А. А. Кочетова

ИССЛЕДОВАНИЕ МЫ-КОНЦЕПЦИИ СООБЩЕСТВА ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье дано обоснование введения нового понятия — «Мы-концепция сообщества педагогов», раскрыта сущность данного феномена как одного из результатов совместной профессиональной деятельности педагогов и одновременно как фактора дальнейшего развития этой деятельности и самого образовательного учреждения. Представлена структурно-динамическая модель Мы-концепции: компоненты, характеристики и последовательность их формирования. Приведены некоторые результаты исследования особенностей Мы-концепции в сравнении диагностики педагогов обычных и инновационных школ.

Ключевые слова: совместная профессиональная педагогическая деятельность, сообщество педагогов, инновационное развитие образования, Мы-концепция сообщества педагогов.

A. Kochetova

INVESTIGATING THE WE-CONCEPT OF A SECONDARY SCHOOL TEACHING COMMUNITY

The article substantiates the introduction of a new concept — the "We-concept of asecondary school teaching community". The authors reveal the essence of this phenomenon as an outcome of teachers' joint professional activity as well as a factor in the further development of such activity and an educational institution itself. The structural-dynamic model of the We-concept is presented, outlining its components, characteristics and the sequence of their formation. In addition, the paper includes selected research results focusing on specific features of the We-concept and comparing diagnostic results in ordinary and innovative secondary schools.

Keywords: joint professional pedagogical activity, community of educators, innovative development of education, We-concept of a teaching community.

Данное исследование проводилось в рамках более широкой проблемы изучения совместной профессиональной деятельности педагогов в условиях инновационного развития общеобразовательного учреждения. Рассмотрение представленной темы предполагало определение особенностей и характеристик совокупного субъекта совместной профессионально-педагогической деятельности. Не останавливаясь на деталях проведенного анализа научной литературы, изложенных в наших других публикациях, выделим лишь ключевые моменты, важные для понимания хода наших рассуждений о Мы-концепции как результате совместной деятельности и факторе развития образовательного учреждения.

Начнем с выделения характеристик совместной деятельности, поскольку именно она порождает Мы-концепцию сообщества. Вообще деятельность — это вид активности, характерный именно для человека, поскольку представляет собой активность целенаправленную. Цель возникает в голове у человека, субъекта деятельности, как предвидение желаемого и возможного результата деятельности, идеальное (мысленное) представление о нем. А поскольку человек в течение всей истории развивался в человеческом обществе и вместе с ним, то деятельность чаще всего была совместной (в той или иной степени), цель, соответственно, была общей, и тогда можно говорить о *совокупном субъекте* деятельности,

причем в ходе развития менялся и совокупный, и индивидуальные субъекты деятельности. Психологи вообще утверждают, что вся психология вышла из феномена совместной деятельности, поэтому недооценить ее значение невозможно.

Если говорить о профессиональной педагогической деятельности, то важно рассмотреть ее как особый вид профессиональной деятельности, в котором главными характеристиками являются ее *гуманистическая направленность, особая социальная значимость, творческий характер* и опять же *совместность*. Хотя следует заметить, что до сих пор чаще говорят о совместной работе или о взаимодействии с детьми, с семьей, родителями, но не педагогов друг с другом, то есть совместная деятельность самих педагогов, их коллегиальное взаимодействие изучены недостаточно.

Мы считаем, что совместную профессиональную деятельность педагогов можно определить как согласованную профессиональную деятельность двух и более педагогов, для которой характерны следующие признаки: наличие совокупного субъекта деятельности, общих педагогических целей и мотивов (в том числе желания работать вместе), согласование действий, наличие связей и отношений между участниками, общих результатов и критериев их оценки. Самое главное — чтобы участники осознавали все это как общее, хотя степень их принятия каждым лично для себя может быть разной, а от этого зависит и степень включенности в деятельность, а в конечном итоге и ее эффективность.

Безусловно, любой совместной деятельности предшествует ценностно-смысловое согласование участников, без этого невозможна формулировка общей цели работы. А цели, в свою очередь, определяют все остальные компоненты деятельности, как это всегда бывает в любой социальной или антропной системе: выбор способов, средств, определение последовательности действий, критериев оценки результатов и т. д. Но, как правило, возникает ощущение общности, так называемое «мы», то есть педагоги в той или иной степени осознают себя неким единым целым.

Важно, что в процессе совместной деятельности происходит *координация, взаимодополнение и обмен* индивидуальными деятельностями и их компонентами, обмен способностями, опытом [8], что способствует и результативности работы, и развитию творческой индивидуальности каждого педагога.

Следующим ключевым понятием данного исследования является «сообщество педагогов». Сложность выбора именно этого понятия заключалась в том, что на сегодняшний день существует множество терминов для обозначения того, что ранее определялось как «коллектив»: команда, группа, сообщество, объединение, общность, община и т. д. Сегодня приходится говорить о том, что понятие «коллектив» стало скорее номинальным, формальным, чем сущностным. Это объясняется и дискредитацией понятия «коллектив» в контексте коммунистического воспитания и социалистического соревнования; и активным заимствованием иностранных терминов, различным толкованием их переводов на русский язык; и размыванием терминологического аппарата науки в целом в современном познании. Но главное — это реальное изменение системы отношений в трудовых коллективах, в том числе педагогических.

В связи с этим мы решили использовать понятие «сообщество педагогов» как наиболее нейтральное и многозначное и определяем его как малую группу, объединение педагогов, работающих в одном образовательном учреждении, связанных определенной системой отношений и взаимоотношений. При этом уровень развития и сформированность характеристик этой группы, особенности отношений могут

быть различными, в том числе могут не совпадать с характеристиками коллектива как особого вида группы.

В рамках нашего исследования нас интересуют также факторы и механизмы инновационного развития общеобразовательного учреждения, связанные с деятельностью и особенностями его субъектов. Любое развитие, в том числе инновационное, какого-то учреждения, любой институциональной структуры происходит за счет совместной деятельности людей, работающих в нем, что включает совместную рефлексию проблем, согласование ценностей, целеполагание и т. д. То есть «трудовой коллектив» (или, точнее, сообщество) в данном случае выступает как совокупный субъект деятельности. В него могут входить не только управленцы и ученые, но и активные учителя, члены родительской общественности, социальные партнеры, представители ученического самоуправления. А в ходе совместной работы этот совокупный субъект начинает естественным образом развиваться. Но для нас важно, что он может и формироваться целенаправленно. А для этого необходимо выяснить, какие условия и риски влияют на это, что нуждается в дополнительных исследованиях.

Следующим значимым аспектом данной проблемы является необходимость изучения системы отношений сообщества, поскольку любая группа с психологической точки зрения является *не только объединением людей, но и определенной системой отношений.* Важно выявить содержание, структуру и особенности системы отношений внутри совокупного субъекта совместной инновационной педагогической деятельности, а также закономерности целенаправленного формирования такой системы отношений, которая способствовала бы решению задач инновационного развития образовательного учреждения. Основу этой системы отношений составляют отношения *внутри сообщества педагогов*, прежде всего между членами администрации, а также руководителя и его помощников с рядовыми учителями. Они определяют и отношения с другими участниками совместной деятельности: учащимися, родителями, партнерами, общественностью. Представляется, что в условиях инновационного развития школы эти отношения могут иметь определенную специфику, выявить которую очень важно для решения задач нашего исследования.

Попробуем кратко сформулировать наше понимание системы отношений в профессиональном педагогическом сообществе и процесса ее формирования и развития. В процессе совместной деятельности и возникающих в ней коммуникаций формируется сложная система отношений: к деятельности, к общению, к другим членам группы — личных и деловых, официальных и неофициальных, рациональных и эмоциональных. Эти отношения создают психологическое поле группы, которое выражается прежде всего в ценностных ориентациях и вытекающих из них нравственных нормах. Л. И. Новикова называла это «полем интеллектуально-морального напряжения» [6] и указывала, что оно проявляется в общественном мнении, психологическом климате.

Во взаимодействии педагога с педагогическим сообществом происходят взаимосвязанные процессы *идентификации* (самоотождествление себя с сообществом) и *индивидуализации* (обособления, развития индивидуальности). М. Г. Казакина объясняла это единством *интериоризации* личностью содержания деятельности, отношений, общения, и *экстериоризации* — объективации своих сущностных сил, нравственных потенциалов в разных формах активности [2].

В любой социальной системе цель является системообразующим компонентом, а определяют цели ценности, точнее, цен-

ностные ориентации. Поэтому для педагогической деятельности особое значение имеют ценности педагогов (З. И. Васильева) [1], они воплощают в себе идеалы и выступают как эталон, смысл той или иной активности. Для организации совместной деятельности необходимо согласовать личные ценности, идеалы, смыслы, в процессе чего происходят корректировка и развитие ценностных ориентаций отдельных учителей и появляются конвенциальные, общие ценности педагогического коллектива. Без этого невозможно общее целеполагание в любой совместной работе (О. Г. Прикот) [7].

Н. В. Чекалева выделила три блока в системе педагогических ценностей: педагогические идеалы, регуляторы педагогической деятельности, ценности в отношениях с коллегами [9]. Е. И. Казакова сформулировала новое понятие: «ценностно-ориентационное поле», то есть система актуальных ценностных ориентиров, которые использует субъект при принятии решения о том или ином выборе и которые служат основой для коррекции в процессе реализации выбора. В концепции *системно-ориентационного подхода* Е. И. Казаковой развитие школы представлено как процесс оптимизации ее состояния, основу которого составляет осуществление выбора образовательных перспектив, причем этот процесс отличается субъектным характером, а для обеспечения развития школы возможно и необходимо целенаправленное формирование ориентационного поля [3].

В результате анализа литературы и экспериментальных данных (бесед, анкетирования педагогов, наблюдений) у нас возникла идея о существовании некой обобщенной системы представлений педагогов о своем образовательном учреждении, которая имеет в каждой школе неповторимые черты и «индивидуальные» особенности. Мы назвали ее «Мы-концепцией». Это новое понятие позволяет рассмотреть во взаимосвязи многие феномены групп, сообществ, объединений и их жизнедеятельности. По аналогии с *Я-концепцией,* которая является ядром личности и во многом определяет ее поведение и развитие, *Мы-концепция* выступает ядром системы отношений в сообществе педагогов и влияет на поведение и деятельность учителей. По мнению Я. Л. Коломинского, каждый коллектив индивидуален не в меньшей степени, чем отдельная личность [4], поэтому мы считаем такой подход вполне правомерным.

По данным, полученным в нашем исследовании, следует различать Мы-концепцию школы и Мы-концепцию педагогического коллектива, хотя они отчасти совпадают. Мы-концепция — это система в различной степени осознаваемых и разделяемых большинством членов сообщества представлений о своем учреждении и о своем педагогическом коллективе (сообществе). Она является *продуктом самосознания, рефлексии* сообщества и представляет собой *ядро системы отношений совокупного субъекта совместной деятельности.*

Мы-концепция существует всегда в сознании любой организованной группы людей, однако она может быть в разной степени сформированной, целостной и четкой. Также она может в различной степени осознаваться и приниматься членами коллектива, иногда включаться как часть в их Я-концепцию, может обладать как позитивными, так и негативными характеристиками. В процессе совместной жизнедеятельности педагогического сообщества Мы-концепция школы развивается и видоизменяется, при этом возможно целенаправленное воздействие на этот процесс с целью его стимулирования, а также придания «Мы-концепции» требуемых характеристик.

В ходе работы с коллективами инновационных школ Адмиралтейского района Санкт-Петербурга (федеральных и региональных площадок, победителей конкурсов

инновационных образовательных программ), опираясь на уже имеющиеся в науке Я-концепции (Э. Берн, Р. Бернс, Т. Харрис и др.), мы разработали конкретное наполнение структуры Мы-концепции в ее идеальном варианте, то есть какой она должна быть в идеале. Эта модель отражает по компонентам структуры то общее, что является обязательным для всех развивающихся, инновационных образовательных учреждений, а по содержанию может включать то особенное, что составляет уникальное «лицо» школы или другого образовательного учреждения.

Основными характеристиками *Мы-концепции школы в условиях инновационного развития*, отражающими ценности и соответствующие модели поведения, являются, по нашему мнению, следующие: 1) *творческая,* что выражается в атмосфере сотворчества, творческой самореализации учителя и учащихся; 2) *позитивная (оптимистическая)*, что выражается в положительной оценке сил, возможностей и способностей всех субъектов образовательного процесса, в педагогическом оптимизме; 3) *коллективистическая,* что выражается в единении сообщества и принятии его как максимально благоприятной микросреды для каждого; 4) *гуманистическая,* что выражается в принятии человека как высшей ценности, в гармонии личного счастья и благополучия общества как главного идеала культуры, а развития и самореализации личности как смысла педагогической деятельности.

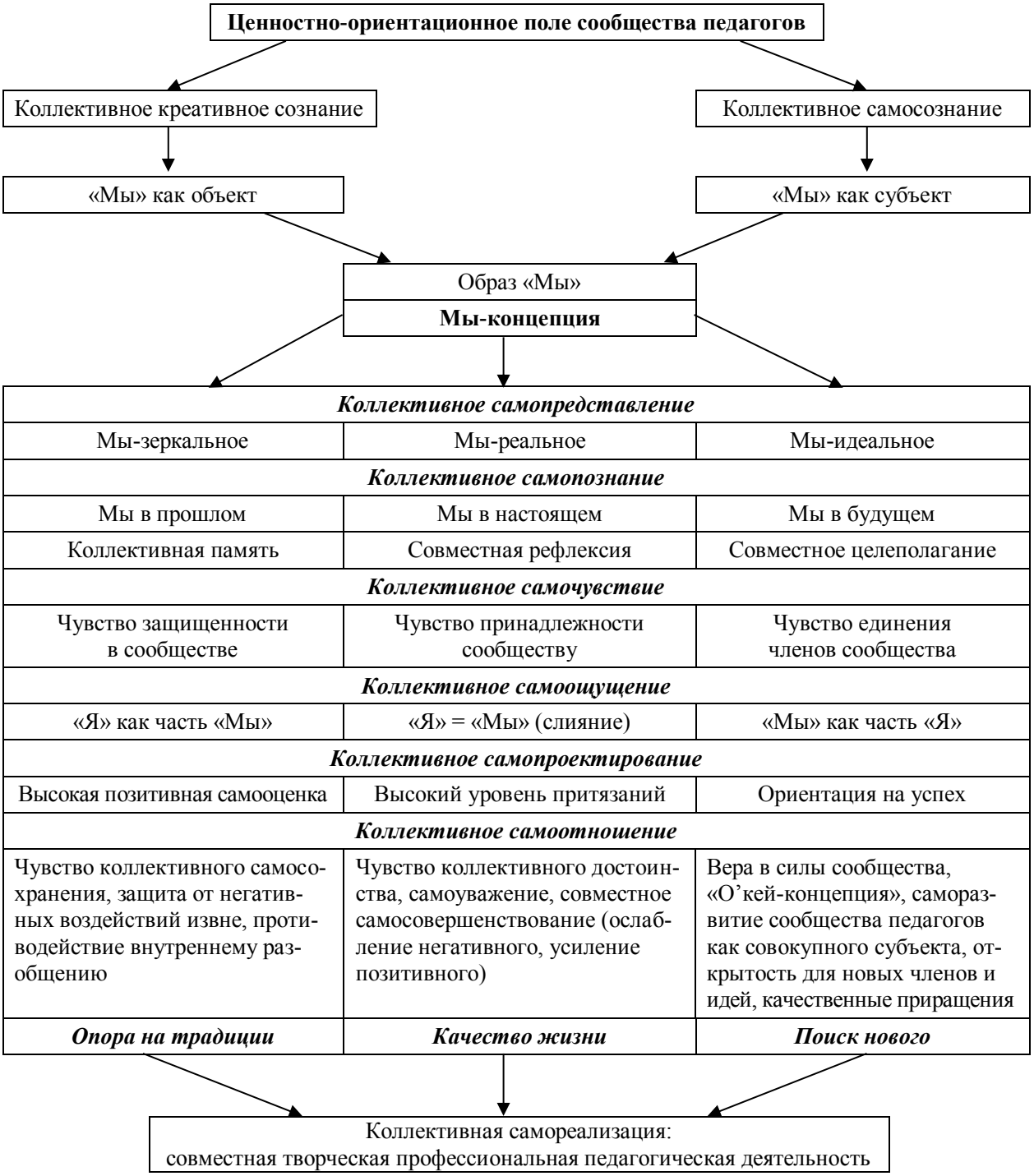
Между Мы-концепцией сообщества и Я-концепциями педагогов существует прямая и обратная связь. Поэтому так важны индивидуальный подход руководителя к каждому педагогу, помощь в формировании Я-концепций, формирование образа учителя в глазах учащихся, одновременно с созданием имиджа школы и педагогического коллектива в ближайшем социальном окружении.

На основе проведенного анализа мы разработали структурно-динамическую модель Мы-концепции, в которой представлена ее структура и последовательность возникновения и/или формирования ее компонентов. Эта модель является принципиальной моделью, то есть отражает основной принцип действия системы в ее идеальном (желаемом) виде; она представлена на схеме (см. с. 166).

Формирование Мы-концепции начинается с согласования ценностей и возникновения *ценностно-ориентационного поля*. Далее из него вычленяются когнитивные составляющие: *коллективное сознание* («Мы» как объект) и *коллективное самосознание* («Мы» как субъект). Вместе они первоначально составляют принимаемый большинством *образ «Мы»*, который позднее уточняется, конкретизируется и разворачивается в Мы-концепцию.

Мы-концепция имеет сложную и многомерную структуру. Можно представить определенную последовательность выстраивания ее компонентов во времени и в интеллектуальном пространстве членов сообщества. Сначала из обобщенного и размытого образа «Мы» возникает более конкретное и определенное *коллективное самопредставление*. Первоначальным толчком служит Мы-зеркальное (внешние оценки, представление о том, что думают о коллективе, о школе окружающие), затем появляется Мы-реальное (самооценка, актуальное представление о коллективе) и далее Мы-идеальное (представление о том, какими мы можем и хотели бы быть).

Углубляясь, самопредставление превращается в *самопознание*, которое идет хронологически от прошлого через настоящее к будущему. Этим временным измерениям соответствуют важнейшие социально-психологические процессы: коллективная память, коллективная рефлексия и коллективное целеполагание.



Модель Мы-концепции сообщества педагогов ОУ

От того, как происходят эти процессы, зависит *коллективное самочувствие*. Для него важны чувства защищенности в сообществе и принадлежности сообществу, при наличии которых возникает чувство единения членов сообщества, что отражается в совместной деятельности.

Затем на более глубоком психологическом уровне это самочувствие закрепляется в *коллективном самоощущении*, где перво-

начально возникает ощущение «Я» как части «Мы», затем происходит слияние «Я» и «Мы», из которого далее возникает ощущение сообщества как части самого себя.

В процессе инновационного развития сообщество педагогов проектирует развитие образовательной системы учреждения и одновременно развитие самого педагогического сообщества как субъекта совместной деятельности, а для успешного *коллективного самопроектирования* необходимы: базирующаяся на прошлых достижениях высокая позитивная самооценка, вытекающий из нее в настоящем высокий уровень притязаний и в будущем — ориентация на успех.

Интегральным выражением Мы-концепции становится *коллективное самоотношение*, в котором в идеале должны быть: 1) исходный компонент самоотношения — чувство самосохранения коллектива, причем в двух измерениях — защита от негативных воздействий извне и противодействие внутреннему разобщению; 2) актуальный компонент самоотношения — самоуважение, чувство коллективного достоинства, для поддержания которого необходимо самосовершенствование сообщества, усиление позитивного, ослабление негативного; 3) проективный компонент самоотношения — саморазвитие сообщества, выраженное в качественных приращениях, для чего необходимы вера в свои силы, «О'кей-концепция» сообщества, а также открытость для новых членов и идей.

В нижней части модели представлены три обобщенных параметра, логически вытекающих из данной структуры. Именно по этим параметрам может быть выстроена система наиболее важных *показателей продуктивности Мы-концепции*: опора на традиции (стабилизирующий компонент жизнедеятельности); качество жизни (интегрирующий компонент); поиск нового (развивающий компонент). А диагностировать эти параметры возможно и необходимо в процессе самореализации сообщества, то есть в совместной (а в высших формах организации именно коллективной) творческой педагогической деятельности.

В ходе описанных процессов становления Мы-концепции педагоги постепенно включаются в общую деятельность, повышается их заинтересованность в общем результате, затем возникает атмосфера общей ответственности за судьбу школы, возникает феномен *«диффузии ответственности»* (К. Муздыбаев) [5].

На основе представленной модели мы разработали подробную анкету для педагогов, включающую 12 вопросов с вариантами ответов или оценочными шкалами, с возможностью дополнения ответов. Она позволяет выяснить, что думают о своей школе (и отдельно о своем педагогическом коллективе) педагоги, как они представляют оценку школы в глазах детей, родителей, общественности; как они видят прошлое, настоящее, будущее школы и оценивают ее продвижение; какие изменения для них желательны или нет; как они ощущают себя в своем коллективе; какие качества они приписывают своему сообществу педагогов; как оценивают традиции школы (способствуют ли они консолидации коллектива или устарели, и их необходимо отменить), удовлетворяет ли их «качество жизни» в коллективе и из чего оно, по их мнению, складывается (в психологическом и организационном смысле), что предлагают изменить, что внести нового в жизнь педагогов школы.

Анкетирование проводилось анонимно. Было опрошено четыре категории респондентов: координаторы инновационных площадок (ответственные за ОЭР в образовательных учреждениях, имеющих инновационный статус) — 24 человека; слушатели курсов повышения квалификации из разных школ, не имеющих инновационного статуса — 38 человек; педагоги одной из школ — инновационных площадок —

34 человека; педагоги одной из школ, не имеющих статуса и традиций ведения инновационной деятельности — 32 человека. Безусловно, такой небольшой опрос не позволяет сделать серьезные выводы, но он показывает некоторые тенденции, на которые необходимо обратить внимание в ходе дальнейшего исследования. Представим некоторые наиболее интересные результаты.

В целом представители инновационных школ более высоко оценивают свои ОУ по критериям: 1) комфортная; 2) дает хорошее образование; 3) обновляющаяся, развивающаяся; 4) открытая (по шкале от 0 до 3 баллов на уровне 2,7 против 2,1 в обычных школах), причем по последним двум критериям разница еще более существенная: инновационные школы — 2,8, обычные школы — 1,9. Координаторы дают оценку несколько выше, чем просто учителя инновационных школ. Впрочем, данные результаты вполне ожидаемы и объяснимы более высоким уровнем работы школ, ведущих ОЭР.

На предложение оценить по тем же критериям, что думают о школе дети, родители, общественность, получены были сходные результаты. Стоит лишь отметить, что учителя обычных школ более пессимистически оценивают это мнение, чем учителя экспериментальных школ, что косвенно указывает на недостаточную удовлетворенность общественным признанием значимости своей работы.

Общей для всех категорий опрошенных была более низкая оценка коллектива педагогов по сравнению со школой в целом: 2,7 — школа и 2,4 — педагогический коллектив (инновационные школы), 2,1 — школа и 1,7 — коллектив (обычные школы), что, возможно, связано с более положительным эмоциональным восприятием в целом работы с детьми, по сравнению с сотрудничеством с коллегами, и/или некоторой идеализацией школы.

Среди качеств, присущих сообществу педагогов ОУ, коллектив инновационной школы и координаторы выделили следующие (в порядке убывания значимости): высокопрофессиональный; творческий; сплоченный, дружный; позитивные, оптимисты; стабильный (75–80% опрошенных); дружелюбные, открытые; ориентация на успех (65–70%), энтузиасты; высокая самооценка (40–45%), высокий уровень притязаний, новаторы (20%). Для педагогов обычных школ на первых местах оказались: стабильный, высокопрофессиональный; высокая самооценка (65–75%). Такие позиции, как творческий и ориентация на успех, отметили только 45–50%; сплоченный, дружный; позитивные, оптимисты; дружелюбные, открытые — 25–30%; энтузиасты; высокий уровень притязаний, высокая самооценка — до 4%; новаторы — не отметил никто.

Данные результаты свидетельствуют не только о более высокой и дифференцированной самооценке своих сообществ педагогами инновационных школ, но и о более высоком уровне сформированности этих сообществ как коллективов, о большей значимости творческой составляющей педагогического труда, о более высоком уровне притязаний, веры в силы своего коллектива. Вместе с тем в трех категориях опрошенных, за исключением координаторов, выделялись анкеты с существенно более низкими оценками (до 9% в инновационной школе и до 18% в обычных), что может указывать на некоторую неоднородность сообществ учителей и/или на различную степень вовлеченности в совместную деятельность.

Что касается самочувствия педагогов в своих коллективах, то подавляющее большинство опрошенных всех категорий отметили варианты «ощущаю себя частью коллектива» и «выступаю от лица всех педагогов и говорю МЫ» (75% учителей обычных школ и 90% — инновационных),

что свидетельствует в пользу осознания своей принадлежности сообществу. Однако свою защищенность в педколлективе ощущают лишь 40–45% учителей обычных школ и 55–60% — инновационных. Испытывают чувство единения с коллегами в каких-либо делах, ситуациях; ощущение удовлетворенности, радости, удовольствия от совместной деятельности с коллегами только 30–35% педагогов обычных школ и 40–45% — инновационных. А вот потребность в новизне, в обновлении коллектива педагогов и его жизни испытывают до 60% педагогов обычных школ и только около 70% — инновационных. Такие в общем-то невысокие проценты, возможно, указывают на общую перегруженность школьных работников, в том числе постоянным изменением и обновлением стандартов, требований, обилием мероприятий, что хорошо выражено в китайской пословице: «Не дай вам Бог жить в эпоху перемен».

В оценке традиций своих ОУ, способствуют ли они консолидации коллектива или устарели, и их необходимо отменить/заменить, получены неоднозначные результаты. С одной стороны, все категории опрошенных отмечают их позитивную роль, с другой стороны, многие выделяют достаточно разные традиции, даже в одном и том же коллективе. До 25% в разных категориях называют традиции, которые устарели; на наш взгляд, это высокий процент, если учесть, что традиции должны быть по определению эмоционально привлекательными, иначе они не работают. По-видимому, руководителям стоит об этом задуматься более детально.

Что касается предложений об изменениях и внесении нового в жизнь педагогов школы, то здесь прослеживается три тенденции: желание снизить бюрократическую нагрузку на школу и педагогов — до 65% всех респондентов; желание расширить возможности творческого самовыражения учителей — до 40%; потребность в эмоционально-ценностном общении внутри коллектива — до 25%. Причем ответы педагогов инновационных школ, особенно координаторов, были более содержательными, конкретными и оригинальными, содержали предложения о возможных реальных изменениях жизнедеятельности коллектива, о введении новых традиций, форм общения и взаимодействия, проведении конкретных мероприятий (недели обмена опытом и интегрированных уроков, выездные педсоветы, экскурсии для педагогов, хор учителей и «Танцы с учителями», месяц качества образования, клуб интересных встреч, проекты по культуре чтения и общения и др.).

Таким образом, результаты опроса показали, что разные категории педагогов в той или иной степени осознают наличие определенного образа «Мы» как общего «лица» школы и сообщества учителей школы, придают ему те или иные характеристики и выражают к этому свое личное отношение. Все опрошенные имеют представление о том, как школа воспринимается другими субъектами, в микросоциуме.

В школах, ведущих инновационную деятельность, Мы-концепция педагогов более позитивная, творческая, обладающая большим количеством характеристик. В этих школах ярче выражен прогностический компонент (устремленность в будущее развитие школы, открытость новому, поиск нового), отмечается более комфортное самочувствие, люди школы чаще испытывают чувство защищенности в коллективе, чувство принадлежности сообществу учителей и единения с ним. У них более высокая коллективная самооценка, высокий уровень притязаний и ориентация на успех. С помощью дополнительных анкет мы также выяснили, что в инновационных школах чаще происходят важнейшие процедуры совместной деятельности: коллективное согласование целей/ценностей, совместное планирование, общая рефлек-

сия, самооценка хода и результатов деятельности. Соответственно, можно констатировать наличие взаимосвязи, взаимовлияния процессов организации совместной деятельности педагогов и развития Мы-концепции сообщества учителей, которая в большей части совпадает с Мы-концепцией школы в целом. Результаты диагностики также показывают, что существует взаимосвязь развития педагогического сообщества и повышения степени креативности совместной и индивидуальной деятельности.

Сегодня руководители многих образовательных учреждений задумываются над тем, как сплотить коллектив учителей, как скоординировать их деятельность, консолидировать усилия для повышения эффективности педагогического процесса. Становится очевидной необходимость совместной работы всех участников образовательного процесса, и прежде всего самих педагогов, для получения более высоких, а точнее, качественно новых результатов. В. В. Путин поставил перед общим образованием России сложную задачу: войти к 2024 году в десятку стран с высшими показателями достижения учащимися разных видов функциональной грамотности по результатам международных исследований. Эта цель действительно актуальна для нашей страны, и она означает на деле включение в инновационное развитие каждого общеобразовательного учреждения.

Подход, который мы предлагаем, ориентирован на использование скрытых резервов сообщества педагогов на основе их объединения в совокупный субъект совместной профессиональной деятельности. Целенаправленное развитие Мы-концепции сообщества педагогов, ключевые моменты которого представлены в нашей модели, возможно в любом образовательном учреждении, и оно позволит создать не просто совокупный субъект совместной деятельности, а коллективный субъект коллективной деятельности, что соответствует высшему уровню совместности.

Безусловно, для этого необходимо сочетание научного, административного и общественного управления в руководстве образовательной организацией. Развитие Мы-концепции будет служить также и средством снижения рисков, предупреждения ошибок за счет общей диагностики, совместной рефлексии, критического анализа и коллективного проектирования. Сознательно организованное сотрудничество и развитие Мы-концепции дает как результат повышение способности педагогического сообщества к самоосознанию и самоизменению, а это является внутренней стороной любого творческого процесса.

Совместная деятельность, являясь главным механизмом развития сообщества педагогов, выступает одновременно сферой развития самого учителя, в том числе его способностей участия в «ансамблевой» деятельности. Здесь у учителя появляется возможность творческого саморазвития, профессионального и личностного, что обогащает и педагогический коллектив, ведь сила его влияния обеспечивается многообразием индивидуальностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Васильева З. И.* На пути к обновлению теории и методики воспитания учащихся в учебной деятельности (60–80-е годы XX века): научно-методическое пособие для магистрантов и аспирантов. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. 175 с.

2. *Казакина М. Г.* Взаимосвязь процесса развития коллектива и нравственного формирования личности: учеб. пособие к спецкурсу. Л.: ЛГПИ, 1983. 82 с.

3. *Казакова Е. И.* Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход): дис. … д-ра пед. наук. СПб., 1995. 320 с.

4. *Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие. Минск: ТетраСистемс, 2000. 432 с.

5. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. 2-е изд., доп. М.: Либроком, 2010. 248 с.

6. *Новикова Л. И.* Педагогика воспитания: избранные педагогические труды // Журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. 2017. № 8. С. 26–32. Развитие воспитательной системы: закономерности, противоречия, этапы.

7. *Прикот О. Г.* Проектирование развития школы на длительную перспективу (Опыт самопроектирования педагогической системы школы № 534 Выборгского района Санкт-Петербурга): методическое пособие. СПб.: ТВПинк, 1998. 38 с.

8. Совместная деятельность: Методология, теория, практика. М.: Наука, 1988. 288 с.

9. *Чекалева Н. В.* Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе: научно-методические материалы. СПб.: Книжный дом, 2008. 296 с.

REFERENCES

1. *Vasileva Z. I.* Na puti k obnovleniyu teorii i metodiki vospitaniya uchaschihsya v uchebnoy deyatelnosti (60–80-e godyi HH veka): nauchno-metodicheskoe posobie dlya magistrantov i aspirantov. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2012. 175 s.

2. *Kazakina M. G.* Vzaimosvyaz protsessa razvitiya kollektiva i nravstvennogo formirovaniya lichnosti: ucheb. posobie k spetskursu. L.: LGPI, 1983. 82 s.

3. *Kazakova E. I.* Teoreticheskie osnovyi razvitiya obscheobrazovatelnoy shkolyi (sistemno-orientatsionnyiy podhod): dis. … d-ra ped. nauk. SPb., 1995. 320 s.

4. *Kolominskiy Ya. L.* Psihologiya vzaimootnosheniy v malyih gruppah (obschie i vozrastnyie osobennosti): ucheb. posobie. Minsk: TetraSistems, 2000. 432 s.

5. *Muzdyibaev K.* Psihologiya otvetstvennosti. 2-e izd., dop. M.: Librokom, 2010. 248 s.

6. *Novikova L. I.* Pedagogika vospitaniya: izbrannyie pedagogicheskie trudyi // Zhurnal zamestitelya direktora shkolyi po vospitatelnoy rabote. 2017. № 8. S. 26–32. Razvitie vospitatelnoy sistemyi: zakonomernosti, protivorechiya, etapyi.

7. *Prikot O. G.* Proektirovanie razvitiya shkolyi na dlitelnuyu perspektivu (Opyit samoproektirovaniya pedagogicheskoy sistemyi shkolyi № 534 Vyiborgskogo rayona Sankt-Peterburga): metodicheskoe posobie. SPb.: TVPink, 1998. 38 s.

8. Sovmestnaya deyatelnost: Metodologiya, teoriya, praktika. M.: Nauka, 1988. 288 s.

9. *Chekaleva N. V.* Pedagogicheskaya podgotovka buduschego uchitelya k professionalnoy deyatelnosti v sovremennoy shkole: nauchno-metodicheskie materialyi. SPb.: Knizhnyiy dom, 2008. 296 s.