

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ШКОЛЕ¹



Плаксина Ирина Васильевна, кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых; ул. Горького, 87, Владимир, Россия, 600014; e-mail: irinapl@mail.ru

АННОТАЦИЯ

Тема статьи — апробация системы психолого-акмеологического сопровождения инновационной деятельности в коллективе средней общеобразовательной школы. Инновационная деятельность связана с развитием воспитательного пространства «школа — вуз». Основной целью исследования стало доказательство того, что акмеологические технологии способствовали развитию параметров, характеризующих воспитательное пространство «школа — вуз» в оценке их разными субъектами школьного сообщества. Показано, что психолого-акмеологическое сопровождение способствовало сближению оценок пространства учащимися, педагогами и администрации по ряду параметров. Выявлена положительная динамика развития эмоциональности, обобщённости, активности воспитательного пространства.

Ключевые слова: воспитательное пространство школа — вуз, акмеологические методы, психолого-акмеологическое сопровождение, инновационная педагогическая деятельность.

ВВЕДЕНИЕ

Современное образование немыслимо без инновационных процессов. Изменения в образовательной практике, применение современных требований к воспитанию подрастающего поколения можно рассматривать как часть развития всей педагогической системы. В центре этой системы — педагоги, нуждающиеся в осмыслении персонального влияния на школьное сообщество и качество обучения и воспитания молодёжи.

Развитие школы, как утверждает В.А. Ясвин [6], осуществляется через инновационный, а не учебно-воспитательный процесс. Общий инновационный процесс складывается из совокупности процессов обновления её различных участков, отдельных нововведений. Он всегда имеет два разнонаправленных вектора движения: разрушение того, что тормозит развитие, и созидание нового, перспективного, развивающего.

Предметом изменений могут быть цели, условия, содержание, средства, формы организации образовательного и управленческого процессов в школе. Т.И. Шамова, М.В. Кларин, В.А. Ясвин [6] считают, что в качестве инновационной может рассматриваться школа, которая:

- разрабатывает отличную от других модель организации жизнедеятельности;
- имеет принципиально отличное от традиционного содержания образования;
- разрабатывает новое содержание и способы деятельности педагога.

Мы полагаем, что инновационная деятельность по развитию воспитательного пространства «школа — вуз» отвечает первому выдвинутому требованию (школа разрабаты-

¹ Статья подготовлена при поддержке Гранта РГНФ 13-06-00513.

вает отличную от других модель организации жизнедеятельности) и состоит в выработке нового подхода к организации образовательной практики. Инновационная деятельность по указанному направлению в настоящий момент объединяет инициативных преподавателей педагогического института Владимирского государственного университета, студентов педагогических специальностей, педагогический и ученический коллективы общеобразовательной средней школы № 15 г. Владимира. Решение концептуальных проблем воспитательной деятельности и разработка эффективно действующей модели воспитательного пространства, создающего возможности для развития личности всех участников образовательного процесса, становится особенно важным в реалиях сегодняшнего дня. Воспитательное пространство мы рассматриваем как сеть взаимосвязанных педагогических событий, которое включает в свою структуру несколько подпространств: личностное, поддерживающее, дидактическое, подпространство внеучебной деятельности [2, 4]. Личностное подпространство представляет собой отношения личности с субъектами воспитательного пространства, преобразующиеся в феномене личностного события. Поддерживающее подпространство есть совокупность помогающих, личностно развивающих отношений между всеми субъектами. Оно реализует принцип поддержки индивидуальности, являющийся одним из ведущих, по мнению А.А. Деркача, в психолого-акмеологическом основании личностно-профессионального развития [3]. Дидактическое подпространство представляет собой целесообразно отобранное содержание образования, направленное на формирование у школьников универсальных и профессиональных компетенций, опыта ценностных отношений и способов его реализации в процессе обучения. Подпространство внеучебной деятельности представляет собой процесс организации и реализации динамической сети разноуровневых воспитательных событий, направленных на профессиональное образование и развитие личности.

К.В. Дрозд подчёркивает, и автор так же считает, что воспитательное пространство формируется внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности. Субъектами пространства выступают школьники, учителя, родители, студенты, преподаватели, группа сверстников, класс, академическая группа, разновозрастные группы, творческие объединения. Важная характеристика воспитательного пространства — его активность как способность поддерживать достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряжённости, стимулирующей творческий подход к организации жизнедеятельности [2]. По нашему мнению, воспитательное пространство «школа-вуз» может рассматриваться как психолого-акмеологическое основание профессионального самоопределения педагогов и студентов [5].

Условием достижения целей развития воспитательного пространства «школа-вуз» является то, что изменения проводятся на общешкольном уровне и частично на уровне педагогического института (единица измерения — вся школьная организация, в том числе организационно-управленческая структура школы). Процесс изменений строится на основе исследовательской и проектной деятельности в контексте реализации разработанной модели воспитания. Изменения обуславливают новое содержание и способы педагогической деятельности. Преобразования носят системный и целенаправленный характер на основе периодического анализа образовательной деятельности.

Несомненно, что без включения педагогического коллектива в инновационную деятельность невозможно достичь желаемых преобразований, в которых должен измениться характер обучения и воспитания в отношении таких существенных характеристик, как целевые и ценностные ориентации, характер взаимодействия педагога и учащегося. Все вышеуказанное потребовало применения акмеологического подхода, представляющего собой, как указывает А.А. Деркач [1], совокупность принципов, приёмов и методов, которые позволяют решать задачи системного анализа личностно-профессионального развития всех субъектов воспитательного пространства, его резервов и ресурсов. Акмеологическая диагностика и экспертиза позволили выполнить анализ актуальных управленческой и педагогической моделей, определить характер организационной культуры образовательного учреждения; проанализировать восприятие воспитательного пространства её субъектами,

оценить уровень развития профессиональных и личностных компетенций педагогов, провести анализ системы управления школой, её согласованности со спецификой образовательного процесса.

Достижение целей инновационной деятельности по моделированию воспитательного пространства нашло своё преломление в задачах, связанных с профессионально-личностным развитием педагогов, что потребовало формирования системы психолого-акмеологического сопровождения инновационной деятельности [6]. Становление системы сопровождения осуществлялось в несколько этапов.

На первом информационном этапе работа была посвящена информированию, совместному обсуждению и формированию единого научного тезауруса инновационной деятельности. Этому способствовали лекции, проектировочные и научно-методические семинары, анализ входных диагностических срезов, позволивших оценить актуальный уровень развития профессиональных педагогических компетенций и характеристик психологического климата, уровень развития параметров воспитательного пространства.

На втором — методическом этапе были сформированы творческие группы, объединившие педагогов разных профилей, учащихся школы, студентов, которые разрабатывали и апробировали различные формы педагогической деятельности по целевым образовательным проектам: «Одарённый ребёнок», «Успешный учитель — успешный ученик», «Здоровый образ жизни», «Новое качество образования». В рамках методического этапа была проведена серия практических тренинговых семинаров, направленных на осознание актуального уровня развития педагогических компетенций в области организации педагогической исследовательской деятельности, организации работы с одарёнными учащимися, использования интерактивных методов в обучении и воспитании. Активно шла работа по развитию коммуникативной компетентности педагогов, учащихся и студентов.

На третьем, деятельностном этапе работа творческих групп приобрела характер устойчивого функционирования. Каждый педагог выбрал для себя индивидуальную исследовательскую тему, исследовательская деятельность стала привычной для учащихся. Были разработаны важные локальные документы: Положение о системе внутреннего мониторинга развития образовательного учреждения; Положения о творческих группах, мастерских, мастер-классах; Положение о школьном ученическом самоуправлении. Разработана и апробирована динамическая сеть воспитательных событий разного уровня.

На четвёртом консультационном этапе осуществлялось совместное обсуждение результатов образовательного мониторинга, результаты индивидуальных и совместных групповых исследований, реализованных педагогами, учащимися, студентами, обмен опытом. Таким образом система психолого-акмеологического сопровождения включила в себя методическое, просветительское, исследовательское, аналитическое, экспериментальное направления. Анализ эффективности инновационной деятельности оценивался в нескольких направлениях: уровень достижения образовательных результатов, развитие профессиональных и личностных компетенций субъектов воспитательного пространства, развитие характеристик пространства.

МЕТОДИКА И ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Наиболее важный показатель для оценки результатов инновационной деятельности, по нашему мнению, — динамика параметров, предложенных В.А. Ясвиным [8] для экспертизы образовательной среды: широта, интенсивность, степень осознаваемости, устойчивость, обобщённость, эмоциональность как соотношение эмоционального и рационального компонентов, доминантность, когерентность, мобильность и устойчивость.

Нами было организовано два диагностических среза: в начале инновационной деятельности (2012 г., N=80) и повторный (2015 г., N=69). Исследовательскую выборку составили учащиеся выпускных классов, администрация и педагоги школы. Во второй диагностический срез также вошло исследование типологий организационно-образовательной системы школы. Для этого исследования был разработан опросник на основе

описания моделей, предложенных В.А. Ясвиным [7], который позволил зафиксировать представленность соотношения поточной, линейно-постановочной, смешанно-коллегиальной, интегративно-матричной и инновационной моделей в административно-управленческой системе образовательного учреждения.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Полученные в ходе исследования результаты представлены в табл. 1. Анализ результатов первого диагностического среза свидетельствует, что оценки учителей и учащихся имеют существенные отличия, свидетельствующие о различающихся субъективных образах воспитательного пространства у субъектов, реализующих разные ролевые позиции. Важно отметить несовпадение представлений педагогов и учащихся относительно параметра мобильности целей, содержания, методов и средств образования, что свидетельствовало о трансляции педагогами традиционных, малоинновационных форм деятельности. Низкие оценки учащихся по параметру эмоциональности характеризуют образовательный процесс как насыщенный негативными чувствами и тревогой. Близость оценок педагогов и учащихся по параметрам доминантности и интенсивности подчёркивает высокую центрацию на учебном процессе. Результаты второго диагностического среза отразили развитие параметров воспитательного пространства.

Таблица 1

Статистическая оценка динамики параметров воспитательного пространства в его оценке

	Широта	Интенсивность	Осознанность	Обобщённость	Эмоциональность	Доминантность	Когерентность	Активность	Мобильность	Устойчивость
Администрация, 2012 (N=5)	4,4	6,2	4,7	6,7	4,6	6,1	3,2	3	6,9	2,5
Администрация 2015 (N=5)	4,38	5,8	5,39	6,85	4,95	6,78	3,88	4,23	7,38	1,08
Педагоги 2012 (N=27)	3,9	4,1	4,1	6	2,8	5,7	3	2,8	5,1	0,7
Педагоги 2015 (N=28)	4,65	5,4	4,72	6,96	3,98	7,3	3,75	3,35	6,88	0,82
Учащиеся 2012 (N=48)	2,4	3,22	2,78	2,1	1,74	3,1	1,95	1,75	2,15	0,2
Учащиеся 2015 (N=36)	2,81	4,6	3,1	3,24	3,45	4,3	2,15	4,3	3,49	0,45

Анализ результатов с применением U-критерия Манна-Уитни выявил достоверные различия ($p \leq 0,05$) в уровнях выраженности параметров. В первую очередь можно отметить статистически достоверный сдвиг в оценке эмоционального компонента пространства как учащимися ($M1=1,74$; $M2=3,45$; (при $p \leq 0,05$), так и педагогами ($M1=2,8$; $M2=4,95$; (при $p \leq 0,05$). Также на достоверном уровне изменились параметры интенсивности ($M1=3,22$; $M2=4,6$), обобщённости ($M1=2,1$; $M2=3,24$), активности ($M1=1,75$; $M2=4,3$) и мобильности ($M1=2,15$; $M2=3,49$) в оценке учащихся, что свидетельствует в целом о восприятии пространства как динамичной творческой, насыщенной событиями жизнедеятельности.

В оценке пространства педагогами также произошли важные изменения: положительную, но статистически недостоверную динамику имеют оценки параметров широты ($M_1=3,9$; $M_2=4,4$), осознанности ($M_1=4,1$; $M_2=4,72$) и обобщённости ($M_1=6,1$; $M_2=6,78$). Произошло сближение оценок педагогов и учащихся по параметрам эмоциональности, интенсивности, активности, что свидетельствует о формировании согласованных представлений, чему, по нашему мнению, способствовала активная совместная жизнедеятельность школьного сообщества. Важно отметить, что оценка воспитательного пространства администрацией школы имеет самые высокие значения, что может свидетельствовать о том, что осознанность качества административного управления его носителями невысока. В связи с этим актуальным стало исследовать организационно-образовательную модель, суть которой определяется особенностями административно-управленческой деятельности. Результаты исследования представлены в табл. 2. В процессе исследования было выявлено, что в рамках одного образовательного учреждения педагогами отмечено существование пяти разных моделей образовательной системы.

Три первые модели ориентированы в основном на процесс обучения учащихся и недооценивают значение воспитательной работы. Реальная интеграция обучающего и воспитывающего компонентов образовательного процесса происходит в четвёртой модели. Пятая модель ориентирована на инновационное развитие как образовательного учреждения, так и его субъектов.

Таблица 2

Представленность моделей организационно-образовательной системы в оценке педагогов (N=28)

	Минимум	Максимум	Сред. знач.
Поточная	3,16	5,00	4,0111
Линейная	3,44	5,77	4,4450
Смешанная	2,44	7,33	5,0350
Интегративная	3,33	7,00	4,8386
Инновационная	2,46	6,00	4,9793

Результаты свидетельствуют, что выраженность первых двух моделей несколько ниже третьей, четвёртой и пятой. Наибольшей выраженностью обладает третья модель, смешанная, хотя разброс в её оценке самый существенный — от 2,44 до 7,33. Оценивая частотные таблицы, можно сказать что линейная модель с модой четыре в 14 случаях оценки имеет также большое количество оценок пять (11 оценок). Схожая картина и у смешанно-коллективной модели: мода пять в 12 оценках, шесть в восьми и семь в одной оценке. Таким образом, мы имеем высокую долю учителей, оценившую смешанно-коллективную модель выше 5 баллов. Инновационную модель 12 педагогов оценили в 5 баллов, 9 педагогов в 6 баллов. Опираясь на эти данные, мы можем сказать, что смешанно-коллективная и инновационная модели имеют тенденцию к доминированию. Следовательно, образовательный процесс приобрёл инновационный характер. Однако выраженность рассмотренных моделей совсем не высока и, в целом, оценки учителей для всех моделей значимо не отличались.

ВЫВОДЫ

1. Выявленная в процессе мониторинговых процедур динамика развития параметров пространства даёт возможность сделать вывод об эффективности системы психолого-акмеологического сопровождения, сформировавшейся в процессе реализации инновационной деятельности по развитию воспитательного пространства «школа — вуз».

2. Высокое оценивание параметров воспитательного пространства администрацией школы свидетельствует том, что руководство школы воспринимают воспитательное пространство скорее как созданные условия, а не реальные возможности для субъектов пространства.

3. Наличие разных моделей организационно-образовательной системы в оценке педагогов подчеркивает разбалансированность административного управления и низкую осознанность его качества.

4. Выявленные в процессе диагностики проблемы приводят к мысли о том, что для образовательных учреждений актуальны вопросы управленческой культуры и командообразования.

5. Достижение результатов инновационной деятельности можно рассматривать как часть развития всей педагогической практики, в центре которой — административные работники, нуждающиеся в осмыслении влияния управленческой рассогласованности на её результаты.

ССЫЛКИ

- [1]. Акмеология / Под ред. А.А. Деркача. — М.: РАГС, 2002.
- [2]. Воспитательное пространство вуза как условие формирования социально-личностных компетенций студентов гуманитарных факультетов / К.В. Дрозд, А.В. Зобков, Е.Н. Малова, И.В. Плаксина; Владим. гос. ун-т имени А. Г. и Н. Г. Столетовых. — Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012.
- [3]. *Деркач А.А.* Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста // Акмеология. 2013. № 3. (47). С. 14–21. — URL: <http://akmeology.ru/specialnye-elektronnye-vypyski/>
- [4]. *Дрозд, К.В., Плаксина И.В.* Воспитательная деятельность Владимирского государственного гуманитарного университета: научно-методический аспект. — Владимир: ВГУ, 2010.
- [5]. *Плаксина И.В.* Воспитательное пространство как психолого-акмеологическое основание профессионального самоопределения // Акмеология. 2014. № 1–2. С. 183–184. — URL: <http://akmeology.ru/specialnye-elektronnye-vypyski/>
- [6]. *Плаксина И.В.* Психолого-акмеологическое сопровождение педагогических инноваций: Монография. — Владимир: ВГУ, 2008.
- [7]. *Ясвин В.А.* Экспертно-проектное управление развитием школы. — М.: Сентябрь, 2011.
- [8]. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001.

PSYCHO-AKMEOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL SPACE DEVELOPMENT AT SCHOOL

Irina V. Plaksina, PhD in Psychology, Professor of the General and Pedagogical Psychology Department, Vladimir State University, Gorky str., 87, Vladimir, 600014 Russia; irinapl@mail.ru

ABSTRACT

The article is devoted to a brief description of content and results the psychological and acmeological support of the secondary school pedagogical staff's innovational activity, oriented to develop educational space «secondary school-high school». The main goal in investigation is the provement that acmeological technologies promoted to develop parameters, characterizing educational space «secondary school-high school» within their evaluation by different subjects of school society.

It's demonstrated convergence of space ratings in some parameters by scholars, pedagogues and administration staff during the process of psychological and acmeological support, and

also positive dynamics in developing emotionality, generalization and activity of education space was also revealed.

Keywords: educational space «secondary school-high school», acmeological methods, psychological and acmeological support, innovational pedagogical activity.

REFERENCES

- [1]. Acmeology / Derkach A.A. — M., 2002.
- [2]. *Derkach A.A.* Psychological and acmeological basis and tools for optimization of personal and professional development of competitive specialist // *Acmeology*. 2013. № 3 (47). P. 14–21. — URL: <http://akmeology.ru/specialnye-elektronnye-vypyski/>
- [3]. *Drozd K.V., Plaksina I.V.* Educational activity of the Vladimir State Humanitarian University: scientific and methodic aspect. — Vladimir: VIHU, 2010.
- [4]. Educational space as condition for forming of humanitarian faculty students' social-personal competencies / K.V. Drozd, A.V. Zobkov, Ye.N. Malova, I.V. Plaksina; Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs. — Vladimir: VISU publishing office, 2012.
- [5]. *Plaksina I.V.* Educational space as psychological and acmeological basis for professional self-determination // *Acmeology*. 2014. № 1–2. P. 183–184. — URL: <http://akmeology.ru/specialnye-elektronnye-vypyski/>
- [6]. *Plaksina I.V.* Psychological and acmeological maintenance of pedagogical innovations: Monography. — Vladimir: VIHU, 2008.
- [7]. *Yasvin V.A.* Expert and project management in secondary school development. — M.: September, 2011.
- [8]. *Yasvin V.A.* Educational environment: from modeling to projecting. — M.: Smysl, 2001.