

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ: ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ КОЛЛЕКТИВА

Светлана Леонидовна Фоменко, директор Института менеджмента, экономики и права, профессор, доктор педагогических наук

Процесс стандартизации приобретает глобальный масштаб в системе образования, затрагивая содержательный аспект образования, требования к квалификации работников образования. Основой изменений в данной системе является переход на компетентностную модель образования, что требует научно-методического обеспечения процессов освоения педагогическими коллективами современных образовательных идей, концепций, образовательных стандартов и технологий их реализации. Без создания такой системы трансформации достижений науки и передового опыта в реальные формы образовательной практики даже самые передовые разработки отечественных и зарубежных педагогов-исследователей могут не привести к качественным изменениям в деятельности учреждений образования.

Компетентностный подход как теоретико-методологический принцип лежит в основе такой модели образования, содержание и, соответственно, процессуальные характеристики которого ориентированы на овладение учащимися определёнными социальными функциями (компетенциями). Компетентностная модель образования означает переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний на создание условий для овладения комплексом видов деятельности, причём на уровне их компетентного выполнения (В.А. Болотов [2], И.А. Зимняя [4], О.Е. Лебедев [5], В.В. Сериков [6], А.В. Хуторской, Б.Д. Эльконин).

В условиях реализации компетентностной модели образования востребует теоретическая

и методическая готовность педагогических коллективов не только в собственно предметном аспекте, но и в аспекте профессионального и межличностного взаимодействия педагогов уже в силу того, что компетентностное образование носит метапредметный интегративно-модульный характер, что исключает традиционную изоляцию предметов и самих учителей. Последнее необходимо ведёт к изменениям в управлении педагогическим коллективом, к изменениям в нормативной и научно-методической базе функционирования образовательных учреждений, в критериях и процедурах аттестации учащихся и педагогов, к возрастанию роли проектных, командных форм управленческого и научно-методического обеспечения процесса освоения педагогическими

коллективами компетентностно-модульных образовательных программ (А.А. Виландеберг, А.Н. Кузибецкий, Е.И. Сахарчук, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, Е.А. Шевелев, Н.Л. Шубина).

В этих условиях особо актуальной становится проблема выявления путей научно-методического обеспечения становления педагогического коллектива общеобразовательной школы как субъекта реализации компетентностной модели образования. Указанная направленность в становлении коллектива предполагает создание средствами научно-методической работы условий для овладения педагогами новыми профессиональными функциями и, по сути, новым типом педагогической деятельности, связанным с реализацией указанной модели образования.

В трудах Т.Г. Афанасьева, Е.П. Белозерцева, Ю.В. Васильева, Н.С. Дежниковой, А.И. Донцова, В.М. Лизинского, В.А. Сухомлинского, В.А. Караковского, Ю.А. Конаржевского, Л.И. Новиковой, П.И. Третьякова, Р.Х. Шакурова, Т.И. Шамовой рассматриваются общие вопросы развития педагогического коллектива, а также управленческого и научно-методического обеспечения становления различных образовательных функций коллектива. Так, в работах Н.М. Борытко и А.Н. Кузибецкого исследуется обеспечение становления педагогического коллектива как субъекта реализации различных инновационных образовательных программ. В работах С.Г. Вершловского, В.Г. Воронцовой, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, В.С. Лазарева, К.М. Левитана освещены вопросы становления профессиональной и личностной готовности педагога к реализации различных образовательных стратегий. В исследовании Е.И. Сахарчук педагогический коллектив рассматривается как

субъект управления качеством образования.

Компетентностному подходу в образовании посвящены работы зарубежных и отечественных учёных (Дж. Равен, В. Гутмахер, В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, Е.Я. Коган, А.К. Маркова, А.М. Новиков, А.А. Орлов, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков, В.А. Хуторской, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин), в которых просматривается тенденция к пониманию компетентностного подхода в образовании как качественно новой модели образования, реализация которой требует, соответственно, и специальной управленческой, и научно-методической поддержки становления педагогического коллектива как субъекта реализации данной модели образования.

Проблема обеспечения единства организационно-управленческого и научно-методического аспектов развития педагогического коллектива как субъекта реализации компетентностной модели образования поднимается не случайно, а обусловлена самой природой данного вида образования. Специфика компетентностного образования состоит в органическом единстве его метапредметного содержания и проектно-интерактивных форм его процессуального обеспечения. Становление такой образовательной модели требует преодоления традиционного представления о монопредметном индивидуальном характере педагогической деятельности, и утверждения понятия о метапредметном коллективном пространстве взаимодействия учителей и учащихся. Овладение такой образовательной технологией не может произойти как одномоментный акт, совершаемый по типу внедрения очередного нормативного документа, а предполагает целенаправленное последовательное

преобразование традиционной педагогической деятельности в качественно новую и, соответственно, становления единого в своих ценностях педагогического коллектива как субъекта реализации новой модели образования. При формировании компетентностей требуются различные уровни взаимодействия педагогов (В.В. Сериков [6], Н.В. Чигиринская, Е.А. Шевелев): межпредметный (общая для всего педагогического коллектива задача), функциональный (совместное формирование различных видов компетентности выпускников), ценностно-смысловой (поддержка становления у учащихся личностного смысла овладения данной компетенцией).

Несмотря на значительную массу исследований по проблеме компетентностного подхода, аспект научно-методического обеспечения готовности педагогического коллектива образовательного учреждения к его реализации, становления коллектива как субъекта реализации данной образовательной модели как специальная проблема, по сути, не рассматривалась. Наибольшую сложность представляет переориентация организуемого учителями учебного процесса с усвоения знаний на овладение деятельностью и с переходом от моно — к метапредметному обучению, при котором учителя целенаправленно включают «свой материал» в структуру ориентировочной основы эффективного выполнения учащимися деятельности (социокультурной компетенции).

Продуктом научно-методического обеспечения деятельности коллектива является разработка и реализация педагогическим коллективом образовательной программы, основанной на компетентностной модели и включающей систему интегрированных модулей (по принципу «модуль-компетентность») и вхо-

дящих в них предметных подпрограмм.

Переход к компетентностной модели образования предполагает освоение педагогическим коллективом системы функций, которую мы обозначили как позицию субъекта реализации данной образовательной модели. Критериями сформированности функций педагогического коллектива как субъекта организации системы модульно-компетентностного образования выступают его характеристики, отражающие: уровень ценностно-ориентационного единства; понимание и принятие целей образования, обеспечивающего формирование социально направленной и обладающей социокультурными компетентностями личности; умение стимулировать у учащихся смыслообразование в отношении к той деятельности, которая должна быть освоена до уровня компетентности; опыт выполнения коллективно-распределённой педагогической деятельности при реализации модульной технологии; владение ориентировочной основой проектирования процесса формирования компетентностей (знание о природе компетентности, её отличиях от «суммы» предметных знаний и умений; способность критериально формулировать цель формирования компетентности, разрабатывать проекты, в ходе которых может формироваться компетентность; владение инструментарием диагностики именно компетентности как вида опыта в отличии от знаний и умений).

Переход к компетентностной модели образования предполагает освоение учителями и коллективом некоторых *специфических (нетрадиционных)* функций, реализуемых в индивидуальной и коллективной педагогической деятельности: *интеграционной* (отбор содержания образования

по учебной дисциплине с учётом интеграции знаний в рамках различных компетенций, образовательных проектах); *интерпретационной* (в связи с возрастанием в содержании образования видов опыта — личностного, компетентностного, опыта самоорганизации и др., не сводимых к когнитивной составляющей); *конструктивной* (применение педагогами образовательных технологий проектного, исследовательского, рефлексивного обучения, способствующих становлению компетентностей обучаемых); *имитационно-моделирующей* (в формировании педагогическим коллективом школы такой образовательной среды, способствующей становлению и проявлению компетентностей школьников); *индивидуально-оценочной* (в определении способов оценки и учёта достижений учащихся, разнообразных оценочных шкал и оценочных материалов, способов учёта достижений учеников: портфолио, дневник достижений и т.д.); *субъектно-проектировочной* (готовность к совместному с учащимися проектированию — созданию социально-образовательных проектов как образовательной и самоорганизующейся технологии); *рефлексивной* (проявляющаяся в готовности к рефлексивному самоуправлению как механизму становления коллективного субъекта деятельности, предполагающему координацию индивидуальных педагогических систем учителей с ориентацией на цели компетентностного образования).

Каждый педагог в образовательном учреждении должен освоить такие процедуры, как:

- определение специфического вклада его предмета в формируемую социокультурную компетентность и формулировка этого вклада в виде соответствующих образовательных целей;

- включение изучаемого материала в структуру ориентировочной основы решения задач, предусмотренных соответствующей компетенцией;

- применение педагогами проектно-исследовательских технологий обучения, способствующих становлению компетентностей обучаемых;

- создание имитационно-моделирующих ситуаций, требующих от школьников проявления социокультурных компетентностей в учебной и внеучебной деятельности;

- использование способов оценки и учёта достижений учащихся, адекватных природе компетентностей, — портфолио, дневники достижений, презентации результатов проектной деятельности;

- определение место и роли каждого из учителей в реализации метапредметного обучающего проекта в рамках компетентностной образовательной программы (модуля).

Анализ сущностных характеристик компетентностной модели образования позволяет выявить условия становления педагогического коллектива как субъекта реализации данной модели. Первым таким условием является концептуальное представление о *педагогической деятельности*, которой должен овладеть коллектив образовательного учреждения. В структуре этой деятельности содержатся наряду с традиционными новые действия — разработка критериальных характеристик формируемых компетентностей (с учётом уровня развития контингента учащихся школы); создание модульных программ формирования компетентностей, в которых интегрированы предметные области и функции различных учителей; организация метапредметной совместной проектной деятельности учителей и учащихся; коллективное

создание и презентация социально значимого продукта.

Указанные ориентиры осуществления педагогической деятельности и становятся содержанием методического (корпоративного) обучения учителей и управленческой поддержки развития педагогического коллектива в школе. Функциями управления в данном случае являются создание и реализация целевой программы «перевода» педагогического коллектива на качественно новую ступень профессиональной деятельности, предполагающую и существенно иные формы внутриколлективного взаимодействия, характерные для педагогического коллектива как субъекта реализации компетентностной модели образования.

В итоге были сформированы *принципы* методического обеспечения и управленческой поддержки становления педагогического коллектива как субъекта реализации качественно новых образовательных функций. Среди таковых принципы: *педагогической целесообразности* (В.В. Сериков); *единства структуры и функции управления* (П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Талызина); *субъектной позиции педагогического коллектива*, в коллективной постановке и решении образовательных задач (В.И. Слободчиков, А.Л. Журавлев, В.С. Лазарев); *соразвития учителей* в процессе согласования своих действий при формировании метапредметных компетенций у учащихся; *бинарности образовательных целей*, что связано с ориентацией обучения на усвоение предметного материала в единстве с формированием социокультурных компетентностей; *интеграции обучения с внеучебными социально-гуманитарными практиками* как условие создания ситуации развития социокультурной компетентности у учащихся, предполагающей ситуацию инте-

грации теоретического обучения и социально-проектной деятельности; единства содержательного и процессуального аспектов формирования компетентностей, что означает соответствие создаваемой ситуации типу формируемой компетентности.

Прежде чем говорить о становлении коллектива как субъекта деятельности, необходимо рассмотреть специфику самого процесса профессионального становления коллектива. Профессиональное становление педагогического коллектива — сложный, длительный и противоречивый процесс, в котором в полной мере реализуются всеобщие законы развития. Рассматривая данный процесс, необходимо определить факторы, или детерминанты этого процесса. Ведущим противоречием, детерминирующим рассматриваемый процесс, является противоречие между актуальным уровнем профессионального развития педагогического коллектива, его профессиональным опытом и системой объективных требований к профессионализму педагогического коллектива. Следовательно, мы можем выделить группы факторов, детерминирующих процесс профессионального становления педагогического коллектива, которые могут выступать либо в качестве источников, либо в качестве мотиваторов его профессионального развития:

1. *Субъективные факторы*, выступающие в качестве источников профессионального становления педагогического коллектива: собственная активность педагогического коллектива, порождаемая противоречиями между: необходимостью реализации стоящих перед педагогическим коллективом современных образовательных задач в получении всеми обучающимися качественного образования и невозможностью реализовать это

требование в процессе разобъединённой деятельности педагогов даже высокого профессионального уровня развития, а также между растущими потенциальными профессиональными возможностями педагогического коллектива и характером реально выполняемой профессиональной деятельности; выступающие в качестве ведущих мотивов профессионального становления и развития педагогического коллектива: стимулирование (моральное и материальное) профессионального роста членов коллектива; индивидуальное профессиональное развитие педагогов; наличие выраженной потребности в совершенствовании способов выполнения профессиональной коллективной деятельности в связи с новизной реализуемых образовательных задач; инновационный характер профессиональной коллективной деятельности, требующей взаимодействия педагогов; неудовлетворённость педагогов социальным и профессионально-образовательным статусом коллектива; выраженная способность педагогического коллектива и каждого учителя к саморазвитию и самопознанию.

2. *Объективные факторы, выступающие в качестве источников профессионального становления педагогического коллектива:* собственная активность педагогического коллектива, порождаемая противоречиями в отношениях коллектива и среды: противоречие между возрастающей системой требований к уровню профессионализма педагогических работников в связи с переходом на новую модель образования и не соответствующими им профессиональными характеристиками педагогического коллектива, профессиональным индивидуальным и коллективным опытом педагогического коллектива; противоречие между неопределённостью образовательной политики, нравственно-

идеологических установок в обществе и стремлением педагогов занимать чёткую и определённую педагогическую позицию;

– *выступающие в качестве ведущих мотивов профессионального становления педагогического коллектива:* объективная и адекватная конкретной ситуации внешняя и внутриколлективная оценка успешности профессиональной коллективной деятельности педагогического коллектива; государственная система мер, направленных на повышение престижа учительской профессии; совершенствование системы дополнительного профессионального образования (многоуровневость, вариативность, доступность); улучшение качества жизни работников образования (совершенствование оплаты труда, наличие социального пакета, оптимизация нагрузки).

Исследование факторов, детерминирующих профессиональное становление педагогического коллектива, проводилось с помощью генетического метода. В исследовании участвовало более 500 педагогов образовательных учреждений г. Екатеринбурга и Свердловской области. Для решения поставленных задач была использована психобиографическая анкета. Обработка результатов осуществлялась посредством контент-анализа. Методологическая тенденция рассмотрения психологических явлений с точки зрения их субъективной значимости позволяет определить выраженность каждого фактора, а использование генетического метода — их влияние на дальнейшее профессиональное развитие. В процессе проведённого исследования мы установили, что на различных этапах профессионального становления педагогического коллектива влияние вышеперечисленных факторов различно. Так, на начальном этапе и движущими силами профессионального становления коллектива выступают

противоречия между внутренними и внешними факторами, на последующих этапах внутренние коллективные противоречия становятся ведущими. Выявив влияние ведущих факторов на различных этапах профессионального становления и развития педагогического коллектива, можно говорить о комплексе субъективных и объективных условий, способствующих позитивной направленности исследуемого процесса. Среди них можно выделить: *Субъективные условия:*

1. Наличие у педагогического коллектива и у каждого педагога выраженной потребности и устойчивых мотивов к совершенствованию способов выполнения профессиональной деятельности (внедрению инноваций), стремления к профессиональному самосовершенствованию и самореализации.

2. Понимание и принятие всеми членами педагогического коллектива целей и задач коллективной деятельности в условиях реализации компетентностного подхода в образовании.

Мотивирование педагогического коллектива, стимулирование их профессиональной активности для эффективного решения поставленных задач является важным моментом в деятельности руководителя образовательного учреждения. Существует несколько путей усиления мотивации деятельности педагогического коллектива:

1. Создание условий, способствующих удовлетворению актуальных материальных потребностей педагогов.

2. Обеспечение удовлетворения важнейших социальных потребностей: в общении, во внимании, в признании, в достижении успехов.

3. Создание условий для творчества, личностного роста и самореализации педагогов.

Таким образом, важнейшей задачей руководителя является создание *мотивационных условий*, направленных на обеспечение мотивации педагогического коллектива, на непрерывное повышение профессионального мастерства всех его членов. Мотивационные условия являются основными в обеспечении позитивной динамики профессионального развития коллектива, так как только знание истинных побуждений к профессиональной деятельности членов коллектива может способствовать достижению личных профессиональных целей и целей образовательного учреждения. Систематическое изучение мотивации членов коллектива позволит определить, что же побуждает конкретного педагога к труду, создать модели мотивации для конкретного педагогического коллектива. Среди основных мотивационных условий, способных обеспечить достижение педагогическим коллективом поставленных целей и совершенствовать профессиональное мастерство его членов, необходимо отметить: возможность самореализации в профессиональной сфере, творческий характер выполняемой деятельности, признание и одобрение хорошо выполненной работы со стороны руководителей и коллег, хорошая информированность о процессах, происходящих в профессиональной сфере, доброжелательные отношения с коллегами и руководителями, хорошее методическое обеспечение воспитательно-образовательного процесса, возможность постоянного повышения профессионального уровня в педагогическом коллективе.

Объективные условия (управленческие):

1. *Организационные условия*, предполагающее конкретность, выполнимость, социальную и практическую значимость целей и задач, стоящих перед коллективом в вопросах профессионального развития

Теория и практика проектирования

и самосовершенствования, рациональное планирование деятельности по повышению уровня профессионального мастерства педагогов и научно-методическое обеспечение исследуемого процесса.

2. *Средовые условия*: формирование педагогическим коллективом образовательной среды на основе ценностно-ориентационного единства, характеризующейся: повышенным эмоциональным тонусом в коллективе; взаимоотношениями, которые строятся на принципах сотрудничества и взаимовыручки; высокой степенью психологического единства членов коллектива; удовлетворённостью профессиональной деятельностью; согласованностью требований преподавателей к учащимся; внимание коллектива к профессиональным и личностным проблемам каждого учителя.

3. *Ресурсные условия*: материально-техническое обеспечение деятельности педагогического коллектива в соответствии с санитарно-гигиеническими нормами; высокий уровень информационной обеспеченности образовательного процесса; наличие необходимых материальных, финансовых ресурсов для обеспечения повышения квалификации педагогов.

Становление коллективного субъекта педагогической деятельности не сводится к простому накоплению учителями умений организовывать модульно-компетентностное обучение, а проявляется в интегративных характеристиках, отражающих новое качество жизнедеятельности педагогического коллектива. Проявлением этого новообразования является актуализация в школе образовательной среды, адекватной целям компетентностного образования и реализующей систему ситуаций развития социокультурных компетентностей у учащихся. Достигается это благодаря созданию

в школе развивающегося деятельностного творческого сообщества педагогов и учащихся, объединённых едиными духовно-нравственными и педагогическими ценностями.

В соответствии с логикой становления педагогического коллектива в аспекте его готовности к реализации компетентностной модели образования были выделены этапы процесса формирования коллектива педагогов как субъекта педагогической деятельности:

1-й этап — формирование опыта профессионального взаимодействия (потенциальной субъектности).

Этап потенциальной профессиональной субъектности характеризуется:

- становлением первичных признаков среды компетентностного образования;
- появлением новых функций педагогического коллектива как коллективного субъекта педагогической деятельности;
- принятием большинством членов коллектива основополагающей ценности коллектива — ориентации на индивидуальное развитие личности ребёнка; — наличием педагогического ядра коллектива, владеющего личностно ориентированными технологиями обучения и воспитания;
- наряду с решением традиционных образовательных задач члены коллектива психологически готовы к осуществлению различных форм совместной профессиональной активности, видят необходимость в объединении усилий для решения новых, имеющих межпредметный характер, образовательных задач, требующих коллективных усилий в овладении инновационными технологиями обучения.

На данном этапе наблюдается начальный этап формирования личностно развивающей образовательной среды в школе: определение принципов личностно развивающего

обучения, изучение педагогическим коллективом теоретических основ компетентностного подхода в образовании, осознание необходимости изменения традиционных подходов в обучении и способах взаимодействия педагога и учащегося.

Результатом первого этапа освоения педагогическим коллективом концепции, содержания и технологий компетентностного подхода в образовании является *уровень предметного взаимодействия* (при организации решения учащимися межпредметных учебных задач, установлении межпредметных связей), характеризуется наличием взаимосвязей и взаимозависимостью педагогов в процессе интегрированных учебных занятий, предполагающих решение межпредметных образовательных задач, способствующих взаимодействию педагогов на уровне интеграции предметных областей; в педагогическом коллективе сформировано понимание роли каждого педагога-предметника в решении образовательных задач; в образовательном процессе преобладание традиционных подходов в решении профессиональных задач и отсутствием интеграции индивидуальных педагогических систем в достижении общей цели.

2-й этап — функциональной интеграции педагогического коллектива (реальной субъектности).

Данный этап характеризуется:

- сформированными признаками педагогического коллектива как коллективного субъекта деятельности: взаимосвязанность и взаимозависимость членов коллектива в решении проектных образовательных задач, способность коллектива проявлять совместные формы профессиональной активности, способность коллектива к рефлексии;
- владением членами коллектива основами личностно-развивающего (компетентностного) образования;

- целенаправленным и успешным развитием профессионального потенциала каждого учителя, что способствует развитию профессионализма всего педагогического коллектива на основе освоения интегративных подходов в обучении;

- эффективной реализацией каждым учителем своей специфической функции в достижении общей цели;

- появлением у педагогов авторских педагогических систем, направленных на создание системы развивающих ситуаций, обеспечивающих освоение учащимися различных видов социокультурного опыта;

- в образовательной программе школы выделены метапредметные области, обеспечивающие овладение учащимися видами социокультурного опыта (социального, компетентностного, личностного);

- педагоги подготовлены к организации совместной учебно-проектной деятельности с учащимися, которая направлена на формирование у школьников общекультурных, познавательных, социальных компетенций;

- в образовательном учреждении созданы условия для реализации модели формирования содержания образования на основе модульно-компетентностного подхода.

Результатом данного этапа освоения педагогическим коллективом концепции, содержания и технологий компетентностного подхода в образовании является *уровень функционального взаимодействия* (организация коллективной учебно-проектной деятельности педагогов и учащихся, направленной на формирование у школьников общекультурных, познавательных, социальных компетенций), характеризующий коллектив с позитивной динамикой профессионального развития, отличающийся

поддержкой коллективных целей и ценностей большинством членов коллектива, складывающимся общественным мнением; наличие согласования функций и взаимодействий педагогов в решении проектно-компетентных образовательных задач; имеется сочетание инновационных и традиционных подходов к выполнению профессиональных функций педагогов, обуславливающих стабильность удовлетворительных результатов с тенденцией к их повышению; организована коллективная учебно-проектная деятельность педагогов и учащихся, направленная на формирование у школьников общекультурных, познавательных, социальных компетенций.

3-й этап — коллективной самоорганизации и рефлексии.

Данный этап характеризуется творческой профессиональной деятельностью не только педагогического коллектива, но и творческой деятельностью администрации, созданием неповторимой модели образовательного учреждения, на основе образовательной программы, отражающей специфику образовательного учреждения, максимальными профессиональными достижениями конечных результатов деятельности, высоким уровнем профессионального развития. Качество выполнения профессиональной деятельности педагогического коллектива, находящегося на данном этапе развития, возрастает и характеризуется высокими показателями сформированности ключевых компетенций обучающихся. Таким образом, имеет место соответствие результатов профессиональной деятельности педагогического коллектива требованиям социальных заказчиков, в качестве которых выступают общество, родители, учащиеся и сами педагоги. Члены педагогического коллектива в совершенстве владеют содержанием

и технологиями компетентного подхода в образовании, способны обучить новых педагогов, поступающих в школу. Школа становится опорным сетевым центром в освоении содержания, концепции и технологий компетентной модели образования. Процесс профессионального развития каждого педагога является необходимым условием жизнедеятельности педагогического коллектива. Растёт чувство уверенности, защищённости и гордости учителя за свой педагогический коллектив, за результаты коллективной профессиональной деятельности, направленные на обеспечение индивидуального развития личности обучающегося. В педагогическом коллективе ярко выражено единство целей, воли коллектива. Общественное мнение является регулятором поведения его членов, коллектив ставит цели развития и саморазвития. Коллективные нормы, мотивы, цели отличаются высокой социальной ценностью. Чётко выражена основополагающая ценность коллектива — ориентация на развитие личности ученика — разделяется всеми его членами. Педагогический коллектив имеет высокую включённость в педагогическое сообщество района и города благодаря профессиональным достижениям в реализации компетентной модели образования и широким профессиональным контактам. Педагогический коллектив участвует в методической работе района и города, открывая широкие возможности для проведения совещаний, конференций, мастер-классов, демонстрирующих широкую педагогическую общественности достижения коллектива в реализации компетентной модели образования. Педагогический коллектив стремится к тому, чтобы каждый его член проявлял творческую активность в достижении общеколлективных образовательных целей, высокого

уровня компетентности своих выпускников.

Реализуются в полном объёме наряду с традиционными и специфические функции педагогов, такие как: интеграционная, конструктивная, имитационно-моделирующая, индивидуально-оценочная, субъектно-проектировочная, рефлексивная, аксиологическая, тьюторская. Чётко выражена творческая инновационная позиция членов педагогического коллектива в отношении своих профессиональных функций.

Коллективная профессиональная деятельность носит ярко выраженный творческий и исследовательский характер, ведущий к созданию индивидуально-авторских педагогических систем, что обеспечивает целостность образовательного процесса. В нём педагоги создают системы лично-развивающих ситуаций по учебным дисциплинам учебного плана, что способствует формированию различных видов социокультурного опыта обучающихся. Для оценки результатов коллективной деятельности осуществляется мониторинг динамики формирования базовых видов компетентности выпускников на основе использования педагогами различных оценочных шкал и оценочных материалов (портфолио, дневник достижений).

Таким образом, данный этап профессионального развития педагогического коллектива характеризуется:

- сформированной системой творческой, инновационной коллективной профессиональной деятельности, ведущей к созданию индивидуально-авторских педагогических систем, что обеспечивает целостность образовательного процесса;
- созданием неповторимой, авторской образовательной программы в образовательном учреждении;

- наличием творческой инновационной позиции в отношении к своим профессиональным функциям и овладение новыми (нетрадиционными функциями);

- коллектив способен к самоорганизации и коллективной рефлексии в отношении собственного саморазвития, в оценке результатов коллективной профессиональной деятельности;

- сформированы коллективные формы педагогического самоанализа и самооценки, что позволяет на основе выявления профессиональных проблем коллектива, корректировать коллективные усилия и находить эффективные пути их решения;

- в образовательном учреждении сформирована лично-развивающая образовательная среда как системы ситуаций лично-компетентностного становления обучающихся на основе духовно-нравственного со-бытия педагогов и учащихся, совместного решения жизненных проблем, творческих социальных проектов).

Логика развития готовности педагогического коллектива к реализации указанной модели образования отражает закономерности развития деловых и адекватных им межличностных отношений в соответствии с динамикой командообразования, а также соответствующие изменения в ценностно-смысловой сфере личности педагогов, их направленности на овладение новой — модульно-компетентностной моделью педагогической деятельности.

Становление коллективной педагогической деятельности в рамках модульных образовательных программ не снижает значимости индивидуальных («авторских») педагогических систем, выступающих продуктами их творческого саморазвития. И одна из функций управленческого и научно-методического обеспечения процесса состоит

Теория и практика проектирования

в развитии согласованности и оптимального взаимодействия педагогов в процессе достижения единой цели при сохранении авторского своеобразия их методик.

Педагогический коллектив в своём развитом состоянии выступает как субъект коллективной педагогической деятельности, обладающий следующими признаками:

- принятие основополагающей ценности коллектива — ориентации на развитие личности ученика;
- владение теоретическими основами компетентностного образования;
- профессиональная активность членов коллектива при реализации своей функции в достижении общей цели;
- наличие у учителей творческой инновационной позиции в отношении к своим профессиональным функциям; способность членов коллектива к профессиональной самоорганизации и саморазвитию;
- сформированность коллективной педагогической рефлексии; готовность к коллективному выполнению специфических для компетентностной модели образования функций.

Таким образом, логика становления педагогического коллектива как субъекта реализации компетентностной модели образования предполагает восхождение внутриколлективного взаимодействия: от сотрудничества педагогов на уровне межпредметных связей (предметное взаимодействие) к взаимодействию при формировании компетентностей учащихся (функциональное взаимодействие), а далее к взаимодействию при создании ситуации развития личности, обладающей социальной позицией и социокультурными компетентностями (ценностно-смысловое взаимодействие).

Эффективность процесса развития педагогического коллектива

как субъекта реализации компетентностной модели образования проявляется в системе действий коллектива по созданию в учреждении образовательной среды, отличающейся высоким уровнем ценностно-ориентационного единства педагогического и ученического коллективов, их взаимодействия при решении нового класса образовательных задач.

К сущностным характеристикам такой образовательной среды отнесены: *постановка ученика в позицию субъекта* образовательной деятельности путём включения в образовательный процесс ситуаций, требующих рефлексии, индивидуальности в выборе и принятии решения, участия обучающихся в создании совместных проектов; *ценностное отношение к образованию у всех участников* этого процесса (учителей и учащихся). Такого рода среда проявляет себя как особого рода *организация образовательного процесса*, когда обучение перестаёт быть академически замкнутым феноменом, а ориентирует формирующуюся личность на активное взаимодействие с окружающим социумом, личностно-развивающий образовательный процесс предстаёт как система последовательных ситуаций развития личности школьника на психологически обоснованных этапах его социализации в направлении освоения социального, компетентностного, личностного видов социокультурного опыта; *метанедметность* способствует выявлению учащимися своего, индивидуального, неповторимого способа решения различных познавательно-практических задач, что является признаком будущей компетентности; *самостоятельность в получении новых знаний* (приоритет навыков самостоятельного получения нового знания, нового опыта при решении жизненных проблем); *межсубъектное взаимодействие педагога*

и учащегося (создание в образовательном процессе ситуаций, требующих взаимовыручки, сотрудничества, открытости и доверия в отношениях, возможность проявить индивидуальность); *использование учителем собственного опыта в образовательном процессе*, в том числе в плане формируемой компетентности, готовность демонстрировать образцы поведения.

Ведущая составляющая коллективно создаваемой образовательной среды — жизнедеятельность педагогов и учащихся в новом формате отношений, когда индивидуальность педагогов реализуется в условиях единства решаемых ими образовательных задач, когда исчезает различие в восприятии и оценке ученика разными учителями с позиций «своего предмета». Учителя оказываются взаимодополняемы и взаимозаменяемы в процессе поддержки обучаемого, реализующего метапредметный образовательный проект. В такой образовательной среде происходит интеграция социокоммуникативного и познавательного опыта, что и является характерным признаком компетентности. Коллективная педагогическая деятельность характеризуется ценностно-ориентационным единством коллектива в его направленности на развитие личности ученика и вместе с тем создаёт новые возможности для разработки учителями авторских педагогических систем. В условиях коллективной педагогической деятельности у учителя появляется возможность поиска своей линии, отличий от остальных участников процесса. Обеспечивается, таким образом, целостность образовательного процесса на основе «единства различного»; способностью к профессиональной самоорганизации и саморазвитию.

Результаты опытно-экспериментальной работы, в которой участвовали образовательные уч-

реждения г. Екатеринбурга и Свердловской области (около 200 образовательных учреждений), показали, что научно-методическая поддержка освоения педагогическим коллективом содержания и технологий компетентностного образования должна осуществляться администрацией образовательного учреждения (управленческой командой) и быть направленной на обеспечение следующих изменений в педагогической деятельности:

- в её концептуальных основаниях (направленность обучения на освоение деятельности на уровне её компетентного исполнения);
- в целях образования (включение в их структуру новых компонентов — диагностично заданных компетентностей);
- в содержании обучения (опыт самостоятельного и эффективного выполнения деятельности);
- в образовательных технологиях (овладение ориентировочной основой и опытом выполнения деятельности на основе междисциплинарных задач, учебно-исследовательских проектов, интерактивного усвоения материала);
- в критериях и процедурах оценки результатов обучения (моделирования ситуаций проявления компетентности);
- в способах взаимодействия педагогов при формировании общеучебных умений, опыта решения межпредметных задач, широкофункциональных способов действия, создание среды, обуславливающей социально-нравственную направленность смыслов образования).

Изменения в содержании и технологиях образования обусловили необходимость проектирования новых профессиональных и социально-личностных качеств исполнителей педагогической деятельности, а также их взаимодействия. Анализ имеющегося опыта

реформирования системы образования, когда трансформация содержания образования (стандартов, приоритетных направлений, профилей) и технологий его усвоения осуществлялось без учёта возможностей, механизмов, условий, в которых протекает педагогическая деятельность, а также способов научно-методической и управленческой поддержки становления новых типов этой деятельности, показал свою неэффективность.

Пока трансформация содержания образования осуществлялась в пределах предметно-знаниевой модели — в рамках объективных сведений о мире и способов действий в нём, педагог мог действовать, реализуя чёткие указания нормативных документов, и не возникало очевидной необходимости в специальной организации педагогического коллектива. Осуществить такого рода образование можно было в условиях предметной специализации учителей и организуемых ими изолированных «учебных процессов». Переход к деятельностной (компетентностной) модели образования предполагает адекватное взаимодействие педагогов в рамках коллективной (коллективно-распределённой) педагогической деятельности. Вызвано это тем, что формируемые компетентности носят по своей сути метапредметный характер и каждый учитель-предметник может внести адекватный вклад в их развитие, если представляет место формируемых им знаний, умений, опыта в целостном процессе формирования компетентности. Отсюда ведущая характеристика педагогического коллектива как субъекта реализации компетентностной модели образования состоит в его способности целостно представлять и проектировать процесс формирования компетентностей и определять место каждого учителя и преподаваемого им предмета в этом процессе.

Речь идёт не просто о «декомпозиции» целей компетентностного образования, их «распределения» между педагогами-предметниками, но и о создании особого рода среды, востребующей личностное развитие учащихся. Без личностного принятия соответствующего вида деятельности, как показывают А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя [4], Ю.В. Сенько, В.В. Сериков [6], невозможно и овладение этой социально значимой деятельностью на уровне компетентности. Профессиональная позиция учителя в данном случае зависит от понимания им собственного индивидуального вклада в конструирование целостного педагогического процесса в новых условиях, когда учителю необходимо осознавать и согласовывать с другими учителями свои действия по преобразованию институционально заданных целей, содержания, технологий, критериев оценки результата в направлении создания единой и, вместе с тем, вариативной образовательной среды в школе, насыщенной реализацией метапредметных модулей, учебно-исследовательских проектов, коллективных творческих разработок, в которых реализуются знания и умения из различных областей наук и практического опыта. Доведение проектов до реального продукта обеспечивает трансформацию предметных знаний в различные виды практического опыта и формирует систему компетентностей — познавательных, практико-преобразовательных, коммуникативных, экспертно-оценочных, презентационных.

В связи с этим необходимо было исследовать содержание и технологии научно-методической поддержки перехода от локально-предметной модели педагогической деятельности к деятельности, обеспечивающей коллективное решение образовательных задач,

в которой индивидуальные логические схемы деятельности педагогов «вписываются» в логику процесса становления компетентностей как интегративного вида опыта. Управленческая поддержка становления педагогической деятельности, соответствующей требованиям компетентностной модели образования, предполагала осуществление со стороны управленческой команды многоканального (информационного, стимулирующего, методического, организационного) воздействия на ситуацию в школе. В результате в каждом из образовательных учреждений, участвующих в опытно-экспериментальной работе, была создана внутришкольная инновационная программа, направленная на изменение образовательной ситуации в школе. Её основная идея — превратить педагогический коллектив из разрозненной «суммативной» общности в целостный организм, который гибко включается в выполнение разнообразных образовательных проектов.

Целевая программа инновационного развития педагогического коллектива включала описание: «дерева» образовательных задач, «стволом» которого являются социокультурные компетентности — виды деятельности, подлежащие усвоению. Инструментом методической поддержки выступает *банк методик и источников* компетентностного опыта (учебных задач, ситуаций и проектов, требующих приложения данных компетентностей) для детей с различным личностно-творческим потенциалом; ещё одно управленческое нововведение — создание в школе консультационно-тьюторского центра по выбору способов актуализации личностно-компетентностного опыта ребёнка, адекватных его когнитивному стилю и жизненным планам, по изучению специфики принятия и переживания детьми «метапредметных»

проблем, использование техники контекстных учебных задач, диалога, игровых ситуаций.

Для обеспечения оптимальных условий процесса обучения педагогического коллектива необходимо использовать внутриколлективную дифференциацию педагогов на условные, подвижные группы на основе учёта их индивидуальных особенностей в соответствии с уровнем готовности к реализации компетентностной модели образования.

Реализация стратегии *развивающего управления*, которая нацеливает коллектив на компетентностную (лично-развивающую) модель образования, овладение технологиями формирования компетентностей обучающихся, требует разработки и применения на практике инструментария оценки качества образовательной деятельности учителей в сопоставлении с критериями компетентностного подхода. Управленческая поддержка становления коллективного педагогического субъекта, обеспечивающего реализацию данной образовательной модели, предполагала *информационное, организующее, стимулирующее и методическое сопровождение коллектива* в его переходе от этапа межпредметной к функциональной кооперации, а затем к сотрудничеству на уровне ценностно-ориентационного единства.

Многоаспектная система сопровождения обеспечивала овладение учителями: новой *технологией целеполагания*, основанной на критериальном определении и попредметной декомпозиции ключевых социокультурных компетенций учащихся; планированием содержания (включения компетентностного опыта в учебный процесс) и технологий обучения — различных форм проектной деятельности, совместно реализуемых преподавателями различных дисциплин.

Управленческая стратегия включала реализацию программы повышения профессионального мастерства педагогов в аспекте компетентностного подхода в образовании. В соответствии с этим администрация школ осваивала и новые способы педагогического анализа и оценки результатов образовательной деятельности учителей. В образовательном учреждении создавались новые межпредметные методические структуры — творческие группы педагогов, проблемные лаборатории, временные научные коллективы (ВНИКи), кафедры. Это позволяло сделать педагогов активными участниками управления, чётко и ясно изложить им критерии оценки их труда, сделать их активными участниками контроля и анализа; обеспечить управленческую поддержку авторских педагогических систем учителей; адекватно оценивать достижения педагогического коллектива школы в педагогическом пространстве района, города, области, региона; непрерывно повышать собственную управленческую квалификацию, находясь в состоянии непрерывного саморазвития.

Для педагогов, находящихся на *первом уровне* готовности к освоению нового вида педагогической деятельности, применялось методическое (корпоративное) обучение с использованием когнитивно-ориентированных технологий: представление предметного материала в контексте новых профессиональных задач; диалогические и контекстные методы обучения (С.В. Белова, А.А. Вербицкий); тренинги постановки и решения межпредметных задач и, одновременно, сплочения и принятия коллективных образовательных целей и персонального личностного роста учителей.

Педагогов, относящихся ко *второму уровню* готовности, необходимо было, в соответствии с представлен-

ной концепцией, вооружить знаниями по реализации в образовательном процессе деятельностно-ориентированных технологий (метода проектов, имитационно-игрового моделирования образовательного процесса, организационно-деятельностные игры, моделирование стратегий профессионального развития обучающихся) и личностно-ориентированных технологий как неотъемлемого аспекта компетентностного образования (моделирование ситуаций, предполагающих актуализацию личностных функций избирательности, рефлексии, смыслоопределения, ответственности, саморегуляции, креативности, индивидуальности и т.д.). Последнее предполагало проектирование учебных задач, содержащих личностно-развивающий аспект, организация занятий с педагогами по рефлексии собственного опыта, оформления его в систему.

Педагоги, находящиеся на *третьем уровне* готовности к реализации нового вида педагогической деятельности, являлись главными «проводниками» управленческой политики администрации школы. Овладевая с опережением новым профессиональным опытом, они организовывали мастер-классы, презентации, тиражирование опыта взаимодействия педагогов в метапредметном пространстве.

В качестве важнейшего момента профессионального роста педагогов в условиях реализации компетентностной модели образования мы рассматриваем профессиональное обучение. Его основными целями мы считали:

- получение учителями знаний о деятельностной сущности компетентностной модели образования; о функциях, критериях, признаках компетентностей; о процедурах освоения деятельности до уровня компетентного исполнения; о способах создания

метапредметных моделей, ориентированных на освоение компетентности;

- обучение приёмам трансформации предметного материала в деятельностно ориентированные задачи, ситуации, метапредметные проекты;

- освоение приёмов диагностики степени освоения деятельности (по критериям компетентности);

- овладение формами взаимодействия с учителями, участвующими в разработке компетентностных модулей.

Изучая ситуацию организации корпоративного образования учителей при переходе к деятельностно-компетентностному подходу, мы пришли к выводу о необходимости создания ситуации, в которой учителя не только бы осваивали «компетентностный минимум», но и находили возможности наиболее полно реализовать, осуществить себя в профессии, проявить организованность, самостоятельность и ответственность, поддержание на требуемом уровне своей работоспособности, способности к инновациям и профессиональным переменам.

Исследование путей освоения педагогическим коллективом новых форм деятельности в условиях реализации компетентностного подхода побудило нас обратиться к принципу позитивного корпоративизма, поскольку своеобразное пробуждение корпоративного духа учителей, их преданности имиджу своей школы, целям подготовить деятельных и компетентных выпускников в наибольшей степени соответствует исследуемой нами инновации. Позитивный корпоративизм, по мнению Е.В. Моисеевой, — это форма достижения согласия и социального партнёрства участников социального взаимодействия на взаимовыгодных условиях [4]. В современном мире идеи

корпоративизма как феномена особого объединения усилий для создания совокупного общего ресурса, реально утверждают себя в качестве основы современных социальных технологий. Включение принципа позитивного корпоративизма в ряд педагогических диктует необходимость уточнения его содержания и обоснования.

Опираясь на толкование этого понятия в современных теориях менеджмента, уточним характеристики принципа позитивного корпоративизма. Позитивный корпоративизм включает стратегию солидарности и сотрудничества, путей достижения согласия, партнёрства, единства. Создание ситуации позитивного корпоративизма ведёт к формированию новых для педагога компетенций в единстве с позитивным «понимающим» отношением к инновациям. Корпоративный подход здесь выступает как один из механизмов командообразования, поскольку предполагает моделирование и проектирование различных практических ситуаций, возможность творческого поиска и, как основное, командную деятельность.

Анализ данной проблематики в педагогических и психологических исследованиях показал, что основой позитивного корпоративизма служат принципы:

1. *Принцип гуманизма*, заключающийся в обращённости процесса образования в целом к человеку, в создании максимально благоприятных условий для использования педагогами своего социально накопленного опыта, развития и проявления творческой индивидуальности, нравственных и интеллектуальных качеств, которые обеспечивали бы ему адаптацию к новым требованиям к педагогической деятельности. Данный принцип был реализован нами в процессе корпоративного обучения и выразался в создании

атмосферы со-трудничества, взаимодействия в процессе работы учителей в группах по разработке заданий нового типа, направленных на выявление уровня компетентностей учащихся.

2. *Принцип ценностно-смысловой и рефлексивной направленности.* Данный принцип был реализован в процессе осуществления рефлексивной функции педагогов в процессе рефлексии собственной профессиональной деятельности, направленной на создание личностно ориентированных ситуаций в процессе обучения.

Данные принципы позволяют снимать напряжённость, повышать психологическую комфортность процесса повышения квалификации педагогов, усиливать мотивационные аспекты обучения.

Научно-методическое обеспечение процесса профессионального становления и развития педагогического коллектива в условиях реализации компетентного подхода в образовании должно быть направлено на внесение следующих изменений в педагогическую деятельность:

- в её концептуальные основания (направленность обучения на освоение деятельности на уровне её компетентного исполнения);

- в цели образования (включение в их структуру новых компонентов — диагностично заданных компетентностей);

- в содержание обучения (опыт самостоятельного и эффективного выполнения деятельности);

- в образовательные технологии (овладение ориентировочной основой и опытом выполнения деятельности на основе междисциплинарных задач, учебно-исследовательских проектов, интерактивного усвоения материала);

- в критерии и процедуры оценки результатов обучения (моделирования ситуаций проявления компетентности);

- в способы взаимодействия педагогов при формировании общеучебных умений, опыт решения межпредметных задач, широкофункциональных способов действия, создание среды, обуславливающей социально-нравственную направленность смыслов образования.

Таким образом, технологии научно-методического обеспечения развития педагогического коллектива как субъекта реализации компетентностной модели образования включали:

- разработку информационной и критериально-нормативной базы образовательного процесса в соответствии с требованиями данной модели и специфическими условиями развития образовательного учреждения;

- организацию обучения педагогического коллектива проектированию модульных компетентностно-ориентированных образовательных программ и учебно-методических комплексов по их реализации;

- создание творческих проектно-групповых объединений педагогов, обеспечивающих реализацию образовательных модулей как качественно новых форм взаимодействия педагогов в метапредметном образовательном пространстве;

- проведение педагогического самоанализа и экспертизы результатов обучения в соответствии с государственным стандартом и внутришкольной нормативной базой.

В образовательном учреждении, таким образом, создаётся система *развивающего управления* для ориентации коллектива на компетентностную (лично-развивающую) модель образования, для овладения педагогическим коллективом технологиями формирования компетентностей обучающихся. Для этого руководителям образовательных учреждений необходимо:

- разработать и применять на практике инструментарий оценки

качества образовательной деятельности учителей в сопоставлении с критериями нового вида педагогической деятельности;

- организовать работу по формированию коллективного субъекта — носителя нового вида педагогической деятельности;

- способствовать внедрению в образовательный процесс лично ориентированных целей, содержания и технологий обучения;

- реализовывать программы повышения профессионального мастерства педагогов в освоении компетентного подхода в образовании и оценивать результаты этих программ;

- способствовать организации в образовательном учреждении новых методических структур — творческих групп педагогов, проблемных лабораторий, кафедр и т. д.;

- активно делегировать полномочия в деле управления школой, сделать педагогов активными участниками управления, чётко и ясно изложить педагогам критерии их труда, сделать их активными участниками контроля и анализа;

- обеспечить управленческую поддержку авторских педагогических систем учителей;

- адекватно оценивать достижения педагогического коллектива школы в педагогическом пространстве района, города, области и т. д.;

- непрерывно повышать собственную управленческую квалификацию, находясь в состоянии непрерывного саморазвития.

В управлении школой выделяется такая миссия управленческой команды, как организация метапредметных проектов, их реализация в совместной деятельности учителей и учащихся, доведение проектов до конкретного продукта. В школе создаётся механизм обмена опытом и взаимонаучения учителей, взаимной экспертизы деятельности педагогов по поддержке

развития компетентного опыта учащихся на различных ступенях обучения.

Научно-методическое обеспечение развития педагогического коллектива современной школы выступает как приоритетная функция школьной администрации, осуществляемая в форме целевой программы, интегрирующей все другие функции внутришкольного управления.

Таким образом, научно-методическое обеспечение процесса становления педагогического коллектива как субъекта реализации компетентной модели образования проявляется в подготовке педагогов к качественно новым способам и формам взаимодействия учителей, их готовности работать на метапредметном уровне.

При этом научно-методическое обеспечение предполагало реализацию следующих функций: *информационной*, которая на основе результатов мониторинга позволяет выявить уровень готовности педагогов к решению новых задач, определить круг профессиональных проблем, разработать совместно с руководителем план по их решению; *объединяющей* — обеспечивающей профессиональное взаимодействие педагогов (работа в командах педагогов различных учебных дисциплин) в определении надпредметных компетенций учащихся и систем их оценивания; *мотивационной*, проявляющейся в формировании потребности самосовершенствования и саморазвития посредством оказания профессиональной помощи педагогам через систему корпоративного обучения и создание условий для создания и презентации их авторских педагогических систем (методическое консультирование, конкурсы профессионального мастерства, проведение мастер-классов); *актуализирующей* становление творческой

среды, способствующей раскрытию потенциала учителя, а также результатов коллективной и индивидуальной рефлексии результатов педагогической деятельности; *аналитической*, проявляющейся в развитии коллективных форм педагогического анализа и самооценки, рефлексии и диалога в отношении целей и ценностей коллективной педагогической деятельности. Таким образом, результативность деятельности педагогов в условиях освоения компетентностной модели образования зависит от степени их готовности к преобразованию институциональных проектов педагогической деятельности — предложенных извне целей, содержания, технологий, критериев оценки образования — в собственную субъективную «авторскую» педагогическую систему с индивидуально осмысленными и переработанными целевыми, содержательными, процессуальными и критериальными характеристиками, адаптированными к его собственной личностно-профессиональной реальности, а также от степени интегрированности усилий педагогов в решении образовательных задач, т.е. от сформированности коллективного субъекта педагогической деятельности.

Критериями сформированности функций педагогического коллектива как субъекта реализации компетентностной модели образования выступают его характеристики, отражающие: уровень ценностно-ориентационного единства; понимание и принятие коллективом целей образования, обеспечивающего формирование социально направленной и обладающей социокультурными компетентностями личности; владение коллективной педагогической деятельностью; готовность к взаимодействию с администрацией школы при осуществлении инноваций, направленных на реали-

зацию компетентностной модели образования; творческая инновационная позиция учителей в отношении к своим профессиональным функциям; способность членов коллектива к профессиональной самоорганизации и саморазвитию; сформированность коллективной педагогической рефлексии; *специфических (нетрадиционных)* функций педагогов.

Логика развития готовности педагогического коллектива к реализации указанной модели образования отражает закономерности развития деловых и адекватных им межличностных отношений в соответствии с динамикой командообразования, а также соответствующие изменения в ценностно-смысловой сфере личности педагогов, их направленности на овладение новой — модульно-компетентностной моделью педагогической деятельности. Данная логика предполагает восхождение внутриколлективного взаимодействия: от сотрудничества педагогов на уровне межпредметных связей (предметное взаимодействие) к взаимодействию при формировании компетентностей учащихся (функциональное взаимодействие), а далее к взаимодействию при создании ситуации развития личности, обладающей социальной позицией и социокультурными компетентностями (ценностно-смысловое взаимодействие).

Научно-методическое обеспечение развития педагогического коллектива как субъекта реализации компетентностной модели образования представляет собой целостную систему работы администрации образовательного учреждения («управленческой команды») по реализации информирования, разработки внутришкольной нормативной документации, научно-методического сопровождения и организационной поддержки освоения педагогическим коллективом содержания,

технологий, форм и критериев результативности компетентностного образования; способов осуществления междисциплинарных учебно-исследовательских проектов, отбора метапредметного материала и видов опыта, обеспечивающих становление компетентностей учащихся; на развитие умений педагогов взаимодействовать при решении различных по степени сложности образовательных задач (межпредметных, функционально-развивающих, личностно-развивающих). Реализуемая при этом модель управления носит диалогический развивающий характер, что выражается в её ориентации на поддержку личностного и профессионального роста каждого учителя.

Технология научно-методического обеспечения развития педагогического коллектива как субъекта реализации компетентностной модели образования включает разработку информационной и критериально-нормативной базы образовательного процесса в соответствии с требованиями данной модели и специфическими условиями развития образовательного учреждения; организацию обучения педагогического коллектива проектированию модульных компетентностно-ориентированных образовательных программ и учебно-методических комплексов по их реализации; создание творческих проектно-групповых объединений педагогов, обеспечивающих реализацию образовательных модулей как качественно новых форм взаимодействия педагогов в метапредметном образовательном пространстве; проведение педагогического самоанализа и экспертизы результатов обучения в соответствии с государственным стандартом и внутришкольной нормативной базой. Процесс освоения новой образовательной технологии включает подготовительный, исходно-диагностический, уточняющий, планомерно-прогностический,

процессуально-технологический, коррекционно-творческий и итогово-прогностический этапы. Управленческое и научно-методическое обеспечение развития педагогического коллектива как коллективно-субъекта реализации модульно-компетентностной модели образования выступает как приоритетная функция школьной администрации, осуществляемая в форме целевой программы, интегрирующей все другие функции внутришкольного управления.

Литература

1. *Андреева И.* Эмоциональная компетентность в работе учителя / И. Андреева // Нар. образование: рос. обществен.-пед. журн. — 2006. — №2. — С. 216–222.
2. *Болотов В.А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Перемены: пед. журн. — 2004. — № 2. — С. 130–139.
3. *Гаврилюк В.В.* Компетентностный подход в профессиональном образовании / В.В. Гаврилюк, Г.Г. Сорокин // Образование и общество: науч., информ.-аналит. журн. — 2006. — № 3. — С. 46–52.
4. *Зимняя И.А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня: реформы, нововведения, опыт: журнал. — 2006. — № 8. — С. 20–26.
5. *Лебедев О.Е.* Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 5–12.
6. *Сериков В.В.* Личностно ориентированное образование: от теории к системе работы учителя / В.В. Сериков // Известия Российской академии образования. — 1999. — № 3. — С. 33–40.