

Теория и практика проектирования

Тамара Васильевна Черникова, профессор кафедры психологии образования и развития Волгоградского государственного социально-педагогического университета, доктор психологических наук

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА КАК УЧЁНЫЙ-КОНСУЛЬТАНТ: КОМПЕТЕНТНЫЙ ОТВЕТ НА ИННОВАЦИОННЫЙ ЗАПРОС ШКОЛЫ

Переориентация деятельности школ (гимназий, лицеев, образовательных центров) на выполнение федеральных государственных стандартов общего образования обязывает педагогические коллективы удерживать в поле внимания две важнейшие задачи. Первая из них состоит в обеспечении условий для формирования у учащихся компетенций, приоритетными из которых являются метапредметные. Они выражаются через способность личности преобразовывать свои знания, умения, опыт деятельности для того, чтобы успешно решать стоящие перед выпускниками школ задачи самоопределения, проектирования жизнеустройства, прогнозирования трудностей на этом пути и выбора средств их преодоления. Вторая задача состоит в необходимости поиска инновационных педагогических средств, чтобы вернуть традиции воспитания патриотизма, трудолюбия, милосердия, духовности и нравственности в школьные уроки, учительско-ученические исследования и проекты.

В силу того, что важнейшими метапредметными компетенциями, на которые ориентирована деятельность общеобразовательной школы, стали проектно-исследовательские, появились новые основания для организации взаимодействия в системе «вуз — школа». Уходят в прошлое попытки имитировать инновацию путём формального наличия учёного-консультанта из числа преподавателей учреждения высшего образования. Инновационные запросы к вузу получили

своё конкретное наполнение; поставленные перед учёными задачи отражают реальные проблемы, заявленные в программе развития школ. Ярко высветилась взаимная выгода для сторон. Школе нужен положительный инновационный результат, преподаватель вуза заинтересован в базе для проведения своих научных экспериментов и одновременно с этим — в приработке в условиях реорганизации высшего образования и связанного с ним сокращения. При этом следует

отметить, что взаимный интерес и готовность к взаимодействию ещё не означают, что отношения учёного-консультанта с администрацией и педагогическим коллективом школы будут успешными. Имеется достаточно «подводных камней», провоцирующих взаимные претензии и даже внезапный разрыв отношений.

Опыт автора статьи по осуществлению научно-консультационного сопровождения экспериментальной деятельности школ позволил определить некоторые особенности взаимодействия учёного-консультанта с образовательными учреждениями, претендующими на разработку инновационных идей. Эти особенности далее в статье разделены по этапам осуществления совместной работы.

Первый этап — ориентировочный: первичная оценка готовности педагогического коллектива к экспериментально-инновационной работе

Инициатором установления взаимодействия педагогического коллектива с учёным-консультантом, как правило, является директор школы или его инициативный заместитель. К сожалению, бывает так, что только они и заинтересованы в эксперименте, находясь порой в оппозиции к коллективу. Дословно их запрос на научно-консультационную работу может выражаться словами: «Помогите расшевелить это болото». Преподавателю вуза не следует торопливо соглашаться, не получив предварительно хотя бы некоторых сведений о педагогическом коллективе и его готовности к экспериментальной работе.

Первым значимым индикатором того, что инновационная деятельность будет тормо-

зиться, станет средний показатель возраста педагогического коллектива. Эту цифру легко получить: секретарь школы с удовольствием её предоставит. Предвестником успешности экспериментально-инновационной работы школы будет средний возраст педагогических работников в диапазоне 30–35 лет. Это возраст учителей, чьи дети учатся, как правило, в этой же школе. Педагоги заинтересованы в том, чтобы учиться и работать было интересно и престижно. Именно на это они рассчитывают, приступая к разработке инновационного содержания.

Редко, но всё же имеются случаи, когда педагогический состав сформирован из недавних выпускников педагогических вузов, и средний возраст коллектива составляет менее тридцати лет. На первый взгляд, кажется, что это самый благоприятный случай. На самом деле это далеко не так. Когда в экспериментальном режиме были открыты такие школы в районах-новостройках мегаполисов, то первое время они радовали демократичностью отношений между педагогами и учащимися. Однако вскоре ситуация вышла из-под контроля, и в поле внимания органов управления образования попадали случаи рукоприкладства со стороны учителей, которые не справлялись с дисциплиной педагогическими средствами. В условиях, когда молодой учитель занят профессиональным самоутверждением при отсутствии наставничества со стороны опытного коллеги, много времени, наряду с усвоением методики ведения уроков, уделяется проблемам установления отношений с учащимися, и для содержательной проработки инновации просто не остаётся времени. Кроме того, в силу молодости контингента работников в такой школе неизбежны частые замены кадров

(замужество, декретные отпуска, переезды), и начатые изменения приходится бесконечно корректировать или вовсе отменять.

Что бывает, когда средний возраст педагогов превышает (зачастую значительно) сорок лет? Следует сразу оговориться, что именно такая тенденция характерна для современной российской школы. Можно ожидать в этом случае, что работающие в школе «мэтры» со стажем в возрасте от 50 лет, имеющие признание в коллективе и значительно влияющие на состояние климата в учреждении, будут переиначивать и даже саботировать педагогические инновации. Например, в одной из школ на первой встрече с коллективом по поводу введения инновации учителя с большим стажем работы пристрастно спрашивали директора школы, зачем нужна инновация, если имеющиеся достижения старейших работников не обобщены в виде передового педагогического опыта. Возможно, то новое, что собираются вводить, уже имеется в давних разработках, которые следует лишь немного модернизировать.

В другом случае попытка директора ввести инновацию в школе была встречена таким шквалом агрессивных суждений, что инициатору нововведения потребовалась психотерапевтическая помощь. Это случилось в вечерней (сменной) школе на окраине города, куда собрались учителя-пенсионеры, активно защищавшие своё право на спокойную подработку. Подобное произошло и в школе, где директора пенсионного возраста привыкли видеть в роли прораба. Успешно организовавший постройку столовой, спортзала, пристройки для начальной школы, он вдруг решил срочно начать в школе инновационную деятельность, но

это было встречено ироничным сомнением коллектива в компетентности директора.

Вторым достаточно информативным индикатором готовности педагогического коллектива к ведению экспериментально-инновационной деятельности будут ответы на пять вопросов анкеты. Все вопросы сформулированы так, что обращены к потенциальному личному участию отвечающего:

1. Как для себя лично вы формулируете основную цель предстоящей инновационно-экспериментальной работы?

2. В чём конкретно выразится ваше участие в этой работе?

3. Какие трудности на пути реализации инновационно-экспериментальной работы вы для себя предвидите?

4. Каким образом, по вашему мнению, результаты работы педагогического коллектива отразятся на достижениях учащихся школы и вашем профессионально-личностном развитии?

5. Каковы ваши пожелания, замечания, предложения администрации по организации инновационно-экспериментальной работы по проблеме школы.

Если в ответах педагогов преобладают односложные отрицательные суждения («никак», «ни в чём», «никакие», «никаким», «нет») или попытки переадресовать вопросы «администрации школы, которая опять что-то придумывает», то это следует рассматривать как предпосылку сопротивления педагогического коллектива будущей инновации и повод для развязывания инновационного конфликта, описанного Н.В. Самоукиной¹.

¹ Самоукина Н.В. Игры в школе и дома. М.: Новая школа, 1993.

Как вести себя в этом случае потенциальному научному консультанту? У него есть основания отказаться от работы, даже если директор образовательного учреждения выражает высокую заинтересованность в её проведении. Директора можно понять: должностное положение администратора становится проблематичным, если инновационное развитие школы в свете современных требований не будет следствием его руководящих действий. Существует, однако, для учёного-консультанта возможность работы и в таких противоречивых условиях. По договорённости с администрацией школы может быть начата мотивирующая работа, разворачивающаяся на фоне требования-лозунга: «Если педагогический коллектив не будет заниматься инновационным развитием, встанет вопрос о статусе образовательного учреждения (гимназии, лицея) или вообще его дальнейшего существования в условиях сокращения контингента учащихся, родители которых будут выбирать более передовые школы». Совершенно не лишним будет в трудовом соглашении преподавателя вуза с администрацией школы указать на необходимость проведения такой работы с тем, чтобы не поддаваться внезапно возникающим требованиям в срочном порядке предъявить форсированный результат инновационной деятельности и не подставляться под инспекторский гнев проверяющих со стороны органов управления образованием.

Мотивирующая работа учёного-консультанта будет успешной при соблюдении по меньшей мере трёх условий. Во-первых, она должна безоговорочно поддерживаться школьной администрацией. Во-вторых, её следует проводить одновременно по нескольким направлениям, например: диагностика

коллектива с открытым обсуждением полученных данных; просветительская работа по исследовательской проблеме школы с привлечением высококвалифицированных лекторов; изменение административной структуры школы в целях стимулирования участников эксперимента; установление связей с близлежащими учреждениями по профилю инновации; инвентаризация близких к теме эксперимента наработок и обмен начальным опытом его реализации в ходе научно-методических семинаров и заседаний советов; системное внутриорганизационное теоретическое обучение в педагогическом коллективе по проблеме эксперимента и др. В-третьих, мотивирующая работа должна быть достаточно длительной, выстроенной по принципу «минимального шага». Длительность такой работы, по наблюдению автора статьи, составляет не менее полугода. Только после окончания мотивационного этапа (который следует считать нулевым!) можно приступать собственно к началу введения инновации.

Пример подобного рода работы, проведённой в начале 1990-х годов, описан автором статьи². При наличии многочисленных средовых предпосылок успешности на первых порах работа по теме «Развитие творческого мышления учителя и учащихся в процессе совместной учебно-исследовательской деятельности» воспринималась учителями как досадная обуза, а инициатор такой работы — как покушающийся на свободное время. Медленный процесс мотивирования, обеспеченный информированием и рациональной административной организацией,

² Черникова Т.В. Психологическая поддержка в образовании. М.: ИД МПА-Пресс, 2003.

постепенно трансформировался в системную продуктивную деятельность. Об успешности влияния исследовательской работы учителей на достижения учащихся свидетельствовал, по прошествии четырёх лет, в числе прочих, факт окончания школы выпускным классом со стопроцентным получением медалей — золотых (1/3 учащихся) и серебряных (2/3).

Работа учёного-консультанта в мотивирующий период начинается с диагностики и обсуждения её результатов с педагогическим коллективом. Диагностические процедуры вносятся порционно в содержание привычных для школы мероприятий: заседаний педагогических и методических советов, обучающих семинаров, встреч участников проектных, проблемных, творческих групп. По своему содержанию диагностическая часть мотивирования совпадает с содержанием работы на втором этапе построения взаимоотношений учёного-консультанта и педагогического коллектива школы. Отличие состоит в том, что работа значительно растянута во времени и осуществляется в комплексе с другими мероприятиями.

Второй этап — диагностический: изучение готовности педагогического коллектива к экспериментально-инновационной работе

Диагностический этап даёт возможность получить реалистичную картину готовности педагогического коллектива к экспериментально-инновационной работе. По времени этот этап занимает одну, две или три встречи с педагогическим коллективом и может быть реализован в течение одного календарного месяца. Если работа проводится в системе целевого повышения квалификации педаго-

гов внутри школы, то диагностика может быть совмещена с просветительской работой по заявленной к инновации проблеме и проведена в течение двух недель.

Исходя из темы экспериментальной работы, её задач и места в программе развития школы, подбирается комплекс диагностических методик и процедур. Они доступны для исследователей и, как правило, просты в применении. Их легко обрабатывать, результаты предъявляются в графиках и диаграммах. Количественную обработку многие из применяемых методик могут осуществлять сами педагоги. На их глазах учёный-консультант, при сохранении анонимности респондентов, может заполнять сводную таблицу, привлекая присутствующих к совместной интерпретации обобщённых данных. Ниже описаны результаты применения некоторых диагностических методик, информативные в плане прогноза экспериментальной работы педагогического коллектива над исследовательской проблемой школы.

Удовлетворённость педагогическим трудом оценивается путём суммирования выбранных ответов учителей на вопрос, удовлетворены ли они своей педагогической деятельностью: «да», «скорее да», «скорее нет», «нет». Подсчитывается общее число педагогов, выбравших два первых ответа. Если полученная сумма составляет меньше 3/4, т.е. не достигает 75% положительных ответов, то имеются основания предположить, что инновационные изменения в коллективе будут сопровождаться негативными проявлениями: протестом, отторжением, отлыниванием от работы. Наблюдения за педагогическими коллективами шести школ показывают, что это бывает именно так. Одновременно с этим следует признать, что

декларируемая на начало эксперимента удовлетворённость 90% коллектива педагогическим трудом может свидетельствовать о нереалистичном характере инновационных ожиданий. Такие высокие результаты появляются после нескольких лет успешной работы коллектива в экспериментальном проекте.

Состояние психологического климата коллектива измеряется методом экспертной оценки по 11 или 13 показателям по шкале от — 3 до +3. Одновременно с этим подсчитывается общий балл. Если он составляет менее +0,5, то надо быть готовым к тому, что инновационная работа может внести трудно устранимый разлад в отношения внутри педагогического коллектива. При нулевом и тем более минусовом начальном показателе ни о какой инновации в школе не может быть и речи. Следует знать, что традиционно самым низким баллом оценивается шкала справедливости в коллективе, и не пугаться этого показателя. Во время работы с педагогами в дальнейшем надо учитывать это при оценке работы каждого и всего коллектива. Также отмечено, что по мере проведения работы с коллективом в первую очередь улучшаются показатели по четырём шкалам:

- 1) отношения между подгруппами в коллективе;
- 2) отношение к совместному времяпровождению;
- 3) уважение мнения и позиции других;
- 4) личная причастность к достижениям всего коллектива.

Если этого не произошло, следует понять и устранить причину. Кроме того, резко улучшается субъективное восприятие каждого педагога положением дел в школе: не остаётся лиц с отрицательным и равнодушным от-

ношением к происходящим изменениям.

Ценностно-ориентационное единство педагогического коллектива, основанное на общности материальных притязаний (например, ожидание доплат), не является препятствием для начала инновационного процесса. По мере погружения в содержание работы вероятно изменение общности интересов в сторону дела и конструктивного производственного общения. Как это ни парадоксально, материальные ценности по мере погружения в инновацию уходят на последнее место. Вероятно, интерес к содержанию работы и моральное удовлетворение от её успешной реализации заставляют пересмотреть критерии результативности работы и свои собственные притязания.

Факторы, стимулирующие и снижающие склонность к творческой педагогической деятельности, распределены по трём группам и связываются с мотивацией к труду, отношением с коллегами и отношением с учащимися. Наиболее информативной является последняя из названных групп факторов. Трудно говорить об инновационных притязаниях школы, если у её учителей не решён вопрос построения отношений с учениками. Так, для образовательного учреждения со средними показателями возраста учителей больше 40 лет типичны такие высказывания о школьниках: «они не устраивают меня как личности», «они не слушают, не хотят понимать, не приходят на урок, ведут себя вызывающе, хамят, обманывают, не выполняют домашние задания, выпрашивают завышенную оценку, не верят учителю, оценивают его поведение», «эгоистичны, упрямые, ленивые, недоброжелательные, грубые, насмешливые». В обвинительных текстах как бы отсутствует учитель с его позицией

и его действиями. Альтернативными в плане прогноза успешности будут суждения такого типа: «Мне трудно работать, когда меня не слышат дети на уроке, хотя я стараюсь всё сделать для того, чтобы таких ситуаций не было». В ходе эксперимента, в первую очередь, изменяются образовательные запросы и интересы педагога, и это свидетельствует о положительных сдвигах в его профессиональной мотивации, напрямую влияющей на характер его производственных отношений.

Коммуникативные установки ребёнка, родителя и взрослого в структуре эго-состояний педагогов гармонично представлены в коллективах, имеющих высокую готовность к ведению экспериментально-инновационной деятельности. Как неблагоприятный вариант следует рассматривать гипертрофированную родительскую позицию (контроль и требовательность) и детскую позицию (игривость, приспособленчество, демонстрируемая зависимость). В идеальном варианте по ходу эксперимента должна бы возрастая коммуникативная позиция взрослого (сдержанного, трезво оценивающего ситуацию и прогнозирующего её развитие в будущем, обладающего логикой, реалистичного в плане опоры на свои возможности). Однако, к сожалению, пресловутая родительская (доминантная, авторитарная, подавляющая) позиция учителя, на изменение которой направлено большинство педагогических инноваций, имеет тенденцию оставаться в неприкосновенности.

Особенности стилевого взаимодействия педагогов школы оцениваются с помощью предложенной А.К. Марковой классификации типичных рисунков поведения учителя на

основе наблюдения или самоотчёта³, а также метода интерперсональной диагностики Т. Лири. Обращается внимание на соотношение имеющегося и приписываемого себе стиля. Как правило, по результатам начальной диагностики довольно значительным оказывается расхождение между тем, что педагоги приписывают себе, а что — другим учителям. Себе приписывается творческий демократичный характер взаимодействия, другим — безразличие, конфликтность и авторитаризм. По мере продвижения в инновационном развитии обе оценки сближаются, высвечиваются приметы сотрудничающее-конвенционального и ответственно-великодушного типов межличностных взаимоотношений.

Готовность к осуществлению исследовательской деятельности оценивается методом экспертной оценки по 10-балльной шкале по 10 параметрам. По итогам первоначального диагностического среза получается типичная картина. Положительно оценивая перспективность применения результата своего научно-методического исследования, рассчитывая на помощь коллег и имея представления о том, как оформить работу, учителя обнаруживают слабые предпосылки для создания авторского продукта. Отсутствие идеи для самостоятельной исследовательской разработки, слабость теоретической базы и логического плана реализации замысла стопорит работу уже на начальном её этапе.

Стремление к самоактуализации исследуется с помощью методики, основанной на работах А. Маслоу. Её показатели помогают понять природу неготовности каждого конкретного учителя и коллектива в целом

³ Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Педагогика, 1993.

к исследовательской работе в рамках инновации, школьного эксперимента, широкой проектной активности. Основываясь на материалах диагностики конкретного образовательного учреждения, считаем необходимым предупредить о том, что в основе неготовности могут лежать гипертрофированные индивидуалистические ценности (например, превращение лица в репетиторскую контору), которые по мере приведения в порядок научно-методической работы (об эксперименте и инновации речи вообще не идёт!) могут понижаться. К сожалению, происходит неизбежное, хоть и косвенное влияние на учащихся, и оно состоит в том, что у них: проявляется пренебрежение к учителям и цинизм в восприятии других людей; снижается контактность и симпатия к себе; вместо обоснованной уверенности в своих силах развивается изворотливость в решении личных конкретно-практических задач.

Позитивное влияние инновационной активности учителей выявлено нами с применением этой же тестовой методики на материале исследования временной перспективы у выпускников школ. Так, оказалось, специально организованная работа школьного психолога по формированию у школьников положительной временной перспективы жизни бывает не очень эффективна по сравнению с косвенным влиянием педагогов. Временная жизненная перспектива наглядно начинает проявляться в школе, когда её педагогический коллектив совместно создаёт реалистичную программу развития школы с включением в неё инновационного компонента⁴.

⁴ Профильное обучение: программы элективных курсов здоровьесберегающей направленности / под ред. Т.В. Черниковой. М.: ТЦ Сфера, 2006. С. 230–247.

Эмоциональное выгорание педагогов зачастую также является объектом диагностического исследования на этапе оценки готовности школьного коллектива к инновации. Действительно, показатель общего уровня выгорания может стать предметом обсуждения в период решения вопроса об инновационном взаимодействии школы и вуза. Важно только выбрать ракурс этого обсуждения. Исследования педагогов на предмет эмоционального выгорания многочисленны, их результаты носят крайне противоречивый характер. Кроме того, новейшие зарубежные исследования свидетельствуют о том, что инновационное развитие организации, чреватое дополнительными нагрузками на сотрудников, парадоксальным образом становится фактором преодоления «синдрома выгорания». Автор статьи совместно с коллегой основательно занимался данной проблемой в рамках гранта Российского научного гуманитарного фонда 2011–2012 гг. и имеет все основания утверждать, что наличие «эмоционального выгорания» у педагогов не стоит рассматривать как препятствие для инновационного развития, если снят вопрос о массовой профессиональной деструкции и деформации работников⁵.

Трудности профессиональной деятельности, на которые указывают сами педагоги, можно условно разделить на три группы. Это:

- 1) трудности социального и организационного характера;
- 2) трудности предметной профессиональной деятельности;

⁵ Черникова Т.В., Болучевская В.В. Эмоциональное выгорание: диагностика и психопрофилактика. Волгоград, 2012.

3) трудности делового и межличностного общения.

На этапе диагностики готовности педагогического коллектива к экспериментально-инновационной работе указания на трудности делового и межличностного общения преобладают (около 65%). Межличностные и деловые конфликты с учениками, родителями, коллегами и администрацией препятствуют успешному профессиональному взаимодействию. На втором месте находятся указания на трудности социального и организационного характера: плохое физическое самочувствие и эмоциональное состояние; неприятности дома и в среде ближайшего окружения; перегрузки и неорганизованность на рабочем месте, неполноценный отдых; неблагоприятные условия жизни — материальные, жилищные, семейные. Это трудности-жалобы, за которыми просматриваются возражения по поводу дополнительной, часто не оплачиваемой, нагрузки на учителя: «Мне трудно работать, если дома остался больной ребёнок», «Мне трудно сдерживать себя в общении, когда я весь день на работе озабочена тем, как прокормить семью», «Мне трудно объяснять учебный материал у доски, когда особенно заметными становятся мои старые туфли».

Наименьшее число указаний на этапе подготовки к введению в школе инновации бывает на трудности предметно-профессионального характера. Это как бы свидетельствует о том, что в этой сфере у учителей всё в порядке, и нет необходимости что-то новое организовывать или внедрять. Что входит в перечень этой группы трудностей? Трудно работать при отсутствии интереса к учебному предмету со стороны воспитанников; недостаёт собственных личностных и про-

фессиональных средств; обнаруживаются пробелы в компетентности, но основательно повышать свою квалификацию некогда.

Расклад трудностей по группам является чрезвычайно показательным. Так, при повторном диагностическом срезе через полтора-два года после начала инновационной деятельности оказывается, что количество указаний на их наличие увеличивается в пять и даже более чем в десять раз! Одновременно происходит значительное уменьшение общего числа суждений в опросных листах. Происходит смещение внимания на преодоление выявленных экспериментальной ситуацией трудностей освоения содержания квалифицированного педагогического труда. Такого рода изменения служат показателем позитивного протекания процесса экспериментально-инновационной работы.

Сводные результаты предварительной диагностики доводятся до сведения коллектива на общем собрании. Важно не торопиться и дать возможность всем желающим высказаться по поводу количественных результатов и способов их интерпретации научным консультантом. Если данные диагностики свидетельствуют не в пользу инновационного потенциала педагогического коллектива, предстоит найти аргументы, чтобы убедить учителей не форсировать псевдоэксперимент, а заняться работой по обобщению опыта или апробации локальных проектов по традиционной для школы тематике (краеведческой, военно-патриотической, экологической). В любом случае материалы диагностики оформляются в виде законченного сообщения, пригодного для размещения на информационном стенде школы.

Третий этап — установочный: определение содержания и порядка реализации договорных отношений между школой и вузом

Когда после обсуждения результатов предваряющей эксперимент диагностики принимается решение о начале совместной работы, настаёт время оформления трудовых отношений между сторонами. В одних случаях это частное соглашение между директором школы и отдельным преподавателем. Однако включение этих отношений в более широкий контекст взаимодействия между вузом и школой предоставляет выгоды обеим сторонам. Консультационная работа включается в содержание индивидуального плана и отчёта преподавателя, находящийся в научном отделе вуза договор свидетельствует о связях учреждения высшей школы с практиками. Такой документ выводит школьный эксперимент на более высокий уровень, открывая широкое поле для новых контактов через научно-практические конференции, семинары, практики, стажировки.

Существует несколько принципиальных вопросов, которые следует прояснить на этапе установления между сторонами правил взаимодействия и подготовки документов договорного характера. В качестве справочника для разработки данного раздела послужила классическая работа М. Кубра⁶.

1. Зачем нужен научный консультант?

Научные консультанты существуют не для того, чтобы принимать решения от имени руководителя школы (порой эти поручения очень деликатные, и иногда именно за этим их и приглашают). Они не обладают непо-

средственной властью принимать решения об изменениях и претворять их в жизнь. Они отвечают лишь за качество и законченность анализа проблемы и общую направленность разработки рекомендаций исполнителям. Все изменения, задуманные и реализованные с помощью консультанта, должны способствовать улучшению качества руководства и повышению эффективности работы организации.

К сожалению, реальность показывает, что уверенно начавший работу в школе учёный невольно ставит под сомнение компетентность руководителя. Кроме того, главный администратор обнаруживает, что с появлением в работе компонента научности вносятся изменения в заведённый распорядок внутреннего взаимодействия в сторону демократичности и дружелюбия, что не всегда им одобряется. Согласно социально-психологическим закономерностям, изменение содержательной жизни школы влечёт за собой изменение её организационной культуры, а это воспринимается директором как угроза служебной стабильности. В подобных случаях со стороны некоторых школьных руководителей осуществляются действия противоречивого характера.

Приглашая научного консультанта для работы по переводу школы в режим интенсивного развития через усиление исследовательского компонента, они защищают эту школу от проникновения нового в уклад её жизни. Отстаивая всеми силами сложившуюся строго иерархическую культуру взаимоотношений, они прямо или косвенно дискредитируют работу учёного и занимаемое им место в инновационном развитии школы. Если этого им не удастся, тогда руководитель пытается вменить научному консультанту

⁶ Управленческое консультирование: в 2 т. / под ред. М. Кубра. М.: Интерэксперт, 1992.

в обязанность полную ответственность за готовность образовательного учреждения к аттестации и лицензированию по направлению научно-методической работы (варианты: подготовку к школьным олимпиадам и конкурсам научно-исследовательских работ учащихся, инспекторским проверкам школы и т.п.). Хуже всего, когда администрация в мимолётных беседах с завучами и учителями иронично комментирует усердия приглашённого из вуза преподавателя.

Основная линия деятельности учёного-консультанта, оказавшегося в подобных условиях, состоит в точном исполнении договорных отношений, которые следует прописать детально. При этом обязательным условием является поддержание конструктивных отношений с руководством школы. Креативное лидерство научного консультанта, получившее административную поддержку и признание среди педагогов, обеспечит системность в работе школы и закономерную динамику улучшения качества экспериментально-инновационного продукта.

2. В чём смысл научного консультирования?

Научное консультирование рассматривается одновременно как вспомогательная профессиональная служба и как метод по обеспечению:

- а) помощи школе в выявлении проблем и их анализе;
- б) совместной с педагогическим коллективом разработки рекомендаций по решению поставленных задач;
- в) научно-методического сопровождения экспериментально-инновационной деятельности.

3. Какова главная стратегическая линия в работе учёного-консультанта?

Свою работу учёный-консультант выстраивает таким образом, чтобы от исследования состояния дел школы в прошлом и настоящим перейти к определению сильных и слабых сторон и далее — к рассмотрению возможных улучшений в ближайшем и отдалённом будущем и разработке необходимых действий по оказанию научно-методической помощи исполнителям.

4. Как распределяется работа между учёным-консультантом и теми, кто его пригласил?

Учёный-консультант открыто делится своим опытом, а не пытается скрыть его, сохранить только для себя или использовать его как предмет дополнительной купли-продажи. Администрация школы непосредственно и активно участвует в решении заявленной ею проблемной задачи, предоставляя всю необходимую информацию, не утаивая истинного положения дел. Обе стороны не жалеют усилий для того, чтобы извлечь из решения задачи ценный опыт, устойчивый к пристрастной внешней экспертизе и пригодный для обнародования и широкого внедрения. Таким образом, процесс консультирования представляет собой совместную деятельность учёного-консультанта и его работодателя с целью решения экспериментально-инновационной задачи и осуществления желаемых изменений в жизни школы.

5. Какая от научного консультанта польза, если работникам школы приходится всё делать самим?

Поскольку консультант сталкивается с множеством различных обстоятельств, он умеет распознавать общие тенденции и типичные проблемы. Благодаря этому в школе не «наступают на те же грабли», на которые уже не раз наступали другие. Это экономит

время, силы, эмоции. Не будучи эмоционально вовлечённым в школьные проблемы, консультант реально смотрит на перспективы инноваций и имеет больше шансов определить подходящую стратегию реализации. Научный консультант выступает связующим звеном между теорией и практикой. С одной стороны, он хорошо знаком с научной литературой по экспериментальной проблеме (иначе бы его не пригласили в школу). С другой стороны, он вынужден ориентироваться на реальную практику. Он благодарен и будет всеми силами помогать тем, кто берётся придать своей практической работе высокий уровень её исполнения. В процессе консультирования он обучает педагогов алгоритмам осуществления высококвалифицированного труда.

6. Какого главного этического правила должен неуклонно придерживаться учёный-консультант?

Специально следует подчеркнуть независимую позицию учёного-консультанта в условиях как конкретной школы, так и её конкурентного окружения. Существует четыре вида независимости: статусно-финансовая, административная, политическая, эмоциональная.

Статусно-финансовая независимость означает, что учёный-консультант не будет влиять на действия работодателя в лице директора школы, склоняя его решать свои материальные и социальные проблемы путём принятия дополнительных обязательств, не связанных или косвенно связанных с содержанием эксперимента и инновации (например, издание монографий за счёт школы, сбор подписей в поддержку или др.).

Административная независимость означает, что учёный-консультант не находится

в непосредственном подчинении у директора школы, а строит свою работу в рамках договорённости между вузом и школой.

Политическая независимость заключается в отсутствии влияния на учёного-консультанта через политическую власть и связи школьной администрации. Иначе говоря, консультирующий в школе преподаватель вуза и директор этой школы не могут быть иерархически связаны в общем политическом движении. И наоборот, консультантом экспериментальной работы не может выступать учёный, который считает себя приверженцем отвергаемой школой политической концепции или идеи.

Эмоциональная независимость проявляется в отчуждении учёного-консультанта от администрации школы в плане дружеских или иных чувств. Консультативная работа не может состояться, если эти чувства существуют до начала работы или возникают в её процессе.

Формы узаконивания отношений вузовского учёного и педагогического коллектива в рамках проведения экспериментально-инновационной деятельности могут быть различными. Документ договорного характера о совместной работе может включать в себя следующие разделы:

- объём задания и график его выполнения (приложением к договору в этом случае будет техническое задание с подробным описанием готового продукта);
- содержание отчёта по итогам работы (с указанием перечня разделов, объёма в страницах или электронных единицах);
- описание вклада сторон (учёного-консультанта, с одной стороны; администрации школы — с другой; привлечённых исполнителей — с третьей);

- порядок расчётов и выплат (с указанием необходимых расходов, внесённых и не внесённых в сумму гонорара учёного-консультанта, а также самих процедур расчётов с приложением калькуляций);

- перечень профессиональных обязанностей (с указанием степени сохранения конфиденциальности в связи с получением учёным-консультантом материалов и экспериментальных данных);

- порядок реализации авторского права на продукты экспериментально-инновационной деятельности (труда учёного-консультанта, труда педагогов, совместного труда);

- указания на границы деятельности и компетентности (с указанием ответственности за материальный и моральный ущерб);

- порядок использования консультантом субподрядчиков (привлечённых специалистов);

- условия пересмотра и прекращение договорных отношений (с указанием случаев арбитражного характера).

В ходе составления договора, кроме собственно содержания работы, складывается характер взаимоотношений учёного-консультанта и администратора, выявляются и проясняются их роли. Не будет лишним продублировать указанные в договоре отношения в тексте положения о школьном эксперименте и должностных инструкциях научного консультанта по школе.

Четвёртый этап — исполнительский: реализация содержания экспериментально-инновационной работы

Выполнение запланированной работы происходит в последовательности от уточнения проблемы до оценки конечного продукта экспериментально-инновационной деятельности.

1. *Окончательная формулировка проблемы.* Исполнительский этап взаимодействия учёного-консультанта и школы в лице администрации и коллектива учителей начинается с уточнённой формулировки проблемы, которая выносится для экспериментально-инновационного исследования. Участникам этой процедуры предстоит дифференцировать характер заявленной проблемы для различных представителей школы. Для кого эта проблема является управленческой (представительской), для кого — технологической (методической), для кого — личностной (самоутверждения), для кого — межличностной (изменения статуса внутри коллектива). Подробное исследование данных обстоятельств позволит определить вес каждого из компонентов и, исходя из этого, ведущую направленность школьной инновации — социально-гуманитарную, образовательную, материально-статусную, престижную или др.

Проводя такую работу, следует помнить о типичных просчётах в постановке исследовательских проблем:

- принятие симптомов за проблемы (излишняя осторожность руководителя может быть принята за нерадивость сотрудников);

- предвзятое мнение о причинах проблем (типичный или уникальный случай);

- взгляд на проблему лишь с одной точки зрения (кадровой, финансовой, управленческой, технологической);

- игнорирование того, как проблема воспринимается разными группами сотрудников в образовательном учреждении (молодыми учителями, педагогами-пенсионерами);

- незавершённый или ложный диагноз проблемы (из-за недостаточного информиро-

вания, неправомерного выбора диагностических методик).

2. *Формулировка организационных принципов работы.* Подытоживая достижения предыдущих этапов организации взаимодействия учёного-консультанта и педагогического коллектива школы с запросом на научное сопровождение инновационной деятельности, следует сформулировать основные принципы. Шесть важнейших принципов могут составлять организационную базу работы учёного-консультанта.

Принцип учёта начальной мотивации педагогов и инновационного потенциала педагогического коллектива позволяет составить прогноз успешности работы и выбрать интенсивность продвижения её в процессе осуществления.

Принцип поэтапного вовлечения педагогов в инновационную деятельность (с опорой на тех учителей, которые проявляют более высокую готовность к принятию новшеств) даёт возможность избежать мотивационных срывов.

Принцип сочетания административного влияния с требованиями научности к продуктам экспериментально-инновационной деятельности обеспечивает интеграцию науки и практики.

Принцип уважительного отношения к учителям и учащимся как к коллегам-исследователям создаёт предпосылку для выращивания научно-педагогических кадров на местах из числа лиц, ориентированных на исследовательскую работу и имеющих положительный опыт её осуществления.

Принцип мониторингового диагностического сопровождения инновации на трёх уровнях — управления, повышения квалификации учителей, обеспечения достижений

учащихся — придаёт работе системность и многоплановость в её выполнении.

Принцип связи с широким научным сообществом вследствие выхода за образовательные пределы школы позволяет презентовать результаты экспериментально-инновационной деятельности как социально значимые для региона достижения.

3. *Планирование действий и составление перечня решений.* Разрабатывается план проведения инновационных изменений — структурно-административных, организационных, технологических и др. Исключаются тривиальные и бесполезные предложения. Просчитываются трудности и препятствия в реализации запланированного.

В центре коллективного обсуждения находятся вопросы, которые дисциплинируют участников в их инновационном поиске: чего следует добиться с помощью новых мер? Чем новая ситуация будет отличаться от прежней? Насколько долгосрочными будут результаты изменений и благодаря чему они будут обеспечены? Какие трудности возникнут на пути реализации? Кого затронут предстоящие изменения и как те к этому отнесутся? Каково оптимальное время начала изменений и каковы сроки (ожидаемые, реальные) их осуществления?

4. *Претворение в жизнь.* Данная фаза реализации экспериментально-инновационной деятельности делится на три периода (исследовательский, обучающий, продуктивный) и предполагает широкий диапазон участия учёного-консультанта. Ему предстоит не только обеспечить теоретическую составляющую работы, но также организовать работу с сопротивлением участников по ходу выполнения задуманного. Часто это происходит в виде корректировки изначально за-

планированного, но оказавшегося непосильным или неприемлемым для исполнителей. Учёный-консультант будет привлекаться в целях презентации опыта, в том числе для подмены временно выбывших участников. Понадобится его экспертная помощь в спорных вопросах. Учёному-консультанту придётся проводить и периодические встречи мониторингового характера, и плановое обучение участников.

По мере претворения в жизнь экспериментального замысла происходит сближение и интеграции организационных культур учреждений общего и высшего образования, что является привлекательным для школы с инновационными запросами к вузу. В этом процессе просматриваются три периода: исследовательский, обучающий, продуктивный.

Исследовательский период работы. Учёный-консультант единолично или с привлечением других вузовских преподавателей обобщает достижения отечественного и зарубежного опыта. Школьные педагоги в ходе совместной работы с учащимися осуществляют интеграцию взрослой и молодёжной субкультур в построении демократических образовательных отношений⁷, которые выступают условием успешной инновационной работы. Этот период характеризуется тем, что учёные и практики работают относительно изолированно друг от друга, занимаясь реорганизацией того содержания, которое является привычным для их деятельности и типичным для местности проживания. Несмотря на

то, что учёными и практиками в это время работа ведётся отдельно, они оповещают друг друга о ходе её проведения на городских и районных семинарах, конференциях, проблемных встречах и «круглых столах».

Учёный-консультант организует научное обоснование в случае привлечения зарубежного опыта. Интеграция социокультурных традиций зарубежных стран и России в области разработки принципов и подходов к инновационному развитию школы позволяет обратить пристальное внимание на взаимосвязанные характеристики социальной жизни страны, семей и отдельных граждан. Это позволяет определить те универсальные ценности образования, которые сохранились при различных политических и национальных идеологиях, взаимоотношениях государства и церкви, соотношении семейного и общественного воспитания. В подготовленных по инициативе учёного-консультанта проектах программ обучения педагогов и руководителей школы найдут своё отражение результаты изучения научной и методической литературы, а также обобщения передового педагогического опыта. Общим результатом проделанной работы станут обоснованные предложения по обновлению организационных структур государственного и общественного управления школой, по утверждению приоритетных стратегических линий разработки базового, регионального и школьного содержания образования с учётом проблемы школы, выбранной для экспериментально-инновационной разработки.

Руководство школы в первый период претворения в жизнь замысла инновационной деятельности организует внутришкольную работу совместных исследовательских групп педагогов и учащихся по систематизации

⁷ Черникова Т.В. Психологическая поддержка в образовании. М.: ИД МПА-Пресс, 2003.

Getzels J. A social psychology of education // The handbook of social psychology. Vol. 5. / Ed. by G. Lindzey & E. Aronson. Realing, 1969. P. 459–538.

продуктивного опыта и анализу типичных трудностей, связанных с вопросами интеллектуального, личностного и социального развития в рамках выбранной темы исследования. Интеграция взрослой и молодёжной субкультур в построении развивающих образовательных отношений проводится путём активного группового обучения инициативных педагогов и учащихся разработке локальных образовательных проектов по теме инновационного исследования. Результатом проделанной педагогами совместно с учащимися работы становится выработка позиции сотрудничества, выбор эффективных методов работы, создание банка авторских техник и методических приёмов.

Обучающий период работы. Учёный-консультант всемерно содействует интеграции вузовской и школьной организационных субкультур по ходу сопровождения учительско-ученических исследовательских проектов. Такая работа проводится посредством внедрения в систему школьного обучения различных форм вузовского преподавания, в связи с чем открываются новые возможности предметного партнёрства учителя и ученика. Этот период работы знаменателен встречей и взаимным обменом между учёными и школьными методистами, с одной стороны, и педагогами и учащимися — с другой. Происходит активное обсуждение созданных материалов, осуществляется выбор наиболее продуктивных идей для перевода их в экспериментально-инновационные разработки. Сотрудничество становится возможным при точном соответствии содержания деятельности запросам её участников в информации, экспертизе, одобрении, технологиях выполнения.

Работа учёного-консультанта в этот период направлена на организацию обучения педагогов в режиме работы мастер-классов

и взаимного инспектирования. Это позволяет педагогам легко переносить полученные знания в практику. Во многом способствовать этому будет организованное обучение педагогов составлению авторских программ и разработок при осуществлении их первичной общественной экспертизы. Результатом работы станут инновационные образовательные технологии. Они составят в итоге программно-методическое обеспечение, сочетающее в себе школьные и вузовские знания и методы учебно-исследовательской работы по проблеме, выбранной для инновационной проработки.

Педагоги различных школ совместно с учащимися будут осуществлять взаимное обучение в рамках проектной деятельности в условиях становления муниципальных образовательных ресурсных центров и сетевого взаимодействия. Одновременно с этим будет проходить повышение квалификации учителей в системе постдипломного образования. Для успешного осуществления эта работа ведётся на уровне локальной научно-проектной продукции. Выбранные темы должны быть значимыми для школьников в плане формирования метапредметных навыков в учебно-исследовательской работе. Педагоги и учащиеся должны обладать методическими ресурсами для успешного осуществления деятельности по выбранным темам и предъявления её результатов другим школам в качестве завершённого проектно-исследовательского продукта. Полученные результаты оформляются в технологические разработки, пригодные для распространения и внедрения. Ещё одним важным результатом станет налаженный взаимообмен инновационными наработками между школами и на этой основе — утверждение ценностей открытости и сотрудничества.

Продуктивный период работы. Этот период наступает тогда, когда две взаимно направленные линии работы — от учёных и от практиков — совмещаются в открытой гибкой системе научно-практического обеспечения различных вариантов функционирования экспериментально-инновационной школы, системная деятельность которой напоминает работу исследовательской лаборатории. Учёные и педагоги-практики на этом этапе проводят совместную работу по интеграции содержания различных школьных предметов в межпредметные и «надпредметные» разработки занятий, тематических блоков, практикумов исследовательской направленности, которые востребуются как в условиях школьной, так и широкой социальной среды.

В результате интеграции систем высшего профессионального и общего образования появляются программы и методические разработки, сочетающие в себе школьные и вузовские знания и методы обучения. Такая работа проводится в условиях внутриорганизационного обучения педагогов и направлена на создание и общественное инспектирование программ курсов и модулей программ с экспериментально-инновационным компонентом. Итогом проведённой работы становятся интегрированные программы, позволяющие сочетать инновационные разработки школы и вуза в широких вариациях.

Наглядно периоды интеграции научной и учебно-исследовательской работы на базе экспериментальной школы представлены на схеме.



Схема. Этапы интеграции научной и учебно-исследовательской работы на базе экспериментальной школы

Предложенная модель последовательности экспериментальной работы школы, получившей научно-экспертную поддержку со

стороны учёного-консультанта, позволяет составить достаточно полное представление о характере и последовательности взаимо-

действия вуза и школы с инновационным запросом. Происходящая в ходе осуществления эксперимента интеграция образовательных культур открывает широкие возможности для координации и поддержки научно-исследовательской деятельности педагогов и учащихся с привлечением научно-педагогического потенциала учреждений высшей школы.

Пятый этап — диссеминационный: расширение содержания эксперимента на широкое профессиональное и социальное окружение

По ходу претворения инновационного замысла в жизнь популяризируется идея о том, что школа и вуз, включённые в совместную экспериментально-инновационную деятельность, выступают равноправными представителями от двух социальных институтов детства, образования, взросления.

Распространение инновационных разработок учителей в ходе эксперимента осуществляется через систему семинаров, тематических конференций, дистанционного обучения в районе и через систему видео-конференцсвязи на группу участников всероссийского проекта «Университетские округа России»⁸.

Расширение научно-исследовательской базы школы происходит благодаря установлению связей с имеющимися в населённом пункте лабораториями и предприятиями (нефтедобывающими, хлебопекарными, медицинскими, криминалистическими, контролирующими качество воды и воздуха и др.). При соблюдении необходимых условий

в них могут быть допущены школьники для анализа показаний приборов и проведения сравнительно-экспериментальных исследований. Кроме того, связь с широким сообществом исследователей может осуществляться через участие во всероссийских и международных конкурсах и других форумах, а также через пребывание в летних лагерях с программами для начинающих исследователей.

Важнейшим средством интенсификации экспериментально-инновационной работы в школе становится инициатива учёного-консультанта в организации системного обучения педагогов ведению учебно-исследовательской работы со школьниками. С одной стороны, это будет содержательным ответом на потребности школы в подготовленных для исследовательской работы учителях. С другой стороны, обучение должно ориентировать педагогов на конечный результат экспериментальной деятельности — организацию учебно-исследовательской работы в сети учебно-исследовательских лабораторий. Эту деятельность следует скоординировать с работой местных учреждений, имеющих исследовательский компонент (отдел) в своей структуре. Именно поэтому в ходе учебных занятий для педагогов должны быть затронуты проблемы координации и управления, делегирования руководящих полномочий, активного включения управляющего совета школы в процесс планирования и отслеживания результатов учебно-исследовательской работы.

Итоги проводимой работы обретают материальное выражение в докладах на совместных с учёными конференциях, в базе видео-мастер-классов по ведению занятий с учащимися-исследователями, научных публикациях, системном обобщении опыта.

⁸ Исследовательская работа и креативный потенциал учительско-ученических сообществ / под ред. Т.В. Черниковой. М.: Планета, 2013.