования либо обучения.

Уровень образовательных стратегий и технологий, их реализация зависят от общественных интересов, направленных на развитие систем школьного образования и профессионализма учителя. К сожалению, как показывает современная практика, общественный интерес направлен пока только на выбор лучшего из учителей, как в государственном масштабе (конкурсы НПО), так и в каждой семье, а не на массовую переориентацию профессионального сознания учителя на идеи развивающего образования.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.