

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра
«Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 «Педагогическое
образование»

Магистерская программа

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

«Управление развитием воспитательной системы школы»

Студент

(подпись, дата)

(фамилия, имя, отчество)

Руководитель

(подпись, дата)

(фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр

(подпись, дата)

(фамилия, инициалы)

Рецензент

(должность, место работы)

(подпись, дата)

(фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ №____)

Заведующий выпускающей кафедрой _____

(подпись, дата)

(фамилия, инициалы)

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ №____)

Секретарь ГЭК

(подпись, дата)

(фамилия, инициалы)

Пенза 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1 Теоретические основы управления развитием воспитательной системы школы	11
1.1 Динамика развития теорий воспитания и воспитательных систем	11
1.2 Структура и типология воспитательных систем	28
1.3 Воспитательная система школы как объект управления	46
Глава 2 Опытно-экспериментальная работа по управлению развитием воспитательной системы МБОУ «Гимназия» г. Моршанск Тамбовской области	64
2.1 Констатирующий этап экспериментальной работы по анализу управления развитием воспитательной системы МБОУ «Гимназия» г. Моршанск Тамбовской области	64
2.2 Формирующий этап эксперимента по совершенствованию управления развитием воспитательной системы МБОУ «Гимназия» г. Моршанск Тамбовской области	80
2.3 Педагогические условия управления развитием воспитательной системы МБОУ «Гимназия» г. Моршанск Тамбовской области	97
Заключение	111
Список использованных источников	114
Приложения	126

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Нестабильность экономического развития, новые пути взаимодействия различных этнокультур и стран, интенсификация процессов миграции, кризис традиционной семьи, стремительное развитие потребительского общества и усиление материальных ценностей, непрекращающийся на протяжении более двадцати лет аксиокризис, возрастание роли религии в обществе, в том числе и её агрессивных ветвей, проникновение информационных технологий во все сферы человеческой жизни – все эти вызовы отечественного общественного развития усиливают значимость проблемы воспитания подрастающего поколения [32].

Усложняется текущая ситуация и тем, что исследования в области воспитания недостаточно скоординированы, передовой опыт образовательных организации в этой сфере обобщен не в полной мере, в связи чем рождается новый веер проблем уже в теории и практике воспитания: ставятся вопросы социально-культурного контекста развития воспитания, соотношения базовых культурных ценностей и содержание современного воспитания, актуализации духовного опыта подрастающего поколения определения сущности воспитательной деятельности различных категорий педагогов и развития их личностно-профессиональных позиций, анализа воспитательных возможностей со-бытийной общности наряду с коллективом, воспитывающей средой и воспитательным пространством и многие другие.

Несмотря на то, что поиск решения данных проблем активно реализуется и на государственном уровне: разработаны «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 №996-р, «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года», утверждённая Распоряжением Правительства РФ от 25.08.2014 N 1618-р, запущен Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (2021-2024 гг.); в образовательных организациях

введена должность советника директора по воспитанию, разрабатываются программы воспитания, проводятся «Разговоры о важном», – проблема повышения значимости и организации более эффективного процесса воспитания остаётся актуальной. Нельзя не согласиться в данном случае с Л.И. Новиковой, которая настаивает на том, что именно воспитательная система и воспитательное пространство могут стать эффективными механизмами развития и формирования высоконравственной личности ребёнка, так как продуктивным воспитание может быть только в рамках организованной системы [32].

Несмотря на то, что понятие «воспитательная система» возникло ещё в прошлом веке и до сих пор составляет предмет исследования многих учёных, демонстрируя необходимый потенциал для решения проблем воспитания подрастающего поколения (М.В. Воропаев, Л.Б. Байбородова, Е.Н. Барышников, В.А. Караковский, И.А. Колесникова, Н.Л. Селиванова, В.А. Сластёнин), на данный момент мало образовательных учреждений, в которых такая система создана. Наличие субъективной педагогической реальности личности – «прародителя» (М.В. Воропаев, Т.М. Шамова, Г.Н. Шибанова, Т.В. Цырлина) в структуре каждой системы (Л.А. Байкова, Е.Н. Барышников, А.В. Гаврилин, Л.К. Гребенкина, О.В. Ерёмкина, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, А.В. Шакурова и др.) обуславливает авторский подход к её построению, соответствующий правовым и нравственно-этическим общественным нормам и ценностям (М. Бахтин, М. Библер, А. Бровкина, Л. Выготский, И.П. Иванов, И.В. Ильин, М. Боткин, В.А. Караковский, Л. Колберг, С.Ю. Курганов, В.Ф. Литовский, В.А. Сластенин, А.Д. Урсул, Р. Хенви, Н.В. Черникова, Т.В. Цырлина, Р. Штейнер). В связи с вышесказанным, учитывая достаточную разработанность теории воспитания и воспитательных систем, необходимо понимать, что современная социальная ситуация и определяемые ею проблемы воспитания и преобразования в системе образования высвечивают актуальность анализа воспитательной системы в каждой образовательной организации и

поиск стратегий управления её развитием на основе уникальной культуры, условий, потенциала конкретной организации.

Объективно существующие противоречия в педагогической теории и практике подчеркивают необходимость разработки данной проблемы. Среди них можно назвать следующие **противоречия**:

- между декларированием наличия воспитательной системы в образовательной организации и её реальным созданием и развитием;

- между потребностью гуманистически ориентированных педагогов образовательной организации в создании ценностно-смыслового ядра воспитательного пространства и отсутствием опыта школы в обеспечении необходимых условий для этого процесса;

- между стремлением педагогов, обучающихся и их родителей в реализации субъектной позиции в развитии воспитательной системы и неподготовленностью образовательной организации управлять этим процессом.

С учетом этих противоречий была определена **тема** магистерской диссертации: «Управлением развитием воспитательной системы школы», **проблема** которой сформулирована следующим образом: каковы педагогические условия управления развитием воспитательной системы школы?

Решение этой проблемы составляет **цель** исследования.

Объект исследования – воспитательная система школы.

Предмет исследования – управление развитием воспитательной системой школы воспитательная система школы.

Гипотеза исследования построена на предположении о том, что управление развитием воспитательной системой будет эффективным, если:

- основными подходами к построению воспитательной системой школы станут: системный, гуманитарно-культурологический, аксиологический и определена их специфика;

- выявлено ценностно-смысловое ядро воспитательной системы, определяющее её ценностно-смысловое самоопределение;

– разработано содержание деятельности участников воспитательного процесса по управлению развитием воспитательной системы образовательной организации;

– выявлены педагогические условия эффективности управления развитием воспитательной системы образовательной организации.

В соответствии с гипотезой были определены основные **задачи** исследования:

1. На основе междисциплинарного анализа научной литературы проанализировать воспитательных систем и их структуру, типологию, этапы становления.

2. Проанализировать воспитательную систему как объект управления.

3. Разработать и апробировать программу совершенствования управления развитием воспитательной системой образовательной организации посредством ценностно-смыслового самоопределения.

4. Выявить, теоретически обосновать и экспериментально подтвердить педагогические условия эффективности управления развитием воспитательной системы.

Методологическую основу исследования составили:

– системный подход в педагогике, ориентирующий на раскрытие целостности объекта исследования (Г.Н. Александров, Ю.К. Бабанский, Е.Н. Барышникова, В.П. Беспалько И.А. Колесникова, Ф.Ф. Королёв и др.);

– аксиологический подход к воспитательной системе (Е.Н. Барышников, И.А. Колесникова, Н.Ф. Радионова и др.);

– гуманитарно-культурологический подход к воспитательной системе (Е.Н. Барышников, М.П. Нечаев, Т.И. Шамова, Г.Н. Шибанова).

Теоретической основой исследования являются положения и идеи философов, психологов и педагогов:

– о воспитании (Л. А. Байкова, Л.К. Гребенкина, И.А. Колесникова, И.С. Кон, А. В. Мудрик, Л.И. Новикова, А.В. Петровский, П.И. Пидкасистый, С.Д. Поляков, В.А. Сластенин, Е.Л. Титова, Н.Е. Щуркова и др.);

– о воспитательной системе (Л.В. Алиева, Л.Б. Байбородова, Е.Н. Барышников, М.В. Воропаев, Л.К. Гребенкина, Д.В. Григорьев, В.А. Караковский, Н.П. Капустина, И.А. Колесникова, Н.Б. Крылова, С.Н. Мешечек, Л.Н. Новикова, Н.Л. Селиванова, Е.В. Силантьева, П.Т. Ширяев и др.);

– о структуре воспитательной системы (Л.А. Байкова, Е.Н. Барышников, А.В. Гаврилин, Л.К. Гребенкина, О.В. Ерёмкина, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, А.В. Шакурова и др.);

– о социальном характере воспитательной системы (М.В. Воропаев, А.В. Мудрик, О.А. Фиофанова и др.);

– о роли личности в воспитательной системе (М.В. Воропаев, Т.М. Шамова, Т.В. Цырлина, Г.Н. Шибанова, и др.);

– об авторских воспитательных системах (М. Бахтин, М. Библер, А. Бровкина, Л. Выготский, И.П. Иванов, И.В. Ильин, М. Боткин, В.А. Караковский, Л. Колберг, С.Ю. Курганов, В.Ф. Литовский, В.А. Сластенин, А.Д. Урсул, Р. Хенви, Н.В. Черникова, Т.В. Цырлина, Р. Штейнер и др.);

– о воспитательном пространстве (Д.В. Григорьев, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, М.В. Шакурова, А.В. Шипова);

– об управлении (И.И. Адизес, А.А. Гомеро, В.И. Даль, А.И. Пригожин, А.В. Тихонов, Л. Якокк и др.);

– о педагогическом менеджменте (Ю.К. Бабанский, Л.В. Горюнова, Ю.В. Конаржевский, В.П. Симонов, В.А. Сухомлинский, Т.И. Шамова, Г.Н. Шибанова и др.);

– об управлении развитием воспитательной системы (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова, А.В. Трацевская, Т.И. Шамова, Г.Н. Шибанова и др.);

– о коммуникации и коммуникативной деятельности (Л.В. Гончаренко, Э.С. Казакова, М.Ю. Кондратьев, Г.Л. Щедровицкий);

– об ответственности (В. А. Канке, Е.А. Мацефук, К. Муздыбаев, М.А. Осташева, Д.И. Фельдштейн).

В ходе исследования применялся комплекс взаимодополняющих **методов**: анализ философской, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования; прямое и опосредованное педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, анкетирование, оценка и самооценка, методы математической статистики, теоретический анализ полученных результатов.

Опытно-экспериментальная база исследования. Исследование (констатирующий и формирующий этап) проводилось на базе МБОУ «Гимназия» г. Моршанск Тамбовской области. Количество участников констатирующего этапа эксперимента составило 198 человек. Формирующий этап эксперимента проводился при участии всех педагогов и обучающихся образовательной организации, из них в реализации модульной программы приняло участие 40 человек.

Логика и основные этапы исследования. Исследование осуществлялось в течение 2023 – 2024 годов и состояло из трёх этапов.

I этап – поисково-теоретический (2023 гг.): изучение и анализ философской, психологической и педагогической литературы; определение цели и задач исследования, разработка рабочей гипотезы.

II этап – теоретико-экспериментальный (2023-2024 гг.): констатирующий и формирующий эксперимент, разработка содержания деятельности участников воспитательного процесса по управлению развитием воспитательной системы образовательной организации.

III этап – заключительно-обобщающий (2024 гг.): обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, систематизация, обработка и описание полученных результатов управления развитием воспитательной системы образовательной организации.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что в диссертации:

– разработано содержание деятельности участников воспитательного процесса по управлению развитием воспитательной системы образовательной организации;

– выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально подтверждены педагогические условия эффективности управления развитием воспитательной системы образовательной организации.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что

– исследована проблема управления развитием воспитательной системы образовательной организации на основе полисистемного подхода;

– воспитательная система школы рассмотрена как объект управления.

Практическая значимость результатов заключается в том, что:

– определены методики, позволяющие охарактеризовать управление ценностно-смысловым самоопределением воспитательной системы образовательной организации;

– разработана и апробирована модульная программа ценностно-смыслового самоопределения «Кейс-мастерская».

Основные положения исследования:

1. Воспитательная система представляет собой целостный психолого-социальный и психолого-педагогический организм, совокупный объект, который возникает в процессе ценностно-смыслового самоопределения и согласования ценностей и смыслов её субъектов; который структурирует на основе согласованных смыслов и ценностей всё происходящее в образовательном учреждении; который порождает в жизнедеятельности образовательного учреждения динамику смыслов и способов бытия человека, актуализирующих человеческое качество участников воспитательного процесса. Как объект управления, воспитательная система изменяется «извне» и «изнутри» на различных уровнях, учёт которых позволяет сформировать образ жизни коллектива и выстроить межсубъектную систему смыслов.

2. Определение содержания деятельности педагогического коллектива и коллектива обучающихся по ценностно-смысловому самоопределению осуществляется на уровнях становления воспитательной системы: уровне порядка, общинности и ценностно-смыслового согласования – в процессе совместной творческой деятельности обуславливает выявление реального

образа образовательной организации, представляющего собой целостную картину всех сторон жизнедеятельности её воспитательной системы, и создание предпосылок для перспектив её обновления на основе преемственности, учёте традиций и новаций, оценке потенциала.

3.Эффективность управления развитием воспитательной системы обеспечивается соблюдением педагогических условий:

- создание «опережающих» воспитывающих ситуаций в процессе взаимодействия между субъектами будущей воспитательной системы, осознающими ответственность за её развитие;
- гармонизация ценностных ориентаций субъектов взаимодействия;
- проектирование системообразующего вида деятельности, личностно-значимого для большинства субъектов взаимодействия.

Апробация результатов исследования. Материалы исследования нашли отражение в двух публикациях автора:

1. Казьмин А.В. Исследование отношения учащихся к воспитательной работе как приём мониторинга эффективности воспитательной системы в общеобразовательной организации // Оригинальные исследования (ОРИС). Том 14. Выпуск 12. <https://ores.su/ar/journals/oris-jrn/2024-oris-12-2024/a231888>

2. Казьмин А.В. Потенциал кейс-технологии в стимулировании ценностного самоопределения субъектов воспитательного процесса // Наукосфера. 2024. №12 (1). URL: <http://nauko-sfera.ru/ens/archive/>

Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения(ий).

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ

1.1 Динамика развития теорий воспитания и воспитательных систем

Воспитание сегодня вписано в глобальную картину постоянно трансформирующегося мира. Эпоха постфеноменов порождает принципиально новые воспитательные реалии, смещает ценностные ориентиры и ставит перед необходимостью пересмотра давно известных теорий, технологий, методов.

Современное поколение, как отмечает петербургский учёный И.А. Колесникова, развивается в условиях:

- духовного напряжения, вызванного кардинально изменившейся геополитической и социально-экономической ситуацией, экологическими проблемами, миграционными процессами, военными и террористическими действиями;
- дискредитации в глазах молодежи цивилизационного опыта человечества, поставившего себя на грань уничтожения;
- смены способа культурного наследования, упраздняющего тысячелетиями поддерживавшуюся иерархию в системе отношений «отцы–дети»;
- парадоксальности окружающего мира, полного борьбы и конкуренции, отмеченного превалированием материальных благ и следованием принципу вседозволенности;
- глобальности трагических переживаний, актуализирующих в сознании детей, подростков, молодежи экзистенциальные вопросы;
- открытости информационного пространства, определяющей усиление аксиокризиса, возникшего ещё в конце прошлого века;
- атомарности, представляющей собой отделение от какой-либо традиции личности, не всегда понимающей, как использовать вдруг

открывшийся ей «страшный дар свободы» (В. Зеньковский), и внутренне не готовой к самостоятельному нравственному выбору.

Поэтому ярче высвечивается противоречие между ценностями и идеалами и окружающей действительностью, для адаптации к которой гуманистические установки часто оказываются мало пригодными. Подлинно человеческие смыслы, пока ещё сохраняющиеся внутри некоторых образовательных сред, и реальные социально адаптационные смыслы действительности все дальше отстоят друг от друга [43].

В связи с этим актуализируются проблемы воспитания и организации воспитательной деятельности в школе, поэтому в рамках данного параграфа целесообразно обратиться к решению следующих задач:

- дать представление о различных подходах к понятию «воспитание»;
- охарактеризовать термин «воспитательная система» и её отличие от воспитания, педагогической системы, дидактической системы, системы воспитательной работы;
- описать структуру воспитательной системы с позиции различных научных школ.

Выделившись в качестве совершенно особой социобиологической сущности, человек встал перед необходимостью сохранить и передать свой опыт, знания и умения подрастающему поколению. Причём такая потребность, являясь врождённой, постепенно обретала в пространстве и времени специфические, разнообразные формы, а воспитание включилось в поток самой жизни, постепенно усложняясь и превращаясь в особые виды деятельности [17].

Современная педагогическая наука – это многочисленные теории и концепции воспитания, различие которых обусловлено разными представлениями ученых-исследователей о человеке и формировании его личности, о роли педагога в воспитании и развитии ребенка [59].

Если говорить об историко-культурном диапазоне определения термина «воспитание», то стоит отметить, что он простирается от подражания (народная педагогика), имитации (игровые формы воспитания), подавления «дикой резвости воспитанников» (И. Гербарт) до различных вариантов гуманистического (Э. Кей, Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, Ш. Амонашвили) и свободного воспитания (Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, Н.К. Вентцель, А. Нейлл).

Важно отметить, что в современном мире, ввиду уже отмеченного ранее аксиокриза и других социально-культурных тенденций, воспитание выступает как понятие педагогической экологии, так как представляет собой работу с человеческим качеством, содействие его становлению в процессе педагогического взаимодействия и включает развитие возможности человека с момента пробуждения самосознания активно влиять на содержание и направление своего воспитания.

Так, историко-культурная динамика педагогической организации воспитания представляет собой движение рецептурности воспитательной деятельности к ее проектному, творческому началу. Подобное проектирование связано с отказом от искусственности, «постановочности» воспитательных действий и соответственно с опорой на воспитание действительностью, ситуациями из реальной жизни. На этом фоне актуальной становится идея событийности воспитания. Воспитание, понимаемое как со-бытие, на стороне педагога предполагает «духовное питание воспитанника и восхождение с ним на новый уровень отношений с миром и с самим собой» (К. Д. Ушинский). Признание важности со-бытия взрослых и детей в пространстве воспитания влечет за собой признание правомерности их со-изменения, со-трансформации [43]. Учёт подобных характеристик современного воспитания в контексте данного исследования необходим, так как позволяет увидеть актуальность выстраивания образовательного процесса в общеобразовательных школах на основе воспитательной системы, представляющей собой соединение целого комплекса участников и структурных элементов, действующих на общее благо. Об это подробнее речь пойдёт в параграфе 1.2.

В целом, многие исследователи, связывают содержание понятие «воспитание» с различными аспектами.

1. Педагог, психолог С.Д. Поляков – с целенаправленностью изменения психики, целенаправленностью влияния на личность ребёнка, социальным аспектом передачи культуры от поколения к поколению.

2. Советский и российский психолог А.В. Петровский – с адаптацией, индивидуализацией и интеграцией.

3. Исследователь Е.В. Титова – с социализацией, социальным развитием человека и воспитательной деятельностью.

4. Доктор педагогических наук Н.Е. Щуркова – с воспитывающей средой и деятельностью, осмыслением мира и себя в этом мире.

5. Современный исследователь, представитель петербургской научной школы И.А. Колесникова – с социальными явлениями, интеграцией всех воспитательных влияний на уровне жизнедеятельности конкретного объекта, конкретной деятельностью воспитателя [17].

Рассматривая различные трактования понятия «воспитание», можно определить наиболее общие признаки, которые отмечаются большинством исследователей:

- целенаправленность воздействий на воспитанника;
- социальную направленность этих воздействий;
- создание условий для усвоения ребёнком определённых норм отношений;
- освоение человеком комплекса социальных ролей.

Изучая различные редакции Федерального закона об образовании, можно увидеть, когда аспект направленности стал одним из определяющих для термина «воспитание». Если в законе «Об образовании» 1996 года под воспитанием понимается управление процессом развития личности ребёнка, то уже в 2012 году – это деятельность, которая направлена на развитие личности, создание условий для её самоопределения и социализации на основе

социокультурных, духовно-нравственных ценностей, правил и норм поведения, принятых в обществе [100, 101].

Действительно, многие учёные связывали характеризующий термин с поисками и обнаружением «смысла», некоей цели:

- как формирование привычек (Аристотель, Ф. Бэкон, Дж. Локк);
- как «духовное питание» воспитанника и восхождение на новый уровень отношений с миром и собой (К.Д. Ушинский);
- как направленные действия по привитию желаемых черт и свойств (И.С. Кон);
- как процесс и результат социализации, создание условий для развития и саморазвития человека (А.В. Мудрик);
- как управление развитием личности (Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова);
- как содействие становлению человеческого качества (И.А. Колесникова);
- как «окультуривание» человека (Е.В. Бондаревская);
- как удержание в системе этнических, родовых отношений, способ связи требований и правил жизни с законами Вечности (Я.А. Коменский, В.В. Зеньковский).

Для одного воспитание представляет собой воздействие, для другого – взаимодействие, для третьего – «сотрудничество с Творцом», для четвёртого – обращение к себе [17].

В учебнике И.И. Пидкасистого «Педагогика» воспитание определяется как «целенаправленная подготовка молодого поколения к жизни в данном и будущем обществе, осуществляемая через специально создаваемые государственные и общественные структуры, контролируемая и корректируемая обществом», и такая трактовка в современной науке является наиболее распространённой [67].

Научные исследования и многовековая практика воспитания детей показали, что процесс воспитания эффективен лишь тогда, когда он систематичен, когда все элементы этой системы отлажены и включены в процесс взаимодействия [54]. Причём система воспитания присутствует только там, где организованные факторные влияния на личность носят объективный закономерный характер [67].

Очевидна ценность данного факта, так как он коррелируется с ключевым термином исследования «воспитательная система», который будет рассматриваться ниже.

В разрезе полисистемного подхода к категории «воспитания» акцентируется внимание на самореализации и социализации взрослеющей личности, а целью воспитания, соответственно, выступает воспитание человека, способного к самореализации в различных системных сферах бытия человека как семьянина, члена сообщества сверстников, ученика школы, петербуржца, гражданина России, человека мира [42]. В основе такого подхода, по итогам исследований, которые проводились в Санкт-Петербурге с 1992 года при участии Е.Н. Барышникова, И.А. Колесниковой, Л. С. Нагавкиной, Е.Н. Шавриновой, были определены два ключевых принципа воспитания:

- принцип интегративности, основанный на неоднородности и противоречивости современного воспитательного процесса, каждый элемент которого требует осмысления и реализации в едином воспитательном пространстве;

- принцип приоритетной систематизации, учитывающий невозможность одновременного решения спектра проблем, связанных с воспитанием ребёнка, и требующий выявления и осуществления приоритетных направлений и функции воспитания, выделенные в соответствии с системно-функциональным подходом:

- социально-адаптивная – упорядочение жизнедеятельности человека посредством возникновения социальной организации человеческого общества и интеграции в становящуюся организационную структуру каждого человека;
- культурологическая – приобщение к ценностям культуры;
- когнитивно-преобразовательная – развитие способностей человека по познанию и преобразованию пространства бытия;
- антропологическая – выявление и реализация индивидуально-личностного потенциала человека. (Н.М. Борытко, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Ю.П. Сокольников, А.М. Сидоркин, Е.Н. Степанов) [6].

Размышляя о реальной практике воспитания, ещё знаменитый педагог и писатель А.С. Макаренко утверждал, что исток многих проблем в воспитании связан с тем, что школа не представляет собой систему [52; 54].

В целом, действительно в педагогической науке к понятию «педагогическая система» обращались редко (Ф.Ф. Королёв, В.П. Беспалько, Ю.К. Бабанский, Г.Н. Александров), а в практике массовой школы до недавнего времени выделились развивающиеся параллельно и практически не пересекающиеся дидактическая система и система воспитательной школы. Более того, в 80-е годы появилась тенденция ограничить деятельность школы решением задач обучения, сняв со школы воспитательные функции [35].

При этом очевидно, что задачи обучения и воспитания не могут быть эффективно решены без выхода педагогов в сферу воспитания. Иными словами, дидактическая система школы является составной частью более широкой системы, а именно воспитательной системы школы, которая представляет собой целостный воспитательно-учебный процесс, объединенный четко сформулированной воспитательной целью и совместной деятельностью учителей и учащихся [35].

Важно, что многие современные исследователи рассматриваемой в диссертации проблемы считают, что именно после статьи Ф.Ф. Королёва «Системный подход и возможности его применения в педагогических

исследованиях» высказанные им идеи были использованы в сфере воспитания, в том числе для системной организации воспитательной работы [46]. Так, спустя почти двадцать лет после утверждения А.С. Макаренко начали проводиться исследования по внедрению в образовательную организацию воспитательной системы, появились новые научные школы. Само научное понятие «воспитательная система» было введено в научный оборот в конце 70-х – первой половине 80-х годов прошлого века, родившись на основе уже имеющегося опыта деятельности воспитательных учреждений С.Т. Шацкого и уже упомянутого А.С. Макаренко [60].

Причём перед внедрением данного понятия многие учёные пытались обобщить опыт школы как целостного механизма. Так появлялись концепции воспитательной среды школы (П.Ф. Лесгафт), школьного уклада (А.Н. Тубельский), образа школы (Г.Б. Корнетов), культурной среды, культуры школы (Н.Б. Крылова, К.М. Ушаков) [82].

К примеру, исследователь М.В. Воропаев, анализируя феномен воспитательных систем, обращает внимание на то, что понятие «школьной культуры», которое было введено англоязычными социологами и использовалось ими вместо термина «воспитание», включает в себя те же аспекты, что и теория воспитательных систем [16]. Учёному импонирует позиция Н.Б. Крыловой, которая настаивает на том, что образование и культура взаимосвязаны и взаимообусловлены, ибо образование представляет собой условие и самостоятельный механизм запуска культуры и её новых форм, а культура, в свою очередь, выступает условием и механизмом запуска образования. Отсюда внимание Н.Б. Крыловой к культурной среде учебного заведения, которая может перерасти в жизненный уклад. По её мнению, благоприятная ситуация для образования неразрывно связана со свободным осуществлением культуроемких процессов и созданием культурной модели школы, под которой понимается особый формат организации школьной жизни, характеризующийся, во-первых, совокупностью идей и ценностей, значимых для всех участников образовательного процесса, во-вторых, гарантированными

условиями для свободного культурного развития каждого; в-третьих, соорганизацией ученического и педагогического коллектива на основе свободно развивающихся взаимоотношений. Подобные характеристики позволяют увидеть общее между школьной культурой и воспитательной системой: оба термина отражают социальную реальность конкретной образовательной организации [50].

Другой аспект исследования воспитательных систем представлен в работах Л.В. Алиевой, Д.В. Григорьева, которые подняли вопрос о новых методологических подходах к ценностно-смысловой структуре изучаемого явления [28].

Проблемы теории и практики функционирования воспитательных систем нашли отражение в работах Л.Б. Байбородовой, Е.Н. Барышникова, Л.К. Гребёнкиной, Н. П. Капустина, В.А. Караковского, И.А. Колесниковой, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, П.Т. Ширяева и др.

Рассмотрим концепцию научной школы под руководством Л.И. Новиковой, в рамках которой воспитательная система определяется в контексте целецентрического подхода: «Воспитательная система – это целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат» [19].

Если вспомнить упомянутый ранее такой аспект воспитания как целенаправленность, то становится понятна логика представителей школы.

Л.И. Новикова уверена, что изменение уровня воспитанности обучающихся и соответственно характера отношений внутри школьного сообщества напрямую зависит от усилий каждого в упорядочивании любого типа взаимодействия. Именно тогда происходит изменение уровня воспитанности каждого ребёнка и изменение характера отношений между участниками воспитательного процесса. В связи с этим, добавляет

исследователь, необходимо рассмотреть понятия «воспитательный процесс» и «воспитательная система», между которыми, бесспорно, присутствует взаимосвязь. Причем, в рамках системного подхода развитие воспитательной системы и воспитательный процесс являются идентичными.

Взаимосвязь указанных структур обусловлена рядом фактов. Во-первых, в процессе достижения педагогических целей в образовательном учреждении создается и развивается воспитательная система, которая выступает главным фактором успешного решения воспитательных задач. Воспитательная система одновременно является и социально-педагогической, и психолого-педагогической, так как влияет на школьников не только через учителей, уроки, учебники, домашние задания, классные часы, но и через включенность в окружающую среду через ее отношения, которые складываются между детьми, педагогами, родителями, шефами; через психологический климат в коллективе. Замечая, какое место занимает в концепции Л.И. Новиковой среда и социальный характер воспитательной системы, нельзя не подтвердить такой вывод и рассуждениями члена-корреспондента РАО А.В. Мудрика. Он отмечает, что в рамках рассматриваемой научной школы являются актуальными и обоснованными идеи социального воспитания:

- общественная сущность воспитания неотделима от социального;
- роль и функции воспитания неразрывно связаны с социальным, так как специфической функцией государства и общества является удовлетворение значимой потребности – осмысленное возвращение членов общества;
- одним из видов воспитания является социальное, которое, в свою очередь, связано с социализацией и обретением человеком социальности как свойства-способности быть членом общества [61].

Многие современные исследователи отмечают социальный характер воспитательной системы. К примеру, начинающий учёный О.А. Фиофанова предлагает трактовать воспитательную систему школы как целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных

компонентов воспитания и обладающий такой интегративной характеристикой как образ жизни [101]. Та же мысль звучит и в работе М.В. Воропаева, который под воспитательной системой понимает общность субъектов, которые образуют межсубъектную систему смыслов, связанную с реалиями социального института образования. Учёный рассматривает её как педагогическую реальность, которая, в свою очередь является устойчивой областью социальной реальности, результат интерференции и согласования субъективных педагогических реальностей педагогов и обучающихся и поддерживается особой системой деятельности и отношений и преобладанием развитой педагогической рефлексии [16].

Возвращаясь к взаимосвязи воспитательной системы и воспитательного процесса, во-вторых, стоит отметить, что воспитательный процесс представляет собой единство внешних воздействий и влияния на объекты их внутреннего отражения, возникновение обратного действия, а также самостоятельного влияния объекта на себя, которое проявляется в самовоспитании. Подобное взаимодействие управляется и самоуправляется, вследствие чего объективное социальное переходит в субъективное, индивидуально психическое состояние человека. В состав динамической системы «воспитательный процесс» входят субъекты и объекты воспитания в широком смысле, разнообразные связи, проявляющиеся между ними, а также условия, в которых протекает процесс их взаимодействия. Такая структура воспитательного процесса коррелируется со структурой воспитательной системы [74].

Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.А. Караковский, описывая концепцию воспитательной системы, особое внимание уделяли разграничению понятий «педагогическая система», «дидактическая система», «система воспитательной работы», «воспитательное пространство», «воспитательная система»:

а) педагогическая система – более узкое понятие и в то же время основа воспитательной системы;

б) дидактическая система – подсистема воспитательной системы;

в) система воспитательной работы как система взаимосвязанных воспитательных мероприятий может быть оценена как подсистема общей воспитательной системы школы или набор мероприятий, проводимых под давлением извне;

г) воспитательная система – постоянно развивающийся феномен, имеющий этапы развития и становления [79];

д) воспитательное пространство – педагогически целесообразная организованная среда, окружающая отдельного ребёнка или определённое множество детей; результат созидательной деятельности и интегрированное условие личностного развития как взрослого, так и ребёнка; динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, собираемая усилиями субъектов различного уровня [66; 79].

Необходимо обратить внимание и на соотношение понятий «воспитательная система» и «система воспитания». Во-первых, если первую отличает многофакторный, многоуровневый и сложный организационно-интегративный характер, то вторую – соподчинённый, организационно-процессуальный, так как она представляет собой следствие и результат проектирования процесса воспитания в рамках конкретной воспитательной системы. Во-вторых, если исходить из соотносительности ведущих слов в рассматриваемых понятиях, можно увидеть, что в первом понятии система выступает как явление, которое отличает данную систему от других, раскрывает наличие многокомпонентности, определяет направленность системы, её назначение, цели, функции и т.д., а во втором понятии ведущая позиция слова «система» предполагает рассмотрение воспитания как воздействия, как совокупности определенных элементов, взаимодействие которых придают воспитанию процессуальный характер [4].

Идеи данной научной школы поддерживает В.А. Сластенин, который вслед за Н.Л. Селивановой предлагает выделять следующие этапы развития воспитательной системы:

1. Этап становления, начинающийся с возникновения идеи и преобразующийся в системообразующую деятельность.

Главная цель первого этапа – отбор ведущих педагогических идей, формирование коллектива единомышленников. Компоненты системы работают отдельно, внутренние связи между ними недостаточно прочны, преобладают организационные аспекты, осуществляется педагогический поиск, формируются стили отношения между всеми участниками образовательного процесса, нарабатываются технологии, зарождаются традиции.

Взаимодействие с окружающей средой чаще всего носит стихийный характер. Темп продвижения здесь должен быть достаточно высоким.

2. Этап отработки содержания деятельности и структуры системы, а также деловых и эмоционально-психологических отношений.

Главная трудность педагогического управления воспитательной системой на этом этапе состоит в согласовании темпов развития ученического и педагогического коллективов. Последний должен быть инициатором организации жизнедеятельности школьного коллектива.

3. Этап оформления системы.

В центре внимания – воспитание свободной, гуманной, духовной, творческой, практичной личности, развитие демократического стиля руководства и отношений.

4. Этап обновления и перестройки, который может иметь черты кризиса и носить не только прогрессивный, но и консервативный, разрушающий характер. В итоге система либо начинает новый виток развития, либо разрушается [86].

Могут возникнуть недовольство состоянием основных видов деятельности, сбои в установившемся порядке жизни школы и т.д. Причины возникновения кризисных явлений различны, но чаще всего сводятся к возникновению скуки в коллективе, отсутствию творчества в деятельности, дефициту новизны [60, 79, 86]. Современный исследователь А. М. Сидоркин считает, что в результате кризиса могут произойти:

- смена ведущих видов деятельности, способствующая восстановлению целостности системообразующих связей и приводящая к новому этапу субъектного развития;

- возникновение на базе прежней воспитательной системы новой, сохраняющей некоторые ценности и традиции старой системы;

- исчезновение системы, когда нет нового витка развития, разрушаются все основные системообразующие связи и формы [86].

Петербургская научная школа, представителями которой в контексте изучаемого вопроса являются Е.Н. Барышников, И.А. Колесникова, Н.Ф. Радионова, понятие воспитательной системы объясняется через категорию ценностей [7]. Учёные подразумевают под подобной системой совокупный объект, который:

- возникает в процессе ценностно-смыслового самоопределения субъектов системы;

- структурирует на основе согласованных смыслов и ценностей субъектов всё происходящее в образовательном учреждении;

- обеспечивает динамику смыслов и способов бытия человека, актуализирующих человеческое качество участников воспитательного процесса [7, 42].

Учёные петербургской школы соотносят два понятия воспитательной системы:

1. Воспитательная система может рассматриваться как педагогический инструмент, характеризующийся социальной направленностью, ориентированностью на педагога, ценностной основой и целостностью на уровне целей. Она открыта для изменений, адаптивна, способна к трансформациям, функционирует как сложная и вероятностная система, развивается и управляется самостоятельно, проявляя заботу о каждом человеке.

2. Выступая же в качестве совокупного объекта, как было сказано выше, воспитательная система становится «человекообразной» с двусторонним

доминированием (взаимодействие «педагог-ребёнок»), что обуславливает её самоопределение в пространстве смыслов и ценностей. Она поддерживает целостность через единство смыслов, остаётся открытой и активно взаимодействующей, самоорганизуется и может качественно изменяться. Гуманистическая направленность подчеркивает её заботу о личности, способствуя её росту и развитию [7].

Согласно концепции Е.Н. Барышникова, которую он представил в диссертации на степень кандидата педагогических наук, пространство функционирования воспитательной системы определяется как область ценностно-смыслового самоопределения. В рамках данной идеи выделяются ключевые этапы механизма, обеспечивающего самоопределение в воспитательной системе образовательного учреждения всех субъектов:

1. Самоопределение. На этом этапе осуществляется ценностно-смысловое самоопределение педагогов и обучающихся в пределах образовательного учреждения. Если этого не происходит, воспитательная система рискует стать объектом управленческих манипуляций, лишённых ценностного основания.

2. Согласование ценностей и смыслов. Субъекты воспитательной системы приходят к компромиссу на основе принципа равенства ценностей, что помогает укрепить общую ценностную ориентацию.

3. Структурирование общих ценностей. Этап включает в себя выстраивание фундаментальных смыслов посредством разрешения противоречий внутри образовательного учреждения последующее формирование устойчивой структуры ценностей, в которой выявляются главные и второстепенные смыслы.

4. Создание точки бифуркации. Противоречия между управленческими установками и реальной доминантой ценностей требуют осмысления, что инициирует рефлекссию, помогающую субъектам системы понять собственную роль в ней и происходящие в процессе её развития процессы.

5. Формирование аттрактора эволюции. Устойчивая точка (аттрактор) становится центром, вокруг которого группируются все процессы развития

воспитательной системы. Это способствует ускорению её становления и отделению эффективных от неэффективных управленческих решений.

Процесс запуска рассмотренного выше механизма осуществляется на трёх уровнях становления воспитательной системы:

1. Уровне порядка. Воспитательная система строится через самоопределение педагогического коллектива, его профессиональный рост и рефлексию.

2. Уровне «общинности». В процесс включаются обучающиеся и родители, оценивающие воспитательный процесс, участвующие в моделировании системы и вырабатывающие общий образ образовательного учреждения.

3. Уровне ценностно-смыслового согласования. На данной ступени окончательно согласуются ценности субъектов, формируется точка бифуркации и возникает аттрактор, создающий основу для дальнейшего развития системы [7].

Важно отметить, что значимую роль в развитии и управлении воспитательной системы играет личность. Так, исследователи Т.И. Шамова и Г.Н. Шибанова начало становления воспитательной системы связывают с определением результата её функционирования и постановки целей, ради которых система создаётся, значимую роль в которой играет инициатор, который и должен понять в начале пути, ради чего и каким образом будет строиться данная система. Затем инициатор ищет единомышленников в сфере личностных интересов и вместе с ним инициирует опережающую ситуацию, которая позволит показать желаемое будущее, увидеть ориентир дальнейшего развития [107]. Эта же мысль звучит и в научной работе М.В. Воропаева [16]. Он уверен, что у истоков любой воспитательной системы стоит один человек, с уходом которого воспитательная система, как правило, умирает или существенно видоизменяется. Более того, по его мнению, системообразующим компонентом воспитательной системы является субъективная педагогическая реальность личности педагога-«прародителя» этой системы. На этом настаивает

и Т.В Цырлина [103]. Исследуя феномен авторской школы, о котором речь будет идти и в параграфе 1.2, она называет следующие её признаки и черты:

- субъектная роль создателя, влияние личности которого сказывается на всём укладе школы и позволяет организовать детское учреждение, резко отличающееся от массовой практики;
- чётко разработанная и последовательно реализуемая оригинальная концепция, формирующая соответствующую «философию» и «миссию» школы;
- специфическая культура школы, создаваемая и окрашенная ведущей системой ценностей, атмосферой сотрудничества, общинным характером взаимоотношений и творческими видами деятельности;
- установка на превращение учащихся и их родителей в субъекты реализации авторской концепции;
- стабильно устойчивые и длительные положительные результаты деятельности. Как видим, на первом месте указана роль создателя, личности.

Необходимость создания воспитательной системы, по мнению А.В. Гаврилина, В.А. Сластенина, М.В. Шакуровой, обусловлена рядом важных факторов:

- интеграцией усилий субъектов системы и укреплением взаимосвязи целевого, содержательного, организационно-деятельностного, оценочно-результативного компонентов педагогического процесса;
- расширением диапазона возможностей за счет вовлечения в процесс развития системы природной и социальной среды;
- экономией времени и сил педагогического коллектива;
- созданием условий для самореализации и самоутверждения всех субъектов системы и, как следствие, проявлением неповторимой индивидуальности каждого, гуманизации деловых и межличностных отношений в ученическом и педагогическом коллективах [20; 86; 106].

Обобщая сказанное, отметим:

1. Существует многообразие теорий и концепций воспитания, объединяющими положения которых является целенаправленность, социальная ориентированность, событийность и субъектность данного процесса.

2. Научные исследования показали, что процесс воспитания эффективен лишь тогда, когда он систематичен, когда все элементы этой системы отлажены и включены в процесс взаимодействия.

3. Системный характер процесса воспитания обуславливает целесообразность создания и развития воспитательной системы, которую в рамках данного исследования мы будем трактовать как целостный психолого-социальный и психолого-педагогический организм, совокупный объект, который возникает в процессе ценностно-смыслового самоопределения и согласования ценностей и смыслов её субъектов; который структурирует на основе согласованных смыслов и ценностей всё происходящее в образовательном учреждении; который порождает в жизнедеятельности образовательного учреждения динамику смыслов и способов бытия человека, актуализирующих человеческое качество участников воспитательного процесса.

4. Как динамично развивающееся явление, воспитательная система нуждается в эффективном управлении и постоянном развитии.

1.2 Структура и типология воспитательных систем

Воспитательная система не статичное, а динамичное явление, поэтому для ее успешного создания и управления надо знать механизмы и специфику ее развития, её структуру и компоненты. При этом важно помнить о том, что динамика развития воспитательных систем во многом определяется той личностью, которая стоит у истоков её формирования, преобразовывая имеющиеся теоретические знания в уникальную практику. Отсюда разнообразие воспитательных систем, наличие различных подходов к

выделению их компонентов и специфика менеджмента, о котором речь пойдёт в следующем параграфе 1.3.

В связи с выше сказанным целесообразно определить следующие задачи параграфа:

- описать структуру воспитательной системы в контексте различных научных концепций;
- охарактеризовать различные типы воспитательных систем.

Воспитательные системы могут быть созданы в школах разного типа, учреждениях культуры, центрах и домах дополнительного образования, детских организациях и объединениях на основе определенной теоретической концепции, включающей цели, задачи, принципы, ведущие идеи, педагогические теории, позитивный опыт субъектов воспитательной деятельности. В качестве же основной цели может являться формирование творчески развивающейся личности и стимулирование самоорганизующих внутриличностных процессов посредством освоения культуры, включения в жизнедеятельность социума.

Согласно исследованиям Л.А. Байковой, Л.К. Гребенкиной, О.В. Ерёмкиной, теоретическая концепция воспитательной системы может быть реализована с учётом четырёх взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, которые оказывают влияние на сущность и содержание системы:

1. Управления как искусства ставить цель, выстраивать стратегию для её достижения, организовывать дела, контролировать и оценивать полученные результаты. Отсюда ряд функций управления: психолого-педагогическая диагностика воспитательного процесса и деятельности его субъектов; обеспечение целостности образовательного процесса; организация совместной творческой деятельности, обеспечение взаимодействия школы, семьи и общественности.

2. Содержания как единства знаний, информации, ценностей, достижений культуры, различных видов деятельности по усвоению опыта, развитию творческого потенциала и талантов личности.

3. Организации как выстраивания взаимосвязи между целями, содержанием, формами, средствами, методами, условиями.

4. Общения как единства, включающего взаимодействие, взаимопонимание и восприятие друг друга и предполагающего учёт отношений между взрослыми и детьми, построенных на основе сотрудничества, гуманизма, общей заботы, доверия, внимания, диалога и создания ситуации успеха [59].

Такое структурирование рассматриваемого понятия показывает, что управление является неотъемлемой частью воспитательной системы и определяется другими её компонентами.

Включена система управления в структуру воспитательной системы у исследователей Т.И. Шамовой и Г.Н. Шибановой [107]. Кроме того, составными частями изучаемой категории также являются дидактическая система, под которой понимается учебная деятельность учащихся и методическая деятельность учителей, и система воспитательной работы, представляющая собой совокупность взаимосвязанных воспитательных мероприятий, адекватных поставленной цели. Такой подход, скорее всего, обусловлен историей зарождения понятия «воспитательная система» и системным подходом к образовательному процессу, о чём подробно описано в параграфе 1.1.

Взгляд представителей научной школы Л.И. Новиковой отличается от концепции предыдущих учёных и связан с выделением пяти базовых компонентов [66]. К ним относятся:

1. Подсистема целей и идей. Первая формулируется, по убеждению учёных, в соответствии с ориентацией на развитие личности, соответствием запросам ближайшего социального окружения учащихся, наличием чёткой и

ясной формулировки, возможностью деления главной цели на составляющие, диалогичностью.

2. Общность людей, которые реализуют цели и идеи и представляют собой единство педагогического и ученического коллектива. Особое внимание при создании такой общности необходимо уделять зоне неупорядоченности, о которой речь шла в параграфе 1.1.

3. Подсистема деятельности, общения и отношений как системообразующий фактор. Он определяет внутреннее единство и устойчивость системы при следующих условиях: отражении доминирующей коллективной потребности, значимости в глазах большинства школьников, реальном соответствии главной цели и задачам системы, компетентности педагогического коллектива в реализации конкретного вида деятельности, сформированности связей с другими видами деятельности.

4. Финансово-материальная база воспитательной системы.

5. Среда, осваиваемая учащимися через ознакомление с окружающей средой, через деятельное освоение среды, через педагогизацию и персонализацию окружающей среды, через формирование у них адекватного отношения к положительным и отрицательным явлениям окружающей среды [20; 106].

В.А. Караковский, отмечая сложность структуры воспитательной системы школы, конкретизирует рассмотренную выше концепцию и предлагает рассматривать следующие компоненты воспитательной системы:

- а) цели как совокупность идей, для реализации которых воспитательная система создается;
- б) деятельность, обеспечивающая реализацию цели;
- в) субъект деятельности, её организующий и в ней участвующий;
- г) отношения, интегрирующие субъект в некую общность и рождающиеся в процессе деятельности и общения;
- д) среда системы, освоенная субъектом;

ж) управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему;

и) развитие этой системы [37].

Таким образом, по сути, рассматривая проблему управления развитием воспитательной системы, мы анализируем её структуру и содержание.

Как было сказано выше, несмотря на то что существуют теоретические концепции воспитательных систем, различное философское и ценностное их наполнение определяет их уникальность и неповторимость. Отсюда существование многообразных воспитательных систем, которые являются авторскими или локальными (В.А. Сластёнин). Каждую из этих систем не целесообразно создавать во всех образовательных организациях, так как последние имеют специфические особенности и в будущем определяют уникальность воспитательной системы. В то же время системы не могут быть изолированы от общества, так как предполагают формирование личности, гармонично вписывающейся в социальную реальность, а значит, должны строиться в соответствии с гражданско-правовыми, нравственно-этическими нормами и ценностями, представленным в данном обществе.

Авторская школа, как пишет исследователь Т.В. Цырлина в своей диссертации, – это учебно-воспитательное учреждение со специфической уникальной культурой, созданное педагогом-основателем или его последователями на базе разработанной авторской концепции, субъектами реализации которой становятся педагоги, учащиеся и их родители, что обеспечивает школе эффективное длительное функционирование и стабильные результаты [103].

Одним важным элементом, который стимулирует становление и развитие воспитательной системы, является социально-политическая ситуация, общественные ценности. Их резкое изменение или падение может привести к разрушению сложившейся воспитательной системы, а в свою очередь, изменение социальной ситуации и учёт этого позволяет выстроить

индивидуальную систему, более прочную по отношению к меняющимся обстоятельствам внешнего мира.

В.А. Сластёнин в учебнике по педагогике систематизирует типы воспитательных систем [59; 86]. Именно они имеют четкую, проверенную теорией и практикой концептуальную философскую основу. Их ценности могут быть положены в основу современных воспитательных систем.

Кратко охарактеризуем описываемые В.А. Сластёниным системы.

Вальдорфская педагогика (начало XX в.), основанная Рудольфом Штейнером, строится на идее целостного подхода к развитию личности, где человек представляет собой сочетание физического, духовного и душевного. Штейнер стремился создать условия для гармоничного развития личности, объединяя физическое, эмоциональное и интеллектуальное начало, где культура (в широком понимании) играет центральную роль. Основу содержания обучения составляют религиозные традиции, ремёсла, музыка, искусство, театр и интегрированные знания о мире, что позволяет детям развивать тело, разум и нравственные качества в едином процессе.

Вальдорфские школы – это союз свободных людей, решение важных вопросов в котором происходит без директора, с помощью родителей – инициаторов открытий. Ученики вальдорфских школ открыты людям, это творческие личности, живущие в гармонии с собой и миром.

Наделены свободой и учителя, которые могут самостоятельно выбирать содержание, формы, методы образовательной деятельности, благодаря, в том числе, высокой эрудиции, образованности, развитости умения созидать и чувствовать, наличию знаний о природе как естественной среды обитания и человеческой природе. Их педагогическая деятельность строится на основе принципа индивидуализации образования, который предполагает особое внимание к душевным переживаниям детей как основе для постижения детьми ими собственного Я.

Следующие типы воспитательной системы связаны с именами Р. Хенви и М. Боткина, теории которых построены на основе теории глобального

образования. Термин «глобальное образование» возник еще в 70-е гг. XX в. в США как «образовательный ответ» напервые осознанные глобальные вызовы и перспективу жизни во взаимосвязанном мире на планете. В результате международной конференции ЮНЕСКО 1995 г. его основной целью стало формирование человека, готового крешению обостряющихся глобальных проблем, к жизни в опасном, динамичном и взаимосвязанном мире [33].

Наиболее разработанными моделями воспитательных систем глобального образования являются модели Р. Хенви и М. Боткина, дополняющие друг друга.

Данные модели построены на идее о том, что мир – это единое целое, это глобальная община, которая существует в виде системы взаимосвязей и взаимозависимостей, где благополучие каждого зависит от благополучия всех [33].

Суть глобального образования, по утверждению Роберта Хенви, – «это совокупность следующих измерений: формирование непредвзятого взгляда на мир, осознание состояния планеты, кросскультурная грамотность, осознание динамики мировых процессов, осознание возможностей выбора» [102, с. 303]. В российской педагогике пять принципов глобального образования американского учёного были дополнены шестым принципом, выражающим сущность русских культурных традиций – от совершенствования самого себя к совершенствованию мира [103].

В отличие от Р. Хенви, М. Боткин предлагает такой подход к обучению, в котором происходит переход от инстинктивной адаптации к осознанному прогнозированию и подготовке к будущим событиям [13]. Этот подход предполагает соответственно формирование у обучающихся навыков предвосхищения и сопричастности. Предвосхищение означает способность предвидеть новые ситуации и адекватно реагировать на них, анализировать события и прослеживать связь между прошлым, настоящим и будущим, оценивая возможные последствия решений. Сопричастность подразумевает умение взаимодействовать, находить общий язык и понимать других, что способствует эмоциональной зрелости и взаимопониманию.

Чтобы развить эти навыки, необходимо использовать особые учебные программы и планы. Так, теоретик глобального образования У. Книп считает, что приоритеты начального и среднего образования должны различаться, но дополнять друг друга. В начальных школах (например, США и других западных стран) акцент делается на формировании базовых навыков: умения обрабатывать информацию, решать задачи и мыслить критически, что созвучно универсальным учебным действиям по российским ФГОС. В средней школе приоритеты смещаются на формирование мировоззрения, специализацию и углубление базовых навыков. Обучение в старшей школе фокусируется на глобально ориентированных направлениях, выходящих за рамки узкой предметной специализации, что помогает ученикам видеть взаимосвязь знаний и применять их в различных областях.

С историей образования в США связано зарождение ещё одного типа воспитательной системы – «справедливое общество», в основе которого лежат идеи Лоуренса Кольберга о развитии морального субъекта [14].

Американский психолог, изучив работы Жана Пиаже, настаивал на несостоятельности операционной концепции интеллекта швейцарского учёного, и убеждает в том, что моральное сознание субъекта претерпевает трансформации, обусловленные его физиологическим, социальным и образовательным ростом. Отталкиваясь от такого постулата, Л. Кольберг систематизирует шесть ступеней в динамике морального субъекта и предлагает выделять следующие уровни морального развития: доконвенциональный (ориентация на награду и наказание, инструментально-релятивистская ориентация), конвенциональный уровень («межперсональное поглаживание», стадия «закона и порядка»), постконвенциональный уровень (легалистская ориентация на социальный договор, ориентация на универсальный этический принцип) [111]. Мораль на первом и втором уровнях – это что-то внешнее для человека, на третьем – выводится из самого субъекта. Личность соответственно продвигается от низшей к более высоким ступеням. Причём перепрыгнуть

через одну и более ступенек в развитии нельзя, как и спуститься по описываемой лестнице вниз.

Концепция Л. Кольберга основана на идее о том, что нравственное развитие личности напрямую связано с умственным ростом и проходит через ряд последовательных этапов. Кольберг считал важным наличие демократичных взаимоотношений между педагогами и учениками, а также регулярное участие детей в анализе своих поступков и действий других.

Примером практической реализации его идей служат так называемые «справедливые сообщества». Это небольшие группы педагогов и учащихся в рамках одной школы, которые ориентированы на «нравственность сотрудничества», а не принуждения. Здесь создается уникальная система ценностей, построенная на справедливости и заботе друг о друге, что способствует индивидуальному росту учащихся без ущерба для единства коллектива. Такие сообщества помогают учащимся формировать устойчивые ценностные ориентиры и трансформировать эгоистичные интересы в социально значимые нормы.

Создатель воспитательной системы общей заботы (конец 50-х гг. XX в.) советский учёный И.П. Иванов не поддерживал авторитарность в педагогике, выступая за отказ от сложившихся стереотипов в пользу гуманистической практики.

Иванов считал, что движение воспитательного процесса определяется отношениями между участниками, включающими как объективные, так и субъективные (личностные) аспекты. Его подход строится на идее «творческой заботы», где коллектив – это объединение, в котором каждый участник заботится о развитии группы, о своём месте в обществе и об окружающем мире. Именно идея заботы наполняет воспитательную систему общественно-педагогическим смыслом, ведёт к не только к её эффективности, но и результативности [2]. При этом, под заботой учёный понимает особый сплав отношений, поведения и деятельности. Отсюда и акцент на коллективе в его концепции [69].

И.П. Иванов также развивает идею этапно-циклического характера воспитательного процесса. Для него одинаково ценны самовоспитание педагога и детей, воспитание педагогов учащихся и учащимися педагогов, взаимовоспитание. Закономерностями воспитания, самовоспитания и взаимовоспитания являются единство образа жизни, товарищество поколений, гуманизм воспитания.

Педагогика общей заботы создаётся на основе ряда принципов:

- учёте социально полезной направленности деятельности детей и их наставников;
- сотрудничестве детей и взрослых;
- многоролевом характере и романтизме деятельности;
- творчестве.

Стоит заметить, что данная концепция перекликается с идеями Л. Кольберга, так как изначально методика коллективного воспитания строилась как чисто воспитательная, вне учебного процесса, внеофициальной структуры школы.

Методика коллективной организации жизнедеятельности – это стержень воспитательной системы общей заботы [2]. Она помогает каждому её участнику реализовать свои возможности и приобрести личный опыт творческой и организаторской деятельности. Творчество, согласно И.П. Иванову, – это возможность реализовать природную тягу к свободе, а социальное творчество – это напряжение живой мысли, рождение идей, источник эмоционально-нравственного созидательного опыта растущей личности, способ её существования. Именно коллективная творческая деятельность позволяет развивать и формировать демократическую творческую личность гражданской направленности.

Воспитательная система школы диалога культур строится на идеях выдающихся учёных XX века: «культуры как диалога» М. Бахтина,

«внутренней речи» Л. Выготского, «философской логики культуры» М. Библера.

В конце 70-х годов XX века педагоги С.Ю. Курганов и В.Ф. Литовский начали проводить учебные диалоги в разных классах и на разном предметном материале. Они пытались выстроить уроки таким образом, чтобы учащиеся не просто осваивали анонимную культуру, а развивали личностное, индивидуально-неповторимое мышление, выступая равноправными собеседниками наряду с педагогом. Знакомство с книгой Библера «Мышление как творчество», а затем и с ним самим и другими его работами помогло педагогам увидеть закономерности проявления всеобщей культурной ситуации XX века, понять специфику диалогизма обучения[11]. Как следствие, эти педагоги под общим руководством В.С. Библера начали систематическую разработку и экспериментальное проведение уроков-диалогов в харьковских школах, а руководитель эксперимента задумал разработать целостную концепцию новой школы, программу школы, которую назвал Школой диалога культур.

Отталкиваясь от теории М. Бахтина, опираясь на его утверждения о том, что культура существует только там, где есть две культуры и соответственно ведётся диалог, В.С. Библер под культурой видит особый феномен духовной жизни человека, осмысляемый им в триединстве следующих значений:

- культура как способ самодетерминации индивида;
- культура как сотворение мира впервые;
- культура как диалог культур, противопоставленный цивилизации,

образованию.

В.С. Библер выделял следующие положения школы диалога культур:

- а) диалогичность как компонент внутреннего содержания личности;
- б) многоголосье мира (или «карнавал мироощущения» по М. Бахтину)

как часть внутреннего диалога;

в) бесконечное развёртывание новых смыслов каждого вступающего в диалог как главное событие этого действия;

г) диалог как сосуществование и взаимодействие сознаний, не сводимых в единое целое;

д) культурные модели и схемы как основа для построения современного мышления [10].

Диалог, с одной стороны, это форма организации обучения, а с другой, принцип организации содержания науки. Результатом воспитательной деятельности в процессе такого диалога становится формирование базовой культуры личности. Учащиеся не должны просто заучивать готовые истины — их задача заключается в поиске и исследовании. В процессе диалога со сверстниками и преподавателем, отвечая на проблемные и эвристические вопросы, они формируют уникальный взгляд на мир и собственную позицию. Современная культура для них становится отражением предыдущих культурных пластов, а каждая мысль или образ — точкой соприкосновения разных эпох, народов и концепций. Такой коллективный творческий поиск ведет к рождению новых идей и установлению взаимных связей.

Таким образом, воспитательный процесс в рамках школы диалога культур способствует культурно насыщенному развитию личности, поддерживаемому в том числе и содержанием образования.

Гуманистическая воспитательная система, основателем которой был директор московской школы № 825 В. А. Караковский, для которого воспитание являлось приоритетом № 1, имеющим государственную и общественную самооценку, в современном образовании занимает лидирующее место: Всё жизненное пространство, в котором формируется, развивается, реализует своё природное назначение человек, пронизано воспитанием. Это объективная реальность объективного бытия [38].

Нравственные ценности, гуманизм и культуру он видел основными традициями отечественного воспитания. В 1993 году В.А. Караковский в небольшой книге «Стать человеком...» представил своё видение базовых

ценностей воспитания человека, свою аксиологию воспитания. К базовым ценностям педагог отнёс:

- а) землю как общий дом человечества;
- б) отечество как уникальную Родину, дарованную судьбой и переданную в наследство предками;
- в) семью как первую социальную структуру и естественную среду для формирования личности ребёнка;
- г) труд как основу существования человека, отражающую его истинную природу;
- д) знания как результат труда и опыта;
- е) культуру как величайшее достояние, накопленное человечеством в материальной и духовной сферах;
- ж) мир как гармонию и согласие между людьми и народами, как основное условие существования общества;
- и) человека как высшую ценность, являющуюся целью, средством и итогом воспитания [25, 39].

Гуманистическая воспитательная система, основанная на комплексном подходе и системности, поддерживает интеграцию педагогических воздействий и коллективное творчество, и наполнена ценностями, заложенными ее создателем. Ведущая идея данной системы — ориентация на личность и её интересы. Последний аспект сближает данную теорию с рассмотренной ранее педагогикой заботы И.П. Иванова.

Педагогика практического гуманизма – так определял созданную им воспитательную систему сам В.А. Караковский. Внутри этой системы ребёнку оказывалась разумная помощь взрослого в поисках его самости, событийном обретении им социальной, культурной, нравственной, духовной идентичности. Ненавязчивая помощь и поддержка – «соратничество» – были наполнены глубокими, проблемными, откровенными, выстроенными в культуре человеческого достоинства смыслами педагогического общения: формирования социальных отношений в коллективе и через коллектив нравственного выбора

внутренней свободы совести и чести, социальной ответственности, понимания социальной и нравственной ответственности, преодоления отчуждения общества от смыслов и результатов воспитания.

Как учёный и педагог, В.А. Караковский нашёл реально действующие звенья трансляции трансцендентных идеалов в педагогическую практику, календарно-тематические планы, программы, ключевые дела и события. Он смог мотивировать на уровне личностных смыслов. Отсюда инструментальность и культуросообразность его гуманизма [8].

Четыре силы, части школьного коллектива, являются ведущими в характеризующей воспитательной системе:

- руководитель, директор учреждения – является идейным вдохновителем, источником первичной оценки происходящих событий;
- авторская группа в составе административного корпуса и группы единомышленников, разделяющая ответственность за судьбу воспитательной системы;
- остальной педагогический коллектив, способный при необходимости противостоять директору и особенно авторской группе;
- лидирующая команда старшеклассников, выступающая выразителем интересов всего ученического коллектива.

Стиль взаимоотношений между данными частями-субъектами воспитательной системы определяются утвержденной системой норм: заинтересованное обсуждение детских проблем и доброжелательное отношение к каждому ребёнку, отсутствие серьезных конфликтов между педагогами и школьниками, тесное межличностное общение и т.д.

Так же, как и И.П. Иванов, В.А. Караковский предлагает использовать методику коллективной творческой деятельности, которая реализуется в процессе сборов и ключевых общешкольных дел. Именно последние составляют функциональное ядро гуманистической воспитательной системы.

В целом, модель гуманистической воспитательной системы современной массовой школы, реализованная В. А. Караковским, основана на целостной педагогической концепции «Мы – школа»; интеграции педагогических взаимодействий; коммунарской методике; высоком уровне неформальных межличностных отношений; творчестве; взаимодействии с наукой.

Концепция В.А. Караковского, бесспорно, жизненна – неслучайно она нашла применение и в других российских школах.

Несмотря на универсальность и актуальность гуманистической воспитательной системы, исследователь М.В. Воропаев, предлагает обратить внимание на то, что, как показывает школьная практика, реально существующие воспитательные системы не сводятся к гуманистическим. Это, по его мнению, обусловлено, во-первых, декларированием гуманизма без глубокой рефлексии провозглашаемых целей; во-вторых, хрестоматийным фактом, что формы гуманизма и его содержание не раз менялись за историю человечества; в-третьих, подгонкой воспитательной системы под общий шаблон [16].

Следующий тип – воспитательная система школы-комплекса – «относительно новый тип школы, отвечающий современным требованиям», построенный на основе опыта образовательно-воспитательных учреждений С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, Ф.Ф. Брюховецкого, А.А. Захаренко, В.А. Караковского.

Главным преимуществом такой школы и соответственно системы является её истинный гуманизм, основанный на внимании к содержательной, психолого-педагогической и организационной сторонам решения педагогических проблем.

Наибольшее развитие данная школа получила в Белгородской области. Дети и взрослые в ней объединены общей атмосферой гуманных отношений, благодаря соотнесению педагогических целей развития личности и целей детей в удовлетворении их актуальных потребностей. Как следствие, происходит

совпадение интересов и деятельность, значимая для ученика, оказывается значимой и для школы.

Создание воспитательной системы школы-комплекса позволяет каждому школьнику выстроить пространство для самореализации, определить возможности общения, самораскрытия и самосовершенствования.

Анализ различных зарубежных и российских воспитательных систем позволяет увидеть, что, несмотря на различие философских, педагогических и психологических идей, рассмотренные системы объединены целостным взглядом на ребёнка, стремлением развивать личность в гармонии с обществом и собой.

Воспитательная система может быть создана в рамках любой школы как образовательного учреждения, хотя она не является его обязательным атрибутом и не может быть самоцелью коллектива. Однако её наличие – тот стержень, та основа, которая служит эффективному и результативному воспитанию и развитию личности учащихся [59, 86].

Опираясь на исследование, проведённое в параграфе 1.1, в рамках данного параграфа нельзя не обратить внимание на воспитательные системы, реализуемые в рамках петербургской научной школы.

Современные учёные Е.Н. Барышников и И.А. Колесникова рассматривая воспитательную систему как совокупный субъект, как пространство его самоопределения, важнейшей характеристикой самоопределения личности в пространстве воспитательной системы видят ценностно-смысловое определение (возникновение системы смыслов и ценностей, определяющих пространство действия воспитательной системы) [6; 7]. Поэтому, по их мнению, воспитательная система образовательного учреждения выступает как способ развертывания в пространстве и времени воспитательного процесса, отражающего педагогические смыслы его участников.

С учетом особенностей современного воспитательного процесса (двудоминантность, целостность, ценностная направленность) Е.Н. Барышников предлагает выделять следующие компоненты воспитательной

системы: воспитательное пространство (речь об этом шла в параграфе 1.1), ценностно-смысловое ядро, пространственно-временная структура и координационно-педагогический компонент.

Ценностно-смысловое ядро – это система ценностных ориентиров, возникающая в результате согласования жизненных установок и смыслов всех участников воспитательного процесса: педагогов, учащихся и их родителей. Она представляет собой структурированное описание целей и принципов воспитания, содержания образовательной деятельности, а также критериев и показателей результативности воспитательного процесса.

Пространственно-временная структура включает в себя различные виды деятельности с воспитательным потенциалом, обеспечивая возможности для формирования личностных ценностей и идеалов.

Координационно-педагогический компонент охватывает методы воспитания и представляет собой совокупность педагогических технологий, потенциал педагогического коллектива и родителей, а также способы его развития. Этот компонент также включает механизмы управления развитием воспитательной системы.

По результатам исследования пространства ценностно-смыслового самоопределения воспитательных систем школ Санкт-Петербурга, Е.Н. Барышников выделяет четыре направления ценностей:

- рационально-познавательные: ценности, связанные с истиной, знанием, интеллектом и так далее;
- социальные: справедливость, общественные и патриотические ценности;
- индивидуально-личностные: свобода, равенство, уникальность личности;
- нравственно-культурные: такие ценности, как добро, красота, творчество.

Установка на определённое направление ценностей формирует соответствующий тип воспитательной системы образовательного учреждения:

- а) рационально-познавательная;
- б) культурно-нравственная;
- в) социальная;
- г) индивидуально-личностная[7].

Е.Н. Барышников подчёркивает, что воспитательная система – это педагогическая реальность, характеризующаяся целым рядом параметров, таких как ценностные ориентиры и степень целостности, пространственно-временные измерения и др. Основой типологии воспитательных систем становится параметр ценностности, который может быть гуманистическим, нормативным или антигуманистическим. Гуманистическое качество параметра рассматривает личность как высшую ценность, признаёт её сознательным субъектом и адаптирует формы воспитательной деятельности к изменяющимся условиям. Нормативное качество параметра характеризуется тем, что личность определяется как объект воспитательных воздействий по образцу, соответствующему социальному запросу или высшему идеалу. Антигуманистическое качество параметра допускает дегуманизацию, где личность рассматривается как объект для подавления.

На основе ценностных характеристик, Е.Н. Барышников выделяет четыре типа воспитательных систем:

- гуманистические рассматривают личность как высшую ценность, рефлексивно адаптируя формы воспитания под актуальные условия;
- авторитарные сочетают элементы гуманизма с жёстким следованием социальному заказу;
- нормативно-гуманистические занимают промежуточное положение, иногда демонстрируя консерватизм;
- фрагментарные включают несколько групп с различными ценностными ориентирами, что может вести к кризису системы [7].

Таким образом, если выше, излагая теорию В.А. Сластёнина, мы характеризовали школы, в основном, как авторские. То Е.Н. Барышников унифицирует понятие «воспитательной системы», благодаря категории «ценность».

Подводя итог вышесказанному, отметим:

1. Несмотря на различие существующих концепция структурирования воспитательных систем, все они характеризуется наличием компонента управления.

2. Типология воспитательных систем обусловлена ролью их создателей, личности, которая определяет общую стратегию и тактику их развития.

3. С учётом аксиокризиса, который определяет современное общество, культуру и образование, концепция петербургских учёных более актуальна в контексте данного диссертационного исследования и целесообразна при создании воспитательной системы МБОУ «Гимназия» (о чём речь пойдёт в главе 2).

1.3 Воспитательная система школы как объект управления

Исследователь Е.В. Мячина, изучая тему управления развитием воспитательной системы школы в рамках системно-целевого подхода, обращает внимание на наличие целого спектра проблем воспитания, развития воспитательных систем и управления этими процессами в современных школах. К этим проблемам учёный относит низкий охват учащихся воспитывающей деятельностью, ориентацию на процесс, а не на результат воспитания, недостаток инновационных идей и эффективных моделей воспитательных систем, адекватных современным условиям, преобладание единичных новшеств в ущерб системным, низкий уровень включенности педагогов в управление развитием воспитательной системы, отсутствие стратегии развития последней, реализация исполнительского типа управленческой стратегии в области воспитания и ряд других [63]. А ведь

именно грамотно выстроенная воспитательная система и система педагогического менеджмента – основа для создания оптимальных условий развития и совершенствования личности ученического и педагогического коллектива. Это стало особенно актуальным в последние годы, благодаря внедрению «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», которая реализуется, в том числе через программы воспитания каждого образовательного учреждения.

В связи с этим в рамках проводимого исследования в данном параграфе необходимо решить следующие задачи:

- дать определение понятию «управление» и конкретизировать содержание термина «педагогический менеджмент»;
- охарактеризовать функции и содержание управления развитием воспитательной системы школы.

Межнаучный анализ категории «управление» позволяет увидеть целый ряд дефиниций этого термина.

Близки позиции Ли Якоккаи И.И. Адизеса: в описываемом процессе присутствует обезличенность. Если первый, американский предприниматель и менеджер, видит в управлении особый вид деятельности, который превращает неорганизованную толпу в целенаправленную, результативную и эффективную группу (позиция американского предпринимателя, менеджера Ли Якокка); то второй – израильский и американский писатель, бизнес-консультант И.И. Адизес – особую форму реализации воздействия, которая применяется тогда, когда юридическая норма может быть реализована только при помощи вмешательства власти [3; 110]. Однако два века назад ещё русский писатель В.И. Даль подчёркивал, что управление должно вести к созданию благоприятных для человека условий, в значит, должно представлять собой воздействие, организуемое человеком сознательно, если он стремится оказать влияние на ход конкретного процесса в правильном, нужном для человека направлении [27]. Та же обезличенность отличает и трактование,

представленное в Философском и Психологическом словарях, где под управлением понимается функция организованных биологических, технических, социальных систем, определяющая сохранение их структуры, поддержание режима деятельности и реализацию её программы и цели [9; 48].

А вот социология и педагогика высвечивают роль человека в принятии решений о том, как действовать, организовать и контролировать. И если в педагогическом словаре, где управление представлено как взаимосвязанная совокупность циклически повторяющихся процессов выработки и осуществления решений, которые ориентированы на стабильное функционирование и эффективное развитие системы и её основных элементов, человек только просматривается, то в определении русского социолога, одного из создателей социологии управления А.В. Тихонова его причастность выражена точно. Учёный отмечает, что только сознательное вмешательство человека в социальность, в функционирование живых и неживых, природных и социальных систем можно называть управлением. Более того, это вмешательство рационально мыслящего человека [70; 93].

В целом, в различных теориях управление представлено как наука; как процесс воздействия субъекта на ту или иную систему; как механизм воздействия на ту или иную систему; как функция организованных систем; как менеджмент-процесс координации деятельности разных субъектов; как осуществление совокупности воздействий на объект управления; как функция систем различной природы; как процесс планирования, организации, мотивации и контроля; как процесс анализа различного состояния, планирования, организации, мотивации и контроля [15; 22; 40; 76; 77; 80; 89; 94; 96; 98]. Однако важно отметить, что, несмотря на вариативность трактования рассматриваемой категории, все определения объединяет отнесенность управления к системам и его взаимосвязь с ними в качестве элемента. Неслучайно исследователь А.И. Пригожин подчёркивает, что система управления состоит из трёх взаимосвязанных компонентов: целенаправленного воздействия, саморегулирования и организационного порядка [72].

В современных условиях важнейшим видом справедливого управления стал менеджмент как такой тип управления, в котором уровень рациональности, разумности регулирующих целенаправленных действий значительно возрастает по сравнению с другими [21]. Несмотря на то, что изначально менеджмент рассматривался только в контексте производственной сферы, исторические и социальные изменения привели к пониманию, что эта наука напрямую связана с человеком и основная её задача состоит в организации единых целей и ценностей коллектива, обеспечение развития и повышения квалификации [30].

Управленческая и педагогическая деятельность, бесспорно, имеют схожие функции: контролирующая, организационная, мотивационная, информационная, конструктивная. Скорее всего, это и привело к формированию нового типа управления, нового направления в системе управления – педагогического менеджмента.

Доктор педагогических наук Л.В. Горюнова отметила, что введение такого направления (науки, по мнению В.П. Симонова) было необходимо в связи с изменениями в отечественном образовании [24, 84]. Подтверждают целесообразность такой позиции и другие учёные: В.А. Сухомлинский, который видит в умении управлять одну из сфер педагогического мастерства; Ю.К. Бабанский, который уверен, что именно педагог должен совершать переход от управления операциями к управлению действиями и потом к управлению деятельностью учащихся; Т.И. Шамова, Г.Н. Шибанова, которые отслеживают прямую взаимосвязь между гуманистической воспитательной системой и перестройкой позиции преподавателей и руководителей на принятие приоритета человека во всех звеньях отрасли [5; 91; 107].

Специфика педагогического менеджмента заключается в особенностях его предмета (деятельность людей), продукта (информация об образовательном процессе), орудия (слово) и результата (уровень обученности, воспитанности и развития учащихся). Уникальны и принципы, которые лежат в основе управления с позиций указанного вида менеджмента:

- принцип уважения и доверия к человеку;
- принцип целостного взгляда человека;
- принцип сотрудничества;
- принцип социальной справедливости;
- принцип индивидуального подхода в управлении;
- принцип обогащения работы педагога;
- принцип личного стимулирования;
- принцип консенсуса;
- принцип коллективного принятия решения;
- принцип целевой гармонизации;
- принцип горизонтальных связей;
- принцип автономизации управления;
- принцип постоянного обновления [31; 44].

Системный характер педагогического управления соответствует системной природе педагогических процессов [85].

Так, можно говорить о трёх уровнях педагогического менеджмента:

- а) управление деятельностью педагогического коллектива;
- б) управление деятельностью педагога;
- в) управление деятельностью учащегося и о его многокомпонентности.

Исследователи выделяют следующие составляющие:

- образовательный компонент, суть которого в организации процесса обучения и воспитания в его взаимосвязи с принципами, методами, формами, средствами управления образовательным процессом;
- мотивационный компонент, предполагающий постановку целей участников совместного процесса;
- когнитивный компонент, помогающий интерпретировать педагогическое знание в качестве методов развития корпоративного мышления;

- деятельностный компонент, который применяется в связи с использованием научных педагогических подходов, образовательных концепций и человеческого фактора;
- творческий компонент, учитывающий выстраивание педагогической деятельности на творческой основе;
- конативный компонент, обеспечивающий информацию как предмет педагогической деятельности;
- интегративный компонент, позволяющий осуществлять реализацию функции управления учебной деятельности с помощью постановки целей и способов их достижения, разрабатываемых совместно с субъектами образовательного процесса [83].

Такая уровневость и компетентность будет отражена и в ходе эксперимента, о чём речь пойдёт в параграфах 2.1 – 2.3.

Педагогическая деятельность в целом представляет собой множество иерархически увязанных между собой по вертикали и по горизонтали систем, включая в себя и систему управления организационными системами.

Говорить о какой-то конкретной модели управления в контексте педагогического менеджмента неверно, так как для каждого учебного заведения, которое имеет миссию, содержание в контексте организации образовательного процесса, уклад, дух, будет характерна собственная управляющая модель. Данная модель будет эффективна только в конкретном ситуационном контексте и в уникальных обстоятельствах [1].

И речь в данном случае как об управлении учреждением в целом, так и теми процессами и системами, которые представлены в нём.

Многозначность понятий «воспитание» и «воспитательная система» повлекла за собой вариативность определения структуры последней (параграфы 1.1, 1.2) и наличие различных подходов к её управлению.

Научная школа в составе В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой, настаивая на том, что смысл имеет реализация

только гуманистической воспитательной системы, главной управленческой проблемой определяет отношения, а не исполнительскую дисциплину. В связи с этим важной задачей руководителя, по их мнению, становится привлечение к общественной управленческой деятельности большего числа людей, стимулирование максимальной мотивации и самоконтроля. А факт о том, что и управление, и педагогические процессы системны, позволяет прийти к мысли, что управление воспитательным процессом должно быть системообразным и носить адаптивный характер. Наличие же зон неупорядоченности (параграф 1.2) и нелинейность развития воспитательной системы требует рассматривать процессы её самоорганизации и управление процессом их развития в русле теории самоорганизации, которое является направлением синергетики [18].

Синергетика – это метанаука, которая объединяет теорию хаоса, катастроф, сложных систем и самоорганизации. Исследуя универсальные подходы, она создаёт особый уровень метакультуры, выраженный в многовариантности и альтернативности выбора. В этом можно увидеть созвучие педагогической системе, самоорганизация в которых представляет собой процесс или совокупность процессов, способствующих оптимальному функционированию, самодотраиванию, самовосстановлению, самоизменению и характеризующихся наличием постоянной неопределённости возможности выбора.

Синергетика позволяет высветить нецелесообразность навязывания пути развития сложноорганизованным системам и роль хаоса как механизма самоорганизации и самодотраивания структур с сопутствующим удалением лишнего, так как в обучении нет абсолютной бесструктурности и абсолютного порядка. В определенных обстоятельствах соединение хаоса, дезорганизации и упорядоченности заключают в себе созидательное и конструктивное начало системы [71].

Благодаря учёту этого, мягкая, открытая, воспитательная система как самоорганизующееся явление меняет привычные взгляды на неё: понимание процессов внутри неё становится более объёмным и адекватным реальности.

Поэтому важно при управлении её развитием учитывать положения теории самоорганизации.

1. Нестабильные и неустойчивые состояния – залог стабильного и динамического развития системы.

Развитие системы – это всегда движение к целостности, тотальности, упорядоченности. В то же время обретение целостности ведёт к остановке в развитии. Ни одна воспитательная система не может функционировать без стандартизации и унификации, без повторения ситуаций, единства действий и целей субъектов. Однако в процессе развития проявляется неудовлетворённость некоторых личностей подчиняться общим правилам. Независимо от чьего-либо желания активизируется механизм отторжения непринятого в рамки. Таким образом, система хороша, пока её нет, пока она представляет собой перспективную, недостигнутую цель, движение к которой собирает в едином пространстве творческих, нестандартных людей, готовых к неожиданным и спонтанным решениям. Речь идёт о противоречии между хаосом и упорядоченностью (признак синергетики), то есть между традициями и новациями.

Уникальность воспитательной системы в том, что она никогда не достигает высоких степеней целостности, ведь в любом образовательном учреждении происходит постоянная смена поколений. Поэтому развитие воспитательной системы определяется не столько объективными, сколько субъективными факторами, а очаг неустойчивости оказывается той областью, которая впоследствии может стать источником дальнейшего развития.

2. Процессы и воздействия на микроуровне влияют на всю систему.

Не замечаемые ранее мелочи могут стать определяющими в развитии системы, так как имеют тенденцию разрастаться.

3. Наличное состояние системы – точка притяжения, организации и формирования её будущего состояния.

Перестройка школьной воспитательной системы влечёт за собой необходимость изучения её свойств и состояний, так из описание сегодняшней

системы помогает увидеть возможные пути её развития. Процесс построения будет эффективнее, если в старой системе будет содержаться основа для построения будущей.

В результате педагогического управления воспитательной системой и её внутренних процессов самоорганизации складываются закономерности её развития.

4. Внутренние свойства системы определяют поле путей её развития.

На базе единой исходной педагогической концепции может возникнуть спектр воспитательных систем. К примеру, реализация идей гуманистического воспитания может вызвать к жизни одинаковые по типу массовые или альтернативные школы, однако разная системообразующая деятельность определит разницу моделей воспитательной системы.

5. «Резонансное» воздействие и архитектура (структура) – основа управления системой. Именно наличие резонанса определяет разницу моделирования авторитарных и гуманистических систем. Недооценка начал самоорганизации в построении воспитательных систем, нерезонансные воздействия могут привести к феномену «наоборот» [18].

Учитывать внутренние процессы, происходящие на микроуровне, и элементы, входящие в воспитательную систему, предлагает учитывать и исследователь А.В. Трацевская, рассматривая проблему становления и функционирования авторской воспитательной системы [95]. Она говорит о том, что управление такой системой в образовательном учреждении носит многоэтапный характер.

1. Становление авторской или коллективной системы воспитания. На этом этапе выявляются цели или комплекс воспитательных целей, вырабатываются принципы деятельности коллектива и проектируются морально-этические ценности детского и взрослого коллективов. С этой целью осуществляется анализ состояния системы, складывается атмосфера исканий в ученическом коллективе и учительской среде, выявляются лидеры, авторы новаций, формируются творческие группы среди учителей и учащихся.

Завершается данный период принятием управленческих решений, озвученных через планы работы, программы, модели.

2. Формирование единого коллектива в силу изначальной рассогласованности темпов развития педагогического и ученического коллективов. Первый традиционно более консервативен, второй более динамичен. Через борьбу происходит и соприкосновение воспитательной системы с внешней средой, социумом, окружением школы. Возникают разные объединения, идет здоровое состязание за более широкую модернизацию сложившейся воспитательной системы, идет бурное развитие ученического коллектива и самоуправления в нем. В результате таких процессов обычно разрабатывается и утверждается структура и содержание деятельности коллектива, определяются приоритетные направления в работе, отрабатываются эффективные формы и методы воспитания.

3. Регулирование и оформление системы, происходящие в процессе действия двух противоположных тенденций: тенденции к организации, упорядочению и тенденции к дезорганизации, обусловленной неупорядоченными изменениями, которые нарушают организацию системы, ее внутренние взаимосвязи и связи с внешними условиями. Среди педагогов возникают дискуссии о соотношении традиций и инноваций. Начинается обновление сложившейся системы. На этом этапе четко вырисовываются основные черты воспитательной системы, утверждается система разных видов деятельности.

Многосторонний анализ процесса управления развитием воспитательных систем представлен в исследованиях Т.И. Шамовой и Г.Н. Шибановой [107]. Учёные отмечают, что управление воспитательными системами осуществляется извне и изнутри.

Управление извне – это в основном действия вышестоящих органов управления образовательными учреждениями. Причём именно внешнее управление способно создать условия для реализации разработанной модели воспитательной системы. К таким условиям можно отнести следующие:

- поддержание синхронизации в развитии отдельных частей системы, ведь она развивается не в целом виде сразу, а по частям;
- актуализация субъектной позиции педагогов, учащихся и родителей в процессе реализации воспитательной системы;
- выявление и поддержка лидера в моделировании воспитательной системы;
- обеспечение стабильности функционирования воспитательной системы и поддержка разрушения её стабильности путём введения новшеств;
- использование потенциала среды в развитии системы;
- кадровое обеспечение.

Управление извне может осуществляться в процессе теории воспитательных систем в учебные планы и курсы повышения квалификации педагогов, создания проблемных курсов для педагогов, проведения конференций, обмена опытом, создания консультационной службы.

Управление изнутри – это самоуправление педагогов и учащихся, организация их совместной деятельности и регулирование отношений в детской среде. Внутреннее управление развитием воспитательной системы может осуществляться с помощью включения учащихся в коллективные творческие дела, создания воспитывающих ситуаций, гуманизации отношений в ученическом коллективе и между детьми и взрослыми, регулирования познавательного, эмоционально-мотивационного и поведенческого компонентов деятельности учащихся.

Условиями внутреннего управления развитием системы являются:

- гармоничное соотношение традиций и новаций;
- опора на педагогические кадры – выпускников школы;
- использование творческого потенциала педагогов и учащихся.

Управление производится на трех уровнях:

- социально-педагогическом (связано с созданием условий);

- организационно-педагогическом (связано с организацией жизнедеятельности детей и взрослых);
- психолого-педагогическом (объектом являются формирующиеся отношения).

Эффективность управления зависит от степени участия в соуправлении педагогов и учащихся.

Пути развития воспитательной системы определяются внутренними свойствами самой системы. Навязать системе что-то извне достаточно сложно.

Управляемость системы и её способность к самоорганизации взаимосвязаны, что даёт возможность сочетать естественное и искусственное.

Управление необходимо осуществлять системой как целым, каждым её компонентом по отдельности с опорой на целостность системы, взаимодействием компонентом, которые обеспечивают развитие личности учащихся.

Управление развитием воспитательной системы может осуществляться двумя путями:

1. Революционным. Этот путь вызывается чрезвычайными обстоятельствами. Это «метод взрыва», по определению А.С. Макаренко.

2. Эволюционным. Этот путь планомерный и управляемый, так как основывается на том, что педагоги и ученический актив имеют объективную информацию о состоянии и функционировании системы, готовы к творческому поиску по обновлению системы. Эволюционный путь обеспечивает постепенное усложнение системы через обогащение целей, разнообразие содержания деятельности, разветвлением связей и отношений, активностью организационных и управленческих процессов.

Однако управление не ограничивается регулированием процессов становления и развития системы, так как главная цель – это развитие личности человека, включённого в систему. А значит, важно управлять процессом

взаимодействия и взаимовлияния системы и развития личности. В целом же, управление воспитательной системой включает в себя:

- управлением созданием целостной системы;
- сохранением и укреплением её целостности;
- корректирующим управлением с включением каждого человека и взрослого в систему коллективных дел и отношений.

Управление развитием воспитательной системы может осуществляться с помощью разных подходов:

1. Системного подхода.

Использование его в педагогике значимо, так как, во-первых, он ориентирует руководителя, педагога, учащегося на отношение к себе и своей деятельности, другим людям и процессам, в которые включён; во-вторых, формирует масштабное видение проблем, если осуществляется учёт влияния внешней среды на систему; в-третьих, помогает прогнозировать. В то же время системный подход не учитывает возможность решения в конкретной ситуации и не может показать влияние того или иного компонента на конечные результаты. А как было указано в предыдущих параграфах и согласно теории самоорганизации, управление развитием воспитательной системы должно учитывать опережающие ситуации и сочетание упорядочения-неупорядоченности.

2. Ситуационного подхода, который позволяет исключить формальный подход к управлению педагогических процессов, обуславливая необходимость разнообразия в принятии нестандартных решений «здесь и сейчас». В тоже время доминирование ситуационного подхода практически исключает выполнение педагогом прогностической функции.

3. Человекоцентристского подхода, сущность которого в том, что центром управления является человек и возможность его самопрезентации.

По мнению исследователей Т.И. Шамовой и Г.Н. Шибановой, опора на данный подход – ключевая позиция педагогов при создании воспитательной

системы, результат функционирования и развития которой – мера развития ребёнка.

4. Мотивационного подхода, который ориентирован на самостоятельное включение объекта управления в деятельность, проявление с его стороны активности и инициативности и реализацией на практике личностно-деятельностной идеи.

5. Синергетического подхода, особенностью которого является тот факт, что цель управляемому объекту не задается извне, хотя влияние внешней среды влечёт за собой множественные, разнонаправленные процессы. Взаимодействуя, эти процессы ведут к выбору самой системой своего развития. Так, самоорганизующаяся система сама ставит перед собой цель и выбирает путь её достижения. Чем шире и многообразнее внешняя среда, тем больше шансов для саморазвития получает участник системы и тем сложнее становится процесс управления.

6. Гуманитарно-культурологического подхода, реализуемого через осуществление воспитания в контексте мировой, национальной культуры; понимание человека как основного предмета и цели воспитания; насыщение содержанием воспитания проблемами человека; через организацию воспитания как жизнедеятельности субъектов воспитательной системы; поддержку индивидуальности и субъектности каждого ребёнка; через повышение педагогической культуры педагогов и родителей учащихся.

Важным условием такого подхода является целостное восприятие учащимися окружающего мира. Поэтому воспитательная система в контексте гуманитарно-культурологического подхода должна обеспечивать интеграцию образовательного и воспитательного процесса и первый процесс должен быть основным средством воспитания.

7. Рефлексивного подхода, ведь рефлексивная информация служит основой для выбора способов деятельности, в том числе управленческой, а также повышает степень определённости управления деятельностью. Сущность

рефлексивного управления в развитии у учащихся способности к самоуправлению и самореализации в образовательном процессе.

В целом, комментируют исследователи:

- системный и ситуационный подходы ориентированы на получение результата, в то время как остальные ориентированы на процессы и развитие потенциала личности;
- мотивационный и синергетический подходы направлены на практическую реализацию человекоцентристского подхода;
- гуманитарно-культурологический подход создает новую содержательную ориентацию образовательного процесса, а рефлексивный подход указывает на механизм его реализации [107].

Исследователь М.П. Нечаев дополняет список подходов к управлению воспитательными процессами следующими:

1. Деятельностным, основанном на том, что сложная управленческая деятельность включает в себя относительно самостоятельные виды деятельности: информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую и регулятивно-коррекционную. Их совместная реализация и взаимодействие, благодаря наличию специфического набора операций и выполнению функции педагогического анализа, мотивации, планирования, организации, контроля и регулирования, составляют систему управленческого цикла.

2. Личностно-ориентированным, обеспечивающим посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий развитие и поддержку процессов самопознания, самостроительства и самореализации личности ребёнка, его индивидуальности.

3. Антропологическим, ориентированный на разработку педагогической антропологии, а значит, внимание к синтезу знаний о человеке с целью использования их в интересах обучения и воспитания.

4. Проблемно-ориентированным, предполагающим выявление проблем в процессе анализа содержания собственной деятельности и деятельности всех участников воспитательной системы.

5. Исследовательским, который основывается на представлении об управлении как исследовательской деятельности.

6. Оптимизационным, позволяющим достичь высоких результатов при минимальных временных, физиологических, психологических затратах.

7. Программно-целевым, включающим, во-первых, чёткое формулирование целей деятельности при условии их принятия всеми членами коллектива; во-вторых, определением средств и конкретных действий по достижению данных целей [64].

Деление подходов к управлению условно, так как эффективное управление развитием воспитательной системы требует использования всех перечисленных выше подходов.

Гуманитарно-культурологический подход лежит в основе теории Е.Н. Барышникова [7]. Выстраивая теорию ценностно-смыслового самоопределения воспитательной системы образовательного учреждения, исследователь Е.Н. Барышников описывает взаимосвязь между уровнями становления воспитательной системы, управлением развитием воспитательной системы и её ценностно-смысловым самоопределением.

О соотношении уровней становления системы и самоопределением было сказано в параграфе 1.1. В рамках данного параграфа обратим внимание на взаимосвязь двух первых явлений.

На первом уровне – уровне порядка – управление развитием воспитательной системы включает в себя:

- анализ воспитательного процесса в образовательном учреждении;
- целеполагание;
- создание и компонентов моделей воспитательной системы;
- организация взаимодействия компонентов воспитательной системы;

- подготовка коллектива к созданию воспитательной системы и контроль его деятельности.

Второй уровень – уровень «общинности» – включает:

- формирование концепции воспитательной системы и выявление системообразующей деятельности, значимой, престижной, ценной, материально- и технически-обеспеченной в рамках данного образовательного учреждения;

- создание «опережающих ситуаций», которые будут лежать в основе моделирования системы и которые представляют собой специально придуманные и реализуемые дела и отношения, улучшающие реальную действительность, тщательно подготовленные и на высоком уровне проведенные, они превращаются в редкие, запоминающиеся события, компенсирующие то, чего не хватает в повседневной жизни [53];

- создание особых зон упорядоченности в режимных и циклических моментах («ключевые дела»);

- создание школьного коллектива.

Третий уровень – уровень ценностно-смыслового согласования – предполагает проведение рефлексии воспитательного процесса, педагогического проектирования и обеспечение ситуативного резонансного управления.

Таким образом, необходимо отметить:

- эффективная воспитательная система способна во многом подчинить своему влиянию окружающую среду, стать реальным центром воспитания в школе и социуме. А эффективность её развития определяется грамотностью управления её развитием;

- подходы к управлению развитием воспитательной системы сочетаются и определяются той идеей и теми целями, которые лежат в основе её создания;

– как объект управления, воспитательная система изменяется «извне» и «изнутри» на различных уровнях, учёт которых позволяет сформировать образ жизни коллектива и выстроить межсубъектную систему смыслов.

Обобщая сказанное, отметим:

1. Процесс воспитания эффективен лишь тогда, когда он систематичен, когда все элементы этой системы отлажены и включены в процесс взаимодействия.

2. Системный характер процесса воспитания обуславливает целесообразность создания и развития воспитательной системы, которую в рамках данного исследования мы будем трактовать как целостный психолого-социальный и психолого-педагогический организм, совокупный объект, который возникает в процессе ценностно-смыслового самоопределения и согласования ценностей и смыслов её субъектов; который структурирует на основе согласованных смыслов и ценностей всё происходящее в образовательном учреждении; порождает динамику смыслов и способов бытия участников воспитательного процесса.

3. Как динамично развивающееся явление, воспитательная система нуждается в эффективном управлении и постоянном развитии.

4. Несмотря на различие существующих концепция структурирования воспитательных систем, все они характеризуется наличием компонента управления.

5. Подходы к управлению развитием воспитательной системы сочетаются и определяются той идеей и теми целями, которые лежат в основе её создания.

6. Как объект управления, воспитательная система изменяется «извне» и «изнутри» на различных уровнях, учёт которых позволяет сформировать образ жизни коллектива и выстроить межсубъектную систему смыслов.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО УПРАВЛЕНИЮ РАЗВИТИЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ МБОУ «ГИМНАЗИЯ» г. МОРШАНСК ТАМБОВСКОЙ ОБЛАСТИ

2.1 Констатирующий этап экспериментальной работы по анализу управления развитием воспитательной системы МБОУ «Гимназия» г. Моршанск Тамбовской области

Переход школы от казенного «учреждения» в воспитательную систему, движение воспитательной системы от одного этапа развития к другому возможны только в результате целенаправленной работы, которую проводит под руководством педагогов весь школьный коллектив. Успешность этой работы зависит прежде всего от характера управленческой деятельности, включающей в себя изучение и оценку эффективности воспитательной системы школы. В связи с этим задачами параграфа были определены:

- выявление признаков и уровней сформированности воспитательной системы в школе;
- исследование воспитательной системы в школе через призму её оценки педагогами, учащимися и родителями.

Обращаясь к анализу воспитательной системы школы в контексте педагогического менеджмента, целесообразно, во-первых, понять, существует ли эта система, а во-вторых, на каком этапе становления она находится и насколько эффективна. В связи необходимо учитывать следующие аспекты:

- использовать две группы оценки: критерии факта, к которым относятся упорядоченность жизнедеятельности школы (соответствие содержания, объема и характера учебно-воспитательной работы возможностям и условиям данной школы); наличие сложившегося единого школьного коллектива; интеграция воспитательных воздействий, концентрация педагогических усилий – и критерии качества, которые складываются из таких

показателей, как: степень приближенности системы к поставленным целям, реализация педагогической концепции, идей и принципов, лежащих в основе воспитательной системы; общий психологический климат школы, стиль отношений, самочувствие ученика, его социальная защищенность, внутренний комфорт; уровень воспитанности учащихся [86, 107];

– вслед за учёным Л.И. Новиковой учитывать не только наличие единого коллектива, но и сформированность у его членов общего представления о школе как едином организме и, как следствие, чувства принадлежности к нему, включенность среды в школу и наоборот, гуманистический характер системы за счет межличностных отношений [95];

– опираясь на исследования М.П. Нечаева, отслеживать реализацию основных управленческих функций в развитии воспитательной системы школы: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной [65].

Оценивая воспитательную систему МБОУ «Гимназия» и подходы к управлению её развитием, было решено проанализировать документы, имеющие отношения к воспитательному пространству, провести анкетирование среди педагогов «Исследование самочувствия педагогов» (автор – М.П. Нечаев), «Эффективность воспитательной системы МБОУ «Гимназия» (авторская редакция анкеты Р.И. Хворовой, О.А. Селивановой), учащихся «Анализ воспитательной работы глазами учащихся» (автор – М.П. Нечаев) и родителей «Анализ воспитательной работы глазами родителей» (автор – М.П. Нечаев).

Документы, которые помогли увидеть особенности воспитательной деятельности школы:

1. План воспитательной работы на 2023/2024 год (составляется перед началом каждого учебного года). В плане отражены ключевые общешкольные дела, проведение которых связано со знаменательными датами (концерт «День

Победы», «Новогодний капустник», линейка «Блокада Ленинграда» и т.д.), с задачей предъявления творческого потенциала обучающихся («Грани творчества», смотр художественной самодеятельности), с экологическим воспитанием (экологический брейн-ринг, субботник «Гайдаровская атака» и т.д.); курсы внеурочной деятельности художественной, туристско-краеведческой, физкультурно-спортивной, естественнонаучной, технической направленности; дела и события в рамках модуля «Самоуправление» и «Детские общественные объединения»; профориентационные дела; работа школьного медиа; организация предметно-эстетической среды; взаимодействие с родителями. Как видим, в МБОУ «Гимназия» реализуется плано-прогностическая и организационно-исполнительская функции управления воспитательным процессом. Однако необходимо обратить внимание на традиционный характер проводимых мероприятий, в то время как без новаторства, инновационных идей нельзя говорить об успешном развитии воспитательной системы.

2. Анализ воспитательной работы школы за 2023-2024 учебный год (проводится в конце каждого учебного года). Указанная в анализе цель воспитательной работы – создание условий для личностного развития школьников, проявляющееся в усвоении ими знаний основных норм, которое общество выработало на основе этих ценностей, в развитии их позитивных отношений к этим общественным ценностям, в приобретении ими соответствующего этим ценностям опыта поведения – не коррелируется с положительной динамикой общего уровня личностного развития школьников. Этот уровень оценивается в отношении познавательной активности, развития учебной мотивации, социальной компетентности, ответственности и самостоятельности, нравственности и отражает бессистемный, формальный подход к организации воспитательного процесса. Это прослеживается и в анализе результатов работы по направлениям программ духовно-нравственного развития, воспитания и социализации школьников. К примеру, задача формирования нравственных качеств у учащихся в целях предупреждения и

профилактики правонарушений и употребления ПАВ среди детей и подростков реализовывалась посредством учета нормативных документов на учащихся, стоящих на внутришкольном учете, организации работы Совета по профилактике, психологической службы работы с детьми, склонными к девиантному поведению. Ориентация на ценности, заявленная как цель воспитательной работы, не получает в данном направлении своего развития. А вот анализ работы по гражданско-патриотическому и экологическому воспитанию ограничен количественным мониторингом проведенных акций, десантов. Такой же мониторинг проводится для оценки качества традиционных общешкольных дел, работы с родителями и семьями. Однако сделана попытка оценить качество профориентационной работы школы через анкетирование по критериям её эффективности без предъявления бланка анкеты.

3. Отчёт о результатах самообследования за 2023 год, в разделе которого «Оценка образовательной деятельности» представлен анализ реализации плана воспитательной работы (представлен в пункте 1).

4. Публичный доклад за 2023/2024 учебный год. В разделе «Воспитательная система и дополнительное образование» отражены результаты воспитательной работы по следующим показателям: профилактика правонарушений несовершеннолетних, профилактика детского дорожно-транспортного травматизма, воспитание навыков здорового образа жизни, результаты участия в конкурсах различного уровня, нравственное, патриотическое, трудовое, правовое, экологическое, художественно-эстетическое воспитание, развитие ученического самоуправления, дополнительное образование. Это является показателем того, что на уровне администрации не разграничены понятия «воспитательная система», «воспитательный процесс», «система воспитательной работы» и что проблема воспитания в гимназии решается без опоры на системный подход.

5. Программа воспитания на 2023/2024 учебный год, в которой отражены цель, задачи, направления воспитания в соответствии с ФГОС, требует более основательного анализа, в связи с тем, что призвана отразить

воспитательную систему МБОУ «Гимназии». Если оценивать наличие структурных элементов, которые составляют воспитательную систему (речь об этом шла в первой главе), то можно увидеть, во-первых, что цели, задачи и ориентиры результатов воспитания на уровне начального, основного, среднего общего образования повторяют содержание целевого раздела «Примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций» ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» и составлены без опоры на социальную ситуацию и уникальные особенности МБОУ «Гимназия». Во-вторых, не определена системообразующая деятельность, которая бы обеспечила реализацию не поставленной для данной образовательной организации цели. В связи с чем нельзя говорить и о субъектах данной деятельности и выстраиваемых между ними отношениях, интегрирующих в некую общность, и о среде, освоенной этими субъектами. Более того, не определены концептуальные, методологические подходы к воспитательной системе МБОУ «Гимназия», не разработаны критерии и показатели эффективности развития этой системы и динамики личностного развития обучающихся. Таким образом, можно говорить о том, что в МБОУ «Гимназия» воспитательной системы нет.

Анализ документов, отражающих воспитательную деятельность гимназии, позволяет увидеть формальную реализацию всех управленческих функций по реализации программы воспитания школы и в то же время не даёт представлений об образе школы как неотъемлемом свойстве воспитательной системы и о межсубъектной системе смыслов, осознанной и осознаваемой всеми участниками взаимодействия. Это подтверждается и дальнейшими исследованиями, которые позволили администрации МБОУ «Гимназия» увидеть сложившуюся ситуацию, осознать необходимость преобразований и выстраивания воспитательной системы, определения необходимых шагов по её стратегическому управлению.

Анкетирование «Исследование самочувствия педагогов» (Приложение А) и «Эффективность воспитательной системы МБОУ «Гимназия» (Приложение Б) проводилось среди 38 педагогов.

Исследование самочувствия педагогов позволило выяснить, что 74% педагогов приходят в гимназию без подъёма и приподнятости, что обусловлено, по их словам, загруженностью, отсутствием зон психологической разгрузки, наличием дополнительных обязанностей (дежурство, классное руководство) (рисунок 1).



Рисунок 1 – Результаты исследования эмоционального состояния педагогов перед началом рабочего дня, количество человек

100% сохраняют доброжелательность и доверительность в общении с коллегами и учениками, радуются победам других учителей, приходу нового члена коллектива и готовы самостоятельно решать возникающие проблемы. Небольшая напряженность отмечается при взаимодействии с администрацией: у 52% и 84% учителей соответственно вызов к директору или его появление вызывают тревогу и беспокойство. При этом чуть больше половины опрошенных (52%) получают удовольствие от общения с педагогическим коллективом, а не с детьми.

Как видим, наблюдается контраст между взаимодействием внутри педагогического коллектива и между педагогическим и ученическим общностями.

Возможно, это связано с тем, что система воспитательной работы гимназии не отражает единства ценностей и ценностного самоопределения её участников, о чём речь шла выше. Это может быть обусловлено тем, что в системе управления на уровне «общинности» не уделяется особое внимание системообразующей деятельности, ценной в рамках только данного образовательного учреждения.

Частично данный вывод можно подтвердить результатами второй анкеты.

Анкета «Эффективность воспитательной системы МБОУ «Гимназия» в разработке Р.И. Хворовой, О.А. Селивановой включала в себя следующие вопросы:

1. Отметьте условия, от которых зависит качество воспитательной работы в гимназии.
2. Отметьте, как часто результаты воспитательного процесса контролируются в гимназии.
3. Отметьте, какие методы изучения результатов воспитательного процесса применяются в гимназии.
4. Отметьте, на каком уровне, на ваш взгляд, находится управление развитием воспитательной системы вашей гимназии.

Учёт уже полученных результатов исследования обусловил включение в анкету ещё двух вопросов:

1. Отметьте ценности, которые объединяют коллектив гимназии.
2. Отметьте, на каком уровне находится ценностное самоопределение субъектов воспитательной системы гимназии.

Данные вопросы были сформулированы на основе концепции управления развитием воспитательной системы школы Е. Н. Барышниковым, И.А. Колесниковой (параграфы 1.2 – 1.3).

Анкета показывает, что 84% учителей уверены, что воспитательные мероприятия являются ключевыми при формировании воспитательного пространства. Неслучайно со стороны администрации контроль осуществляется ежемесячно – 100% опрошенных декларируют данный момент, однако отмечают, что контроль чаще связан с анализом документации, а не с оценкой реальной деятельности по итогам посещения или участия. Та же тенденция наблюдается и при анализе ответов на вопрос о методах изучения результатов воспитательного процесса. Несмотря на то, что в «Публичном отчёте» указывается учёт анкетирования учащихся и бесед с ними, 79% педагогов уверены, что основной метод – это документация, в том числе дипломы и сертификаты.

В целом, большинство педагогов уверены, что уровень управления развитием воспитательной системы гимназии находится на среднем уровне – 95%. С учётом проведённого ранее анализа «Программы воспитания» можно предположить, что педагоги путают понятия «воспитательная система» и «система воспитательной работы».

Ответы же на последние вопросы анкеты позволяют увидеть уже обозначенную тенденцию снижения важности ценностного самоопределения субъектов предполагаемой системы (рисунок 2, 3).

Как видим, мнения среди педагогов разделились, – а это значит, что воспитательная работы в гимназии не имеет единого ценностно-смыслового ядра (об этом понятии речь шла в параграфе 1.1).

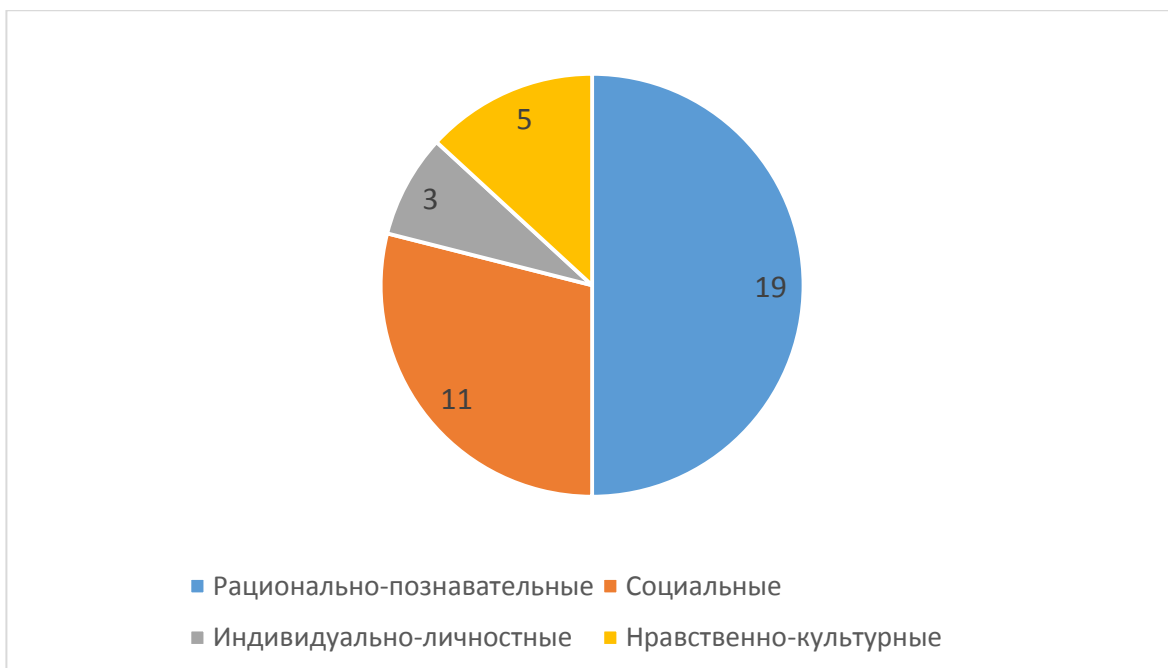


Рисунок 2 – Результаты исследования выбора ценностей, которые объединяют коллектив гимназии, количество человек

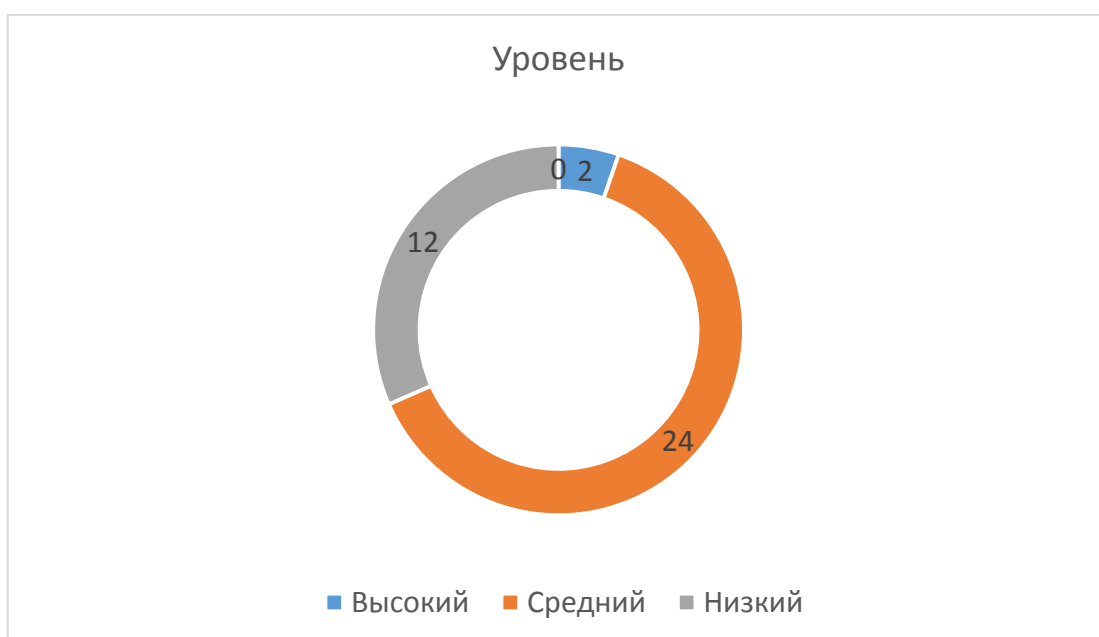


Рисунок 3 – Результаты исследования определения педагогами уровня ценностного самоопределения субъектов воспитательной системы гимназии, количество человек

Несмотря на то, что 63% учителей, то есть большинство, уверены, что ценностное самоопределение в педагогическом и ученическом коллективах

находятся на среднем уровне, можно предположить, что они путают понятие «ценностно-смысловое ядро» и значимые ценности, которые отражены в Публичном отчёте.

Далее обратимся к результатам анкетирования среди обучающихся. Им была предложена анкета «Анализ воспитательной работы глазами учащихся» (Приложение В). Было опрошено 96 учеников среднего и старшего школьного возраста.

Сразу необходимо отметить корреляцию между первой анкетой, оценивающей самочувствие педагогов, и данным опросом (рисунок 4).

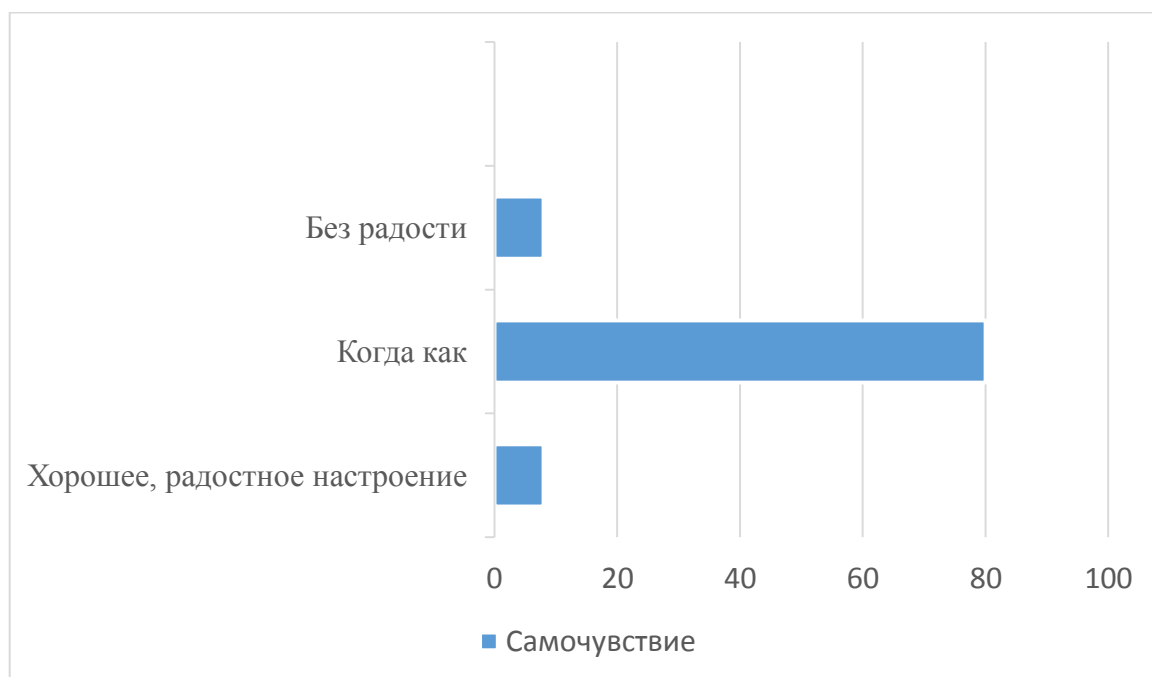


Рисунок 4 – Результаты исследования самочувствия учеников перед приходом в гимназию, количество человек

Большинство обучающихся (83%) не испытывают радости, идя в гимназию, точнее, в их состоянии нет стабильности. Это говорит о том, что атмосфера, среда гимназии не даёт возможности школьникам максимально проявить свои таланты, способности, самостоятельность. Если учитывать, что в «Программе воспитания МБОУ «Гимназии» отмечена особая роль коллективных дел, ценности коллективного в организации мероприятий, то

высвечивается противоречие между декларируемыми ценностями и реальной практикой выстраивания взаимодействия в школьном коллективе, созданием образа школы в условиях событийности. Это противоречие отражено и в анализе ответов на другие вопросы анкеты (рисунок 5, 6).

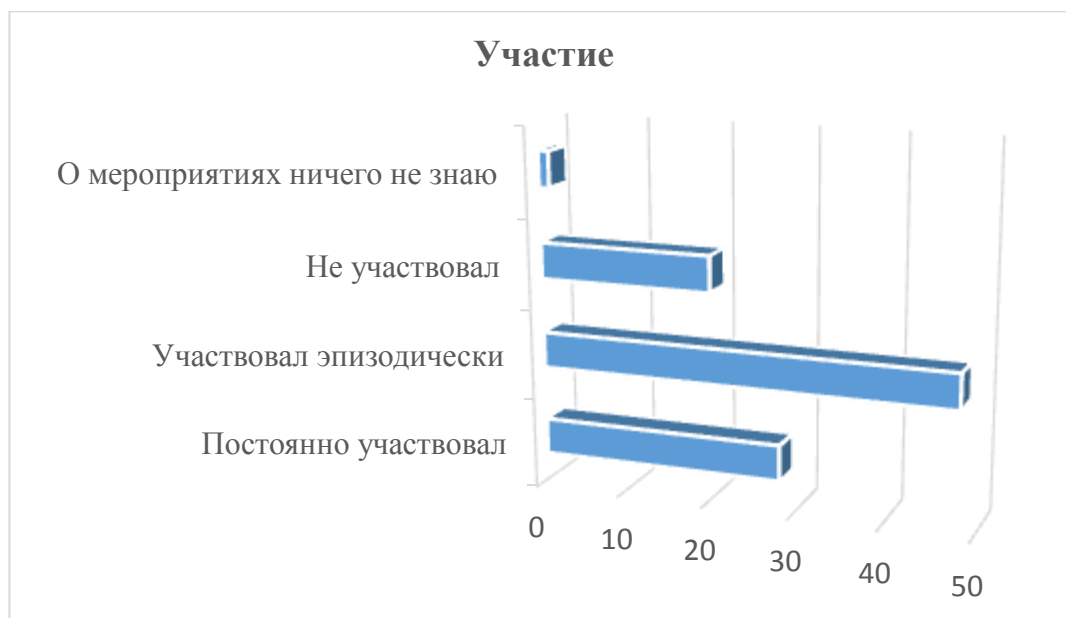


Рисунок 5 – Результаты исследования участия обучающихся в подготовке и проведении мероприятий на уровне школы, количество человек

Как видно по диаграмме 5, только треть школьников (29%) принимает участие в организации и проведении коллективных творческих дел на постоянной основе. При этом достаточно велик процент тех, кто участие в таких событиях никогда не принимал – 21%. Таким образом, вовлеченность в ценностное самоопределение обучающихся недостаточно велика.

Вышесказанным обусловлено и отношение к мероприятиям, ведь при условии личного участия и стимулирования чувства сопричастности к событию школьники проявили бы большую эмоциональную отзывчивость. Однако снова 20% обучающихся отмечают, что очень мало школьных мероприятий вызывают отклик, а 42% демонстрируют избирательность в отношении к школьным делам.

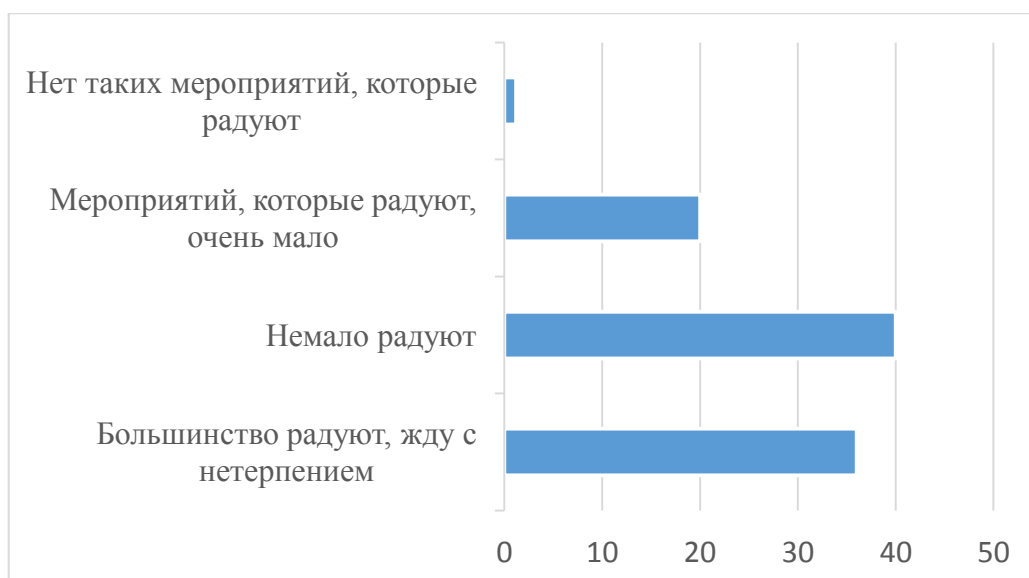


Рисунок 6 – Результаты исследования отношения к мероприятиям, проводимым на уровне гимназии, количество человек

На прямой же вопрос: «Нравятся ли тебе, в целом, школьные мероприятия?» – 88% опрошиваемых ответили, что не во всём. При этом 75% обучающихся уверены, что в общественной жизни школы принимает участие подавляющее большинство обучающихся.

Ситуация в классе отличается от ситуации в школе (рисунок 7, 8).

Рисунок 7 показывает, что больше половины обучающихся участвуют в событиях класса. Однако, несмотря на достаточно высокий показатель, большинству подростков мероприятия нравятся не во всём (79%).

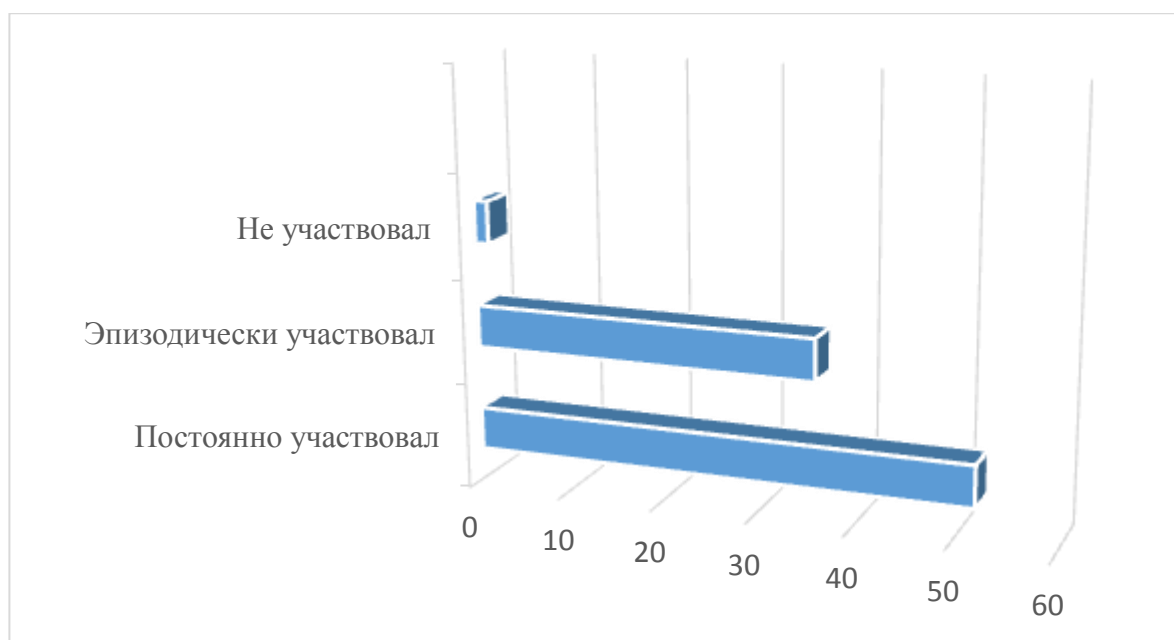


Рисунок 7 – Результаты исследования участия обучающихся в подготовке и проведении мероприятий на уровне класса, количество человек

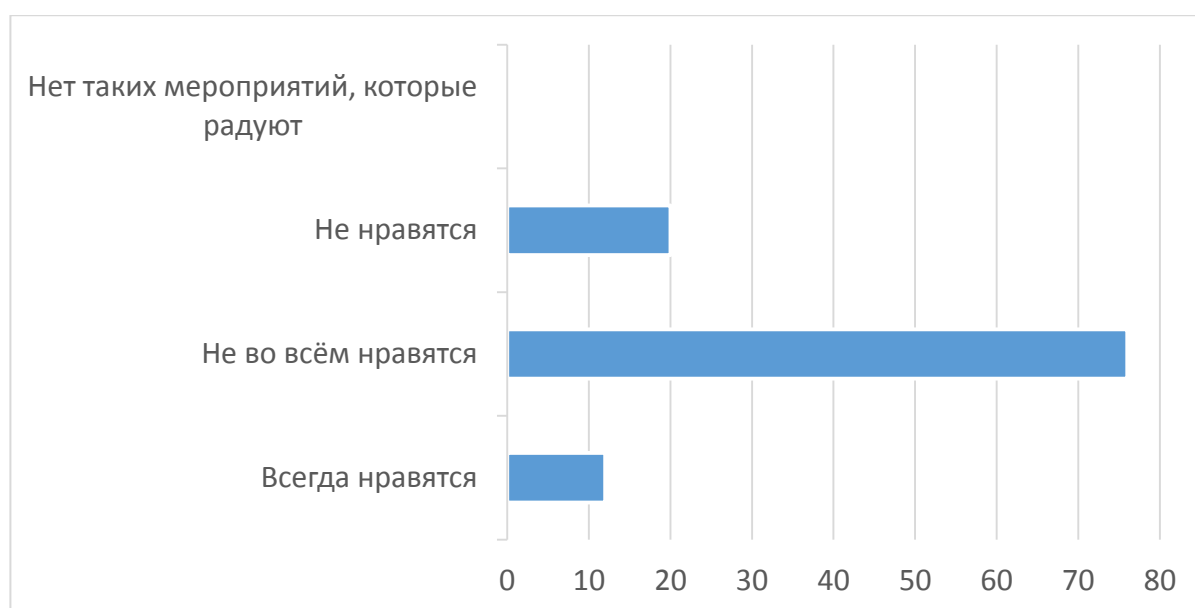


Рисунок 8 – Результаты исследования отношения к мероприятиям, проводимым на уровне класса, количество человек

Это может свидетельствовать о частичной вовлеченности обучающихся в организацию, об отсутствии учёта значимых для учеников ценностей и о несогласованности целей взаимодействия между детским коллективом и их наставником.

В целом, анкетирование школьников подтверждает сделанные ранее выводы по итогам опроса педагога. Несмотря на, казалось бы, выстроенную в школе воспитательную работу, учитывающую потенциал различных сфер, дел, направленностей, отсутствует важный признак воспитательной системы – общность людей, объединённых системой смыслов.

Н.Л. Селиванова и Е.И. Соколова отмечают, что стержневое положение в структуре характера нормально развивающегося человека занимает отношение к людям и к самому себе, а в воспитательной системе школы можно выделить слои отношений, которые позволяют создать определенную атмосферу, психологический климат в коллективе. Это отношения в детской среде, взаимоотношения с педагогами, отношения дети-родители-педагоги/прочие взрослые [97]. Поэтому важно было при анкетировании обратить и на этот момент. Ведь даже при условии насыщенной разными видами творческой деятельности обучающиеся будут чувствовать себя неуверенно, не будут проявлять энтузиазм при участии в коллективных творческих делах.

Рисунок 9 показывает, что у 75% школьников складываются удовлетворительные отношения с одноклассниками, в то время как лишь у 25% выстраивается достаточно успешная коммуникация с учащимися других классов и с классным руководителем, а у 33% – с учителями гимназии. Показатель 25% успешного взаимодействия с классным руководителем достаточно низкий, а ведь именно данная личность, по утверждению, к примеру В.А. Караковского, центральная в развитии воспитательной системы. Это позволяет акцентировать внимание именно на этом субъекте деятельности в стратегическом плане её становления и развития.

Абсолютное большинство школьников (100%) волнуют негативные проявления в отношениях среди ученического коллектива: безразличие, грубость, наговоры, клевета, обман, легкомысленное поведение, сквернословие, зазнайство, вандализм.



Рисунок 9 – Результаты исследования удовлетворенности отношениями с окружающими в гимназии людьми, количество человек

Интересны и информативны результаты анкетирования родителей «Анализ воспитательной работы глазами родителей» (Приложение Г). 64 опрошенных (100%) родителей объединяет с большинством педагогов и детей, что приход их в гимназию связан с неоднозначными эмоциями. На вопрос: «С каким чувством Вы идёте на родительское собрание?» – все ответили: «Когда как». Это, скорее всего, обусловлено тем, что гимназия за последние годы совсем не изменилась: 100% опрошенных уверены в этом, а выбор школы определяется не её содержанием, а близостью к дому – 78% ответили так на вопрос о привлекательности учебного заведения. Показательно, что только 40% обратили внимание на педагогический состав.

100% и 97% родителям нравятся мероприятия, проводимые в школе и классе соответственно. И такие данные, наверное, ожидаемы, так как родители не принимают участие в организации событий, а эмоционально откликаются на

участие их детей. Хотя только 47 % родителей отмечают постоянное участие их ребёнка в подготовке и организации мероприятий в школе.

Рисунок 10 коррелирует с данными опроса детей, так как отражает неоднозначность отношений между родителями и классным руководителем.

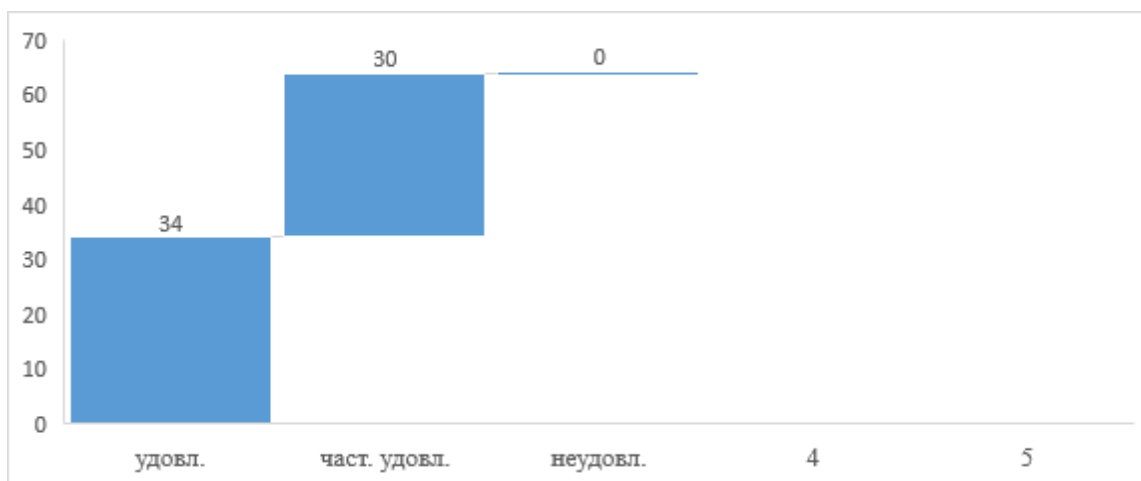


Рисунок 10 – Результаты исследования удовлетворенности отношениями, которые сложились с классным руководителем, количество человек

В целом, завершая анализ воспитательной системы МБОУ «Гимназия», отметим:

1. Воспитательная система как целостный психолого-социальный и психолого-педагогический организм, совокупный объект, который возникает в процессе ценностно-смыслового самоопределения и согласования ценностей и смыслов её субъектов; который структурирует на основе согласованных смыслов и ценностей всё происходящее в образовательном учреждении; который порождает в жизнедеятельности образовательного учреждения динамику смыслов и способов бытия человека, актуализирующих человеческое качество участников воспитательного процесса, – не сформирована;

2. Несмотря на чётко организованную воспитательную работу, отсутствие осознанности и реальной вовлеченности в развитие школьного уклада ученического и педагогического коллектива приводит к

отсутствию образа жизни коллектива, ценностно регулируемого и определяемого, системы смыслов, лежащих в основе взаимодействия.

3. Стабильность в работе гимназии – 100% родителей отметили отсутствие изменений на протяжении последних лет – и соответственно дефицит новизны препятствуют гармоничному развитию воспитательной системы организации, исключают действие законов синергетики и учёт хаоса, беспорядочности.

2.2 Формирующий этап эксперимента по совершенствованию управления развитием воспитательной системы МБОУ «Гимназия» г. Моршанск Тамбовской области

В связи с данными констатирующего этапа эксперимента были определены задачи параграфа:

- обосновать логику экспериментальной части исследования;
- описать результаты формирующего эксперимента.

Логiku педагогического эксперимента определили следующие научные концепции:

- исследования Е.Н. Барышникова и петербургской научной школы воспитательной системы образовательных организаций (глава 1);
- концепция педагогического менеджмента В.А. Ситарова (параграф 1.3.);
- диссертационное исследование В. Н. Кондрашова «Управление развитием воспитательной системы школы» [45].

На основе указанных научных концепций было описано содержание деятельности участников воспитательного процесса по управлению развитием воспитательной системы образовательной организации на уровнях становления воспитательной системы: уровне порядка, общинности и ценностно-смыслового согласования (таблица 1).

Таблица 1 – Содержание деятельности участников воспитательного процесса по управлению развитием воспитательной системы образовательной организации

Уровни становления воспитательной системы	Уровни управления воспитательной системой	Содержание деятельности участников воспитательного процесса	Ценностно-смысловое самоопределение воспитательной системы
Уровень порядка	Управление деятельностью педагогического коллектива	<ul style="list-style-type: none"> - анализ воспитательного процесса в образовательном учреждении; - подготовка возможных моделей воспитательной системы; - организация взаимодействия компонентов воспитательной системы; - подготовка педколлектива к деятельности по созданию заданной модели воспитательной системы; - определение системы мер по коррекции воспитательной системы на основе данных констатирующего эксперимента; 	Педагогическая рефлексия. Определение смыслов и ценностей педагогической деятельности

Продолжение таблицы

Уровень порядка		- самоанализ ценностного самоопределения в рамках существующей воспитательной концепции.	
	Управление деятельностью коллектива обучающихся	- включение в анализ воспитательного процесса в образовательном учреждении; - включение во взаимодействие компонентов воспитательной системы; - самоанализ ценностного самоопределения в рамках существующей воспитательной концепции; - актуализация ценностного самоопределения в гимназии для родителей.	Рефлексия. Определение смыслов и ценностей различных видов деятельности, в которые обучающийся включается в образовательной организации.
Уровень общинности	Управление деятельностью педагогического коллектива	- создание коллектива педагогов и обучающихся- единомышленников, объединённых едиными целевыми установками;	Оценка воспитательного процесса и определение перспектив его ценностного преобразования.

Продолжение таблицы

Уровень общинности	Управление деятельностью педагогического коллектива	<p>- формирование концепции воспитательной системы на основе ценностного самоопределения;</p> <p>– выявление системообразующей деятельности, отражающей потребности педагогического и ученического коллектива, естественной и значимой для образовательной организации;</p> <p>- преобразование особых зон упорядоченности в определенной цикличности жизни школы («ключевые дела»)</p>	<p>Рефлексия: определение смыслов и ценностей нахождения в образовательном учреждении. Выстраивание целостного образа школы. Согласование ценностно-смысловых позиций субъектов воспитательного процесса.</p> <p>Соблюдение принципа ценностно-смыслового равенства.</p>
	Управление деятельностью коллектива обучающихся	<p>- ценностное самоопределение в рамках имеющихся условий образовательной организации;</p> <p>- включенность в выбор ценностного основания для воспитательной системы гимназии;</p>	<p>Ценностно-смысловое самоопределение учащихся и родителей:</p> <p>- оценка воспитательного процесса; – определение перспектив его преобразования и изменение роли обучающихся в перспективе;</p>

Продолжение таблицы

Уровень общинности	Управление деятельностью коллектива обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> - внесение предложений в выбор системообразующей деятельности, отражающей потребности педагогического и ученического коллектива, естественной и значимой для образовательной организации; - поиск форм ключевых дел для упорядочения воспитательной деятельности образовательной организации; - включение родителей в перспективное ценностное самоопределение в условиях данной организации 	<ul style="list-style-type: none"> - участие в моделировании воспитательной системы; - рефлексия: определение смыслов и ценностей нахождения в образовательном учреждении; – проявление инициативы в воспитательном процессе и её реализация; - включенность в диалог по преобразованию воспитательного пространства образовательной организации; - согласование собственных ценностно-смысловых позиций с позициями других субъектов воспитательного процесса.
--------------------	---	--	---

Окончание таблицы

Уровень ценностно - смысловог о согласован ия	Управление деятельностью педагогического коллектива и коллектива обучающихся	Создание системы соуправления педагогов и обучающихся, предполагающей расширение ученических полномочий и сокращение учительских, при информировании и соучастии родителей. Рефлексия по поводу воспитательного процесса. Формирование мониторинга самовоспитания и самоопределения. Педагогическое проектирование эффективного ценностного самоопределения в условиях порядка и хаоса. Обеспечение ситуативного резонансного управления различных видов деятельности обучающихся.	Структурирование согласованных ценностей. Преобразование деятельности в соответствии с ценностным самоопределением всех участников воспитательного процесса. Формирование воспитывающей среды.
	Управление деятельностью коллектива обучающихся	Рефлексия по поводу своего участия в воспитательном процессе. Включенность в мониторинг по самовоспитанию и самоопределению. Реагирование на ситуативное управление в рамках ценностного самоопределения.	

Однако, в связи с данными констатирующего этапа эксперимента и ограниченностью временных и научных рамок данного исследования, формирующий этап эксперимента был связан только с первым уровнем становления системы – уровнем порядка.

Проведенный анализ на констатирующем этапе эксперимента и осознание значимости ценностно-смыслового самоопределения представителей администрации, педагогов, обучающихся, родителей стали тем императивом, который обусловил направление преобразования системы воспитательной работы МБОУ «Гимназия» и который явился первым шагом на пути становления её воспитательной системы.

Самоопределение – сложное и неоднозначное понятие, однако именно оно обозначает процесс формирования жизненной перспективы, взросления личности и выбора дальнейшего пути роста и развития. В условиях современной социальной ситуации ценностное самоопределение становится необходимым шагом на пути как успешного функционирования образовательной организации, так и становления её субъектов (параграф 1.1). Ценностное самоопределение обуславливает самоопределение личности в других сферах жизни, осуществляется на протяжении всей жизни человека и представляет собой необходимое соотнесение ценностей общества, культуры с собственными ценностями [49]. Логично, что ценностно-смысловое самоопределение воспитательной системы образовательной организации, в связи с этим, становится основным механизмом для обретения и проявления педагогом и обучающимся внутренней свободы, ценностной ориентации в различных жизненных трансформациях, для выделения и обоснования собственной жизненной позиции и её успешности в дальнейшем, ведь жизнь человека – это «история актуализации одних ценностей и низвержение других» [75].

Ценностное самоопределение, выполняя информационную, рефлексивную, регулятивную функции и функцию эмоционального подкрепления в контексте ценностей «Человек», «Отечество», «Мир»,

включает в себя следующие компоненты, которые были учтены нами при работе по второму направлению управления развитием воспитательной системы:

- когнитивный – единство знаний о ценностях «Человек», «Отечество», «Мир»;
- эмоционально-оценочный – зарождение эмоционально-чувственного отношения людей к жизненно-важным проблемам и эмоциональное восприятие ценностей «Человек», «Отечество», «Мир»;
- идентификационный – выявление личностью собственной идентичности с ценностями «Человек Цивилизации», «Отечество», «Мир»;
- интернализационный – определение связи конкретного субъекта ценностями «Человек», «Отечество», «Мир» [105].

Согласование ценностей и их взаимоприятие, бесспорно, успешнее осуществляется в процессе диалога, договора – совместной творческой деятельности. Благодаря такой деятельности не только проявляется первоначальный, реальный образ образовательной организации, представляющий собой целостную картину всех сторон жизнедеятельности её воспитательной системы, но и создаются предпосылки для перспектив её обновления на основе преемственности, учёте традиций и новаций, оценке потенциала.

На уровне порядка становления воспитательной системы в МБОУ «Гимназия» были реализованы четыре направления работы:

- а) организация научно-методических мероприятий для представителей администрации МБОУ «Гимназия»;
- б) организация спор-встреч для педагогического и ученического коллективов на общешкольном уровне и уровне классов;
- в) разработка и апробация модульной программа ценностно-смыслового самоопределения «Кейс-мастерская»;

г) проведение рефлексии ценностного самоопределения с помощью метода «Один вопрос» на индивидуальном уровне.

Первое направление работы было реализовано по согласованию с представителями администрации МБОУ «Гимназии», которые оказались перед необходимостью выработки концептуальных основ будущей воспитательной системы, с опорой на социальную ситуацию, возможности организации, на особенности коллективов, с учётом возрастных особенностей школьников и путей вхождения их в системообразующую деятельность в качестве субъектов, в отношении на основе этой деятельности.

В связи с тем, что развитие воспитательной системы и разработка её концепции невозможна без опоры на методологию и науку, в рамках данного направления были проведены следующие мероприятия:

- научно-методологическая онлайн-конференция «Подходы к воспитанию», в рамках которого приглашенные специалисты из Тамбовского государственного университет им. Г.Р. Державина рассказали о подходах, в соответствии с которыми эффективно строить воспитательную систему;

- панельная дискуссия «В чём уникальность нашей гимназии?..», в процессе которой административные работники включились в поиски того смыслового ядра, которое стало бы основой будущей системы, позволило перейти на уровень общинности её становления;

- научно-методический семинар по проектированию воспитательной системы и технологиям включения субъектов образовательного процесса в этот процесс, в рамках которого участники познакомились с многообразием локальных и авторских воспитательных системы и смогли увидеть приоритетность концепции Е.Н. Барышникова.

Первое направление работы показало, что без сопричастности руководства МБОУ «Гимназия» к становлению воспитательной системы дальнейшие шаги не будут целесообразными и эффективными.

Второе направление работы было сопряжено с необходимостью эмоционального отклика у субъектов воспитательной работы на ценностно-смысловое содержание различных видов деятельности в образовательной организации и активизации потребности в преобразовании образа жизни коллектива.

В основе выбранной формы-катализатора лежит новая форма проведения занятия – спор-клуб [51]. Однако, если последний носит постоянный характер, то спор-встречи – временный, ситуативный, предполагая прохождение нескольких взаимосвязанных этапов:

1. Мотивирование на конкретную тему включает в себя предъявление индуктора, эмоционального настраивающего участника диалога и полилога на обсуждение, предъявление искренней позиции.

Так, афоризмы: «Ценится то, что имеет цену», «Жизнь отдельного человека имеет смысл лишь в той степени, насколько она помогает сделать жизни других людей красивее и благороднее», «Все мы знаем, кто мы такие, но мы не знаем, кем мы можем быть» позволили подвести субъектов взаимодействия к проблемным темам по вопросам ценностного самоопределения.

2. Предъявление вопроса-проблемы с предложением нескольких вариантов позиций.

В рамках данного диссертационного исследования были выбраны три темы:

– ценность или цена объединяет людей? (варианты позиций: и ценность, и цена разъединяют; ценности и цена, которую мы платим за её воплощение, могут объединять; ценность и цена – понятия разных миров – материального и духовного);

– как мои ценности соотносятся с ценностями гимназии? (с вариантами позиций: мы идем разными путями – гимназия просто место для

обучения; гимназия помогает понять, что для меня важно; в гимназии мои ценности обесцениваются);

– означает ли самоопределение путь в одиночестве? (с вариантами позиций: самоопределение – это разговор с собой и о себе – здесь нет места коллективу; самоопределение невозможно без осознания своего места в коллективе; самоопределение возможно только в коллективе).

3. Групповая работа по защите выбранных позиций. Сопровождается выбором лидера и поиском аргументов в защиту рассматриваемой позиции.

4. Рефлексия по итогам самоопределения.

Форма спор-клуба была действительно выбрана не случайно. С одной стороны, она позволила поставить в гимназии вопрос ценностного самоопределения и начать преобразование воспитательной системы на осознании её ценностных смыслов. С другой стороны, сама форма является воплощением пути самоопределения.

Так, при проведении встречи по теме «Означает ли самоопределение путь в одиночестве?» ни один из участников коммуникации не выбрал позицию, предполагающую единоличный, индивидуальный путь к самоопределению. Все были согласны с тем, что человек определяет себя как личность и будущий профессионал только благодаря другим людям, взаимодействию с ними. Поэтому спор выстроился вокруг двух вариантов: самоопределение невозможно без осознания своего места в коллективе и самоопределение возможно только в коллективе. Одинаковые на первый взгляд, они позволили обучающимся увидеть двойственность пути самоопределения, его обусловленность влиянием коллектива и постоянной внутренней работой, самовоспитанием.

Спор-встречи проводились как на уровне всей гимназии в актовом зале, куда могли прийти все желающие (обычно количество участников не превышало 30 человек), так и на уровне класса – в рамках классных часов. Причём участниками выступали обучающиеся всех ступеней: младшие, средние и старшие классы. Однако для начальной школы педагогам было

предложена вести разговор не столько на основе вопроса, сколько на основе обсуждения мультфильмов, сказок, короткометражных фильмов. Например, тема «Как мои ценности соотносятся с ценностями гимназии?» в одном из классов рассматривалась на основе просмотра выпуска киножурнала «Ералаш» «Настоящий талант».

Спор-встречи актуализировали вопрос о ценности и осмысленности нахождения обучающихся и педагогов в гимназии, о необходимости обретения единого центра, опоры для успешного взаимодействия и развития.

Третье направление по управлению становлением воспитательной системы было сопряжено с разработкой и апробацией модульной программы ценностно-смыслового самоопределения «Кейс-мастерская» (Приложение Д).

Программа была направлена на создание диалогово-созидательного пространства для взаимодействия педагогического коллектива, коллектива обучающихся и представителей родительской общественности по ценностному самоопределению всех субъектов выстраиваемой воспитательной системы образовательной организации. Было принято решение использовать возможности двух технологий: кейс-технологии и технологии творческих (французских) мастерских.

Неслучаен выбор кейс-технологии, которая представляет собой обучение действием и направлена преимущественно на самостоятельную инициативную деятельность обучающихся, то есть задействует процессы развития самости: саморазвития, самовоспитания, самоосознания и самоопределения. Метод кейс-технологии способствует формированию конструктивных и проективных умений, сочетая в себе практическую деятельность и теоретические задачи [92]. Являясь интерактивным методом обучения и воспитания, кейс-технология позволяет сформировать позитивное отношение к проблеме и вариантам её решения, обогащает образ мышления и раскрывает творческий потенциал каждого участника.

Структура кейса обычно включает в себя следующие элементы:

- проблемная ситуация, которая диктует сюжет задания;

- контекст – время, пространство, смыслы;
- вопросы и задания;
- приложения.

Реализация кейс-технологии осуществляется на этапах: ознакомления с кейсом, анализа предложенных данных, обсуждения в группе, презентации принятого в ходе дискуссии решения, оценки работы, собственного вклада в решение проблемы и коллектива в целом, подведения итогов.

Модульная программа ценностного самоопределения предполагает коллаборацию кейс-технологии и творческой мастерской. Такая мастерская, исходя из её названия, позволяет участникам проявить больше самостоятельности и созидательности, нежели при включенности в кейс-технологию. Если последняя основана на обращении к групповой форме работы, то в центре внимания технологии мастерских личность и идея личностного развития каждого участника в благоприятных для него условиях [58].

И в первой, и во второй технологиях роль педагога – это позиция ментора, тьютора, фасилитатора. В такой роли организатор мастерских поддерживает самоопределение участников, а не насильственно обеспечивает его. Вместе с участниками он стимулирует их внутреннюю потребность в совершенствовании, самостоятельном поиске дороги к знанию, обретению новых смыслов через разрыв / утверждение / изменение. Значимыми этапами такого действия становятся:

- предъявление индуктора – образа/предмета/явления, настраивающего на предмет разговора;
- деконструкция и реконструкция;
- социализация и афиширование;
- рефлексия.

Мастерская – это место формирования эмоционально-личностного отношения к тому, что делает её участник, это усвоение опыта нравственных, этических, духовных переживаний.

Соединение возможностей рассмотренных технологий позволяет учесть структуру ценностного самоопределения (о чём речь шла выше).

Реализация программы предполагала прохождение педагогами, обучающимися и родителями нескольких модулей. Участвовало всего 4 группы в среднем по 10 человек, проявивших после спор-встреч эмоциональную отзывчивость на проблему конструирования воспитательной системы. Представители родительской общественности подключались по возможности на каких-то этапах и обязательно присутствовали на завершающих мероприятиях.

Первый модуль носил ознакомительный характер, позволяя участникам программы подготовиться к дальнейшей проектной работе по ценностному самоопределению. Модуль представлял собой кейс, который включал в себя научные статьи о ценностях, картинки, иллюстрирующие различные группы ценностей, составившие содержание следующих четырёх модулей.

Реализация данного модуля проходила в формате панельных дискуссий и круглых столов, которые были направлены на конкретизацию понятия «ценность» для участников программы, определение содержания понятий «рационально-познавательные ценности», «социальные ценности», «индивидуально-личностные ценности», «нравственно-культурные ценности». По итогам обсуждения было предложено дополнить предложенный кейс иллюстративным материалом (короткометражными фильмами, полнометражными фильмами, музыкальными произведениями, художественными произведениями, собственными комментариями). Примечательно, что педагоги предпочли примеры из литературы, причём обратились не только к классике (Ф. Достоевский, И. Бунин, В. Распутин, В. Капустин и др.), но и к современной литературе (Е. Водолазкин, Л. Петрушевская, А. Жванецкий и Е. Пастернак и др.). Обучающимся интереснее

было работать с киноискусством («Хроники Нарнии», «Гарри Поттер», «Частное пионерское», «Последний богатырь» и др.). Важно, что не все фильмы были поддержаны всеми участниками программы, особенно, если обоснование включенности их в кейс подвергалось сомнению.

Основные модули были разработаны в соответствии с концепцией Е.Н. Барышникова и петербургской научной школой о воспитательной системе (глава 1). Опираясь на исследование пространства ценностно-смыслового самоопределения воспитательных систем образовательных организаций Санкт-Петербурга, он предложил выделить четыре полюса ценностей:

1. Рационально-познавательные (истина, знание, интеллект и другие).
2. Социальные (справедливость, общество, Отечество и другие).
3. Индивидуально-личностные (равенство, свобода, уникальность и другие).
4. Нравственно-культурные (добро, красота, творчество и другие).

Эти полюса и определили содержание четырех основных модулей. При работе с первым модулем программы участники неравномерно распределились на четыре группы в соответствии с указанными ценностями, предполагая в дальнейшем защиту своего выбора при разработке концепции воспитательной системы МБОУ «Гимназия». «Рационально-познавательная» группа основывала свой выбор на том, что с 2020 года на базе гимназии в рамках реализации федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» начал работать Центр образования естественнонаучной и технологической направленностей «Точка роста. «Социальная» группа апеллировала к тому, что большинство воспитательных мероприятий в образовательной организации носит коллективный характер – это отмечено и в программе воспитания. «Индивидуально-личностная группа», которая была представлена самым малым количеством участников, были уверены, что ценностно-смысловое самоопределение воспитательной системы должно строиться, прежде всего, на личностном самоопределении. «Нравственно-культурная» группа основывала свой выбор, как и социальная, на плане

воспитательной работы, но считала более значимым ценностный характер коллективных дел, а не форму мероприятий.

Кейс по каждому модулю включал в себя следующие материалы: «Письма о добром и прекрасном» Д.С. Лихачева, философские эссе из книги И. А. Ильина «Поющее сердце», короткометражные фильмы с методическими рекомендациями по проекту «Киноуроки в школах России и мира», картинк-образы по теме кейса. В каждом кейсе находился один и тот же проблемный вопрос: «Это ценностно-смысловое ядро воспитательной системы нашей гимназии?»

Так, модуль «рационально-познавательные ценности» содержал следующие мероприятия:

1. Работа с фильмами: «Эра» (разговор о мечте, предполагающий ответы на такие вопросы, как: «Что нужно, чтобы воплотить мечту? Может ли быть у нас единая мечта или нет, почему? К каким последствиям может привести реализация мечты? Как связаны мечта и ответственность?»), «Город крылатого коня» (разговор о вдохновении и ответы на вопросы: Кода рождается вдохновение? Что способствует его появлению? Как вы понимаете слова А.С. Пушкина: «Вдохновение нужно в поэзии, как и в геометрии»), «Утраченное полотно» (разговор об осознанности и ответы на вопросы: Какова цель жизни? Кто такой человек разумный? В чём заключается осознанность в жизни человека? Как влияет осознанность на взаимоотношения с миром? Самоопределение – это об осознанности?), «Школьные ботаны» (обсуждение ценности целеустремлённости через вопросы: Может ли человек жить без устремлений и целей? Какие цели можно назвать достойными? Что противоположно целеустремленности? Как соотносятся цели человека и коллектива, в котором он находится?), «Когда небо улыбается» (разговор о радости познания и ответы на вопросы: Что приносит вам радость? Как мы узнаём, что другой человек радуется? В чём заключается цель творчества? Обязательно ли знать, прежде чем что-то создавать?).

2. Обсуждение Писем Д.С. Лихачева «Уметь спорить с достоинством», «Искусство ошибаться», эссе И.А. Ильина «Мыльный пузырь».

3. Составление облака смыслов на основе картинок-образов.

Работая по данному модулю, все группы, независимо от выбранных ценностей, признали, что для их гимназии такое ценностно-смысловое ядро не будет органичным, значимым, эффективным, так как очевидно, что рационально-познавательные ценности будут более успешно реализованы, если выступят сопутствующими при самоопределении на основе, к примеру, социальных смыслов.

Группы участников, несмотря на выбор полюса ценностей, изучали каждый модуль, подтверждая или опровергая собственный выбор.

Итогом взаимодействия актива по поиску ценностных основ воспитательной системы МБОУ «Гимназия» была устная презентация проекта модели воспитательной системы на основе выбранных ценностей. Группы разделились. Большинство участников программы признали наиболее оптимальными для организации социальные и духовно-нравственные ценности. Продолжая обсуждения, они осознали, что с учётом уже имеющихся материалов, смыслов, опыта, целесообразнее усилить социальные ценности с помощью обогащения их нравственно-культурного смысла.

Интересными предложениями обучающихся по итогам работы с основными модулями стали предложения об обязательном обсуждении в начале каждого года ценностно-смыслового ядра воспитательной системы и его актуальности; выделение малых групп по трём невыбранным ценностным полюсам для разработки ценностно-ориентированных мероприятий и реализации сопутствующих векторов личностного ценностного самоопределения.

Четвёртое направление предполагало работу со всеми будущими субъектами воспитательной системы – организацию рефлексии ценностного самоопределения с помощью метода «Один вопрос». Учителя, обучающиеся и

родители должны были ответить только на один вопрос: «Какая ценность объединяет меня и гимназию?».

Среди ответов были указаны такие ценности, как: познание, дружба, любовь, творчество, развитие, успех. Предпочтение большинство опрошенных отдали дружбе, развитию, самореализации и творчеству.

Инициативная группа, прошедшая программу ценностного самоопределения «Кейс-мастерская» признала, что данные ценности не противоречат выбранному вектору движения.

Опытно-экспериментальная работа по управлению становлением воспитательной системы МБОУ «Гимназия» на основе ценностно-смыслового самоопределения позволила сделать следующие выводы:

1. Включение обучающихся, педагогов и родителей в диалоговое аксиологическое общение обеспечивает активизацию личностного ценностно-смыслового самоопределения и насыщают пространство образовательной организации новыми эмоциями, ценностями, идеями.

2. Акцентирование внимание будущих субъектов воспитательной системы на конкретном элементе – ценностно-смысловом ядре – приводит к рефлексии всех процессов организации и диктует новые стратегии взаимодействия и управления.

3. Управление становлением и в дальнейшем развитием воспитательной системы образовательной организации на аксиологической основе актуально в разрезе современной стратегии воспитания РФ.

2.3 Педагогические условия управления развитием воспитательной системы МБОУ «Гимназия» г. Моршанск Тамбовской области

По завершении формирующего этапа эксперимента необходимо проанализировать, как повлияли различные мероприятия по управлению становлением воспитательной системы в МБОУ «Гимназия» на атмосферу в образовательной организации и ценностно-смысловую

наполненность личностных и коллективных траекторий развития педагогов, обучающихся, оценку воспитательного пространства со стороны родительской общности. Без подобного анализа невозможно было определить и аргументировать условия, которые бы обеспечили эффективность дальнейшего управления становлением и развитием воспитательной системы МБОУ «Гимназия» г. Моршанск Тамбовской области. Эта логика обусловила ряд задач:

- сравнить результаты проведения анкетирования педагогического коллектива, коллектива обучающихся и родителей на констатирующем и формирующем этапе эксперимента;
- определить педагогические условия эффективности управления становлением и развитием воспитательной системы образовательной организации.

Анкетирование проводилось также в МБОУ «Гимназия» г. Моршанск Тамбовской области с помощью комплекса анкет, которые применялись на констатирующем этапе эксперимента (параграф 2.1). Число опрошенных педагогов и родителей не изменилось – 38 и 64 человека соответственно. Количество обучающихся увеличилось с 96 до 200 человек.

Обратимся далее к результатам повторного анкетирования и сравним результаты в отношении педагогов по анкетам «Исследование самочувствия педагогов» (автор – М.П. Нечаев) и «Эффективность воспитательной системы МБОУ «Гимназия» (в разработке Р.И. Хворовой, О.А. Селивановой).

По сравнению с данными констатирующего эксперимента видна положительная динамика в оценке системы воспитательной работы гимназии и определении своего места в ней (рисунок 11, 12).

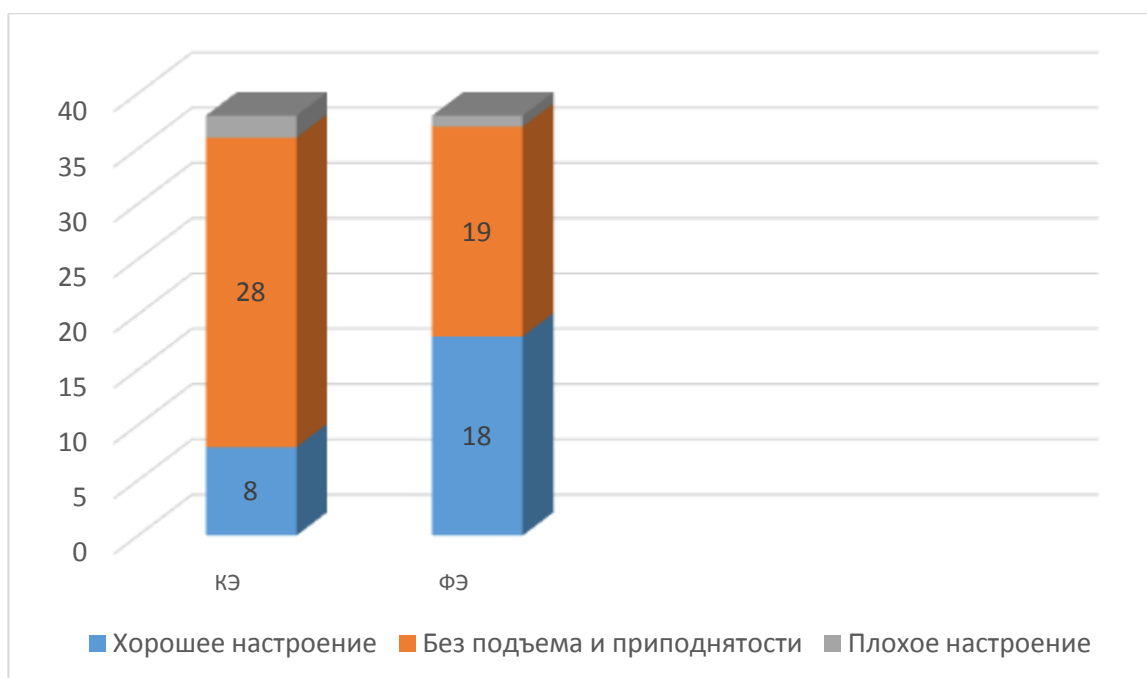


Рисунок 11 – Результаты исследования эмоционального состояния педагогов перед началом рабочего дня на констатирующем и формирующем этапе эксперимента, количество человек

Рисунок 11 показывает, что эмоциональное состояние части педагогов изменилось. Процент тех, кто испытывает положительные эмоции перед началом рабочего дня вырос с 21% до 47%. Сохранение достаточно большого количества учителей, без приподнятости и подъема посещающих гимназию (50%), скорее всего обусловлено с тем, что нагрузка, связанная с загруженностью и наличием дополнительных обязанностей, сохранилась. Однако было отмечено, что изменилась атмосфера в образовательной организации – повысилась ценность диалога, событий, смысловой нагрузки мероприятий.

Выстраивание аксиологического диалога между будущими субъектами воспитательной системы на формирующем этапе эксперимента привело к изменению отношения педагогов и с коллегами, и с обучающимися. Рисунок 12 показывает, что 84% педагогов получают удовольствие от общения с педагогическим коллективом.

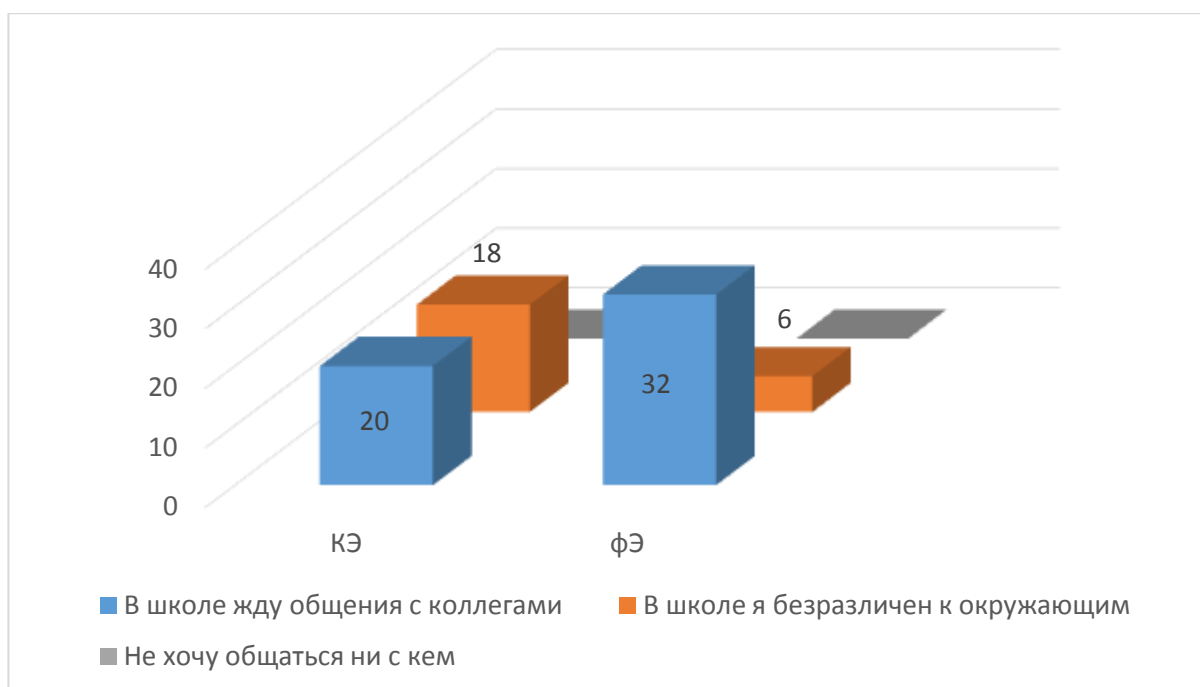


Рисунок 12 – Результаты исследования отношения к окружающим в образовательной организации (ожидания общения) на констатирующем и формирующем этапе эксперимента, количество человек

Интересно, что варианты ответов не включали позицию «дети», однако педагоги в комментариях к анкете указали, что ожидают в школе общения со своими учениками (52% педагогов).

Если ранее система воспитательной работы не отражала единства ценностей и ценностно-смыслового самоопределения её участников, о чём речь шла в параграфе 2.1, то проведённые мероприятия: спор-встречи, работа по модульной программе «Кейс-мастерская» – акцентировали внимание каждого на ценностном содержании его деятельности, коммуникации, учебе/работе и способствовали изменению образа жизни всего коллектива гимназии. Это подтверждается и результатами второй анкеты (таблица 2, 3, 4). Во-первых, участвуя в преобразованиях, проводимых под управлением администрации, 47% (на констатирующем этапе – 5%) признали повышение уровня управления становлением и развитием воспитательной системы гимназии, отметив смещение акцентов в организации воспитательного процесса с формальности (документы) на деятельность.

Таблица 2 – Сводная таблица результатов оценки уровня управления воспитательной системы гимназии(данные на констатирующем и формирующем этапе эксперимента), количество человек

Вопрос 4 «Отметьте, на каком уровне, на ваш взгляд, находится управление развитием воспитательной системы вашей гимназии»	Уровень					
	Низкий		Средний		Высокий	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Количество педагогов	0	0	36	20	2	18

Во-вторых, включение всех субъектов взаимодействия в ценностно-смысловой диалог обеспечили формирование ценностно-смыслового ядра. Таблица 3 показывает, что большинство педагогов (79%) рассматривают социальные ценности как наиболее значимые в воспитательном пространстве организации.

Таблица 3 – Сводная таблица результатов ранжирования ценностей, объединяющих коллектив гимназии(данные на констатирующем и формирующем этапе эксперимента), количество человек

Вопрос 5 «Отметьте ценности, которые объединяют коллектив гимназии»	Ценности							
	Рационально-познавательные		Социальные		Индивидуально-личностные		Нравственно-культурные	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Количество педагогов	19	2	11	30	3	0	5	6

Таблица 4 – Сводная таблица результатов оценки уровня ценностного самоопределения субъектов воспитательной системы гимназии (данные на констатирующем и формирующем этапе эксперимента), количество человек

Вопрос 4 «Отметьте, на каком уровне находится ценностное самоопределение субъектов воспитательной системы гимназии»	Уровень					
	Низкий		Средний		Высокий	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Количество педагогов	12	0	24	22	2	16

Изменились и ответы обучающихся по анкете «Анализ воспитательной работы глазами учащихся» (автор – М.П. Нечаев). Особое внимание стоит обратить самочувствие учеников перед приходом в гимназию, тем более что оно, по итогам констатирующего этапа эксперимента, коррелировалось с состоянием педагогов и оценкой воспитательного пространства родителями (рисунок 13).

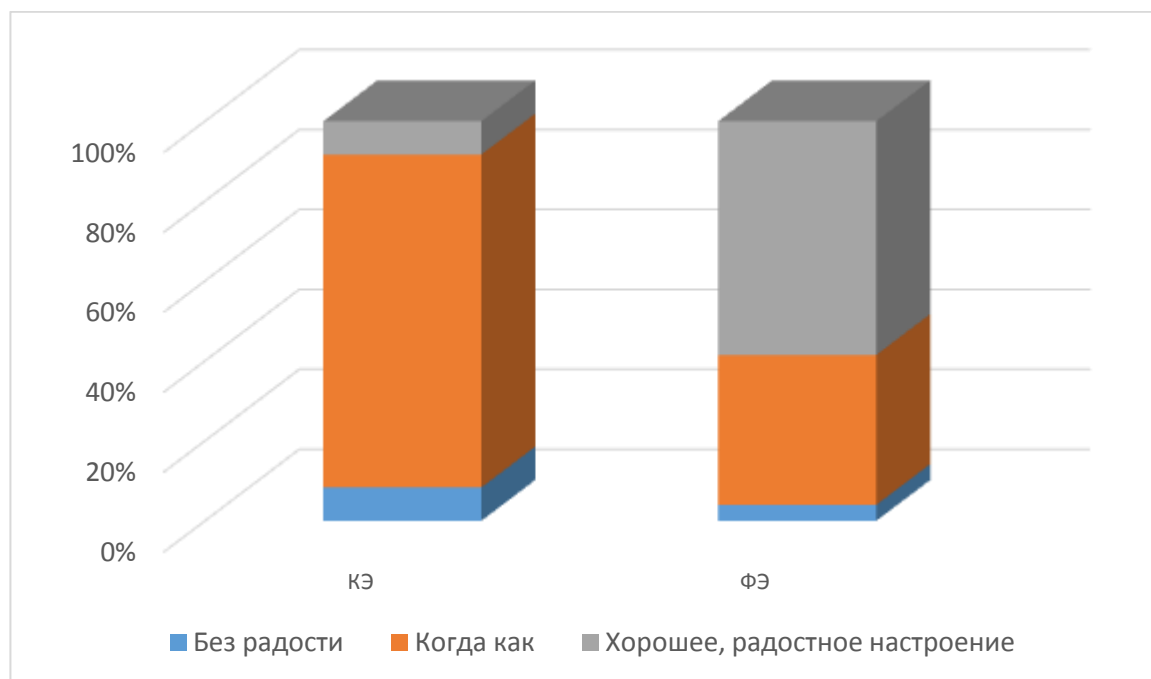


Рисунок 13 – Результаты исследования самочувствия учеников перед приходом в гимназию (данные на констатирующем и формирующем этапе эксперимента), %

Результаты рисунка 13 обусловлены смысловой наполненностью событий в гимназии, пробуждением со стороны обучающихся интереса к происходящему. Это подтверждается и тем, что почти в два раза увеличилось число учеников (с 20% до 43%), отмечающих эмоциональный отклик на коллективные дела и мероприятия. Правда, ситуация на уровне класса изменилась незначительно: если на констатирующем этапе эксперимента 79% обучающихся мероприятия в классе нравились не во всем, то на формирующем этапе их количество снизилось только до 72%. Это обусловлено тем, что выстраивание ценностно-смыслового ядра воспитательной гимназии во всех сферах жизнедеятельности организации происходит постепенно, с порой на самоорганизующиеся процессы.

Важно, что усиление значимости коммуникации и диалога в процессе определения вектора развития гимназии на формирующем этапе эксперимента сместило акценты и в удовлетворенности учеников отношениями с окружающими людьми. Если ранее было выявлено, что только у 25% обучающихся выстраиваются удовлетворительные отношения с учениками других классов, то после участия в спор-встречах, модульной программе и методе «Один вопрос» 62% опрошенных увидели согласованность своих взглядов и ценностей со сверстниками. Повзрослел и процент удовлетворенных отношениями с учителями гимназии – с 33% до 49%. А вот отношения с классным руководителем требуют особого внимания. Это было отмечено и ранее.

Анкетирование родителей «Анализ воспитательной работы глазами родителей» (автор – М.П. Нечаев) показало, что 32% родителей, отвечая на вопрос: «С каким чувством вы приходите на родительское собрание?», – указали: «в большинстве случаев с хорошим, радостным». На констатирующем этапе эксперимента все опрашиваемые отвечали: «когда как». Ожидаемо, что изменение отношения к гимназии со стороны обучающихся сопровождается и пробуждением интереса у родительской общественности.

Полученные в ходе исследования данные проверялись с помощью оценки достоверности различия результатов до и после эксперимента по критерию однородности χ^2 . По итогам вычислений возможных результатов парных сравнений опрашиваемых до начала и после окончания эксперимента было выяснено, что характеристики всех сравниваемых выборок совпадают с уровнем значимости 0,05. В случае, когда $\alpha \leq 0,05$, результаты считаются достоверными и позволяют говорить, что изменения произошли не случайно, а по причине влияния целенаправленного педагогического воздействия.

В ходе экспериментальной работы нами были выделены условия, при которых управление развитием воспитательной системы образовательной организации будет более эффективно.

В качестве первого условия эффективного управления развитием воспитательной системы целесообразно выделить создание «опережающих» воспитывающих ситуаций в процессе взаимодействия между субъектами будущей воспитательной системы, осознающими ответственность за её развитие.

Создание «опережающих» воспитывающих ситуаций – это реализация «подхода к человеку с оптимистической гипотезой». Такой подход в своей практике реализовывал А.С. Макаренко, который был уверен, что всё хорошее в человеке необходимо проектировать, особенно, если рассматривать личность внутри коллектива [52]. Позиция этого известного советского педагога, отличаясь от современной «помогающей» концепции, предполагает восприятие воспитания как процесс возвышения личности, а это значит – создание условий для преодоления даже природных способностей ради развития полноценного и счастливого участника жизни. Для этого необходимо очерчивать программу человеческой личности (или портрет), способствовать прогрессивному развитию личности на основе совершенных поступков, создавать среду как прообраз модели будущего общества [26]. Такие особенности «опережающего воспитания» А.С. Макаренко коррелируются с особенностями воспитательной системы и позволяют изменить отношение к школьникам, пробуждая у них

ответственность за программу саморазвития, самоопределения и программу развития сообщества, коллектива.

Понятие «ответственности» представляет собой многогранный, многоуровневый феномен и рассматривается во многих областях человеческого знания [57]. В контексте нашего исследования привлекает внимание концепция В.А. Канке, который объясняет ответственность через категорию смысла – то, что является значимым в жизни человека – и такое сочетание ценностей, которое может дать лучший результат в проекции максимально отдаленного будущего [36]. При этом ответственность, как отмечают Д.И. Фельдштейн, М.А. Осташева, складывается из следующих показателей:

- дисциплинарной ответственности как пассивного отношения к делам общества;
- ответственности за себя в общем деле, даже в отсутствии внешнего контроля;
- ответственности за другого в общем деле на основе понимания своей сопричастности к жизни конкретной социальной группы;
- личностной ответственности как осознания ответственности за всё, что происходит в обществе и на планете в целом [56].

Развитие всех показателей ответственности – залог сохранения ценностных основ воспитательной системы образовательной организации. В этом случае нельзя не учитывать исследования К. Муздыбаева, который в контексте педагогической науки видел разные направления развития изучаемого качества и отмечал его связь со сформированной у личности системой ценностей [62]. Взаимосвязь системы ценностных отношений субъектов воспитательной системы и основ её ценностного самоопределения будет выстраиваться при движении от коллективной к индивидуальной и от личной к коллективной ответственности.

Ответственность – это нравственный регулятив, который позволяет личности осуществлять общественно одобряемый выбор, выступающий в

качестве социально значимой ценности. При этом важно не просто формировать ответственность, но воспитывать особое отношение к ней как единству знаний об ответственности как ценности, осознания ответственности как личностно и социально значимой ценности и эмоционально-смыслового отношения к ней, реализуемого в деятельности [57].

Второе условие – гармонизация ценностных ориентаций субъектов взаимодействия предполагает оптимальное сочетание различных воспитательных мероприятий и влияний, которые объединены одной концептуальной идеей образовательной организации, согласование внутреннего мира Я в системе «учитель – ученик – родитель», выстраивание ценностной общности, где каждый педагог, развивая личностную систему ценностных ориентаций, представляет её на уровне межшкольного и внешкольного общения, способствуя аксиологическому диалогу внутри воспитательной системы [29].

Ценностные ориентации – это сложный социально-психологический феномен, который характеризует направленность и содержание активности личности, является составной частью системы её отношений, определяет подход человека к миру – мировоззрение – и себе, придаёт смысл и направление личностным позициям, поведению и поступкам [90]. Именно система ценностных ориентаций выступает связующим звеном между личностью, её внутренним миром и окружающей действительностью, социумом. По утверждению М. И. Бобневой, ценности и ценностные представления выступают в качестве основных регуляторов и посредников социального воздействия при регуляции поведения личности [12]. Очевидно, что развитие и творческое самосовершенствование личности возможно в равноправном партнёрском взаимодействии с другими людьми, благодаря чему ценностная направленность личности согласуется с социальной ответственностью за свои поступки. Важно учитывать при этом определенные противоречия, которые возникают между субъектами взаимодействия в процессе обозначенного выше согласования. Содействуя преодолению этих

противоречий, субъекты управления развитием системы могут обеспечить структурирование и реструктурирование ценностей, выявление в их ряду доминирующих и вспомогательных, соответствующих выбранному образовательной организацией ценностному полюсу.

Таким образом, каждый субъект в контексте управления развитием воспитательной системы, осознавая взаимосвязь личностных и общественных (в данном случае – гимназических) ценностных ориентаций будет способствовать ценностно-смысловому самоопределению всей системы и усилению её ценностно-смыслового ядра.

И наконец, третье условие –проектирование системообразующего вида деятельности, личностно-значимого для большинства субъектов взаимодействия.

В теориях всех учёных (параграф 1.2) деятельность рассматривается в качестве компонента воспитательной системы. Так, представители научной школы Л.И. Новиковой отмечают наличие подсистемы деятельности, общения и отношений как системообразующий фактор, который определяет единство и устойчивость системы. Такой фактор обеспечивает свойственный системообразованию переход от стихийности к упорядоченности и взаимозависимости [81]. П.В. Степанов утверждает, что совместная деятельность педагогов и школьников может стать системообразующей в процессе становления школы как воспитательной системы [88].

Совместная деятельность может стать системообразующей, если будет значима для каждой личности, участвующей в ней, будет соответствовать цели воспитательной системы и стратегии развития образовательной организации, будет связана с другими видами деятельности, педагогически обоснована и технологически передана коллективу, будет иметь перспективы реализации в соответствии с материально-технической и кадровой базой школы [41]. От выбранной системообразующей деятельности напрямую зависит создание общности субъектов воспитания.

Именно культурные установки и базовые характеристики такой деятельности, наряду с концепцией, целью, отношениями, играют ведущую роль в определении направления изменений образовательной организации в процессе развития её воспитательной системы. К примеру, системообразующими видами деятельности воспитательной системы школы В.А. Сухомлинского выступала нравственно и эстетически наполненная деятельность и трудовое воспитание[91]. А вот исследователи Н.Л. Селиванова и Е.И. Соколова считают, что именно учение, превращённое в учебную деятельность, приобретающее творчески-преобразующий характер, актуализирующее субъектную роль ребёнка в учебном процессе, обеспечивающее возникновение атмосферы поиска, самопознание и самореализацию личности, может стать системообразующим [97]. При этом такая проблемно-поисковая, креативная деятельность может реализовываться и во внеучебной образовательной подсистеме.

Очевидно, что системообразующая деятельность приобретёт личностную значимость для субъектов воспитания, только если её ценностная направленность будет совпадать с ценностными ориентациями её участников, а значит, в будущем соответствовать ценностно-смысловому ядру воспитательной системы.

Таким образом, анализ полученных результатов позволил заключить:

1. Включение всех субъектов деятельности в создание ценностно-смыслового ядра воспитательной системы и ценностно-смысловое самоопределение способствовало преобразованию стратегии управления становлением и развитием воспитательной системы МБОУ «Гимназии».

2. Следствием комплекса проведённых мероприятий стало увеличение количества обучающихся и педагогов, испытывающих положительные эмоции перед началом образовательного процесса, обогащение эмоциями и ценностным смыслом деятельности и отношений субъектов воспитательной системы.

3. Эффективность управления развитием воспитательной системы обеспечивается соблюдением педагогических условий: создание «опережающих» воспитывающих ситуаций в процессе взаимодействия между субъектами будущей воспитательной системы, осознающими ответственность за её развитие, гармонизация ценностных ориентаций субъектов взаимодействия, проектирование системообразующего вида деятельности, личностно-значимого для большинства субъектов взаимодействие.

Проведение опытно-экспериментальной работы позволило заключить:

1. Несмотря на чётко организованную воспитательную работу в образовательной организации, отсутствие осознанности у педагогического, ученического коллективов и родителей её целей и ценностей привело к отсутствию образа жизни коллектива, насыщенному общими ценностными ориентациями и межсубъектной системой смыслов. Формальность организации воспитательного пространства, дефицит новизны, отсутствие ценностно-смыслового ядра, невыстроенность концептуальных и методологических основ показали, что воспитательная система в МБОУ «Гимназия» не сформирована.

2. Включение всех субъектов будущей воспитательной системы в её анализ и становление в процессе событийно-аксиологического полилога обеспечивает:

- осознание личностной ответственности за мероприятия и дела;
- активизацию ценностного-смыслового самоопределения системы на микроуровнях и в целом;
- акцентирование на ценностно-смысловом ядре системы и рефлексию всех элементов педагогического процесса;
- насыщение пространства школы новыми ценностями, эмоциями и идеями и поиск новых стратегий управления и взаимодействия.

3. Управление развитием ценностного потенциала воспитательной деятельности школы обеспечило активизацию процессов самовоспитания,

самореализации, самоопределения учителей, педагогов, родителей и запуск самоорганизующих процессов выстраиваемой воспитательной системы. Благодаря этому, обозначилась динамика ценностного-смыслового согласования как основы управления развитием воспитательной системы и системообразующий характер коммуникативной коллективно-творческой деятельности, ориентированной на сохранение и культивирование социальных ценностей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование проблемы управления развитием воспитательной системы в школе в рамках диссертационного исследования позволило решить поставленные задачи и сделать следующие выводы:

1. Воспитание обучающихся, представляющее собой целенаправленную подготовку подрастающего поколения к жизни в социуме, «духовное питание» воспитанника, содействие становлению человека, его развитию и саморазвитию, эффективно, если этот процесс систематичен, все элементы системы отлажены, включены во взаимодействие, а всевозможные влияния на обучающихся упорядочены. В связи с этим целесообразно организовать процесс воспитания посредством создания воспитательной системы.

Воспитательная система как динамически развивающийся и самоорганизующийся психолого-социальный и психолого-педагогический объект возникает в процессе ценностно-смыслового самоопределения и согласования ценностей её субъектов, способствуя укреплению взаимосвязи компонентов педагогического процесса, созданию условий для самореализации и самоутверждения личности обучающегося, учителя, родителя, гуманизации деловых и межличностных отношений в коллективе.

2. Управление развитием воспитательной системы основывается на учете: нестабильных и неустойчивых состояний, влияния процессов и воздействий на микроуровне на всю систему, точки притяжения как наличном состоянии системы, «резонансного» воздействия и структуры – и осуществляется одновременно извне и изнутри для управления созданием целостной системы, сохранения и укрепления её целостности, корректирующего управления с включением каждого человека и взрослого в систему коллективных дел и отношений.

3. Опора на системный, гуманитарно-культурологический, аксиологический подход при управлении развитием воспитательной системы определяет содержание деятельности педагогического коллектива и коллектива

обучающихся по ценностно-смысловому самоопределению на уровнях становления воспитательной системы: уровне порядка, общинности и ценностно-смыслового согласования, способствующему обретению и проявлению каждым субъектом системы внутренней свободы, ценностной ориентации в различных жизненных трансформациях, выделению и обоснованию собственной жизненной позиции и её успешности в будущем.

4. Применение педагогических условий обеспечивает эффективность процесса управления развитием воспитательной системы школы, так как охватывает все стороны изучаемого явления и учитывает личностные и общественно значимые ценности. Такими условиями являются:

а) создание «опережающих» воспитывающих ситуаций в процессе взаимодействия между субъектами будущей воспитательной системы, осознающими ответственность за её развитие;

б) гармонизация ценностных ориентаций субъектов взаимодействия;

в) проектирование системообразующего вида деятельности, личностно-значимого для большинства субъектов взаимодействия.

Таким образом, проведенное исследование позволило подтвердить гипотетическое предположение о том, что управление развитием воспитательной системой школы будет эффективным, если:

Гипотеза исследования построена на предположении о том, что управление развитием воспитательной системой будет эффективным, если:

– основными подходами к построению воспитательной системой школы станут: системный, гуманитарно-культурологический, аксиологический и определена их специфика;

– выявлено ценностно-смысловое ядро воспитательной системы, определяющее её ценностно-смысловое самоопределение;

– разработано содержание деятельности участников воспитательного процесса по управлению развитием воспитательной системы образовательной организации;

– выявлены педагогические условия эффективности управления развитием воспитательной системы образовательной организации.

Многогранность и комплексный характер проблемы исследования позволяет наметить перспективы разработки данного вопроса. Дальнейшая работа по управлению развитием воспитательной системы может быть связано с описанием авторской воспитательной системы МБОУ «Гимназия» на основе установленных основ ценностного самоопределения, корректировкой системы воспитательных мероприятий с учётом социального полюса ценностей; расширением диагностического инструментария для оценки эффективности управления развитием воспитательной системы МБОУ «Гимназия».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абидова У.Н. Инновационно-деятельностный подход к управлению гимназией в условиях реформирования системы образования Республики Таджикистан: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Худжанд, 2019. 193 с.
2. Аванесян И.Д. Педагогическая концепция И. П. Иванова как система, объединяющая людей // Российский гуманитарный журнал. 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-kontseptsiya-i-p-ivanova-kak-sistema-obedinyayuschaya-lyudey> (дата обращения: 30.07.2024).
3. Адизес И.И. Управленческий словарь / И. И. Адизес, М. И. Мохина, О. Г. Наумкова. М: Знание, 2016. 330 с.
4. Астафьева Л.С. Воспитательная система: теоретико-методологические основы и понятия // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2012. С. 65-73. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17952365>.
5. Бабанский Ю.К. Педагогика. М.: Просвещение. 1988. 197 с.
6. Барышников Е.Н. Полисистемный анализ воспитательного процесса (история и результаты исследования) // Педагогическая наука и практика. 2021. №3 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polisistemnyy-analiz-vospitatelnogo-protsessa-istoriya-i-rezultaty-issledovaniya> (дата обращения: 15.04.2024).
7. Барышников Е.Н. Ценностно-смысловое самоопределение воспитательной системы образовательного учреждения: автореф.дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06: Теория и методика воспитания. Санкт-Петербург, 1999. 19 с.
8. Беляев Г.Ю. Гуманизм как смысл воспитания: уроки школы мысли Караковского // Отечественная и зарубежная педагогика. Спецвыпуск.2016. С. 19-29.
9. Бестужев-Лада И.В. Управление // Философский словарь / под. ред. И. Т. Фролова. 12-е изд. М.: Республика, 2001. С. 650.

10. Библер В.С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) // Вопр. философии. 1989. № 6. С. 31–42.
11. Библер В. С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). М., Политиздат, 1975. 399 с.
12. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. М., 1978. 312 с.
13. Боткин Д.У. Инновационное обучение, микрокомпьютеры и интуиция. Перспективы // Вопросы образования. 1983. № 1. С. 39-47. URL: <https://rrpedagogy.ru/journal/annotation/1849/>.
14. Бровкина А. Р. Теория развития морального субъекта Л. Колберга // Система ценностей современного общества. 2012. №25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-razvitiya-moralnogo-subekta-l-kolberga> (дата обращения: 30.07.2024).
15. Воронина М. В. Менеджмент. М.: Дашков и К, 2015. 400 с. URL: <http://e.lanbook.com/book/70598> (дата обращения: 10.08.2024).
16. Воропаев М.В. Теоретические основы построения типологии воспитательных систем: автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2003. 47 с.
17. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. В.А. Сластёнина и И.А. Колесниковой. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 336 с.
18. Воспитательная система школы: проблемы управления. Очерки прагматической теории / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М.: Сентябрь, 1997. 112 с.
19. Воспитательная система школы: сб. ст. / отв. ред. Л.И. Новикова. М.: Пед. общество РСФСР, 1991. 132 с.
20. Гаврилин А.В. Развитие теории и практики гуманистических воспитательных систем в отечественной педагогике: дис. докт. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1997. 362 с.

21. Гелих О.Я. Управление в социально-философском и социологическом понимании // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. №117. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-v-sotsialno-filosofskom-i-sotsiologicheskom-ponimanii> (дата обращения: 28.08.2024).
22. Гомеро А. А. Эволюция термина «управление» в России и за рубежом // Молодой ученый. 2019. № 49 (287). С. 53-56. URL: <https://moluch.ru/archive/287/64536/> (дата обращения: 28.08.2024).
23. Гончаренко Л.В. Коммуникативная деятельность и её социальная значимость // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12540> (дата обращения: 11.07.2024).
24. Горюнова Л.В. Овладение знаниями и умениями педагогического менеджмента как фактор повышения качества профессиональной подготовки учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов-на-Дону, 1999. 239 с.
25. Григорьев Д.В., Григорьева Н.В. Аксиология воспитания В.А. Караковского // Народное образование. 2016. №2-3 (1455). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologiya-vospitaniya-v-a-karakovskogo> (дата обращения: 30.07.2024).
26. Гриценко Л.И. Опережающее воспитание в теории и практике А.С. Макаренко // Народное образование. 2014. №6 (1439). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/operezhayuschee-vospitanie-v-teorii-i-praktike-a-s-makarenko> (дата обращения: 15.10.2024).
27. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Терра-Книжный клуб, 1998. Т. 1. 700 с.
28. Детская общность как объект и субъект воспитания: монография / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. Москва: Изд. Центр ИЭТ, 2012. 323 с.
29. Доценко Е. Э. Аспекты управления воспитательной системой в инновационном общеобразовательном учреждении // Вестник УРАО. 2006. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-upravleniya-vospitatelnoy-sistemoy-v>

innovatsionnom-obscheobrazovatelnom-uchrezhdenii (дата обращения: 15.10.2024).

30. Друкер П. Ф. Задачи менеджмента в XXI веке: пер. с англ. М.:Издательский дом «Вильямс». 2004. 272 с.

31. Зайцев В.С. Управление образовательными системами. Краткий курс лекций для студентов заочной формы обучения: учебное пособие. Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. 90 с.

32. Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития. Монография / под ред. Н.Л. Селивановой и П.В. Степанова. М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2017. 108 с.

33. Ильин И.В. Урсул А.Д. Глобальные исследования и эволюционный подход. М.: Издательство Московского университета, 2013. 68 с.

34. Казакова Э.С. Коммуникативная модель образовательного процесса в современной гимназии: автореф.дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2006. 18 с.

35. Камалеева А.Р. Системный подход в педагогике // Ped.Rev. 2015. №3 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-pedagogike> (дата обращения: 15.04.2024).

36. Канке В.А. Философия: исторический и систематический курс: учебник для студентов вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Логос, 1999. 351 с.

37. Караковский В.А.[и др.] Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика шк. воспитат. систем. Москва: Новая шк., 1996. 155 с.

38. Караковский В.А. Воспитание эффективно, если оно системно// Воспитать человека: Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания/ под ред. В.А.Березиной, О.И.Волжиной, И.А. Зимней. М.: Вентана-Графф», 2002. С. 264 – 269.

39. Караковский В.А. Стать человеком: Общечеловеч. ценности-основа целост. учеб.-воспитат. процесса. Науч.-метод. об-ние «Творч. педагогика», Малое предприятие «Новая шк.». Москва: Б. и., 1993. 80 с.
40. Кириченко Т. В. Финансовый менеджмент. М.: Дашков и К, 2014. 484 с. URL: <http://e.lanbook.com/book/56337> (дата обращения: 10.08.2024).
41. Ковалева Е.И. Воспитательная система школы как педагогический феномен // Современное педагогическое образование. 2023. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-sistema-shkoly-kak-pedagogicheskiy-fenomen> (дата обращения: 15.10.2024).
42. Колесникова И.А. [и др.] Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция. СПб.: ГУПМ, 1994. 55 с.
43. Колесникова И.А. Смыслы и логика подготовки педагога-воспитателя (отклик на появление профессионального стандарта специалиста в области воспитания) // Непрерывное образование: XXI век. 2017. №1 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smysly-i-logika-podgotovki-pedagoga-vospitatelya-otklik-na-poyavlenie-professionalnogo-standarta-spetsialista-v-oblasti-vospitaniya> (дата обращения: 18.04.2024).
44. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. Москва: Педагогика, 1986. 143 с.
45. Кондрашов В.Н. Управление развитием воспитательной системы школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2002. 194 с.
46. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. 1976. № 9. С.103-115.
47. Кравцов А.О. Проектирование воспитательной системы школы в контексте поликритериального подхода к анализу педагогической действительности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2003. 221 с.

48. Краткий психологический словарь / авт.-сост.: С. Я. Подопригора, А. С. Подопригора. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 317 с.
49. Кривцов Е.В. Исследование ценностного самоопределения личности // СибСкрипт. 2014. №1 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-tsennostnogo-samoopredeleniya-lichnosti> (дата обращения: 09.09.2024).
50. Крылова Н.Б. Школьный уклад: повышение качества жизни школы. Москва: Сентябрь, 2010. 223 с.
51. Кузина Н.С. Формирование опыта ценностного самоопределения у подростков во время проведения спор-клуба // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27408> (дата обращения: 09.09.2024).
52. Макаренко А.С. Сочинения: в 7 т. / ред. коллегия: И. А. Каиров (глав. ред.) [и др.]. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957-1958. Т. 5. С. 375-376.
53. Макаров А.В. Парадигмально-педагогические основы стратегии воспитания // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigmallyno-pedagogicheskie-osnovy-strategii-vospitaniya> (дата обращения: 16.04.2024).
54. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2002. 480 с.
55. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-sredovogo-podhoda-v-vospitaniy> (дата обращения: 04.10.2024).
56. Мацефук Е.А. Процессуальные характеристики ценностного отношения к ответственности // Электронный научно-познавательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2013. № 5(25). С. 106-112.

57. Мацефук Е.А. Формирование у старшеклассников отношения к ответственности как социально значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2009. 259 с.

58. Мейчик Г.А. Педагогическая технология мастерских как нестандартная форма организации учебных занятий // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-tehnologiya-masterskih-kak-nestandartnaya-forma-organizatsii-uchebnyh-zanyatiy> (дата обращения: 03.10.2024).

59. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 144 с.

60. Мешечек С.Н. Воспитательная система: исследование педагогического феномена // Вестник ИрГТУ. 2006. №4 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-sistema-issledovanie-pedagogicheskogo-fenomena-1> (дата обращения: 10.04.2024).

61. Мудрик А.В. Социальная педагогика: уч. пособие. Москва: Академия, 2000. 200 с.

62. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука, 1983. 240 с.

63. Мячина Е.В. Управление развитием воспитательной системы общеобразовательной школы на основе системно-целевого подхода: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2011. 27 с.

64. Нечаев М. П. Краткая энциклопедия школьного воспитания: учебное пособие. Москва: АСОУ, 2021. 189 с.

65. Нечаев М.П. Управление развитием воспитательной системы школы. М.: Центр «Педагогический поиск», 2011. 160 с.

66. Новикова Л.И., Соколовский М.В. «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика) // ОНС. 1998. № 1. С. 132–134.

67. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. П.И. Пидкасистого. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 624 с.
68. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. Москва: Academia, 2006. 282 с.
69. Педагогические труды академика И. П. Иванова. в 2 т. / сост.: И.Д. Аванесян, К. П. Захаров. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. Т.1. 304 с.
70. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. 2-е изд., стер. Москва: Academia, 2005. 173 с.
71. Писаренко В.И. Синергетические идеи в педагогике // Известия ЮФУ. Технические науки. 2012. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinergeticheskie-idei-v-pedagogike> (дата обращения: 18.04.2024).
72. Пригожин А.И. Социологические проблемы управленческих решений. М.: Знание, 1984. 63 с.
73. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве Всерос. науч.-практ. конф., 25-27 окт. 1999 г.: тез. докл. / редкол.: Н.Л. Селиванова (председатель) и др.]. Йошкар-Ола: Марийс. ин-т образования, 1999. Ч. 2. 2000. 57 с.
74. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 256 с.
75. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Москва [и др.]: Питер, 2012. 224 с.
76. Русинов Ф.М. Менеджмент и самоменеджмент в системе рыночных отношений. М.: Инфра-М, 2016. 321с.
77. Саймон Г. А. Менеджмент в организациях. М.: Экономика, 2015. 331 с.

78. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. М., 2010. 211 с.
79. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Современные концепции воспитания: материалы конференции. Ярославль. 2000. С. 30-31, 35.
80. Семенов А.К. Организационное управление. М.: Инфра-М, 2016. 221с.
81. Серикова Л.В. Системный подход в современных педагогических исследованиях // Вестник УРАО. 2022. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-sovremennyh-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 15.10.2024).
82. Силантьева Е.В. Междисциплинарный характер исследования школьной культуры // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2022. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnyy-harakter-issledovaniya-shkolnoy-kultury> (дата обращения: 15.04.2024).
83. Симонов В.П. Диагностика личности и деятельности преподавателя и обучающихся: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Изд-во МГОУ. 2005. 181 с.
84. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании: учеб. пособие. – М.: Высшее образование; Юрайт-Издат. 2009. 357 с.
85. Ситаров В.А. Педагогический менеджмент как теория и практика управления образовательным процессом // Знание. Понимание. Умение. 2014. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-menedzhment-kak-teoriya-i-praktika-upravleniya-obrazovatelnyim-protsessom> (дата обращения: 02.08.2024).
86. Сластенин В.А. [и др.]. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
87. Социальная психология: словарь / ред. М. Ю. Кондратьев. Москва, СПб., Речь: ПЕР СЭ; 2005. 175 с.
88. Степанов П. В. Развитие школы как воспитательной системы. Москва: Педагогический поиск, 2008. 240 с.

89. Сулл Д. Почему хорошие компании терпят неудачи в управлении. М.: Знание, 2016. 321с.
90. Сунцова Я.С. О согласовании социальных и культурных ценностей в регуляции поведения личности // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2005. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-soglasovanii-sotsialnyh-i-kulturnyh-tsennostey-v-regulyatsii-povedeniya-lichnosti> (дата обращения: 15.10.2024).
91. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. М.: Молодаягвардия. 1975. – 204 с.
92. Сычева Д.В., Хотулёва О.В., Зыков И.Е. Структура кейс-технологии и её преимущества как метода обучения в современной школе // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №70-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-keys-tehnologii-i-ee-preimuschestva-kak-metoda-obucheniya-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 09.09.2024).
93. Тихонов А. В. Социология управления. М.: Канон+, 2007. 471 с.
94. Томсон А. А. Управление в условиях рынка. М.: Экономика, 2015. 121с.
95. Трацевская А.В. Авторская система воспитания: создание, функционирование, управление // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018.№4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtorskaya-sistema-vospitaniya-sozdanie-funktsionirovanie-upravlenie> (дата обращения: 18.04.2024).
96. Трошина Е. В. Менеджмент. М.: ЮНИТИ, 2016. 321с.
97. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. изд. 2-е, доп. М.: Педагогическое общество России, 2009. 320 с.
98. Уткин Э. А. Управление. М.: ИМ, 2016. 321с.
99. Федеральный закон от 13 января 1996 г. N 12 – ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании».

100. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
101. Фиофанова О.А. Воспитательная система школы как фактор взросления подростков: автореф.дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ижевск, 2004. 23 с.
102. Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива. Рязань: Издательство Рязанского университета, 1994. 69 с.
103. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа как социокультурный феномен XX века: дис.... докт. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1999. 365 с.
104. Черникова Н.В. Концепции глобального образования и особенности их реализации в практике российских школ: автореф.дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2005. 23 с.
105. Чернуха О.А. Сущностные характеристики ценностного самоопределения старшеклассников // Известия ВГПУ. 2012.№5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnye-harakteristiki-tsennostnogo-samoopredeleniya-starsheklassnikov> (дата обращения: 03.09.2024).
106. Шакурова М.В. Воспитательная система образовательной организации: от теоретического осмысления к методически значимым рекомендациям // БЕРЕГИНЯ. 777. СОВА. 2017. №3 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-sistema-obrazovatelnoy-organizatsii-ot-teoreticheskogo-osmysleniya-k-metodicheski-znachimym-rekomendatsiyam> (дата обращения: 18.04.2024).
107. Шамова Т.И., Шибанова Г. Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. М.: ЦГЛ, 2005. 200 с.
108. Шипова А.В. Феномен воспитательного пространства в современной образовательной парадигме // Теория и практика общественного развития. 2013.№7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-vospitatelnogo-prostranstva-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-paradigme> (дата обращения: 04.10.2024).

109. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 2005. 800 с.
110. Якокк Л. Карьера Менеджера. Рыбинск: РГАТА имени П. А. Соловьева, 2017. 174 с.
111. Kohlberg Lawrence. The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment // Journal of Philosophy. 1973. 70p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета «Исследование самочувствия педагогов в гимназии»

Уважаемый коллеги!

Просим Вас ответить на поставленные вопросы. Подчеркните ответ, соответствующий Вашим ощущениям, или напишите свой вариант ответа.

Анкета не подписывается.

1. Я обычно прихожу в школу:

- а) с хорошим настроением;
- б) без подъёма и приподнятости;
- в) с плохим настроением;
- г) затрудняюсь ответить.

2. В школе я:

- а) ожидаю общения с коллегами;
- б) безразличен к окружающим;
- в) не хочу общаться ни с кем.

3. В процессе делового общения я проявляю:

- а) доброжелательность и доверительность;
- б) снисходительность;
- в) нервозность и раздражительность;
- г) не могу ответить.

4. Успех каждого из моих коллег вызывает в мне:

- а) радость;
- б) болезненную реакцию;
- в) не знаю.

5. Я встречаю нового члена коллектива:
- а) доброжелательно и радушно;
 - б) безразлично;
 - в) избирательно.
6. В случае неприятности на работе я:
- а) ищу причины в себе;
 - б) ищу причины в других;
 - в) пытаюсь разрешить проблему сразу;
 - г) не обращаю внимания и полагаюсь на время.
7. Когда я общаюсь с заместителем директора школы по воспитательной работе, то чувствую себя:
- а) раскованно и естественно;
 - б) стесненно и напряженно.
8. Приглашение к директору вызывает у меня:
- а) профессиональный интерес;
 - б) чувство тревоги и беспокойства.
9. Появление директора среди нас вызывает у меня:
- а) приятное чувство;
 - б) беспокойство;
 - в) отрицательные эмоции.
10. Обычно критические замечания коллегам я высказываю:
- а) открыто;
 - б) обсуждаю в узком кругу;
 - в) не считаю, что это моё дело.
11. В коллективе я:
- а) делюсь своими радостями и огорчениями;
 - б) предпочитаю «свое» носить «в себе».
12. Сколько лет Вы работаете в школе?
- а) 1-й год;
 - б) 2-3 года;

в) 4-10 лет;

г) более 10 лет.

13. Укажите причины, которые влияют отрицательно на Ваше самочувствие.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Анкета «Эффективность воспитательной системы МБОУ «Гимназия» в разработке Р.И. Хворовой, О.А. Селивановой

Уважаемый педагог, здравствуйте! Просим Вас принять участи в исследовании эффективности управления развитием воспитательной системы гимназии, ответив на представленные ниже вопросы.

1. Отметьте условия, от которых зависит качество воспитательной работы в гимназии:
 - а) традиции гимназии;
 - б) управленческая культура администрации;
 - в) хорошо разработанная документация гимназии;
 - г) система воспитательных мероприятий;
 - д) взаимоотношения между педагогами и обучающимися.
2. Отметьте, как часто результаты воспитательного процесса контролируются в гимназии:
 - а) ежемесячно;
 - б) один раз в четверть;
 - в) к итоговому педсовету;
 - г) нет чёткой периодичности.
3. Отметьте, какие методы изучения результатов воспитательного процесса применяются в гимназии:
 - а) анализ документации;
 - б) наблюдение за обучающимися;
 - в) беседы с обучающимися;
 - г) открытые дискуссии;
 - д) анкетирование.

4. Отметьте, на каком уровне, на ваш взгляд, находится управление развитием воспитательной системы вашей гимназии:
- а) высокий;
 - б) средний;
 - в) низкий.
5. Отметьте ценности, которые объединяют коллектив гимназии:
- а) рационально-познавательные (истина, знание, интеллект);
 - б) социальные (справедливость, общество, Отечество);
 - в) индивидуально-личностные (равенство, свобода, уникальность);
 - г) нравственно-культурные (добро, красота, творчество).
6. Отметьте, на каком уровне находится ценностное самоопределение субъектов воспитательной системы гимназии:
- а) высокий;
 - б) средний;
 - в) низкий.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Анкета «Анализ воспитательной работы глазами обучающихся гимназии»

Приглашаем принять участие в опросе по вопросам школьной воспитательной системы и взаимодействия учителей и родителей. Ваше мнение поможет лучше понять существующее положение и выработать рекомендации для педагогического коллектива по улучшению воспитательной работы в школе.

Надеемся на искренние ответы. Результаты опроса будут использованы только в обобщённом виде, поэтому свою фамилию можешь не указывать.

Заполнять анкету просто. Нужно по каждому вопросу ознакомиться с вариантами ответов, затем выбрать и указать тот из них, который больше всего соответствует твоему мнению.

Заранее благодарим и желаем успеха.

1. С каким чувством ты обычно идёшь в школу?

- а) в большинстве случаев с хорошим, радостным настроением;
- б) когда как;
- в) в большинстве случаев с неважным настроением, без радости;
- г) затрудняюсь ответить.

2. Участвовал ли ты в подготовке и проведении самостоятельных мероприятий в школе (встречи по интересам, диспуты, конкурсы, соревнования и т.п.)?

- а) да, постоянно;
- б) да, эпизодически;
- в) нет, не участвовал;
- г) о самостоятельных мероприятиях в школе не знаю;
- д) затрудняюсь ответить.

3. Участвовал ли ты в подготовке и проведении мероприятий в классе?
- а) да, постоянно;
 - б) да, эпизодически;
 - в) нет, не участвовал;
 - г) затрудняюсь ответить.
4. Много ли в школе мероприятий, которые тебя радуют и которые ты ожидаешь с нетерпением?
- а) да, их большинство;
 - б) да, их немало;
 - в) такие мероприятия – редкость;
 - г) нет таких мероприятий.
5. Имеются ли у тебя награды, благодарности за участие во внешкольных олимпиадах, праздниках, конкурсах?
- а) да, имеются;
 - б) нет, не имеются.
6. На твой взгляд, школьники твоего класса принимают активное участие в общественной жизни класса или школы?
- а) да, их подавляющее большинство;
 - б) да, их немало;
 - в) да, но их меньшинство;
 - г) затрудняюсь ответить.
7. Можно ли сказать, что ты всегда найдёшь взаимопомощь в своём классе?
- а) да, всегда;
 - б) да, но не всегда;
 - в) скорее всего, это будет исключением;
 - г) затрудняюсь ответить.
8. Если говорить в целом, нравятся ли тебе мероприятия, проводимые в твоём классе?
- а) да, всегда;

- б) да, но не во всём;
- в) нет, не нравятся;
- г) затрудняюсь ответить.

9. Если говорить в целом, нравятся ли тебе мероприятия, проводимые в школе?

- а) да, всегда;
- б) да, но не во всём;
- в) нет, не нравятся;
- г) затрудняюсь ответить.

10. У каждого человека складываются с окружающими людьми различные отношения. Скажи, насколько ты удовлетворен отношениями, которые сложились у тебя (ответ надо дать по каждой категории)?

- с одноклассниками:

- а) в основном удовлетворительные;
- б) в чем-то удовлетворительные, а в чем-то нет;
- в) в основном неудовлетворительные;
- г) никаких отношений нет;

- с учащимися других классов:

- а) в основном удовлетворительные;
- б) в чем-то удовлетворительные, а в чем-то нет;
- в) в основном неудовлетворительные;
- г) никаких отношений нет;

- с классным руководителем:

- а) в основном удовлетворительные;
- б) в чем-то удовлетворительные, а в чем-то нет;
- в) в основном неудовлетворительные;
- г) никаких отношений нет;

- с учителями школы:

- а) в основном удовлетворительные;
- б) в чем-то удовлетворительные, а в чем-то нет;

в) в основном неудовлетворительные;

г) никаких отношений нет.

11. Бывают ли у тебя дополнительные встречи с классным руководителем во внеучебное время?

а) да;

б) нет.

12. Беспокоят ли тебя негативные проявления в отношениях среди учащихся школы (ответ надо дать по каждой категории)?

а) да;

б) нет.

1. безразличие,

2. грубость,

3. наговоры, клевета,

4. курение,

5. обман,

6.. легкомысленное поведение,

7. сквернословие,

8. зазнайство,

9. выпивка,

10. наркомания,

11. вандализм,

12. другое (напиши, что)

13. Хотел ли ты перейти в другую школу?

а) да;

б) нет.

14. Твои предложения по организации школьной жизни (напиши)

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Анкета «Анализ воспитательной работы глазами родителей обучающихся гимназии»

Уважаемые родители!

Приглашаем принять участие в опросе по вопросам школьной воспитательной системы и взаимодействия учителей и родителей. Ваше мнение поможет лучше понять существующее положение и выработать рекомендации для педагогического коллектива по улучшению воспитательной работы в школе. Надеемся на искренние ответы. Результаты опроса будут использованы только в обобщённом виде, поэтому свою фамилию можно не указывать. Укажите номер и букву класса.

Необходимо по каждому вопросу ознакомиться с вариантами ответов, затем выбрать и указать тот из них, который больше всего соответствует Вашему мнению.

Заранее благодарим и желаем успеха.

1. С каким чувством Ваш ребёнок идёт в школу?
 - а) в большинстве случаев с хорошим, радостным настроением;
 - б) в большинстве случаев с неважным настроением, без радости;
 - в) когда как;
 - г) затрудняюсь ответить.
2. Участвовал ли Ваш ребёнок в подготовке и проведении самостоятельных мероприятий в школе (встречи по интересам, диспуты, конкурсы, соревнования и т.п.)?
 - а) да, постоянно;
 - б) да, эпизодически;
 - в) нет, не участвовал;
 - г) затрудняюсь ответить.

3. С каким чувством Вы идёте на родительское собрание?

- а) в большинстве случаев с хорошим, радостным настроением;
- б) в большинстве случаев с неважным настроением, без радости;
- в) когда как;
- г) затрудняюсь ответить.

4. Если говорить в целом, нравятся ли Вам мероприятия, которые проводятся на общешкольном уровне? Почему?

- а) в основном нравятся;
- б) нравятся, но не во всём;
- в) в основном нравятся;
- г) затрудняюсь ответить.

5. Если говорить в целом, нравятся ли Вам мероприятия, которые проводятся в Вашем классе?

- а) в основном нравятся;
- б) нравятся, но не во всём;
- в) в основном нравятся;
- г) затрудняюсь ответить.

6. Насколько Вы удовлетворены отношениями, которые сложились у Вас с классным руководителем?

- а) в основном удовлетворительные;
- б) в чём-то удовлетворительные, в чём-то нет;
- в) в основном неудовлетворительные;
- г) затрудняюсь ответить.

7. По Вашему мнению, за последний год?

- а) школа стала лучше;
- б) школа стала хуже;
- в) никак не изменилась;
- г) трудно сказать.

8. Что Вас привлекает и не привлекает в нашей школе?

9. Ваши предложения по организации школьной жизни.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Модульная программа ценностно-смыслового самоопределения «Кейс-мастерская»

1. Пояснительная записка

Актуальность. Познавая окружающую действительность, человек в процессе различных видов деятельности извлекает из явлений и свойств окружающего мира что-то полезное и ценное для себя. Такая деятельность считается целесообразной, она невозможна без оценивания и формирования системы ценностей, без согласования своего поведения с личными и общественными целями, которые, в свою очередь выступают как ценности. Общество, в котором достигнуто согласие относительно базовых ценностей, может рассматриваться как стабильная система. Представляя собой культурный код, ценности преломляются через «призму» личностной индивидуальности и становятся основой для ценностного самоосознания, самовоспитания, самоопределения.

Образовательная организация, будь то школа, центр детского творчества, включает личность в такое воспитательное пространство, которое обеспечивает обучающимся, педагогам (и даже родителям) условия для осознанного самопринятия, познания ценностного смысла событий и дел, участниками которых становятся, проявления эмоциональной мудрости в отношении собственных и чужих ценностей, ценностно-смыслового самоопределения. Благодаря последнему процессу ценности не «передаются», а усваиваются личностью. Как отмечает известный психолог В.С. Выготский, в процессе такого усвоения – интериоризации – важно обратить внимание на переживания субъекта, так как именно они определяют ценностно-смысловое восприятие ситуации и могут рассматриваться как механизм образования ценностей. Такие переживания могут вызвать значимые со-бытия, взаимодействие со значимыми взрослыми, включенность в необычную и ценную для социума деятельность,

участие в коллективной творческой деятельности – всё это тогда становится ценностнопорождающим объектом рефлексии, позволяя мобилизовать внутренние ресурсы для личностного развития и, как следствие, осознаннее и ответственнее подойти к происходящему вокруг.

Ценностно-смысловое самоопределение – восхождение к ценностям в специально-организованной деятельности и спонтанно возникающих ситуациях – позволяет личности создать ценностный «каркас», на который она будет опираться в будущем. Важно, чтобы в ценностно-смысловом хаосе, рождённым современной социальной ситуацией и многообразием ценностных систем, в конус притяжения для субъектов воспитательного пространства и системы попал такой аттрактор, который будет соответствовать внутренним ресурсам детей и педагогов и ценностно-смысловому ядру воспитательной системы в целом.

В связи с этим целесообразно использовать имеющиеся ресурсы образовательной организации для ценностного самоопределения ученического и педагогического коллектива и всех элементов педагогического процесса.

Данная модульная программа – это средство взаимодействия субъектов воспитательной системы образовательной организации, конфигурационно сопряженное с ценностно-смысловым ядром, резонирующее с имеющимся индивидуальным опытом педагогов, детей, родителей и развертывающее единое, объединяющее ценностное поле для обретения точек ценностного взаимодействия и самовоспитания.

Модульная программа ценностного самоопределения «Кейс-мастерская» предназначена для реализации в образовательной организации. Адресатами программы являются обучающиеся, педагоги, родители.

Программа рассчитана на 24 часа взаимодействия между участниками программы, то есть на работу по каждому модулю отведено 4 часа. Однако время изучения материалов кейсов и реализация их в творческих мастерских может быть уменьшена или увеличена, в связи с увеличением или уменьшением количества участников группы, в связи с потребностью

обучающихся и педагогов в более длительном аксиологическом полилоге, в связи с включением в кейсы дополнительных материалов по рекомендации их дешифровщиков и т.д.

Цель программы – создание диалогово-созидательного пространства для взаимодействия педагогического коллектива, коллектива обучающихся и представителей родительской общественности по ценностному самоопределению всех субъектов воспитательной системы образовательной организации.

Задачи программы:

- расширение представлений ученического, педагогического коллективов и родителей о ценностях и ценностном самоопределении;
- активизация эмоционально-чувственного восприятия рационально-познавательных, социальных, нравственно-культурных, индивидуально-личностных ценностей;
- обеспечение аксиологической коммуникации между субъектами воспитательной системы;
- включение субъектов воспитательной системы в создание и культивирование ценностно-смыслового ядра воспитательной системы.

Основные технологии, которые используются в программе и способствуют эффективному диалогу между участниками, – кейс-технология и творческая мастерская.

Кейс-технология направлена на обучение действием и самостоятельную инициативную деятельность обучающихся и педагогов, то есть задействует процессы развития самости: саморазвития, самовоспитания, самоосознания и самоопределения. Метод кейс-технологии способствует формированию конструктивных и проективных умений, сочетая в себе практическую деятельность и теоретические задачи, позволяет сформировать позитивное отношение к проблеме и вариантам её решения, обогащает образ мышления и раскрывает творческий потенциал каждого участника.

Структура кейса обычно включает в себя следующие элементы:

- проблемная ситуация, которая диктует сюжет задания;
- контекст – время, пространство, смыслы;
- вопросы и задания;
- приложения.

Реализация кейс-технологии осуществляется на этапах: ознакомления с кейсом, анализа предложенных данных, обсуждения в группе, презентации принятого в ходе дискуссии решения, оценки работы, собственного вклада в решение проблемы и коллектива в целом, подведения итогов.

Творческая мастерская позволяет участникам проявить больше самостоятельности и созидательности, нежели при включенности в кейс-технологию. В центре внимания технологии мастерских личность и идея личностного развития каждого участника в благоприятных для него условиях.

Организатор мастерских, тьютор, фасилитатор, наставник, поддерживает самоопределение участников, а не насильственно обеспечивает его. Вместе с участниками он стимулирует их внутреннюю потребность в совершенствовании, самостоятельном поиске дороги к знанию, обретению новых смыслов через разрыв / утверждение / изменение. Значимыми этапами такого действия становятся:

- предъявление индуктора – образа/предмета/явления, настраивающего на предмет разговора;
- деконструкция и реконструкция;
- социализация и афиширование;
- рефлексия.

Мастерская – это место формирования эмоционально-личностного отношения к тому, что делает её участник, это усвоение опыта нравственных, этических, духовных переживаний.

Результатом реализации модульной программы «Кейс-мастерская» является определение ценностно-смыслового ядра воспитательной системы образовательной организации на основе ценностного полюса.

Таблица Д. 1 Перспективно-тематическое планирование

№	Тема мастерской	Количество часов	Деятельность участников мастерской
1	Кейс «Ценность»	4	Работа с понятиями, панельная дискуссия/круглый стол, творческая поисковая деятельность, беседа, составление облака смыслов
2	Кейс «Рационально-познавательные ценности»	4	Работа с понятиями и текстами, беседа, творческая работа, составление облака смыслов
3	Кейс «Социальные ценности»	4	Работа с понятиями и текстами, беседа, творческая работа, составление облака смыслов
4	Кейс «Индивидуально-личностные ценности»	4	Работа с понятиями и текстами, беседа, творческая работа, составление облака смыслов
5	Кейс «Нравственно-культурные ценности»	4	Работа с понятиями и текстами, беседа, творческая работа, составление облака смыслов
6	Презентация проекта «Ценность для всех»	4	Презентация проекта

2. Содержание кейсов-мастерских

2.1 Кейс «Ценность»

Есть ценностей незыблемая скала

Над скучными ошибками веков.

О. Мандельштам.

Ценность. Самовоспитание. Самоопределение. Самоосознание. Самопроектирование. Конверты ценностей. Ценностный кодекс. Облако ценностных смыслов (Приложение 1). А.П. Чехов «Студент», «Крыжовник». О. Генри «Дары волхвов».

2.2 Кейс «Рационально-познавательные ценности»

Каждое существо имеет органы,
указывающие ему место в мире.
Для человека этот орган есть разум.
Л.Н. Толстой.

Проблемный вопрос: «Это ценностно-смысловое ядро воспитательной системы нашей гимназии?». Киноуроки: «Эра» (мечта), «Город крылатого коня» (вдохновение), «Утраченное полотно» (осознанность), «Школьные ботаны» (целеустремлённость), «Когда небо улыбается» (радость познания). Письма Д.С. Лихачева «Уметь спорить с достоинством», «Искусство ошибаться». Эссе И.А. Ильина «Мыльный пузырь». Облако смыслов по картинкам «Образ рационально-познавательных ценностей» (Приложение 2).

Материалы к кейсу:

1. [Киноуроки | Фильмы \(kinouroki.org\)](#).
2. [Письма о добром и прекрасном / сост \(azbyka.ru\)](#).
3. [Поющее сердце. Книга тихих созерцаний – Иван Александрович Ильин – читать, скачать \(azbyka.ru\)](#)
4. [Облако слов – создать онлайн \(wordscound.pythonanywhere.com\)](#).

2.3 Кейс «Социальные ценности»

Общество – свод из камней,
который обрушился бы,
если бы один не поддерживал другого.
Сенека.

Проблемный вопрос: «Это ценностно-смысловое ядро воспитательной системы нашей гимназии?». Киноуроки: «Отыщи мое сердце» (любовь к родине), «Счастливые люди» (подвиг), «Здесь есть душа» (единение, согласованность), «Волшебники» (взаимопомощь), «Там, где мечтают медведи» (ответственность перед миром и человечеством), «БВ» (прощение). Письма Д.С. Лихачева «Самое большое», «Что объединяет людей», «круг нравственной

оседлости». Эссе И.А. Ильина «Мировая пыль». Облако смыслов по картинкам «Образ социальных ценностей» (Приложение 3).

Материалы к кейсу:

1. [Киноуроки | Фильмы \(kinouroki.org\)](http://kinouroki.org).
2. [Письма о добром и прекрасном / сост \(azbyka.ru\)](http://azbyka.ru).
3. [Поющее сердце. Книга тихих созерцаний – Иван Александрович Ильин – читать, скачать \(azbyka.ru\)](http://azbyka.ru).
4. [Облако слов – создать онлайн \(wordsccloud.pythonanywhere.com\)](http://wordsccloud.pythonanywhere.com).

2.4 Кейс «Индивидуально-личностные ценности»

Личность — единство множества
и множество единства.

П.Н. Савицкий.

Проблемный вопрос: «Это ценностно-смысловое ядро воспитательной системы нашей гимназии?». Киноуроки: «Крылья» (личная ответственность), «Пять дней» (созидательный труд). Письма Д.С. Лихачева «О воспитанности», «Цель и самооценка», «Про карьеризм». Эссе И.А. Ильина «Без любви». Облако смыслов по картинкам «Образ индивидуально-личностных ценностей» (Приложение 4).

Материалы к кейсу:

1. [Киноуроки | Фильмы \(kinouroki.org\)](http://kinouroki.org).
2. [Письма о добром и прекрасном / сост \(azbyka.ru\)](http://azbyka.ru).
3. [Поющее сердце. Книга тихих созерцаний – Иван Александрович Ильин – читать, скачать \(azbyka.ru\)](http://azbyka.ru).
4. [Облако слов – создать онлайн \(wordsccloud.pythonanywhere.com\)](http://wordsccloud.pythonanywhere.com).

2.5 Кейс «Нравственно-культурные ценности»

Поступай согласно такой максиме,
которая в то же время сама
может стать всеобщим законом.

И. Кант.

Проблемный вопрос: «Это ценностно-смысловое ядро воспитательной системы нашей гимназии?». Киноуроки: «Призвание» (подвижничество),

«Мост» (стойкость), «Интервью с неудачником» (единство слова и дела), «Музыка внутри» (милосердие), «Честь имею» (честь). Письма Д.С. Лихачева «По велению совести», «Человек должен быть интеллигентен», «О воспитанности», «О памяти». Эссе И.А. Ильина «О лишениях». Облако смыслов по картинкам «Образ нравственно-культурных ценностей» (Приложение 5).

Материалы к кейсу:

1. [Киноуроки | Фильмы \(kinouroki.org\)](http://kinouroki.org).
2. [Письма о добром и прекрасном / сост \(azbyka.ru\)](http://azbyka.ru).
3. [Поющее сердце. Книга тихих созерцаний – Иван Александрович Ильин – читать, скачать \(azbyka.ru\)](http://azbyka.ru).
4. [Облако слов – создать онлайн \(wordscound.pythonanywhere.com\)](http://wordscound.pythonanywhere.com).

2.6 Презентация проекта «Ценность для всех»

Скажи мне – и я забуду.

Покажи мне – и я, возможно, запомню.

Вовлеки меня – и я пойму.

Конфуций.

Презентация проекта воспитательной системы школы как воспитательного события. Факты. Аргументация. История, или сторителлинг. Импровизация. Принципы презентации: фокус, контраст, единство. Ценность для меня и других. Базовые сюжеты истории.

Материалы к кейсу: [Техника презентации проекта \(hse.ru\)](http://hse.ru)

3. Литература

1. Бербаш Т.И. Развитие самостоятельности обучающихся в условиях учебно-творческой мастерской. Проект «Мастер и ученики»: учебно-методическое пособие. Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2017. 100 с.
2. Ильин И.А. Поющее сердце: книга тихих созерцаний. Изд. 3-е. Москва: Даръ, 2008. 319 с.

3. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. Москва: Прогресс, 1992. 237с.
4. Материалы Международного культурно-гуманитарного проекта «О будущем», реализующего систему воспитания «Киноуроки в школах России и мира». URL: [Киноуроки в школах России и мира \(kinouroki.org\)](http://kinouroki.org).
5. Попова С.Ю., Пронина Е.В. Кейс-стади: принципы создания и использования. Тверь: Изд-во «СКФ-офис», 2015. 114 с. Серия «Технологии работы с молодежью».
6. Программа воспитания «Киноуроки в школах России» для общеобразовательных организаций. URL: [Киноуроки в школах России и мира \(kinouroki.org\)](http://kinouroki.org).

4. Приложения

Приложение 1

Картинки для облака смыслов

<https://disk.yandex.ru/d/zn33CJhapyPirg>

Приложение 2

Картинки для облака смыслов

https://disk.yandex.ru/d/KrrmKUDaa0m_kA

Приложение 3

Картинки для облака смыслов

<https://disk.yandex.ru/d/FrD3fttq8ZfBrw>

Приложение 4

Картинки для облака смыслов

<https://disk.yandex.ru/d/QFSztaEXGPUxuw>

Приложение 5

Картинки для облака смыслов

<https://disk.yandex.ru/d/Cflqvr7PII6fHQ>