

УДК 371

ПРОЕКТНЫЕ КОМАНДЫ общеобразовательной организации: становление, проблемы, вопросы сопровождения их деятельности



А.М. Моисеев

• проектные команды общеобразовательных организаций • особенности проектных команд • сопровождение проектных команд

Проjektные команды общеобразовательных организаций (далее — ПКОО) в их современном понимании появились в школах нашей страны в последние десятилетия. В то же время предпосылки и прототипы ПКОО существовали в практике образования и школ задолго до этого, что даёт определённые основания в полемике тем, кто полагает, что ПКОО не является столь уж новым феноменом, или даже утверждает, что команды «были в школах всегда».

Что в истории российской школы можно рассматривать в качестве предшественников прообраза и прототипа нынешних ПКОО? Мы полагаем, что в этом качестве в известной степени выступали:

- в методической работе — формы совместной работы учителей в малых творческих группах, методических объединениях;

- в обучении — формы совместной работы учителей по диагностике и сопровождению школьников и классов (педагогические консилиумы, годовые команды учителей и др.);
- в воспитании — формы совместной работы педагогов-организаторов с детскими общественными организациями в школе и вне школы — коллективные творческие дела, коммунарская методика, лучшие практики работы пионерских лагерей;
- в управлении — деловые и, в частности, организационно-деятельностные (ОДИ), рефлексивно-ролевые игры, получившие широкое распространение в системе образования с 80-х годов прошлого века, с присущей им чёткой структурой, прописанным сценарием, проектным и командным характером работы при её высокой интенсивности, чётким распределением ролей, развитием рефлексивных процедур и др.

Следует отметить, что за этими практиками стояли серьёзные научные исследования, причём коллеги отмечают, что ещё в 1960-е гг. некоторые исследователи, например А.Н. Лутошкин, в своей работе со студентами педвузов использовали применительно к коллективной работе именно термин «команды».

Формирование, становление и развитие команд в их современном понимании произошло в российском образовании (в том числе на уровне образовательных организаций) в конце XX — начале XXI в. и осуществлялось во многом под влиянием серии крупных проектов и программ, о чём автору статьи известно по личному участию в них. Речь идёт о международных и зарубежных проектах, а также о развитии отечественных — общероссийских (федеральных, национальных), региональных, муниципальных, внутришкольных проектов и программ, которые проводились с широким участием команд, во многом — их силами. Можно утверждать, что в рамках таких проектов зарождались основы внешнего сопровождения ПКОО.

В 1993—1995 гг. силами кафедры педагогики и психологии Республиканского института повышения квалификации работников образования (РИПКРО) (далее — Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (АПК и ППРО)) при финансовой поддержке фонда «Культурная инициатива» с привлечением специалистов из ряда вузов страны была реализована Международная программа переподготовки преподавателей педагогики и психологии педагогических учебных заведений.

Вклад программы в развитие команд состоял прежде всего в создании яркого прецедента командной работы группы ведущих преподавателей кафедры педагогики и психологии РИПКРО. Опыт этой работы описан в книге о программе¹. Программа оказала заметное влияние на формирование и практику деятельности педагогических команд разного уровня, а сформированное в её рамках профессиональное сообщество продолжает активно работать и взаимодействовать и в наши дни.

В 1999—2003 гг. Министерством образования РФ с привлечением средств международных фондов и с участием зарубежных и отечественных экспертов был организован один из важнейших проектов — мегапроект «Развитие образования в России» (среднее образование), в котором главными действующими субъектами и исполнителями выступали региональные стратегические команды (РСК) из девяти пилотных регионов РФ (Еврейская автономная область, Кабардино-Балкария, Карелия, Красноярский край, Самарская, Саратовская, Томская области, Чувашская Республика, Ярославская область). Восемь из них стали победителями предварительного тендера, девятый регион (Кабардино-Балкария) был дополнительно введён в число пилотных по решению руководства проектом на несколько месяцев

¹ См.: Международная программа переподготовки преподавателей педагогики и психологии педагогических учебных заведений России. — М.: АПК и ППРО, 1994.

позднее, что создало ситуацию работы команд первых пилотных регионов на оказание дружеской помощи и поддержки новому участнику через проведение совместных семинаров.

На завершающем этапе проекта, с 2002 г., в него были введены региональные команды ещё трёх территорий (Московская область, Калининградская область, город Сочи Краснодарского края), которые проходили обучение и входили в проект в более кратком режиме.

Формирование и становление региональных стратегических команд в проекте происходило в процессе специально организованной экспериментальной программы обучения команд, разработанной и реализованной совместно группой зарубежных и отечественных специалистов (три интенсивные учебные сессии и межсессионная работа с экспертами-кураторами, прикрепленными к каждой РСК).

Программа была сопряжена с работой команд по разработке и представлению итоговых тендерных проектных документов, которые после получения экспертной поддержки и финансирования были успешно реализованы в регионах, внося определённый вклад в модернизацию образования.

Составной частью содержания программы обучения являлись вопросы командообразования, диагностики распределения ролей в командах.

В этом проекте в ряде пилотных регионов, например в Саратовской области, под влиянием феномена РСК по инициативе и с участием РСК и экспертов на местах стали формироваться и обучаться муниципальные стратегические команды (МСК), что создавало условия и предпосылки для постепенного перехода к созданию школьных проектных команд.

В 2003–2004 гг. Национальным фондом подготовки кадров (НФПК) совместно с экспертами Международного банка реконструкции и развития был подготовлен и в 2005 году запущен крупномасштабный проект «Информатизация системы образования» (ИСО).

Проект «Информатизация системы образования» был направлен на формирование нового качества общего среднего и начального профес-

сионального образования. В проекте была сделана самая масштабная, системная и успешная за прошедшие 20 лет попытка решения вопросов информатизации школы в тесной связи с повышением качества учебного процесса, изменением парадигмы образования, обновлением способов педагогической деятельности.

Для участия в проекте на первом этапе было отобрано семь пилотных регионов: Республика Карелия, Ставропольский, Красноярский и Хабаровский края, Калужская, Челябинская и Пермская области (т.е. пилотные регионы проекта находятся в каждом из семи имевшихся на тот момент в стране федеральных округов).

В каждом пилотном регионе были созданы системы, состоящие из регионального координационного и муниципальных межшкольных методических центров (система РКЦ — ММЦ). На втором, диссеминационном, этапе в проекте приняли участие не менее 20 российских регионов. Проект охватывает три ключевые составляющие образовательной практики: содержание образования, методы обучения, педагогические кадры.

В качестве одной из важнейших движущих сил и целевых групп в обеспечении повышения квалификации и методической поддержки в проекте ИСО выступали школьные команды, созданные во всех школах пилотных регионов. Разработанная экспертами проекта система повышения квалификации и методической поддержки кадров (СПКМП) стала одной из первых отечественных моделей обучения разноуровневых проектных, в том числе школьных, команд.

Деятельность школьных команд в проекте регламентировалась положениями о школьных командах, которые школы разрабатывали и принимали самостоятельно.

В 2005–2009 гг. совместно с Северо-Западным агентством международных

программ (СЗАМП) и Национальным управлением образования Финляндии при поддержке Комитета по образованию Санкт-Петербурга и Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области были успешно реализованы четыре проекта, два из которых непосредственно касались организации и содержания работы школьных команд:

- «Обеспечение качества общего образования. Создание школьных команд» (2005–2007);
- «Создание школьных команд в Ленинградской области» (2008).

Международный финско-австрийско-российский проект «Обеспечение качества общего образования. Создание школьных команд. Самооценка образовательных учреждений» был реализован в системе общего образования Санкт-Петербурга в 2005–2006 гг. Финская сторона отвечала за реализацию компонента по созданию и внедрению системы самооценки, а австрийская сторона — компонента по созданию управленческих команд в образовательном учреждении для обеспечения качества образования. Координатором проекта с российской стороны выступал Комитет по образованию Санкт-Петербурга. Руководство и организация проекта осуществлялась СЗАМП.

Проект способствовал совершенствованию общих функций управления, связанных с определением политики в области качества, целей и ответственности, а также осуществления управления качеством на уровне школы.

В центре внимания проекта стояли вопросы создания школьных команд и организации самооценки деятельности школы, что является неотъемлемыми элементами системы управления качеством на уровне школы.

Общая цель российско-австрийского проекта — способствовать совершенствованию управленческих навыков руководителей системы образования в условиях усиления школьной автономии.

Конкретные задачи российско-австрийского

проекта — создание и внедрение в школьную практику системы управления с помощью создания команд как инструмента развития школьной автономии и системы контроля качества образования.

В центре внимания проекта находилась разработка и реализация внутренних проектов пилотных школ, нацеленных на развитие системы управления качеством на уровне школы.

Идея разработки собственных проектов заключается в том, чтобы школьные команды обучались в ходе каждодневной деятельности. Такое обучение включало в себя деятельность на рабочем месте по сотрудничеству и взаимодействию, апробацию различных оперативных моделей и их представление всем участникам. Участники такого обучения стали тренерами для своих коллег.

Во время реализации проекта проводились мастерские для директоров школ и членов школьных команд.

Основные вопросы, рассматриваемые на мастерских:

- новые задачи директоров школ в меняющихся условиях;
- культура создания школьных команд как гарантия обеспечения качества;
- этапы создания школьных команд;
- роль и функции членов школьных команд;
- критерии успешной работы школьных команд, методы самооценки;
- сильные и слабые стороны деятельности школьных команд.

Практика развития проектных команд разного уровня широко осуществлялась и в рамках комплексных проектов модернизации общего образования (КПМО), реализованных в рамках ПНПО в 2007–2009 гг. с участием 31 субъекта РФ. В рамках этих проектов предполагалось создание не только региональных стратегических проектных команд, но и был осуществлён переход проекта

на местный и школьный уровни, что было связано с формированием муниципальных и школьных команд.

В рамках проектного финансирования из федерального бюджета выделялись средства на организацию повышения квалификации участников команд, которая осуществлялась региональными органами управления образованием и региональными операторами проекта.

С учётом масштабности этой работы в ряде регионов были предварительно обучены региональные и муниципальные тьюторы, которые затем привлекались региональными операторами к работе на местах со школьными командами по основным направлениям реализации проектов.

В рамках проекта ФЦПРО на 2006–2010 гг. «Разработка и формирование федерально-региональной мобильной сети повышения квалификации управленческих кадров системы образования», реализованного АПК и ППРО, в 2007 г. было разработано и проведено 12 модульных курсов для подготовки тьюторов из 40 регионов РФ, которые затем участвовали в обучении кадров из 80 субъектов РФ. В содержании ряда таких курсов, в частности курса «Проектное управление в образовании» (авторы А.М. Моисеев и О.М. Моисеева), было уделено специальное внимание проектным командам ОО как ключевым субъектам проектов².

Начиная с первых ФПРО и ФЦПРО, в рамках деятельности, организуемой победившими в конкурсах организациями, имело место прямое сотрудничество этих организаций с ОО, что создавало предпосылки для создания в ОО соответствующих проектных команд (это, в частности, касалось таких проектов федеральных программ, как проекты, связанные с поддержкой становления в ОО школьных управляющих советов, созданием сетевой школы руководителей ОО, поддержки ОО, находящихся в сложных социальных контекстах).

² См.: Моисеев А.М., Моисеева О.М. Проектное управление в образовании: программа курса и учеб.-метод. пособие для подготовки тьюторов. — М.: АПК и ППРО, 2007. — С. 42–48.

Эта тенденция получала своё дальнейшее развитие в ФЦПРО на 2011–2015 гг., в рамках ряда крупных мероприятий которой в регионах РФ в массовом порядке создавались стажировочные площадки на базе ОО, что во многих случаях влекло за собой создание ПКОО.

В ФЦПРО на 2016–2020 гг. был создан прецедент прямого конкурсного отбора проектов ОО по тематике, предложенной в программе, что позволяло сотням ОО получать дополнительное финансирование на реализацию своих проектов и попутно накапливать опыт работы ПКОО.

Рассмотренные крупные проекты и программы оказывали определённое влияние на массовую практику создания, становления и деятельности ПКОО, способствовали формированию первых «поколений» организаторов проектной работы, работы команд, в том числе и ПКОО.

Однако приходится констатировать, что это влияние не привело к достаточной степени институционализации ПКОО, их превращению в повсеместный, значимый, влиятельный институт современной школьной практики.

Более того, в условиях нарастания консервативных и бюрократических тенденций в образовательной практике, отмечаемых в последние годы, развитие ПКОО с присущими многим из них стремлениями к автономизации, поиску подходов, альтернативных традиционным подходам в образовании, развитие проектов даже несколько замедлилось, появились риски сокращения числа и влияния НКО, которые до принятия известных законов оказывали большую поддержку школьным проектам, а после их принятия во многом свернули или сократили свою деятельность.

История ряда значимых проектов, организованных отечественными образовательными ведомствами с международным

участием, если и не подвергалась критике и пересмотру, в условиях похолодания отношений с Западом и изменений в образовательной политике стала замалчиваться и забываться. Данная констатация не означает, что диссеминация результатов проектов и программ прошлых лет не осуществлялась или не была успешной. Напротив, именно в этих проектах задача диссеминации была очень конкретно поставлена и концептуально осмыслена, в их рамках специально создавались и реализовывались подпроекты диссеминационной направленности, формировались библиотеки публикаций по теме проектов, вырабатывались ресурсные пакеты для передачи пользователям, не участвовавшим в проектах изначально, и всей системе образования³.

Но успехи такой диссеминации объективно в существенно большей степени оказали влияние на изменение общих институтов образования на федеральном и региональном уровнях и в меньшей степени непосредственно затронули уровень школ и ПКОО.

Ситуация, как можно надеяться, улучшится благодаря возросшему интересу государства к проектам и проектному управлению, развитию проектного потока в отрасли и всё более широкому вовлечению в него школ.

Важные уроки можно извлечь и из практики сопровождения проектных команд различного уровня. В тех проектах, где сопровождение команд-участников со стороны организаторов и экспертов проекта носило специально продуманный характер, и было их заботой и задачей (выделение экспертов, кураторов, менторов, серьёзные программы повышения квалификации), результаты и отдача проекта носили более глубокий и длительный характер.

³ См., например: Моисеев А.М. Диссеминация образовательных ресурсов, созданных в ходе осуществления Мегaproекта «Развитие образования в России» (среднее образование): метод. рекомендации. — М.: Изд-во МГОУ, 2003; Каталог образовательных ресурсов, созданных в ходе осуществления Мегaproекта «Развитие образования в России» (среднее образование) / под ред. А.М. Моисеева. — М.: Изд-во МГОУ, 2003.

В проектах, где федеральный центр брал на себя в большей степени функции контролёра, монитора и оценщика проектов, а поддержка и сопровождение участников носили минимальный характер, команды и их проекты продвигались с большим трудом.

Негативное влияние на перспективы более полного использования проектного опыта прежних лет оказывают также имеющие и не всегда оправданные формальные ограничения на использование в рамках НИР источников, с момента публикации которых прошло свыше пяти лет.

Несмотря на выявленные трудности, можно утверждать, что развёртывание более широкой деятельности проектных команд общеобразовательных организаций опирается в наши дни на достаточно прочный фундамент, а изучение истории проектов и программ продолжает оставаться актуальным.

Проанализировав состояние ПКОО, можно утверждать, что ПКОО, как и проектная работа в ОО, переживают период бурного роста, становления, с такими периодами сложностью, непредсказуемостью, неопределённостью, с быстрым появлением новых вызовов, усложнением задач, ростом ожиданий.

Позитивными моментами в предварительных итогах этого периода являются:

- демонстрация реально высокого потенциала команд в решении многих сложных задач;
- обретение многими ПКОО вкуса к проектной работе и значимого профессионального опыта;
- начало включения потенциала ПКОО в решение стратегических задач ОО и системы образования;
- рост внимания профессионального сообщества к ПКОО, начало систематического исследования этой проблематики;
- складывание и осмысление в течение последних 3–5 лет группы лучших практик продуктивной деятельности ПКОО;

- выявление проблем в деятельности ПКОО и рост стремления лучших ПКОО к их преодолению и выходу на новый уровень результативности;
- растущее понимание необходимости не только экстенсивного роста количества ПКОО и расширения круга их работы, но и существенного повышения качества, продуктивности деятельности ПКОО, в том числе и прежде всего на научной основе;
- повышение внимания к проблемам и задачам сопровождения ПКОО.

Анализ и оценка влияния работы ПКОО на ситуацию в ОО объективно достаточно сложны. Тем не менее результаты наших опросов показывают, что респонденты наличие и значимость такого влияния признают.

Можно утверждать, что в ОО с развитыми практиками и укоренившимися в организационной культуре традициями деятельности ПКОО наблюдаются такие эффекты, как:

- рост профессиональной мотивации педагогов;
- рост вовлечённости педагогов в проектную деятельность;
- рост общей интенсивности проектной деятельности в ОО;
- постепенное обретение участниками ПКОО навыков проектной командной работы по механизму научения;
- превращение ПКОО в постоянную и всё более значимую часть школьного «ландшафта», укоренение их в образовательных организациях.

Однако на данный момент у нас нет оснований утверждать, что указанные тенденции имеют достаточно широкое распространение и что имеющийся потенциал ПКОО используется уже достаточно полно и эффективно.

Это, по всей видимости, вопрос и задача будущих этапов работы ПКОО и их сопровождения.

В ходе работы с проектными командами общеобразовательных организаций выяснилось, что представления практиков о сущности команд носят недифференцированный и скорее журналистско-публицистический, чем профессионально осмысленный характер. Это проявляется прежде всего:

- в отсутствии ясных различий между командами и иными рабочими группами и неуверенности в полезности таких различий;
- частом отождествлении команды и всего коллектива школы;
- рассмотрении группы штатных управленцев школы как команды (независимо от наличия или отсутствия существенных признаков команды в её работе);
- представлениях о том, что в школе возможна только одна команда.

Среди распространённых дефектов процесса деятельности ПКОО можно выделить, в частности:

- слабую управляемость процессов командной работы;
- бессистемность, хаотичность работы;
- отсутствие логики, стратегий, общих подходов в работе;
- недостаточную целеустремлённость, потерю ориентации на конкретные цели работы; неготовность удерживать цели работать на задачи, на результат;
- низкую проектную дисциплину;
- слабое понимание проектных задач, низкий темп работы;
- несоблюдение сроков выполнения работ в проектах;
- отсутствие разумного разделения труда, продуманного распределения ролей в команде;
- несогласованность действий, слабость взаимопомощи и поддержки в командах;
- узкий репертуар методов разработки проектов и неуверенное владение инструментарием проектной деятельности, командообразования;
- нерегулярность и слабую интенсивность внутренних коммуникаций, общий в совместной работе;
- допущение необоснованной ротации состава команд, неучастия членов команды в важных событиях;
- неравномерность усилий, участия и вклада в общее дело со стороны разных участников ПКОО;
- отсутствие документирования работы ПКОО.

Внутренняя среда ПКОО как активный фон, на котором разворачивается деятельность команд, во многих ОО:

- не является мотивирующей, стимулирующей, нацеливающей на активную работу;
- не обеспечивает возможности самореализации членов ПКОО, их профессионального развития, обмена опытом;
- носит нетворческий, конформистский, а порой агрессивный, недружественный, конфликтногенный характер.

Недостатки процессов работы ПКОО и их внутренней среды во многом объясняются дефицитом необходимых ресурсов и условий для их работы. Речь, в частности, идёт о

- кадровых ресурсах (подбор участников команд, имеющих разный потенциал, повышает или снижает вероятность успешности команд);
- концептуальных, научно-методических ресурсах (к ним относятся подходы к организации работы ПКОО, проектам, которыми ПКОО в целом вооружены недостаточно);
- программно-методических ресурсах (владение методами и инструментарием проектной работы, наличие материалов для работы, что пока является серьёзным дефицитом);
- образовательных ресурсах (обучение участников ПКОО, которое ещё не приобрело систематического характера);
- информационных и мотивационных ресурсах (информация, необходимая для мотивированного, осмысленного и продуктивного участия в ПКОО);
- материально-технических ресурсах (средства и оборудование, помогающие в выполнении ПКОО своих задач);
- нормативно-правовых и документационных ресурсах (документация, упорядочивающая создание и работу ПКОО в ОО);
- финансовых ресурсах (средства, позволяющие ОО инвестировать своё участие в выполнении сложных и капиталоемких проектов, а также средства материального стимулирования участия в проектах) и др.

Часть этих ресурсов может быть получена в рамках ОО, в том числе в процессах внут-

реннего сопровождения ПКОО, другие требуют получения извне, контактов ОО с внешней средой, внешней поддержки и сопровождения.

Проблемы и недостатки деятельности ПКОО во многом объясняются дефектами внутрикомандного управления, которые проявляются:

- в слабом или отсутствующем планировании работы ПКОО;
- отсутствии внутреннего целеполагания и формальном отношении к внешним требованиям и целям;
- неполноте и некомплексности (отсутствии взаимосвязи) целей и задач;
- увлечённости одними целями в ущерб другим;
- отсутствии выделения приоритетов;
- отсутствии или неадекватности лидерства в команде;
- низком уровне организации командной работы, проведения проектных сессий;
- невнимании к командообразованию;
- отсутствии внутреннего контроля и самоконтроля;
- слабом или отсутствующем внутреннем наставничестве, тьюторстве;
- отсутствии связей с руководством ОО, другими ПКОО;
- отсутствии внутреннего обучения в команде;
- отсутствии внутрикомандного мониторинга;
- отсутствии рефлексии, анализа и оценки проделанной работы и её результатов;
- слабом использовании современных средств коммуникации;
- отсутствии запросов на поддержку и сопровождение;
- невнимании к внутренней атмосфере в ПКОО.

Проблемы деятельности ПКОО как недополучаемые ими результаты объясняются также недостаточным качеством самих ПКОО в целом и качеством подготовки и вклада отдельных участников.

Многие ПКОО пока далеко не являются полностью сформированными и прошедшими

становление как полноценные ПКОО, обладающие всеми существенными признаками таких команд, при этом далеко не во всех ОО можно наблюдать внимание к такому формированию и переводу ПКОО от одной стадии развития к другой стадии.

Многие ПКОО пока не могут получить высоких оценок по таким качествам, как:

- продуктивность, производительность труда;
- инициативность и творчество в работе;
- сплочённость и взаимоподдержка;
- готовность работать на задачу и результат;
- высокая мотивация совместной работы;
- ответственность за результаты работы.

На данном этапе подавляющее большинство лидеров и рядовых участников ПКОО не имеют специальной подготовки для участия в проектной командной работе, не обладают необходимыми знаниями, умениями, навыками, не обладают необходимым инструментарием и опытом его применения.

Отсутствие необходимой для эффективной работы ПКОО компетентности не является, точнее, не кажется существенным препятствием на первом этапе создания ПКОО, когда нередко возникает эйфория от быстрой и успешной работы участников за счёт простого объединения их усилий в условиях интенсивной, напряжённой, сосредоточенной работы.

Однако при усложнении проектных задач оказывается, что для успешной работы важны и какие-то специальные знания и навыки, что резко актуализирует запрос на сопровождение, в частности на обучение участников ПКОО в школе или за её пределами.

Проведённый анализ проблем ПКОО и их причин доказывает, что в работе ПКОО имеется множество нерешённых задач и большие неиспользуемые резервы, что, с одной стороны, бросает серьёзный вызов всем тем, кто призван заниматься поддержкой ПКОО, их внутренним и внешним сопровождением, а с другой — наглядно свидетельствует о явно недостаточной сформированности и развитости в системе образования систем для такого сопровождения.

Наблюдение за работой школьных команд в рамках проектов позволило выявить некоторые особенности ПКОО как объекта сопровождения, увидеть риски недооценки этих особенностей, понять, что следует учитывать в процессе сопровождения ПКОО.

Особенности ПКОО как объекта сопровождения и их учёт в процессе сопровождения (по А.М. Моисееву)

№ п/п	Особенности ПКОО как объекта сопровождения	Риски недооценки указанных особенностей	Учёт этих особенностей в процессе сопровождения
1	Создание и организация работы ПКОО в ОО не являются обязательными, это вопрос внутренней компетенции ОО, школьного сообщества	Попытки обращаться с ПКОО как обычным объектом административного управления ОО чреваты рисками минимизации творческого потенциала и отдачи ПКОО, снижением или разрушением мотивации участия, формированием фиктивных ПКОО, распадом ПКОО	Субъектам системы сопровождения ПКОО следует избегать жёсткости, нажима и администрирования в подходе к работе с ПКОО, стремиться к формированию мотивации добровольного и инициативного участия в ПКОО, разъяснять и показывать преимущества проектной командной работы, крайне важен личный позитивный пример руководителей ОО, их личное участие в работе ПКОО и демонстрация внимания к ПКОО и их поддержки

№ п/п	Особенности ПКОО как объекта сопровождения	Риски недооценки указанных особенностей	Учёт этих особенностей в процессе сопровождения
2	Участие педагогов в работе ПКОО носит добровольный характер	Администрирование приводит к перегрузке наиболее талантливых педагогов, отбивает охоту к работе в команде	Субъектам системы сопровождения ПКОО следует последовательно придерживаться принципа добровольности участия в работе ПКОО, важно учитывать, что определённое количество компетентных педагогов в принципе не будет готово и способно работать в рамках ПКОО
3	При сложных и творческих проектных задачах ПКОО не может работать эффективно без собственного целеполагания и принятия на себя ответственности за достижение целей	Попытка заставить ПКОО дублировать цели, продвигаемые руководством ОО или внешними субъектами, снижает мотивацию и потенциал ПКОО	Субъектам системы сопровождения ПКОО следует овладевать навыками согласования целей и перевода внешних целей в цели ПКОО и личные цели участников. Важен пример руководства в плане качества и прозрачности целеполагания
4	Тип и характер деятельности в ПКОО не позволяет рассматривать в качестве только объекта управления, требует субъект-субъектных отношений	Велик риск недооценки субъектности ПКОО, что чревато резким снижением её творческого потенциала	Субъектам системы сопровождения ПКОО следует рассматривать ПКОО не столько как объект управления, сколько как партнёров директора и администрации ОО в решении общешкольных задач
5	Некоторые проектные задачи объективно превышают возможности имеющихся ПКОО и их участников	Попытка продавить решение сложных и трудоёмких задач порождает фрустрацию, снижает мотивацию к работе в ПКОО	Субъектам системы сопровождения ПКОО важно обеспечить добровольность участия в особо сложных проектах, оказывать участникам ПКОО необходимую помощь
6	Камерность и интимность процесса работы ПКОО. Творческий процесс работы ПКОО не всегда способствует присутствию и участию внешних наблюдателей	Внешние вмешательства в процесс работы ПКОО могут нарушить естественный ход этого процесса, помешать формированию команд	Субъекты системы сопровождения ПКОО стремятся разумно минимизировать прямые внеучебные вмешательства в работу ПКОО
7	Трудность объективного и неразрушающего оценивания текущей работы ПКОО	Игнорирование этой объективной трудности ведёт к поверхностным оценкам, а попытка оценивать ПКОО только по результатам, без анализа внутрикормандных процессов чревата закреплением негативной практики, запаздыванием с выработкой корректирующих рекомендаций и вмешательств	Субъектам системы сопровождения ПКОО необходимо продумать и согласовывать с ПКОО характер минимальной отчётности и меры по получению обратной связи
8	В деятельности ПКОО много компонентов, которые не осознаются их участниками и которые трудно поддаются анализу, интерпретации и оценке	Риск недооценки психологических и социально-психологических тонкостей командной работы, отношений в коллективе ПКОО	Субъектам системы сопровождения ПКОО необходимо опережающим образом повышать свою компетентность в данных вопросах, продумывать варианты подключения внешней поддержки

№ п/п	Особенности ПКОО как объекта сопровождения	Риски недооценки указанных особенностей	Учёт этих особенностей в процессе сопровождения
9	Работа ПКОО требует от её участников ряда компетентностей, которые являются дефицитными, причём эти дефициты не всегда могут быть компенсированы силами субъектов внутреннего сопровождения или могут быть компенсированы, но при чрезмерных и неоправданных затратах времени, усилий и ресурсов	Недооценка этой ситуации чревата рисками дискредитации руководства	
10	Добровольный характер работы ПКОО затрудняет постановку вопросов о внешнем обязательном контроле, мониторинге и оценке ПКОО	При попытке превратить ПКОО и их работу в предмет рутинного контроля или внешней оценки высоки риска возникновения конфликтов, выхода ПКОО из режима продуктивной работы	Субъектам системы сопровождения ПКОО необходимо делать акцент на внутрикомандном самоконтроле и мониторинге работы ПКОО, внешний мониторинг проводится при минимальной отчётности команд и согласовывается с АКОО в добровольном порядке или проводится по их инициативе
11	Самостоятельность работы ПКОО может при определённых условиях приобрести форму полной автаркии и изоляции отдельных ПКОО	Риск полного отсутствия объективной информации о работе ПКОО, утраты обратной связи, предоставления ПКОО самим себе, опасность развития негативных тенденций в работе ПКОО (конфликты, потеря командности в работе, ущемление интересов отдельных участников, низкая продуктивность, имитация бурной деятельности)	Субъектам системы сопровождения ПКОО при продумывании порядка создания команд и взаимодействия с ними следует учитывать и минимизировать данный риск
12	Серьёзность и ответственность работы ПКОО может настраивать на избыточную серьёзность стилистики их работы, характера общения	Избыточная серьёзность, недооценка игрового начала, креативности может привести к негативному эмоциональному фону в ПКОО	Субъектам сопровождения следует уделять внимание эмоциональным и игровым составляющим работы ПКОО
13	Работе ПКОО, как и другой групповой работе, присущи риски огруппления мышления	Недооценка этого феномена чревата снижением ответственности команды, сдвига к принятию неоправданно рискованных решений	Субъектам сопровождения следует учитывать это явление

Сопровождение (сопровождающая деятельность) как деятельность неотделимо от своего объекта — проектных команд и их деятельности (сопровождаемой деятельности) и должно моделироваться и строиться не только в узком плане, отражающем только работу субъектов сопровождения, но и в широком плане — как двусторонний процесс взаимодействия в системе: субъекты сопровождения — команды и их деятельность.

Из данного рабочего определения сопровождения вытекают важные следствия, требующие комментариев.

Понимание сопровождения как деятельности с самого начала работы ориентирует на системно-деятельностный подход к его построению.

Это в частности, означает, что, как и всякая деятельность, деятельность сопровождения имеет такие атрибуты любой деятельности, как субъект, объект, цели, средства, условия, процесс, результаты, которые необходимо раскрыть при моделировании системы сопровождения ПКОО как системы деятельности.

Как и многие другие виды помогающей, поддерживающей деятельности, деятельность сопровождения (сопровождающая деятельность) объективно выступает как метадеятельность, которая надстраивается над другой, сопровождаемой деятельностью (в данном случае деятельностью ПКОО). Эта метадеятельность строится в теснейшей взаимосвязи со своим объектом, образуя вместе с ним более широкую систему (точно так же, как деятельность преподавания в единой образовательной деятельности находится в теснейшем единстве с деятельностью учения, а деятельность управления школой — с исполнением в управляемом объекте).

Отсюда вытекает, что:

- моделирование и проектирование систем сопровождения должно обязательно учитывать взаимодействие с субъектами поддерживаемой деятельности (в нашем случае — деятельности ПКОО);
- важнейшие результаты сопровождения носят не непосредственный, а опосредствованный характер, они достигаются в конечном счёте школьными командами;
- даже самые интенсивные и потенциально продуктивные модели сопровождения не приносят результатов, если поддержка не будет позитивно воспринята и принята школьными командами.

Эти выводы не исключают необходимости и целесообразности отдельного специального рассмотрения именно деятельности сопровождения, но и в этом случае такое отдельное рассмотрение невозможно без понимания и анализа взаимодействия системы сопровождения ПКОО и самих ПКОО, их прямых и обратных связей.

Поэтому мы полагаем, что при моделировании системы сопровождения ПКОО первоочередной задачей является понимание, проектирование и раскрытие механизмов взаимодействия подсистем этой системы с объектом.

Само понятие сопровождения предполагает определённую асимметрию позиций её участников — кто-то оказывает поддержку, сопровождает ПКОО, кто-то её принимает. В то же время важно осознать, что процесс сопровождения должен всегда моделироваться и строиться не как одностороннее воздействие организаторов сопровождения как доноров на ПКОО как реципиентов, а как двух- (и часто более чем двух-, т.е. много-) сторонний процесс взаимодействия, причём взаимодействия не столько субъект-объектного, сколько субъект-субъектного по своему характеру.

При этом активность и интенсивность сопровождения должны находиться в определённой зависимости от степени выраженности внутренней (содержательной, мотивационной, интеллектуальной, когнитивной, операционной, поведенческой, ресурсной) готовности школьных команд к осуществлению своих задач.

В широком понимании сопровождение видится как сложное развивающееся единство, синтез и взаимодополнение двух взаимозависимых деятельностей — деятельности собственно сопровождения и поддерживаемой деятельности самих школьных команд.

Отношения между этими двумя деятельностями в логическом плане удобно представлять себе как некую последовательность: сначала субъекты сопровождения оказывают сопровождение, создают условия, а затем на этой основе ПКОО формируют свою готовность к решению своих проектных задач. Однако в реальности соотношение рассматриваемых взаимозависимых видов деятельности представляется значительно более сложным,

нелинейным, с прямыми и обратными связями на каждом шаге и этапе.

Поэтому речь идёт о необходимости сознательной увязки, сопряжения и синхронизации этих двух процессов, которые при отсутствии управления могут существовать сами по себе, параллельно, не оказывая необходимого влияния друг на друга, что может привести к большим и неоправданным расходам времени и усилий при отсутствии требуемых эффектов.

Взаимодействие между субъектами сопровождения и сопровождаемых ими ПКОО может осуществляться в разных режимах, форматах и вариантах.

Так, в частности:

- это взаимодействие может быть прямым, непосредственным, контактным или опосредствованным;
- опосредствованное взаимодействие может быть опосредствовано работой определённых субъектов-посредников и (или) передач в руки ПКОО определённых ресурсов и материалов для использования в ходе взаимодействия;
- такие ресурсы могут быть созданы:
 - самими субъектами сопровождения или другими субъектами;
 - специально для данного взаимодействия или для множества таких взаимодействий;
 - только что, недавно или достаточно давно (благо, такие ресурсы иногда могут храниться без потери качества довольно долго).

Сопровождение по умолчанию предполагает оказание действенного поддерживающего влияния на ситуацию в ПКОО и её деятельность.

При этом такие влияния могут оказываться по-разному, например:

- непосредственно — через решения, прямые указания, советы, рекомендации командам;
- через передачу определённых ресурсов, организацию обучения, проведение мероприятий;
- через специально создаваемую среду, уклад жизни, организационную культуру школ.

Можно предположить, что наиболее распространёнными и наиболее действенными будут оказываться более мягкие, органичные, естественные, не прямые, недирективные попытки

влияния, хотя на первых этапах становления команд и в сложных ситуациях в ряде случаев приходится прибегать и к прямым вмешательствам для улучшения ситуации.

Однако, при всём многообразии взаимодействия системы сопровождения с ПКОО, сопровождение как деятельность по своей стилистике существенно отличается от администрирования и избегает прямых, линейных, лобовых, жёстких подходов (что совсем не исключает поручения командам, согласования с ними и принятия их участниками весьма сложных и ответственных задач и проектов).

Мы считаем правомерным говорить о совместно-разделённом или совместно-распределённом характере взаимодействия организаторов сопровождения и школьных команд, причём возрастание внутренней активности, мотивированности, самостоятельности и компетентности их участников должно сопровождаться модификацией поддерживающей активности организаторов сопровождения (в плане уменьшения интенсивности поддерживающих усилий, а чаще в плане их усложнения, перехода к более тонким, непрямым, диалогичным механизмам поддержки).

Таким образом, в этой, более широкой, трактовке сопровождение как поддерживающая деятельность — это только часть (хотя и наиболее значимая для нашей работы) многостороннего взаимодействия, протекающего с активным участием не только «доноров», но и «реципиентов» в школах.

Следует подчеркнуть, что идея сопровождения для отечественного образования является относительно новой. Она знаменует собой весьма серьёзные изменения в подходе к этим взаимодействиям — от вертикально-авторитарных к поддерживающим. Само наименование, присваиваемое данному виду

А.М. Моисеев. Проектные команды общеобразовательной организации: становление, проблемы, вопросы сопровождения их деятельности

деятельности, имеет ряд дополнительных коннотаций, задающих особые требования к её характеру. Эти коннотации ориентируют на культивирование в рамках поддержки отношений, существенно отличающихся от привычных, т.е. часто административных, вертикальных, иерархических взаимо-

отношений между органами управления и подведомственными им образовательными учреждениями. Речь идёт не о командовании и администрировании, а о создании условий для успешного освоения новшества в образовательных организациях. **НО**

Project Teams: Formation, Problems, Support

A.M. Moiseev

Abstract: *Project teams of educational organizations. Prototypes and projects of project teams in Russian education in the late XX — early XXI century. Supporting the activities of project teams and shaping the practice of project teams in Russian education. The potential of project teams in solving organizational development problems. Problems and shortcomings in the activities of project teams. Recommendations for taking into account the peculiarities of project teams in the process of escorting.*

Keywords: *the project team of educational institutions, the characteristics of project teams, the support of project teams.*

Spisok ispol'zovannykh istochnikov

1. См.: Mezhdunarodnaya programma perepodgotovki prepodavateley pedagogiki i psikhologii pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy Rossii. — М.: APK i PPRO, 1994.
2. См.: Moiseyev A.M., Moiseyeva O.M. Proyektnoye upravleniye v obrazovanii: programma kursa i ucheb.-metod. posobiye dlya podgotovki t'yutorov. — М.: APK i PPRO, 2007. — S. 42–48.
3. См., например: Moiseyev A.M. Disseminatsiya obrazovatel'nykh resursov, sozdannykh v khode osushchestvleniya Megaproyekta «Razvitiye obrazovaniya v Rossii» (sredneye obrazovaniye): metod. rekomendatsii. — М.: Izd-vo MGOU, 2003; Katalog obrazovatel'nykh resursov, sozdannykh v khode osushchestvleniya Megaproyekta «Razvitiye obrazovaniya v Rossii» (sredneye obrazovaniye) / pod red. A.M. Moiseyeva. — М.: Izd-vo MGOU, 2003.