

ИЗДАЁТСЯ С 1803 ГОДА
(№ 1462)

В РОССИИ РЕАЛИЗУЕТСЯ ПРОЕКТ
«ДОСТУПНОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ».

К 2021 ГОДУ ПЛАНИРУЕТСЯ
ОХВАТИТЬ КАЧЕСТВЕННЫМИ
ПРОГРАММАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НЕ МЕНЕЕ
70–75% ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ
ОТ 5 ДО 18 ЛЕТ.

5

/2017

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Проектирование групповой
работы учащихся
в учебном процессе

Отношение к здоровью
участников образовательного
процесса

Как воспитать
нравственного человека
в безнравственных
обстоятельствах?

В номере:

РУССКИЙ
Хорошее дело
ЭЖиДом не назовут

Педагогическая логика
индекса человеческого
развития

Парк открытых студий:
технология
школы будущего

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



№ 5, 2017

ИЗДАЁТСЯ С 1803 ГОДА (№ 1462)

Журнал основан имп. Александром I в 1803 году

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Зарегистрирован Комитетом РФ по печати.

Свидетельство о регистрации № 203 от 22 июня 1994 г.

Учредители журнала: Министерство образования РФ, Российская академия образования, Педагогическое общество России, АНО «Издательский дом «Народное образование»

Редакционная коллегия:

Алексей Кушнир, главный редактор журнала «Народное образование»

Александр Асмолов, директор Федерального института развития образования, академик РАО

Владимир Беспалько, академик РАО

Татьяна Кисарова, главный редактор Издательства «Педагогическое общество России»

Анатолий Вифлеемский, доктор экономических наук

Дмитрий Григорьев, доцент, кандидат педагогических наук

Александр Кузнецов, министр образования и науки Челябинской области

Александр Литвинов, заслуженный учитель РФ, директор СШ № 10 г. Лабинска

Валерия Мухина, академик РАО

Андрей Остапенко, профессор Кубанского государственного университета, г. Краснодар

Марк Поташник, академик РАО

Евгений Ямбург, академик РАО

Редакция:

Алексей Кушнир (главный редактор), Светлана Лячина (ответственный секретарь),

Арсений Замостьянов (консультант), Тамара Ерегина (редактор),

Евгений Руднев (редактор выпуска), Елена Шишмакова (редактор),

Алексей Шуриков (консультант), Татьяна Озерцкая (перевод)

Производство: Максим Буланов (вёрстка), Артём Цыганков (технолог),

Ирина Маслова (корректор)

Адрес редакции: 109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.

Тел./факс: (495) 345-52-00. Бесплатный звонок по России: 8-800-100-21-76

E-mail: narob@yandex.ru, po.podpiska@yandex.ru

Журналы и книги издательства можно увидеть на сайте:

www.narodnoe.org; www.narobraz.ru

При создании журнала используются лицензионные продукты компании Adobe Systems Inc. (www.Adobe.ru)

Редакция журнала в своей работе использует лицензионную
Справочную Правовую Систему КонсультантПлюс

Услуги по обслуживанию Системы КонсультантПлюс
оказывает информационный центр «Сплайн»

сплайн.рф
СПЛАЙН

www.debet.ru

(495) 580-2-555

КонсультантПлюс
надежная правовая поддержка



СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

- В.П. Лукьяненко**
Признаки системного кризиса образования в России и их анализ
7
Описание и анализ признаков системного кризиса образования в России и его разрушения. Неэффективность проводимых реформ и очевидный вред от них. Попытка формулирования и обоснования суждений и выводов о причинах и перспективах их устранения.
- А.М. Диянова**
Муниципальный класс: подготовка к педагогической профессии для сельской школы
17
Потребность в педагогических кадрах на селе. Педагогический класс на муниципальном уровне — эффективное средство подготовки будущих педагогических кадров.
- Д.П. Каменева**
Педагогическая логика индекса человеческого развития
22
Индекс человеческого развития как международная методика и педагогическая техника. Связь индекса человеческого развития с идеей перспективных линий А.С. Макаренко. Исследование перспективных линий с опорой на расчёт индекса человеческого развития на коллективном и индивидуальном уровне.
- Л.И. Писарева**
Немецкая школа. Ещё один шаг к качеству образования
30
Различные формулировки понятия «качество образования». Роль интегральных методов педагогического измерения и доминирующих факторов в выявлении результатов при оценке достижений учащихся европейских стран в международных исследованиях успеваемости PISA (2000–2014 гг.).

СОДЕРЖАНИЕ

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Н.Н. Жуковицкая
**Сетевое взаимодействие —
кооперация и конкуренция**

39

Развитие личности ребёнка в сети образовательных организаций. Стратегическое управление развитием сети. Конкуренция и партнёрство. Модели сетевого взаимодействия и их практическое внедрение.

Н.А. Заиченко,
А.А. Сергушичева
**Отношение к здоровью
участников образовательного
процесса**

48

Факторы, влияющие на формирование культуры здоровьесбережения участников школьной жизни. Несостоятельность очевидных (на первый взгляд) гипотез, сформулированных авторами, в отношении педагогов и их влияния на формирование культуры здоровьесбережения школьников. Эмпирические данные. Их значимость для системы образования Санкт-Петербурга.

А.Б. Вифлеемский
**Хорошее дело ЭЖиДом
не назовут**

56

Анализ выполнения государственного контракта в части методических рекомендаций по внедрению электронного дневника Министерством образования и науки. Нарушение закона «О персональных данных». Противоправные действия чиновников.

ТЕХНОЛОГИЯ

И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

В.П. Беспалько
**Процесс обучения,
управляемый компьютером**

61

Структура учебного процесса с позиций современной науки. Естественные психологические потребности учащихся. Раскрытие естественных механизмов учебной активности человека. Управление учением с использованием компьютера.

О.М. Леонтьева
**Парк открытых студий:
технология школы будущего**

71

Выращивание индивидуальности в массовой школе. Взаимооценивание и личностный прирост в образовательном процессе. Ресурс разновозрастной вертикали. Изменение методов работы и профессиональной позиции педагога. Поиск себя как ключевая цель образования.

Л.В. Байбородова,
Л.В. Данданова
**Проектирование
групповой работы учащихся
в учебном процессе**

83

Арсенал методов и средств обучения российских педагогов в групповой работе. Преодоление трудностей во взаимодействии с учащимися. Собственная многолетняя практика и анализ практики других учителей.

М.А. Ступницкая
**Как научить учащихся
средних классов быть
продуктивными?**

93

Учебные проекты в средних классах. Методы и приёмы обучения школьников продуктивной деятельности. Критериальный подход и планирование как значимые факторы успешной работы. Поддержка проектов школьников.

СОДЕРЖАНИЕ

И.Н. Голицына
**Как грамотно использовать
веб-сервисы?**

104

Методические рекомендации педагогам в условиях развития информационных технологий. Развитие учебного содержания с использованием веб-вервисов. Организация сотрудничества в виртуальной среде. Аспекты персонализации обучения.

Д.А. Богданова
**Об одном способе
валидирования академических
записей в условиях мобильного
обучения**

112

Технология блокчейн в качестве надёжного способа подтверждения принадлежности записей конкретному учащемуся. Опыт использования блокчейн биткойна цифровых сертификатов о пройденном обучении в Университете Никозии. Положительные результаты.

Н.М. Баданова,
А.Г. Баданов
**Образовательные
возможности интерактивной
инсталляции**

115

Возможности генерации панорам. Интерактивные формы.

ШКОЛА

М.М. Поташник
**Как воспитать нравственного
человека в безнравственных
обстоятельствах?**

123

Отсутствие раздела «нравственное воспитание» в образовательных программах школ. Мнения учёных и практиков о роли нравственного воспитания. Методы и понимание нравственного воспитания в системе формирования человека.

А.А. Ермолин
**«Мир миров русской Евразии»:
воспитание чувства Родины
у современных школьников
в Полевой академии проектного
менеджмента**

134

Полевая академия — пространство познания культуры и Родины. Планирование похода и экспедиции. Коллекция впечатлений подростков. Проблемы социализации современного подрастающего поколения. Их решение ресурсами Полевой академии.

В.М. Лизинский
**Подготовка студентов
педагогических вузов
к организации трудовой
деятельности учащихся**

141

Подготовка будущих педагогов к реальному труду учащихся как потребность времени. Формы и содержание.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ

МАСТЕРСКАЯ

А.И. Коханец

Техника сотрудничества и противодействия манипуляциям

145

Продуктивные отношения с другими людьми. Приёмы построения сотрудничества, противодействия давлению и манипулированию. Практика продуктивного общения.

А.А. Мурашов

Проблемы невербального кода педагогической коммуникации

156

Мимика и жесты в общении. Примеры невербальной коммуникации в международном аспекте. Невербальная коммуникация в педагогической деятельности.

Требования к материалам, представляемым в редакцию для публикации

Редакция принимает к рассмотрению материалы, отвечающие профилю журнала, не публиковавшиеся ранее в других отраслевых изданиях и в Интернете, подготовленные в формате Word (rtf).

Объём представляемого материала (включая сноски, таблицы и рисунки) не должен превышать 30 тысяч знаков с пробелами. Фотографии и графические рисунки к статьям присылаются в формате jpg, tiff с разрешением от 300 dpi. Ссылки на литературу делаются в тексте путём постраничных ссылок со сквозной нумерацией по статье.

Статья должна сопровождаться аннотацией на русском и английском языках и подборкой ключевых слов. Укажите имя, отчество и фамилию автора, учёную степень, звание, место работы, должность, а также контактные телефоны и электронную почту.

Рассмотрение материалов существенно ускорится при наличии рецензий специалистов, известных в соответствующей области знаний. Плата за публикацию не взимается.

Передача автором материалов в редакцию рассматривается редакцией и автором как добровольная и безвозмездная передача прав на произведение Автономной некоммерческой организации «Издательский дом «Народное образование». В случае, если материалы для публикации передаются автором на иных условиях, эти условия должны быть отражены в сопроводительном письме.

Уважаемые коллеги!

Убедительно просим вас обращать внимание на сроки подписания журнала в печать. Если журнал приходит к вам со значительным опозданием, просим сообщать об этом в местное почтовое отделение, в редакцию и в агентство «Роспечать» по адресу: 123995, ГСП-5 Москва, просп. Маршала Жукова, д. 4. Тел. (495) 101-25-39.

Редакция не вступает в переписку с авторами по поводу содержания статей и рецензий. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы. Ответственность за содержание рекламных материалов несёт рекламодатель.

Подписано в печать 07.07.2017. Формат 84×108 1/16. Тираж 2000 экз.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 10. Усл.-печ. л. 16,8. Заказ №

АНО «Издательский дом «Народное образование»
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2. Тел.: (495) 345-52-00.
Бесплатный звонок по России: 8-800-100-21-76.
www.narodnoe.org

Отпечатано в ООО Типография «Миттель Пресс».
Москва, ул. Руставели, д. 14, стр. 6.
Тел./факс +7 (495) 619-08-30, 647-01-89.
E-mail: mittelpress@mail.ru

ПРИЗНАКИ СИСТЕМНОГО КРИЗИСА образования в России и их анализ

Виктор Павлович Лукьяненко,

*профессор кафедры теории и методики физической культуры
и спорта Северо-Кавказского федерального университета,
доктор педагогических наук*

В предыдущих работах автора¹ по проблемам образования в стране представлено их видение с позиций здравого смысла и методологического анализа. Эти материалы, в частности, свидетельствуют не только об иллюзорности преимуществ компетентностной парадигмы образовательной деятельности, рассматриваемой в настоящее время в качестве своеобразной панацеи, призванной вывести отечественное образование на более высокий качественный уровень, но и об абсолютном отсутствии каких бы то ни было обнадеживающих перспектив её реализации в образовательном пространстве России.

Однако проблемы, связанные с реализацией компетентностного подхода, представляют собой всего лишь одну, и далеко не самую главную, из причин, обуславливающих низкую эффективность проводимых реформ и системный характер кризиса образования в стране.

- кризис образования • педагогическая наука • наукообразное словоблудие
- псевдореформаторство • псевдоинновационность • чиновничий произвол
- неэффективность управления

¹ Лукьяненко В.П. Компетентностный подход в системе образования России: на острие проблем // Народное образование. — 2015. — № 9. — С. 12–19; Лукьяненко В.П. Компетентностный подход: оценка эффективности с позиций методологического анализа // Народное образование. — 2016. — № 1. — С. 18–21.

О том, что кризис образования в России носит именно системный характер, свидетельствуют следующие признаки:

- Абсолютная бесплодность перманентных попыток его реформирования уже на протяжении нескольких десятилетий, что находит отражение не только в отсутствии каких бы то ни было положительных, социально значимых результатов, но и в очевидном для всех (кроме, пожалуй, чиновников от образования) неуклонном снижении качества общего и профессионального образования в стране.
- Всё более очевидно проявляющаяся невозможность оказания положительного влияния на его развитие даже такими радикальными воздействиями, как: разработка и введение в действие нового Закона об образовании; многочисленные изменения структуры управленческих органов образования, их функций, полномочий; замена руководящих кадров; введение многоуровневого образования; переход от одних образовательных парадигм к другим; приобретающая перманентный характер замена одних ФГОС другими.
- Отсутствие должной и ответственной рефлексии со стороны управленческих структур по поводу верности избранного курса и способов реформирования, демонстрация недопустимо высокого порога «чувствительности» и низкой надёжности (вплоть до откровенной безнадёжности) системы обратной связи, когда речь касается острой критики реализуемого курса модернизации образования.
- Принимающий всё более неприемлемые формы чиновничий произвол в образовании, призванный обеспечивать непреклонное, жёсткое претворение в жизнь не всегда достаточно продуманных, зачастую — поспешных, не прошедших необходимую апробацию решений. Завуалированные и откровенные проявления настроя «гасить на корню» какие бы то ни было протестные действия со стороны педагогических коллективов, вводимых в ступор беспрецедентной по масштабам и ничем не компенсируемой трудозатратностью «управленческих» решений, на фоне их бессистемности, противоречивости, очевидной бесполезности.
- Принимающие уже откровенно унижительные формы проявления безнадёжной, безропотной покорности подавляющего большинства представителей педагогического сообщества, готового безропотно выполнять любые, порой — абсурдные, нередко представляющие собой примеры проявления педагогического невежества, «управленческие решения».
- Всё более остро ощущаемый деструктивный характер взаимодействия между Минобрнауки и РАО, одним из наиболее разрушительных следствий которого становится превращение коллективов учёных в «обслуживающий персонал», вынужденный обеспечивать научное сопровождение и обосновывать далеко не всегда верные управленческие решения в попытках реформирования образования, что крайне отрицательно сказывается на качестве научных исследований, приводит к низкой эффективности образования, педагогической науки и практики в целом.
- «Неуёмная», приносящая всё более очевидный вред образованию инновационность, обусловленная поверхностными, зачастую — конъюнктурными, представлениями о сути и роли этой проблемы в образовании, которая всё чаще принимает характер модной прихоти, или самоцели (инновации ради инноваций), а не одного из важных условий реального повышения эффективности педагогической деятельности.
- Беспрецедентное по масштабам наукообразное словоблудие, в попытках прикрыть бессодержательность статей, диссертаций, монографий, «инновационных» педагогических теорий и парадигм, образовательных стандартов.

Приведённый перечень нельзя назвать исчерпывающим. При этом, речь не идёт о таких поистине жутких явлениях, как возникновение и фактически беспроblemное существование множества псевдвузов, занимающихся откровенной торговлей дипломами. Отсутствие упоминания об этой и некоторых других подобных ей проблемах в представленном перечне обусловлено тем, что они, по сути, отношения к собственно образовательной деятельности не имеют. Их суть — откровенное мошенничество и уголовщина, что должно быть предметом деятельности органов МВД, а не образования и науки. Речь идёт о признаках системного кризиса образования, которые находят отражение в деятельности большинства вполне уважаемых образовательных учреждений России.

Это тяжёлая «болезнь» образования, к которой привёл многолетний процесс беспорядочного реформирования людьми, вероятно, весьма далёкими от образования, и которым до него самого, как такового, вряд ли есть дело. Куда важнее эффективная организация процесса предоставления услуг и получение максимально возможной экономической выгоды. А то, как это может отразиться на сути самого этого явления, хотя и важно, но всё же не до такой степени, чтобы ради заботы о нём пожертвовать прибылью. По сути — это проявления явных признаков фискальной маньякообразности людей, плохо отдающих себе отчёт в том, с чем они, собственно, имеют дело, и какими последствиями это чревато.

Словоблудие и наукообразие

Одно из наиболее ярких проявлений системности кризиса заключается в том, что он не «лечится» имеющимися способами (стандартной «таблеткой»). Кроме того, её надо ещё изобрести. Но прежде желательно точно поставить диагноз, что невозможно без тщательного анализа признаков и причин системного неблагополучия.

Все они развиваются на фоне давно захлестнувшего педагогическую науку и образование безудержного в декларативной мощи, наукообразного по форме и пустопорожного по сути словоблудия.

В процессе организации и описании результатов исследований по проблемам педагогики и образования констатация фактов, декларативность доминируют над причинным анализом, обобщением, раскрытием объективных основ существования и развития системы образования в России. Ощущается явный дефицит глубоких обобщающих работ, которые могли бы создать условия для более объективного представления о состоянии проблем и выхода на более высокий качественный уровень их рассмотрения.

Вместо этого информационное педагогическое пространство переполнено зачастую абсолютно бездоказательными материалами, якобы свидетельствующими о необыкновенной эффективности тех или иных инноваций в образовании. На самом деле в большинстве своём они характеризуются теоретико-методологической немощностью, конъюнктурной обусловленностью, прикрываемыми лишь декларативной напористостью.

Сложившееся к настоящему времени положение в педагогической науке, к глубокому сожалению, оказывается основой множества заблуждений, бездоказательных суждений и теорий, ошибочности формулируемых выводов, инструкций, предписывающих материалов, приказов, а в конечном итоге — низкой результативности образовательных-воспитательных воздействий и педагогической деятельности в целом.

На мой взгляд, именно такого рода заблуждения и иллюзии — один из главных факторов, обусловивших изобилие в педагогической науке и практике таких формулировок и выводов, о которых с горечью сказано: «Если бы инженеры строили мосты, врачи лечили людей, а юристы судили обвиняемых с такой склонностью к поверхностным обобщениям и таким отсутствием убедительных обоснований, какие мы встречаем порой в педагогике, то все мосты

давно бы рухнули, пациенты умерли, а невинные были бы повешены»².

Эти горькие слова впервые прозвучали ещё в середине прошлого столетия. Однако необходимые выводы не сделаны до сих пор. Более того, практика жизни неумолимо свидетельствует о том, что по отношению к современным реалиям научно-исследовательской деятельности в области педагогики они ещё более актуальны, чем прежде. Необходимо принятие решительных мер для устранения факторов, способствующих укреплению такого положения, дискредитирующего педагогическую науку и практику, крайне отрицательно сказывающегося на результативности научно-педагогической деятельности в обществе.

К сожалению, сия участь не миновала ни одну из научных областей в педагогике. Так, в сфере теории и методики физической культуры в качестве одного из «ярких» примеров подобного рода может служить рассуждение «о пользе понятия «перформативности» в дискурсе философии спорта». В рамках рассмотрения вопроса о перформативном повороте в культуре «... (следующем за лингвистическим и иконическим поворотами)», высказывается суждение о том, что «...человек здесь выступает не как субъект, смерть которого заявлена проектом постмодерна, а как мультикультурный фрагментированный агент, собирающийся событиями самопрезентации»³.

И это далеко не единичный случай. Можно привести несчётное количество подобных наукообразных «изысков» из разных областей педагогического научного знания. В частности, множество конкретных примеров подобного «кодирования пустоты», во всей удручающей неприглядности и пагубности для педагогики, весьма содержательно и ярко представлены

² Ительсон Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике / пер. с англ. — М.: Просвещение, 1964. — С. 21.

³ Ссылку на источник не даём из этических соображений.

в статье Н.И. Целищевой «Ода здравому смыслу, или социальная опасность словоблудия»⁴.

И здесь дело даже не в самой пустопорожней наукообразности терминологической казуистики. «Искажение смысла слова ведёт не только к эстетическим издержкам, но и к искажению нашего представления о действительности, «разрушает человеческое в человеке» (В. Троицкий) и на опустевшем пространстве души начинает бурно прорастать махровая, агрессивная бездуховность»⁵. (Забегая несколько вперёд, необходимо обратить особое внимание на то, что именно агрессивная бездуховность — одна из наиболее ярких черт многих современных инноваторов от образования.)

Пагубная суть наукообразного словоблудия очень ярко проявляется также в его замусоривающей вредоносности, сбивающей с толку тех, кто делает первые шаги в науке, в подталкивании и других авторов к соблазну сокрытия за его пеленой факта отсутствия какой бы то ни было содержательности. Однако при отсутствии живой мысли такой соблазн уж очень велик. Ведь «ложная мысль, изложенная ясно, дискредитирует сама себя» (В. Ключевский). А коль нет живой, конструктивной мысли, необходим «специфический», якобы научный, язык, прикрывающий её отсутствие.

Ну и как же в таком случае не удариться в словоблудие, коль вместо конструктивной мысли — ложная, либо тривиальная, либо её полное отсутствие, а публиковаться, защищать диссертации надо — «обстоятельства заставляют».

«В последнее десятилетие положение дел в педагогической науке серьёзно

⁴ Целищева Н. Ода здравому смыслу, или социальная опасность словоблудия // Народное образование. — 2004. — № 8. — С. 189–202.

⁵ Там же. — С. 189.

усугубляется наплывом мистификаторов и просто мошенников, которые под видом диссертационных педагогических исследований и разработок заваливают Учёные советы томами иезуитской тарбарщины и откровенной абракадабры в псевдопедагогической и псевдонаучной упаковке»⁶.

Словоблудие на фоне небрежения содержанием, научным понятием, его размытость, конъюнктурная размерность, получившие особенно широкое распространение в последнее время, уже принесли немало вреда. В частности, они создали иллюзию того, что нет ничего проще, чем ввести в научный обиход новый термин, инновацию. На таком уровне «наукотворчества» понятия и инновации придумываются, а не выводятся как психолого-педагогические закономерности, как отражение той или иной педагогической реальности, ситуации, условий.

В связи с этим нельзя не остановиться более подробно на проблеме, связанной с новациями и инновационностью в системе образования и педагогике в целом. Именно из-за неуёмного стремления к инновационности, которая очень часто выступает как самоцель, весьма характерными для современной педагогики стали поверхностность и конъюнктурность мышления.

Конъюнктура и псевдоинновации

На мой взгляд, настало время для более ясного осознания того, что инновация не может рождаться на основе «инновационного зуда», или волевого начала — постановлений, приказов, распоряжений. Ведь по-настоящему полезное и новое в педагогике, в образовании — это нечто счастливо (иногда — случайно) найденное, неординарное, довольно редкое событие, явление.

Массовая же инновация в педагогике — это неизбежно халтура и обман, псевдоинноватика, которые, достигнув «критической» массы, способны оказывать разрушительное воздействие на систему образования.

«Сколько их было-перебыло, этих бездумных «инноваций», приведших в подавляющем большинстве к отрицательному результату, к чудовищной перегрузке детей и учителей и к конфликтности в педагогических коллективах»⁷. Тем не менее в настоящее время опасность такого воздействия от искусственно созданного безудержного, неуёмного стремления к псевдоинновационности не только сохраняется, но и нарастает.

При этом создаётся ощущение, что сама инновационность начинает приобретать черты современной прихоти в педагогике, которую, якобы, можно реализовать когда угодно и сколько угодно. Одним из наиболее печальных результатов такого отношения как раз и является ситуация, отражённая в приведённом высказывании Л.Б. Ительсона⁸.

По моему глубокому убеждению, подлинная инновация в педагогике (впрочем, как и в любой другой сложной и серьёзной деятельности) — это нечто **счастливо найденное из разряда крайне редкого**, которое вряд ли может появляться в результате сугубо волюнтаристски обусловленных, интеллектуальных потуг и весьма поверхностных обобщений, которыми характеризуется подавляющее большинство инноваций в современной педагогике.

Иначе и не может быть в условиях появления бесчисленного множества псевдоинновационных программ, методик, технологий, которые в настоящее время управленческие инстанции системы образования всех уровней просто вынуждают «создавать» буквально каждого

⁶ Беспалько В.П. Природосообразная педагогика. — М.: Народное образование, 2008. — 512 с. — С. 461.

⁷ Целищева Н. Ода здравому смыслу, или социальная опасность словоблудия // Народное образование. — 2004. — № 8. — С. 190.

⁸ Ительсон Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике / пер. с англ. — М.: Просвещение, 1964. — С. 21.

учителя, воспитателя, преподавателя (*которые, в частности, не могут претендовать на повышение своей профессиональной категории, если не представят нечто инновационное*).

В связи с этим необходимо подчеркнуть, что далеко не каждый, даже очень хороший педагог-практик способен на создание чего-то подлинно нового, инновационного. Да и нет необходимости его к этому принуждать. Вполне достаточно того, чтобы он умел эффективно применять то, что уже хорошо известно в педагогике и приносит реальную пользу, но при этом держал руку на пульсе современных педагогических реалий и умел «отделять зёрна от плевел», ценное от пустопорожного, для использования этого ценного в педагогической практике.

В таких условиях обязательно найдутся те, кто способен пойти дальше, стать подлинным новатором и принести новаторством реальную пользу. Честь им и хвала! Но не надо принуждать это делать всех поголовно. Многолетняя практика убедительнейшим образом свидетельствует о том, что ничего хорошего из этого получиться не может. В подавляющем большинстве случаев это отрывает много времени и сил на практически бесполезное бумагомарание. К тому же в буйных дебрях искусственно взращённого псевдоинновационного чертополоха неизбежно теряются и гибнут незамеченными ростки действительно полезных педагогических идей и новшеств, так как подлинно новое очень часто выглядит как нечто «несуразное», нереальное, не укладывающееся в прокрустово ложе навязываемых форм псевдоинновационности.

По мнению академика РАО В.И. Загвязинского, именно этим объясняется «... покорность практики, вынужденной приспособливаться к административному диктату, задавленной контрольно-отчётным прессом, в сочетании с всё более затухающими по-

пытками подлинного педагогического творчества»⁹.

Приходится только горько сожалеть о том, что в поисках чего-то непременно абсолютно нового мы уже окончательно забыли о непреходящих, фундаментальных основах образования, изложенных ещё в трудах великих педагогов-мыслителей (Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтень, И.Г. Песталоцци и др.) и не потерявших значения до настоящего времени. В частности весьма полезно не забывать о том, что в соответствии с этими фундаментальными положениями для обеспечения высокого качества образования необходимо соблюдение, главным образом, всего лишь двух важнейших условий:

- со стороны учителя — это хорошее знание предмета и его преподавание «с душой»;
- со стороны обучаемых — искренняя заинтересованность в получении знаний и учебное трудолюбие.

На этом фоне бесчисленные инновации выглядят особенно пустыми, надуманными, бутафорскими и никчёмными. Создаётся впечатление, что отношение к этой проблеме ещё очень часто оказывается обусловленным лишь ощущением инновационного зуда поверхностно мыслящих людей, мнящих себя теоретиками и практиками современной инновационной педагогической деятельности. Вместе с тем при ближайшем же рассмотрении их многостраничных трудов становится понятным, что «глобальные миссии», «ноосферные и личностные парадигмы» оказываются лишёнными хоть какого бы то ни было жизнеподобия и сведены к обычным добрым намерениям — хорошо учить детей с применением разновыровневых заданий.

⁹ Загвязинский В.И. О социальной значимости и востребованности педагогических исследований // Образование и наука. — 2015. — № 8 (127). — С. 14.

Чиновничий произвол и профессиональное достоинство

Нельзя в очередной раз не подчеркнуть, что наряду с очень часто проявляемой теоретико-методологической несостоятельностью ещё одной из главных бед образования стал чиновничий произвол в этой системе. В большинстве случаев именно приказы «сверху» (причём, как правило, в срочном порядке) выдать инновационную программу, концепцию, миссию, а также жёстко навязываемые чиновниками от образования скороспелые, должным образом не обоснованные «инновационные» решения служат главной причиной его неэффективности и стагнации.

В «...результате мы имеем бюрократический, удушающий живую мысль и творчество педагогов стиль руководства, выливающийся в бесконечные инструкции, предписания, отчёты и проверки. В свою очередь, замкнутая на себя наука деградирует, уходит либо в среду абстрактных рассуждений, либо в сферу чисто прикладных, обслуживающих сиюминутный приказ действий и операций»¹⁰.

Таким образом, педагогов-практиков превратили в заложников разнузданного чиновничьего произвола, а многие учёные превратились в обслуживающий персонал, угодливо обосновывающий скороспелую, надуманную инновационность.

Представляется весьма уместным напомнить о том, что «образование не только объект, но и субъект модернизации, это мощный рычаг и внутренний ресурс, сфера образования — это сфера стратегических интересов России, закладывающая контуры глобальной ситуации XXI века»¹¹. На фоне такой значимости образования особенно нестерпимо осознавать тот факт, что его уже десятки лет терзают горе-реформаторы и псевдоинноваторы. А оно всё же выживает. Благодаря чему?

¹⁰ Загвязинский В.И. О социальной значимости и востребованности педагогических исследований // Образование и наука. — 2015. — № 8 (127). — С. 10.

¹¹ Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики: избранные статьи и материалы 1987–2012 годов / сост. Р.Ф. Усачёва, Т.Н. Храгирова. — М.: Мариос, 2013. — Ч. 1. — С. 27.

На мой взгляд, благодаря своему идущему из его глубины, из самой исконной сути этого явления — **спасительному консерватизму**. Это своеобразный охранительный фактор, способствующий сохранению роли образования как важнейшего института, обеспечивающего жизнеспособность общества. Благодаря этому свойству многое в образовании, слава Богу, оказывается недоступным для волюнтаристских управленческих «инновационных» воздействий. По аналогии его можно представить как механизм самосохранения, подобный тому, о создании которого позаботилась матушка Природа, оградив от прямого произвольного вмешательства сознанием в деятельность важнейших систем жизнеобеспечения живого организма (механизмы обмена веществ, метаболизм, перистальтика, сердечный ритм).

Школа по внутренней объективной сути — исключительно инерционная система. При этом вряд ли есть смысл дискутировать — хорошо это или плохо. Это — объективная реальность. В настоящее время школа ещё пока не развивалась окончательно потому, что держится на традициях, а также на подвижничестве, почти бесплатном труде преподавателя, учителя, генетические корни которого произрастают из российской интеллигенции, главное понятие у которой — совесть и долг перед подрастающими поколениями, перед страной. Подавляющее большинство из них трудятся не за страх, а за совесть. На этом фоне бесконечные, безудержные попытки чиновников от образования проконтролировать, «набросить узду», «затянуть гайки», представляемые в качестве одного из главных факторов обеспечения эффективности современной образовательной деятельности, выглядят особенно неуместными, абсурдными и оскорбительными.

Таким образом, консерватизм в таком понимании — это не то, чего надо опасаться, стесняться, а тем более чему

надо всеми силами пытаться противодействовать. Напротив, это подлинная спасительная и живительная основа образования России. Если бы не это спасительное свойство образования — оно бы уже давным-давно рухнуло под натиском горе-реформаторов и псевдоинноваторов.

Но уже пора остановиться. Пора, наконец-таки понять, что **российское образование ещё живёт и развивается не благодаря реформаторским потугам, а вопреки им!**

Думаю, нелишне напомнить о том, что сложившиеся на рубеже веков обстоятельства, в том числе и те, которые связаны с необходимостью интеграции в международное образовательное пространство, вызвали ряд принципиальных возражений со стороны выдающихся представителей научной общности приоритета коммуникативных технологий и тестового контроля знаний за счёт «разгрузки общеобразовательного ядра», «отказа от сциенистского (*т.е. научного*) и предметоцентричного подходов» (*т.е. от обучения таблице умножения*), и даже от «обязательного минимума содержания образования»¹². «Беспредметное и бессодержательное образование! Шутить изволите, господа?»¹⁴.

Лейтмотив выступлений подобного рода нашёл наиболее яркое отражение в аналитической записке академика В.И. Арнольда где, в частно-

сти, сказано: «...Моё общее впечатление от всего этого проекта состоит в том, что подготавливается опасное преступление против традиционно высокого образовательного и культурного уровня России — реформа, осуществление которой нанесло бы долгосрочный и трудно поправимый вред могуществу нашей страны ... Это торжество мракобесия — удивительная черта нового тысячелетия, а для России — самоубийственная тенденция...»¹⁵.

С глубоким сожалением приходится констатировать, что предсказание академика В.И. Арнольда, сделанное всего лишь около 15 лет назад (для истории — меньше, чем мгновение), уже сбывается. Об этом убедительно свидетельствует тот факт, что наше образование, уверенно лидировавшее в мире в советский период, занимая 1–3-е места, в настоящее время «...откатилось на 30–40-е места в мировых рейтингах при выборке из 60–65 стран»¹⁶.

По мнению академика РАО В.И. Загвязинского, «вина педагогической науки... заключается в том, что ей не хватило прозорливости и гражданской смелости в отстаивании позиций приоритета образования, сохранения ориентации на продолжение лучших гуманистических традиций отечественного образования... Российская академия образования не сумела противостоять ошибочным тенденциям, хотя её наиболее активные и сознательно ответственные представители В.Д. Шадриков, Е.В. Ткаченко, Е.А. Ямбург, А.М. Новиков, М.М. Поташник энергично отстаивали позиции разумного реформирования и инновационного развития образования

¹² Алфёров Ж.И., Садовничий В.А. Образование для России XXI века // Образование, которое мы можем потерять [Электронный ресурс]: изд. 2-е, доп. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова; Институт компьютерных исследований, 2003. URL: http://www.mccme.ru/edu/index.php?ikey=msu-book_alferov

¹³ Арнольд В.И. Что ждёт школу в России? Аналитическая записка [Электронный ресурс] // Образование, которое мы можем потерять. Изд. 2-е, доп. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова; Институт компьютерных исследований, 2003. URL: <http://www.mccme.ru/edu/index.php?ikey=viarn>

¹⁴ Наталов Г.Г. С чего начать модернизацию образования? // Теория и практика физической культуры. — 2003. — № 12. — С. 2.

¹⁵ Арнольд В.И. Подготовка новой культурной революции [Электронный ресурс] // Образование, которое мы можем потерять. Изд. 2-е, доп. — М.: МГУ им. М.В. Ломоносова; Институт компьютерных исследований, 2003. URL: <http://www.mccme.ru/edu/index.php?ikey=viarn>

¹⁶ Загвязинский В.И. О системном подходе к реформированию отечественного образования // Педагогика. — 2016. — № 1. — С. 12.

на основе научных подходов, передового опыта, гуманистических традиций»¹⁷.

«Живущие под единой управленческой крышей Минобрнауки, системы образовательных учреждений и РАО сосуществуют, но не сотрудничают, что и обусловило возникновение и перманентное течение серьёзного кризиса и той, и другой сферы»¹⁸. «В стране сложилась ситуация, когда науку и передовую практику не слушают, а если слушают и даже слышат, то всерьёз не воспринимают. Оторванные от реальной жизни чиновничьи решения оказываются несостоятельными»¹⁹.

По мнению академика РАО Э.Д. Днепров, «...школа потеряла истинные ориентиры своего развития. Декларируемые цели образования оказались в глубоком противоречии со средствами их достижения и конечными результатами, снизился статус образования, развился культ асоциальности и духовного инфантилизма»²⁰. При этом он верит в творческий потенциал учителя, а не в «административные вожжи»: «Верю и нисколько не сомневаюсь в том, что освобождённый от помочей, от потока повергающих в дурь инструкций, он раскроется в полную силу и убедительно продемонстрирует гражданскую зрелость»²¹.

Настало время прекратить пренебрегать этими (и множеством других подобных) мнениями известных учёных лишь на том основании, что они, якобы, не способствуют международным интеграционным процессам в образовании.

На мой взгляд, вряд ли кто-то может быть против интеграции в международное образовательное пространство. Но делать это надо

было, не разрушая то исключительно полезное и ценное, которое было в образовательной системе, ставя условия и добиваясь их учёта. Так, например, как это имело место при вступлении страны в ВТО, когда мы на протяжении нескольких десятилетий добивались учёта поставленных нами условий.

На фоне сложившейся в настоящее время ситуации, связанной с проблемой внедрения компетентностно-ориентированной парадигмы образования, необходимо со всей определённой заявить, что дальнейшие действия по принуждению педагогов к выполнению совершенно бесполезной и чрезмерной по объёмам работы должны рассматриваться как вредящие делу и как **пря-мое унижение профессионального достоинства практических педагогических работников.**

При этом безропотное выполнение этих требований, несмотря на понимание их очевидной бесполезности (и даже вредоносности), необходимо рассматривать **как следствие неспособности это достоинство защищать.**

Считаю также необходимым особо подчеркнуть то, что педагог, не имеющий профессионального достоинства, или неспособный его защищать, вряд ли имеет моральное право обучать и воспитывать. Эти обстоятельства очень важно подчеркнуть, так как *отсутствие или нежелание продемонстрировать профессиональное достоинство, отсутствие условий для проявления подлинного плюрализма мнений, поддержания традиций подлинно демократического, конструктивно-критического отношения к реформаторским идеям со стороны педагогического сообщества, несомненно, одна из главных причин неэффективности процесса реформирования образования в России на протяжении уже многих лет.*

¹⁷ Загвязинский В.И. О социальной значимости и востребованности педагогических исследований // Образование и наука. — 2015. — № 8 (127). — С. 4–29.

¹⁸ Там же. — С. 9.

¹⁹ Там же. — С. 19.

²⁰ Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики: избранные статьи и материалы 1987–2012 годов / сост. Р.Ф. Усачёва, Т.Н. Храгиргова. — М.: Мариос, 2013. — Ч. 1. — С. 22.

²¹ Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки // Профессиональное образование. — 2004. — № 12. — С. 14.

На таком фоне очень удивляет позиция педагогической общественности, которая если и возмущается, то только шепотком, на кухнях, или за кулисами, в кулуарах научных конференций. И это несмотря на очевидную абсурдность ситуации, когда разрабатываемые планы и другое учебно-методическое обеспечение в том виде, в котором их неукоснительно требуют представлять чиновники, не нужны ни учащимся, ни самим разработчикам, а нужны только проверяющим — тем же чиновникам, которых, по большому счёту, сама содержательная суть разработок не интересует.

Поражает тот факт, что, несмотря на всю очевидную ущербность такой практики, большинство представителей преподавательского корпуса безропотно выполняют все требования. **Что является причиной такой благодушной дисциплинированности?**

На мой взгляд, это как раз тот редкий случай, который свидетельствует о том, что в определённых обстоятельствах (например, недостаточная демократизация процесса) даже проявление такого бесценного качества, как трудовая дисциплинированность, может наносить существенный вред делу.

Однако безропотная дисциплинированность, отсутствие острой и конструктивной критики — это лишь полбеда. Наряду с этим имеют место и такие факторы, как проявления обыкновенного конъюнктурного приспособленчества, желания «попасть в струю», использовать её мощь для карьерного роста. *(Одной из наиболее ярких иллюстраций такого отношения являются десятки диссертаций, посвящённых обоснованию необыкновенной эффективности компетентностного подхода.)*

В этом ряду, думаю, надо особо подчеркнуть и такие факторы, всецело обусловленные чиновничьим произволом, как: чувство

безнадёжности в противостоянии жёстко навязываемым «сверху» установкам и требованиям; усталость от бесконечного реформирования; нежелание «связываться», идти «против течения», ставя под угрозу собственное благополучие.

В этом отношении очень показательны высказывания И.К. Адизеса, (одного из ведущих мировых консультантов по развитию организаций, создателя современной теории социального развития). В своём выступлении на пленарном заседании Инвестиционного форума в г. Сочи (23 сентября 2012 года), говоря о культуре взаимоотношений между исполнителями и подчинёнными, между людьми и властью в стране, он указал на бросающийся в глаза факт, ярко свидетельствующий о том, что «это культура, в которой слишком много страха. Я не говорю о том, чтобы не подчиняться властям, нет. Речь идёт о страхе, люди боятся говорить, боятся вступить в конфронтацию с властью». Оценивая кадровый потенциал нашего развития, он сказал следующее: «У вас есть таланты, но вы ими не пользуетесь. У вас нет культуры, которая позволила бы людям внести тот вклад, который они могут внести»²². Ну как тут не сказать: «Как в воду глядел».

Ну а если даже и на этот раз «выдюжим», не пора ли, наконец, вспомнить о гражданской позиции *(которая, кстати, как следует из современных регламентирующих документов, программ, образовательных стандартов, должна быть сформирована уже в младшем школьном возрасте)*? Не пора ли прекратить пилить сук, на котором сидим? **НО**

²² Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю., Аксёнов С.И. Ицхак Адизес и Антон Макаренко: развитие — основа успеха организации // Народное образование. — 2016. — № 1. — С. 8.

МУНИЦИПАЛЬНЫЙ КЛАСС: подготовка к педагогической профессии для сельской школы

Александра Михайловна Диянова,
ведущий специалист МБУ «Ресурсный центр развития и сопровождения
работников образования» Нововаршавского района Омской области,
кандидат культурологии

В историческом контексте профессия педагога всегда воспринималась как наделённая мировоззренческой миссией: личность учителя, безусловно, воздействует на индивидуальное становление ребёнка, способствует обретению им самоопределения, усвоению нравственных и культурных норм. Поэтому к педагогам в зависимости от существующей образовательной парадигмы предъявлялись особые «аттестационные» требования: культурные, интеллектуальные, коммуникативные, организаторские.

Каким же предстаёт перед детьми учитель современности? Согласно утвердившимся и разделяемым в педагогическом сообществе идеям гуманистической педагогики, он должен не просто в совершенстве владеть знаниями в предметной области и умением высококачественно их преподавать. Неотъемлемой частью его профессионального мировоззрения должны быть черты культуры педагога: нравственное сознание, вера в ребёнка, ориентированность на развитие физических, духовных и психических особенностей детей, подготовленность к тому, чтобы формировать у них целостную картину мира построения своего будущего¹.

• сельская школа • педагогическая профессия • муниципальный класс

Педагогическая профессия на селе

Каждая школа, каждый родитель, ребёнок независимо от места нахождения и проживания — будь то провинция или крупный мегаполис — ждёт именно такого учителя. Это подтверждает глубокую социальную значимость педагогической профессии и в то же время предопределяет стабильный кадровый спрос.

¹ Серебрянская О.А. Обучение в педагогическом классе как фактор социализации: автореф. дис. ... канд. наук. — Кострома, 2002. — С. 2.

Однако вопреки этой ситуации, которую можно охарактеризовать как априорную, ведь школа и учитель — две бесспорные константы образования, сегодня педагогическая профессия сталкивается с рядом кризисных явлений. Во многих регионах констатируем кадровый дефицит, вызванный целым спектром причин: падением профессионального имиджа учительства, значительной степенью высоковозрастности в составе школьных педагогических сообществ, низкой закрепляемостью молодых специалистов, отсутствием систем профессиональной ориентации учащихся на выбор педагогической профессии...

Если не подойти к решению назревших противоречий системно с рациональным пониманием причинно-следственных связей этих тенденций, снежный ком тянущихся неоптимистичных результатов вслед за усложняющимся кадровым положением будет только расти. И распространённая игра в перетягивании образовательными учреждениями учителей-предметников на принципах декларации более выгодных условий оплаты труда и имеющейся в распоряжении материально-технической базы не решит проблему, коренящуюся в глубинах общественных процессов.

Особенно губительны эти процессы для сельской местности, и без того сегодня не везде популярной в качестве постоянного места жительства молодых людей. Тем не менее и здесь существуют школы, ежедневно их посещают дети, разумеется, желающие получить качественное образование и избрать верный путь профессионального самоопределения.

Здесь циркулирует замкнутый круг взаимовлияющих друг на друга полюсов, не позволяющих с оптимизмом ждать нового притока молодых педагогов в сельские школы. В первый сектор круга входят две диаметрально противоположные точки — непопулярность села среди современного поколения и непрерывная потребность его образовательных учреждений в педагогических кадрах. Вследствие нежелания у молодёжи жить в селе, представлений о непрестижности сельской провинции, ограниченности мест проведения досуга, финансовой нестабильности кадровая ситуация во многих школах находится в перманентном состоянии свободных вакансий.

Общими усилиями к началу учебного года образовательное учреждение открывает двери ничего не подозревающим детям и родителям, залатав кадровые бреши путём увеличения нагрузки на педагогов-предметников, временным приглашением учителей-пенсionеров, оформлением по совместительству коллег из соседнего села... Затягивая кадровый

пояс, оно держится изо всех сил и не теряет надежды на приход молодых энергичных преемников.

Второй сектор объединяет полярности ученик-выпускник и часто чёткое отсутствие у него осознаваемого профессионального выбора. На протяжении последних лет наблюдается тенденция снижения количества выпускников школ в муниципальных районах. Например, за последние 5 лет только в Нововаршавском районе Омской области количество выпускников методично шло на уменьшение: со 184 в 2013 г. до 123 в 2017 г. Доля сокращения составила 33%. Этот факт усиливает конкуренцию среди вузов за «своего» абитуриента, и именно от сделанного выбора выпускника зависит ближайшая будущность профессиональной конъюнктуры, как в городе, так и в селе.

В случае же, если сегодня каждая школа станет воспринимать выпускников в качестве потенциальных кадров, в том числе и педагогических, она непременно окажется включённой в реальные процессы воспитания их профессионального выбора и формирования положительного отношения к сельскому укладу. Пассивность в этом направлении образовательных учреждений и нежелание воспринимать учеников в качестве будущих односельчан, а порой и открытое ориентирование их на жизнь в городе («что в деревне делать?») будет способствовать только усугублению кадровой ситуации отсутствия профессионалов, приезжающих в село.

Непродуманная профессиональная ориентация, а где-то формальный подход к ней без учёта местной специфики, приводит к последующей сдаче выпускниками 11-х классов широкого блока дисциплин и подаче документов на многие специальности и факультеты. Это подтверждает убеждённость в профессиональном выборе, порой его случайный характер по принципу «пойду, куда возьмут» или же бездумное следование трендовым профессиональным

тенденциям. Вследствие чего ширятся кадровые резервы менеджеров, экономистов, юристов.

Однако, в случае возвращения в сельскую местность, выпускник с модной специальностью не всегда оказывается востребован на рынке труда в связи с отсутствием подобного спроса. Необходимость получать второе образование, проходить переподготовку с целью трудоустройства по уже иному профилю нивелирует потраченное в молодости время на профессиональное обучение. Так, в современные сельские школы приходят устраиваться инженеры, экономисты, юристы. Бесспорно, этого можно было избежать путём построения правильной профессиональной ориентации, коррелирующей с профессиональными потребностями села.

Осознание взаимосвязи и взаимозависимости обозначенных полюсов в сельском образовании привело к разработке на базе Нововаршавского района Омской области муниципальной системы ориентации на получение педагогических профессий. Актуальность воспитания будущих педагогических кадров подчёркивается тем количеством свободных вакансий, которое стабильно возникает в образовательных учреждениях в конце каждого учебного года. По окончании 2016–2017 учебного года 8 школ района остро нуждались в 22 специалистах, в 2017–2018 году потребность возрастает до 24.

Воспитание будущих педагогических кадров

Проведя всесторонний анализ ситуации, управляющий состав системы образования района пришёл к выводу, что назрела необходимость адресного воспитания системного педагогического мировоззрения будущего учительства. Только изначально объективно формируемое представление о педагогической профессии, подкрепляемое реальными индивидуальными практиками и дополняемое усилением предметной подготовки для будущего поступления, может работать на перспективное изменение кадровой ситуации. А система профессиональной ориентации естественным образом способна влиять на результативность деятельности в этом направлении. В случае же эпизодичности мероприятий, их целевой разъединённости

профориентационные задачи не будут выполнены в должном объёме, что качественно снизит меру их воздействия на ученика.

Рассуждая исходя из этих позиций приоритетности системного подхода и учитывая современную педагогическую специфику села, выбрана форма муниципального педагогического класса. При её разработке изучен опыт деятельности педагогических классов ряда регионов. В качестве успешных практик реализации региональных программ педагогических классов стоит привести опыт Костромского государственного педагогического университета, в течение 20 последних лет курирующего педагогические классы в школах области²; деятельность профильных педагогических классов в республике Татарстан³. Проанализированный материал региональных программ профориентации на педагогические профессии ещё раз доказал целесообразность руководства исключительно системным подходом при проектировании собственной программы.

Особенность изученных моделей организации подклассов при отдельно взятой школе с дальнейшим сопровождением их деятельности педагогическими вузами. Применительно к современной специфике процесса образования во многих муниципальных районах Омской области, в том числе и Нововаршавском, подобная организационная форма на базе отдельного образовательного учреждения не сможет быть воплощена в силу малочисленности учащихся в старшем звене в целом. Профильные педагогические

² Хорошенина Т.П., Геранина О.В. Особенности социально-профессионального самоопределения учащихся педагогических классов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. — 2009. — № 1. — С. 275–279.

³ Амирова Л.С. Допрофессиональная подготовка в профильных педагогических классах общеобразовательных учреждений // Казанский педагогический журнал. — 2009. — № 7. — С. 183–187.

классы способны развиваться лишь в образовательных учреждениях с высоким количественным составом учащихся, где целесообразно разделение по классам в соответствии с учебными предпочтениями. Но на протяжении многих лет в Нововаршавском районе средние школы выпускают от 5 до 20 учащихся, ситуация несколько иная лишь в Нововаршавской гимназии, где число выпускников доходит до 40–50 человек в год.

В связи с этим, для сельских районов практически значимой будет лишь модель муниципального педагогического класса, объединяющая в единую сеть учеников и преподавателей всего муниципального образования, но базирующаяся в одной школе. Поэтому ведущей площадкой для функционирования такого класса выбрана Нововаршавская гимназия — школа районного центра, расположенная на территории, обладающей максимальной транспортной доступностью для приезда всех учащихся. Именно здесь второй год подряд по субботам два раза в месяц проводятся учебные занятия. Количественно состав представлен в 2015–2016 учебном году 45, в 2016–2017 — 50 учащимися из 8 образовательных организаций района.

Цель программы обучения заключается в планомерном воспитании будущих педагогических кадров. В логике программы учащимся педагогического класса представляется вариативная палитра педагогических культурных норм, которые могут быть «присвоены детьми как собственные ценности, адекватные их интересам, на основе выбора»⁴.

Согласно программе курса, представляющей собой интегрированный образовательно-воспитательный комплекс, ученикам предоставляется возможность посещения занятий по востребованным для поступления в педагогические учебные заведения предметам,

⁴ Крылова Н.Б. Культуросообразные школы как традиционная система образования // Новые ценности образования: культуросообразная школа. — Вып. 11. — М., 2002. — С. 27.

культуроразвивающий гуманитарный блок, блок психологии образования, а также набор индивидуальных педагогических практик, муниципальных образовательных событий, профориентационное сотрудничество с ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет». Характеризуя причины посещения класса, учащиеся в анкетном опросе в конце 2016–2017 учебного года отмечали возможность дополнительной подготовки к ЕГЭ (23 человека), планы поступления в педагогические учебные заведения (15 человек), интересна вся программа курса (6 человек). Это указывает на изначально мотивированность и осознанность выбора старшеклассниками муниципального класса как одного из вариантов предпрофессионального образовательного маршрута.

В ходе опроса значимость полученных знаний ученики распределили следующим образом: подготовка к ЕГЭ по русскому языку, математике особенно ценна для 20 человек; написание эссе и формулирование собственных суждений оказались важны также для 20 ребят; основы психологии и педагогики, история мировой художественной культуры, развитие навыков публичного выступления, профессиональные пробы положительно оценили 13 человек по каждому направлению. Можно констатировать востребованность программных курсов со стороны учеников, оптимальное сочетание углублённого преподавания первостепенных для сдачи ЕГЭ предметов и культуроразвивающего, психологического направления.

Главные участники воспитания учащихся в рамках выбранного подхода — группа учителей муниципальной образовательной системы. Коллектив педагогов сформирован из руководства принципами гуманистического преподавания: критерием отбора послужила способность быть для детей положительным примером успешного учителя, разделяющего и воплощающего ценности педагогической профессии, обладающего глубокими предметными знаниями.

Взаимодействие такого педагога и ученика призвано стимулировать развитие внутренней мотивации учащихся выбирать профессиональный педагогический путь, усиливаясь приобретаемыми знаниями и практическими умениями.

Подобные представления нашли подтверждение в отзывах детей. Шевченко Полина, выступая на церемонии подведения итогов года в мае 2017 г., отметила: «Педагоги класса — это высокие специалисты в своих предметных областях. Они интересно, доступно излагают материал, объясняли непонятное, уделяли внимание каждому ученику. Несмотря на то, что я учусь только в 9-м классе, а в педагогическом классе были ребята и из 10-го, и из 11-го, я не испытывала затруднений в обучении. Русский язык, математика, обществознание, преподаваемые педагогами из других школ, стали для меня серьёзным дополнением к повседневной учёбе. Я поняла, что нужно как можно раньше начинать думать о будущем, не жалеть времени и сил на учёбу и использовать все имеющиеся возможности. Мировая культура, психология, культурология оказались для меня открытием нового, интересного, увлекательного знания».

Сегодня можно констатировать на примере учителей муниципального педагогического класса, что идёт становление новых процессов в сельском образовании — начинает формироваться фигура муниципального учителя. Такой учитель-профессионал преодолевает границы отдельно взятой школы, вовлекая в педагогическое поле учеников разных образовательных учреждений, часто не имеющих возможности обучения в школе у педагога высокого уровня. Подобное взаимодействие ведёт к обогащению всей системы образования, предоставляя всем детям возможность получения качественных знаний.

В рамках класса с целью курирования детей на местах выстроена система наставничества: за каждым учеником в его образовательном учреждении закреплён молодой педагог. Работа в паре «учащийся педкласса — молодой педагог», с одной стороны, позволит ученику делать первые профессиональные пробы, а с другой стороны, даст молодому педагогу возможность создать ученический актив, быстрее пройти процесс профессиональной адапта-

ции в школе. Становясь наставником, такой учитель будет осознаннее относиться к своей миссии, нести духовную ответственность и быть положительным примером для ученика.

Расширить некий познавательный кругозор о профессии учащимся помогает участие в муниципальных образовательных событиях. В 2017 г. такой встречей стал муниципальный педагогический форум «Люди, воспитывающие нацию...», в котором вместе с ребятами в одних командах были рядом молодые учителя Нововаршавского района и студенты Омского государственного педагогического университета. Познавая корпоративные ценности и смыслы, осваивая повседневные компетенции, приобщаясь к философии миссий, каждый настоящий и будущий педагог смог, таким образом, глубже проникнуть в профессиональную реальность, прочувствовать неоспоримую значимость учителя.

Итогом программы станет формирование у учащихся желания стать педагогом. Это утверждение находит подтверждение в региональной статистике. В 2016 г. из 14 выпускников 11-го класса, освоивших программу муниципального педагогического класса, 9 стали студентами педагогических учебных заведений. В 2017 г. из 27 выпускников планирует поступать в профильные заведения 21 ученик.

Модель муниципального педагогического класса мультипликативна и может быть спроецирована на любом муниципальном образовании. Бесспорны её положительные эффекты, которые могут выражаться для муниципалитета в возможности воспитания «своего» учителя, знакомстве потенциальных кадров с содержанием, традициями, особенностями и преимуществами системы образования района на этапе поступления в педагогические учебные заведения, мотивации на возвращение в район. **НО**

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛОГИКА

индекса человеческого развития

Дария Петровна Каменева,
преподаватель Верхневилуйского техникума,
Республика Саха (Якутия)

*Человек может изменить свою природу.
Иначе умерла бы надежда.*
Терри Пратчетт

Индекс человеческого развития (ИЧР), до 2013 года «Индекс развития человеческого потенциала» (ИРЧП), — интегральный показатель, рассчитываемый ежегодно для межстранового сравнения и измерения уровня жизни, грамотности, образованности и долголетия как основных характеристик человеческого потенциала исследуемой территории. Он является стандартным инструментом при общем сравнении уровня жизни различных стран и регионов. Индекс публикуется в рамках Программы развития ООН в отчётах о развитии человеческого потенциала и разработан в 1990 году группой экономистов во главе с пакистанцем Махбубом-уль-Хаком. Однако концептуальная структура индекса создана благодаря работе Амартии Сена.

• индекс человеческого развития • перспективные линии • вычисления семейного и индивидуального индекса

Индекс человеческого развития — возможности использования методики в педагогике

Индекс публикуется ООН в ежегодном отчёте о развитии человеческого потенциала с 1990 года.

При подсчёте ИЧР учитываются 3 вида показателей:

- Ожидаемая продолжительность жизни — оценивает долголетие.
- Уровень грамотности населения страны (среднее количество лет, потраченных на обучение) и ожидаемая продолжительность обучения.

- Уровень жизни, оценённый через ВНД на душу населения по паритету покупательной способности (ППС) в долларах США.

Новая концепция развития человеческого потенциала (*human development*) возникла как противовес традиционному пониманию развития как количественного роста материальных благ и услуг. В концепции во главу угла ставится не способность к производительному труду (т.е. экономическая ценность индивида), а саморазвитие человека через расширение возможностей выбора благодаря росту продолжительности жизни, образования и дохода. Человеческое развитие рассматривается как цель и критерий общественного

прогресса, а не средство для экономического роста. Преимущество концепции — в выделении базовых критериев социального развития (долголетие, образование, доход), пригодных для количественных сопоставлений.

Содержательный смысл показателя таков — чем он ближе к единице, тем выше возможности для реализации человеческого потенциала благодаря росту образования, долголетия и дохода. Диапазон значений ИРЧП в «Докладе о развитии человека за 2007/2008 год» — от 0,965 в Норвегии до 0,311 в Нигере (данные за 2005 г.). Порогом высокого уровня развития человеческого потенциала считается значение 0,800. В группу развитых входят уже 63 страны. С 2005 г. Россия вошла в их число с индексом 0,802 (в 2001 г. — 0,779), но занимает только 67-е место (в 2001 г. — 63-е, в 2002 г. — 57-е место), между Беларусью и Албанией. Главная причина скромного места в рейтинге — уже не столько невысокие доходы, сколько чрезвычайно низкая ожидаемая продолжительность жизни россиян.

Как пишут передовые педагоги современности: брать у Макаренко надо не конкретный, готовый опыт, а идею опыта, идею его метода». Контингент студентов учебных заведений среднего профессионального образования по социальному, интеллектуальному, нравственному уровню близок к контингенту подросткового коллектива А.С. Макаренко, с которым он работал в основном методами производственного воспитания. Макаренко считал, что социальную характеристику человека, его социальную сущность, потребности, интересы и само отношение к труду формирует не сам по себе труд, а социальные условия, в рамках которых он осуществляется. Макаренко подчёркивал, что «коллектив является частью общества, органически связанный со всеми другими коллективами, через коллектив его член входит в общество». В нашей стране этот первичный коллектив — семья, семья — ячейка общества.

Мы работаем по вычислению семейного и индивидуального индексов с 2008 года с учащимися школ улуса и студентами Верхневилуйского техникума. Индивидуальный и семейный индексы человеческого развития вычисляются в ассоциации трёх его показателей с понятиями народа саха «Ус кут»: «ийэ кут» — это ожи-

даемая продолжительность жизни, передаваемая по родословной, и зная о состоянии здоровья родных, наследственных болезнях и предрасположений, молодой человек с ранних лет работает по профилактике и укреплению здоровья; «буор кут» соответствует благосостоянию, уровню жизни, зависит от условий среды и от способности человека не только выживать, но и обживать природную, социальную среду жизни; «салгын кут» — это информированность по обживанию среды жизни, образованность.

Полученные индексы используются для социальной и психологической характеристики школьников и студентов, для описания полной картины жизни работника в трудовом коллективе, для проявления слабых и сильных сторон своего Я, определения направления усилий по саморазвитию, самореализации.

Главные условия вычисления индекса — тактичность и индивидуальная работа.

По убеждению А.С. Макаренко, для успеха в воспитании необходима педагогическая техника. Он подчёркивал, что в условиях «чистой природы» (при невмешательстве организационными мерами) автоматически вырастет не необходимая обществу личность, а «обыкновенный бурьян». Для него основной вопрос педагогической техники состоял не в том, что нужно сделать, а в том, как сделать. Это организационная проблема в воспитательном процессе, разработка педагогической техники была для Макаренко главной во всех его творческих поисках и решениях, одной из основных задач создания теории и методики воспитания.

А «педагогическая логика» вычисления индекса человеческого развития семьи или личности или даже группы в виде бригады, трудового коллектива, наследия — это и есть «педагогическая техника» — механизм самооценки, самоанализа, самовоспитания и выбора пути саморазвития.

В возглавляемых А.С Макаренко учреждениях весь учебно-воспитательный и хозяйственно-производственный процесс строился с таким расчётом, чтобы коммунары усваивали разнообразные качества хозяина и организатора. Особенно ценны мысли Макаренко, что учащиеся на собственном опыте должны убедиться в важности научных знаний для работы на современном производстве, осознать содержание и значимость таких хозяйственных категорий, как точность, учёт, план, отчёт, ответственность. Вычисление своего индекса человеческого развития студентами побуждает их к самоотчётности, самодисциплине к достижению своих целей по поддержанию долголетия, по повышению благосостояния и самообразования.

Методика расчёта индекса развития человеческого развития для субъектов РФ

Индекс человеческого развития состоит из трёх равнозначных компонентов:

- *дохода*, определяемого показателем валового внутреннего продукта (валового регионального продукта) по паритету покупательной способности в долларах США;
- *образования*, определяемого показателями грамотности (с весом в $2/3$) и доли учащихся среди детей и молодёжи в возрасте от 7 до 24 лет (с весом в $1/3$);
- *долголетия*, определяемого продолжительностью предстоящей жизни при рождении (ожидаемую продолжительность жизни).

Для каждого из частных индексов установлены фиксированные минимальные и максимальные значения:

- продолжительность предстоящей жизни при рождении — 25 и 85 лет;
- грамотность взрослого населения — 0% и 100%;
- совокупная доля учащихся среди детей и молодёжи — 0% и 100%;
- реальный ВВП на душу населения (ППС) — 100 и 40 тыс. долл.

Частные индексы рассчитываются по следующей формуле:

$$\text{Индекс} = \frac{X_i - X_{\min}}{X_{\max} - X_{\min}}$$

Индекс дохода рассчитывается несколько иначе, в нём используется десятичный логарифм реального душевого дохода в соответствии с принципом убывающей полезности дохода:

$$W(Y) = \frac{\log y_i - \log y_{\min}}{\log y_{\max} - \log y_{\min}}$$

Итоговый индекс человеческого развития рассчитывается как среднеарифметическая сумма значений трёх компонентов: индекса долголетия, индекса образования (состоящего из индекса грамотности с весом в $2/3$ и индекса охвата обучением с весом $1/3$) и индекса дохода.

Представленная табл. 1 содержит рейтинг регионов России по Индексу человеческого развития и включает его отдельные показатели:

1. Реальный ВВП на душу населения (на душу населения в долларах США по паритету покупательной способности).
2. Индекс дохода.
3. Ожидаемая продолжительность жизни, лет.
4. Индекс долголетия.
5. Грамотность, в процентах.
6. Доля учащихся в возрастах 7–24 лет, в процентах.
7. Индекс образования.

Итоговый Индекс человеческого развития рассчитывается как среднеарифметическая сумма значений трёх компонентов: индекса долголетия, индекса образования (состоящего из индекса грамотности с весом в $2/3$ и индекса охвата обучением с весом $1/3$) и индекса дохода. Первое место в рейтинге соответствует наивысшему значению. Значение 0,800 является нижней границей уровня развитых стран.

Таблица 1

Индекс человеческого развития в регионах Российской Федерации 2013 года

Регион	ВВП, ППС	Индекс дохода	Продолжительность жизни, лет	Индекс долголетия	Грамотность, %	Доля учащихся, %	Индекс образования	ИЧР	Место в рейтинге
Россия	19674	0.882	68.83	0.731	99.7	0.755	0.916	0.843	
Москва	39226	1.000	73.56	0.809	99.99	0.953	0.984	0.931	1
Санкт-Петербург	24551	0.919	71.49	0.775	99.9	0.908	0.969	0.887	2
Тюменская область	60363	1.000	69.72	0.745	99.7	0.755	0.916	0.887	3
Сахалинская область	51900	1.043	65.01	0.667	99.7	0.714	0.903	0.871	4
Белгородская область	23190	0.909	71.29	0.772	99.7	0.757	0.917	0.871	5
Республика Татарстан	23747	0.913	70.43	0.757	99.7	0.771	0.922	0.864	6
Красноярский край	27100	0.935	67.76	0.713	99.6	0.754	0.915	0.854	7
Республика Саха (Якутия)	23570	0.912	66.78	0.696	99.6	0.780	0.924	0.84	10

Индекс человеческого развития можно вычислить не только для определения благосостояния, развития отдельно взятой страны, но и для населения улуса, наслега, семьи или даже отдельно взятого человека.

Мы заинтересовались концепцией определения индекса, чтобы вычислить индивидуальные индексы для сравнительного анализа.

По методике пакистанского экономиста Махбуб-уль-Хака можно определить направление пути повышения человеческого развития:

- по пути улучшения здоровья, то есть повышением индекса предполагаемого долголетия;
- по пути повышения материального уровня жизни;
- по пути повышения образования.

По данной методике индекс колеблется от 0 до 1, ниже 0,5 — низкий уровень, выше 0,8 — высокий.

Для примера приведём вычисление индекса Ботулунского наслега Верхневилуйского улуса в 2012 г. по методике Махбуб-уль-Хака.

I. Вычисление индекса долголетия населения. (Из книги «Боотулуу нэһилиэгэ».)

II. 1. Средний возраст умерших людей в Ботулу 58,43 (данные Ботулунской участковой больницы).

2. Индекс долголетия:
$$J_1 = \frac{JE - 25}{85 - 25} = \frac{58.43 - 25}{60} = \frac{33.43}{60} = 0.557$$

III. Вычисление индекса благосостояния наслега.

1. Годовой бюджет наслега — 83,135 млн руб.

2. Бюджет на одного жителя наслега: $83\,135\,000 \text{ руб.} : 1001 \text{ чел.} = 82\,950 \text{ руб.} \approx 2\,765 \text{ долларов}$ (1 доллар ≈ 30 руб.).

3. Индекс благосостояния (уровня жизни) населения.

$$J_2 = QDP \text{ index} = \frac{\log(QDP_{pc}) - \log(100)}{\log(40000) - \log(100)}, \text{ где}$$

QDP_{pc} — ППС одного человека.

$$J_2 = \frac{\log(2765) - \log(100)}{\log(40000) - \log(100)} = \frac{3.44 - 2}{4.6 - 2} = \frac{1.44}{2.6} = 0.553$$

IV. Вычисление индекса образования.

1.
$$J_3 = \frac{2}{3} ALJ + \frac{1}{1} QEJ$$

где ALJ — индекс образования взрослого населения, $ALJ = \frac{ALG}{100}$, где ALR —

% образованных взрослых. В Ботулунском наслеге только 3 взрослых человека не имеют среднего обязательного образования, но грамотны.)

QEJ — учащихся (школьников, студентов). В Ботулу от 7 до 16 лет 189 учащихся, 97 студентов.

2.
$$J_3 = \frac{2}{3} * \frac{313}{1001} * \frac{1}{2} * \frac{286}{1001} = 0.62 + 0.142 = 0.762$$

В итоге индекс Ботулунского наслега в 2012 г.

$$ИРЧП = \frac{J_1 + J_2 + J_3}{3} = \frac{0.557 + 0.553 + 0.762}{3} = \frac{1.872}{3} = 0.624$$

Для анализа и сравнения индекса соседних наслегов приводим данные Сургулукского, Ботулинского и Дюлюкинського наслегов 2009 года.

Сургулук — окраинный наслег Верхневилуёйского улуса, от улусного центра 150 км, дорога только зимник. Ботулу — от улусного центра 120 км, автодорога имеется. Дюлюкю на противоположном берегу реки Вилуёй от улусного центра, автодорога 50 км.

Окраинный малонаселённый наслег Сургулук имеет больше земли, производит больше продукции сельского хозяйства, но обладает низким уровнем индекса.

Дюлюкинский наслег, находящийся вблизи федеральной трассы, имеет более высокий индекс благодаря использованию культурных пашен и индивидуальным предпринимателям.

Как жители сельской местности имеем большой интерес к традиционному хозяйственному занятию народа саха — животноводству.

Животноводство в наслегах по сравнению с дореволюционной Якутией отстаёт.

В последние годы появилась тенденция увеличения поголовья лошадей как более рентабельной отрасли животноводства в условиях удорожания горюче-смазочных материалов, так как часть зимнего сезона лошадей можно содержать в отдельных местах на тебенёвке.

Анализируя индексы человеческого развития на малой родине, приходим к выводу, что в наслеге, как и во многих якутских сёлах, очень низкие индексы долголетия и благосостояния и невысокий индекс образования.

По итогам 2014 года Российская Федерация потеряла две позиции по сравнению с предыдущим годом и заняла 57-е место с индексом человеческого развития 0.778, расположившись в верхней трети списка стран с высоким уровнем человеческого развития. Основные показатели России таковы: средняя ожидаемая продолжительность жизни при рождении — 69,1 года; средняя продолжительность получения образования — 11,7 года; валовой национальный доход на душу населения — \$ 12 700 в год. В целом, на показатели России негативно влияют социальное неравенство, экологические проблемы, а также низкая продолжительность жизни, свойственная скорее неблагополучным странам. Например, по этому показателю Россию уже обогнали такие государства, как Ирак и Бангладеш. Указывают, что в России (и других странах-экспортёрах нефти и газа на постсоветском пространстве) делается очень сильный акцент на использование природных ресурсов, а не на диверсификацию экономики, что может серьёзно повлиять на устойчивость и стабильность человеческого развития в последующие годы.

Семейные индексы — реальный взгляд на жизнь

Далее приводим работы по вычислению семейных индексов развития.

Вычисление Светланы Е., студентки 1-го курса по профессии «Мастер по лесному хозяйству» Верхневилуйского техникума:

1. Индекс предполагаемого долголетия.

Для определения ожидаемой продолжительности жизни суммируем возраст кровных родных (матери, дедушки, прабабушек и прадедушек, прапрадедушек), до которого они дожили: $32 + 66 + 97 + 71 + 70 + 70 + 97 + 98 = 601$.

— Вычисляем средний возраст предков: $601 : 8 = 75,12$.

$$J_1 = \frac{75,12 - 25}{85 - 25} = \frac{50,12}{60} = 0,835$$

2. Индекс уровня жизни.

— В семье 9 членов: сестра (опекун), бабушка, 2 сестры, 4 брата, 4 из них учатся. Сестра работает главным специалистом в центре народного творчества МР «Верхневилуйский

улус (район)», бабушка пенсионерка. На 1 члена семьи приходится 293 035,22 руб. 1 американский доллар условно равен 64,78 руб. (по состоянию на 19.11.2015 г.)

— 293 035,22 руб. \approx 4 523,54 у.е.

$$J_2 = \frac{\log(4523.54) - \log(100)}{\log(40000) - \log(100)} = \frac{3.6 - 2}{4.6 - 2} = \frac{1.6}{2.6} = 0.61$$

3. Индекс образования.

— Двое старших членов семьи образованы: сестра имеет высшее профессиональное образование, бабушка имеет среднее специальное образование; я являюсь студенткой 1-го курса техникума, младшие братья и сестры школьники, воспитанники детского сада:

$$J_3 = \frac{2}{3} * 1 + \frac{1}{3} * \frac{5}{9} = \frac{2}{3} + \frac{5}{27} = \frac{23}{27} = 0.85$$

Итого ИЧР семьи:

$$\text{ИЧР} = \frac{J_1 + J_2 + J_3}{3} = \frac{0.835 + 0.61 + 0.85}{3} = 0.765$$

В семье пока 1 работник бюджетный, в хозяйстве занимаются выращиванием картофеля, собирают неплохой урожай огурцов, помидоров, моркови. Также доход получают от сбора дикорастущих ягод: голубики, брусники, смородины. Семья не имеет зарегистрированной земли. Имеется дом с усадьбой, огород площадью 150 кв.м.

Выводы студентки:

1. Индекс предполагаемого долголетия сравнительно высокий (0,835), хотя я сирота, мать умерла в 32 года от злокачественной опухоли, и мне, и моим братьям предстоит предохраняться от канцерогенных экологических факторов, провоцирующих перерождение клеток организма.

2. Индекс образования высокий (0,85), так как в моей семье много детей школьного возраста и 2/3 взрослых имеют профессиональное образование.

3. Индекс уровня жизни (0,61) выше индексов уровня жизни наслегов. Мне как старшей в семье нужно получить профессиональное образование и иметь постоянную работу со стабильной зарплатой не ниже средней заработной платы по Республике Саха, чтобы поддерживать уровень жизни родных.

4. Вычисление индекса доступно и необходимо каждому, чтобы задуматься о своей жизни, особенно для молодых людей, каждой семье, муниципальным образованиям для выбора пути повышения индекса человеческого развития. Для этого статистические данные по индексу человеческого потенциала должны быть доступны каждому.

Не менее интересные результаты и выводы в отношении своих семей получили и другие студенты. Педагогический эффект этих несложных вычислений заключается, конечно же, не только в удовлетворении любопытства. Высокая личная значимость индекса человеческого развития проявляется тем, что студент тут же приступает к планированию и проектированию своей жизни и судьбы.

Таким образом, вычисление индекса человеческого развития доступно и необходимо для насельников и сельчан, чтобы задуматься о жизни, для правильного выбора направления жизненного пути, особенно для молодых людей. Для развития якутских наслегов нужны программы, научные разработки, технологии освоения труднодоступных земель. Для повышения индекса долголетия надо жить в мире с самим собой, с природой и окружающими людьми; для повышения благополучия надо обживать среду обитания, чтобы найти своё дело своё

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

место; для повышения образования нужно работать по повышению компетентности в своём деле. Анализ динамики ИЧР, цен на ГСМ, на товары первой необходимости и поголовья скота указывает на повышение ИЧР, но не на улучшение качества жизни в селе.

Заключение

Вычисление индекса человеческого развития семей может стать «педагогической техникой» в понимании А.С. Макаренко. Изучение динамики собственного индекса станет механизмом самоанализа, самооценки, выбора пути саморазвития. Повышение интереса к индексу коллектива, наслега, республики, стран поможет молодым людям в осознании своей ответственности как членов общества. **НО**

НЕМЕЦКАЯ ШКОЛА. ЕЩЁ ОДИН ШАГ к качеству образования

Людмила Ивановна Писарева,

*старший научный сотрудник Федерального государственного
научного бюджетного учреждения «Институт Стратегии развития
образования Российской академии образования», Центра педагогической
компаративистики, кандидат педагогических наук*

- качество образования • педагогическое измерение • доминирующие факторы
- преобразования • индикатор • индекс развития образования

Насколько точны определения «качества образования» как педагогической категории?

Как в отечественной, так и в зарубежной педагогической литературе нет однозначного определения «качества образования». Его интерпретируют либо как разницу между потребностями общества в образовании и тем, что желательно получить в результате учебно-воспитательного процесса, либо как соотношение целей обучения и результатов общеобразовательной деятельности школы.

«Под качеством образования понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям»¹.

¹ Единый госэкзамен в общероссийской системе оценки качества образования. Аналитический доклад III Международной конференции «Национальные экзамены в системе оценки качества образования» 12–14 декабря 2005 г. // Народное образование. — 2006. — № 2. — С. 8.

«Качество образования — это сбалансированное соответствие образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям общества и ученика, целям, требованиям, нормам (стандартам), принятым в международном образовательном пространстве в условиях глобализации современного мира»².

В немецкой педагогической литературе понятие «качество школьного образования» вплоть до начала XXI века подменялось «кодовыми названиями» — например, «равенство шансов в образовании», «педагогический прогресс», «хорошая школа», подразумевающих совокупность признаков и позитивных показателей уровня школьной подготовки на этапе развития. После подведения итогов международного сравнительного исследования PISA-2000 термин «качество образования» входит в научный оборот и ему даётся определение как величине

² Найденова Н.Н. Социально-педагогические факторы международных исследований в оценке качества образования: монография. — М.: Издательский центр ИЭТ. Фундаментальные исследования Института теории и истории педагогики РАО. Труды 2008–2012 гг. — 257 с. — С. 38.

динамичной, меняющейся, приспособляющейся к различным условиям в зависимости от поставленных целей, выполняемых функций в тех или иных моделях и образовательных структурах. Однако, несмотря на «неопределённость» и высокую степень обобщения, такая трактовка по существу более соответствует пониманию термина «Качество школьного образования», рассматриваемого немецкими специалистами не как единое целое, а по составляющим её величинам, то есть как «качество ориентации» (целеполагание), «качество структуры», «качество процесса», «качество результата». Это разграничение якобы позволяет точнее и нагляднее определять слабые и сильные стороны каждого из входящих в эту систему компонентов и долю их вклада в общий результат³.

Суммарно все указанные определения сводятся к тому, что качество образования — это отражение состояния и результатов процесса обучения и воспитания в соответствии с поставленными целями, а также суммарных данных об уровне развития всех входящих в систему образования компонентов: целей, структуры, содержания образования, оценки учебных достижений.

Независимо от той или иной интерпретации понятия «качество образования» — это многофакторная педагогическая категория. Эти факторы в разной степени, на разных временных этапах и ступенях обучения оказывают влияние на работу всей школьной системы и её цели — подготовки учащихся к жизни, начиная от предоставления им равного права на образование и кончая выдачей им путёвки во взрослую, самостоятельную жизнь.

Качество образования только тогда характеризуется более точно, когда оно не просто содержательно конкретизировано, а когда оно может быть объективно и достоверно педагогически измерено. Независимо от того, идёт ли речь об исследовании достижений учащихся на национальном уровне или на уровне учебного заведения, где есть своя система оценки качества образования, скорее даже качества обучения, и, чаще всего, по конкретному предмету.

³ Fachtagung des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin. Materialien des Forum Bildung. Bonn. 2002.

«Под качеством образования обычно понимается качество обучения, а измерению или простому оцениванию подлежит уровень учебных достижений, то есть уровень подготовки учащихся по конкретному предмету. Как правило, мониторинг и система оценки носят сугубо предметный характер»⁴.

Методологические исследования в области образования и оценки его качества стали следствием создания теории педагогических измерений как на национальном, так и на международном уровне. Развитию этой теории способствовали возросшие потребности в создании мониторинга и надёжного, научно обоснованного инструментария оценки успеваемости школьников.

«Чтобы можно было оценивать и сравнивать качество образования в странах, необходимо было, чтобы появилась теория педагогических измерений, которая вначале была совсем не педагогической, а скорее психологической, из которой она и выросла»⁵.

Результатом теоретической и практико-ориентированной работы по организации системы оценивания на мировом уровне стал единый инструментарий педагогических измерений результатов учебных достижений, принятый для проведения как количественных, так и качественных сравнений качества образования в мировом образовательном пространстве, созданный на основе разработок международных методик, анализа большого

⁴ Найденова Н.Н. Социально-педагогические факторы международных исследований в оценке качества образования: монография. — М.: Издательский центр ИЭТ. Фундаментальные исследования Института теории и истории педагогики РАО. Труды 2008–2012 гг. — 257 с. — С. 148.

⁵ Найденова Н.Н. Социально-педагогические факторы международных исследований в оценке качества образования. Монография. — М., Издательский центр ИЭТ. Фундаментальные исследования института теории и истории педагогики РАО. Труды 2008–2012 гг. — 257 с. — С. 20.

контрольно-измерительного материала с использованием высоких технологий.

Трудности измерения качества национального образования состоят не только в потенциальных экономических, социальных и культурных различиях как факторах, определяющих уровень развития и место страны среди других стран, но и в темпах происходящих изменений в сфере национального образования, определяемых различными индикаторами.

Среди известных показателей развития национального образования наиболее востребованными являются тесно связанные между собой индикаторы уровня развития образования (ИРО) и развития человеческого потенциала (ИРЧП).

По индексам ИРО и ИРЧП все страны делятся на три основные группы: с высоким, средним и низшим уровнем развития. Наибольший интерес для оценки человеческого потенциала и уровня развития образования в сравнительном плане с РФ представляют Канада, Франция, Германия, Италия, Япония, Великобритания и США⁶.

Индекс уровня развития образования (ИРО) представляет собой сводный количественный измеритель степени развития образования в стране, распространяющийся на следующие его составляющие:

- образование детей дошкольного возраста с их предшкольной подготовкой;
- обязательное начальное образование;
- обеспечение современным общим образованием детей разных слоёв населения;
- предоставление условий и возможностей повышения уровня первоначальной общеобразовательной подготовки;

⁶ Найденова Н.Н. Социально-педагогические факторы международных исследований в оценке качества образования. Монография. — М., Издательский центр ИЭТ. Фундаментальные исследования института теории и истории педагогики РАО. Труды 2008–2012 гг. — 257 с. — С. 120.

⁷ Там же.

- обеспечение гендерного равенства в доступе к образованию и его завершению;
- обеспечение возможностей дальнейшего повышения качества образования⁷.

В настоящее время ИРО рассчитывается по четырём показателям, включающим: охват начальным образованием, долю учащихся, заканчивающих начальную школу, гендерный паритет (особый индекс гендерного равенства).

Особое место и роль в развитии образования в целом и в измерении его качества занимает такой фактор, как педагогическая категория, на «высвечивание» которого и определение его влияния и скрытой на первый взгляд «движущей силы» требуется серьёзный анализ всего материала исследования. Речь идёт о необходимости учёта различного рода факторов, явных или скрытых, основных или второстепенных, и определения их места в процессе проведения любого педагогического исследования.

Наибольшего внимания заслуживают «ведущие», или так называемые доминирующие, и в основном социально-педагогические, факторы.

«Под социально-педагогическими факторами понимаются: политико-экономический и социально-демографический статус страны; условия функционирования школы в социуме; образовательный и социо-экономический статус семьи; психолого-педагогические установки учащихся; стиль педагогической деятельности учителя; педагогические концепции обучения»⁸.

Германия, входящая в группу европейских государств с высоким уровнем развития образования, вызывает особый научно-практический интерес как страна, где влияние социально-экономических и социально-педагогических факторов на современное школьное образование доминирует.

⁸ Там же. — С. 85.

Предпосылкой подобного исследовательского интереса стали результаты международных сравнительных исследований успеваемости учащихся (PISA-2000–2014 гг.), где эти факторы проявили себя неожиданно, но «громко».

По результатам PISA в 2000 г. Германия заняла 22-е место из 32 возможных (США — 15-е, Франция — 14-е). «Плохо читающие» немецкие учащиеся составили 42%, наиболее успешные («сильные») — 9% (в большинстве стран 15% и выше). Между 5% самых «сильных» и 5% самых «слабых» учащихся — наибольшая из всех стран дистанция⁹.

Международное сравнительное исследование PISA-2000 выявило наибольшую зависимость уровня успеваемости учащихся в Германии от социального происхождения, что было воспринято как своего рода «компромат» для страны такого уровня социально-экономического и культурного развития, когда его результаты стали достоянием широкой педагогической отечественной и зарубежной общественности. «Едва ли в какой-либо другой высокоиндустриальной стране могут быть так влиятельны социально-экономические причины на школьные достижения и шансы в образовании», — сделали заключение международные эксперты на основе анализа результатов упомянутых исследований за период 2000–2014 гг.¹⁰

Преобладающее влияние социально-экономического фактора на низкие результаты, полученные немецкими учащимися 15-летнего возраста при оценке их знаний по чтению, математике и естествознанию в ходе сравнительного исследования PISA-2000, были обусловлены особенностями национальной системы школьного образования, которая характеризуется:

- сохранением многоуровневой структуры школьного образования с тремя неравноценными типами средних школ;
- сохранением раннего отбора по способностям в качестве основного организационного прин-

ципа, касающегося не только учащихся начальной школы, но и дошкольников при их поступлении в первый класс;

- приоритетом принципа селекции над принципом стимулирующего развития детей и, как следствие, высоким уровнем второгодничества и отчислений без получения свидетельства об окончании школы;
- неравное участие мужчин и женщин в образовании, при выборе профессии, в профессиональной деятельности;
- доминированием фактора социального происхождения учащихся в образовании. В качестве иллюстрации: в начале XXI в. из 100 детей государственных служащих 73% обучались на старшей ступени среднего образования (гимназии) и 67% из них — в университетах, соответственно другая категория учащейся молодёжи распределялась в соотношении 28% и 21%. (9,12). 42% из числа всех 18–21-летних выходцев из рабочих семей (по профессиональному положению отцов) 6% учились в университетах, а из 54% той же возрастной группы выходцев из семей чиновников — 9%¹¹.

Большинство из перечисленных признаков, дающих повод оценивать немецкую систему школьного образования, как консервативную, «морально устаревшую» в составе экономически развитых странах Европы, в которых эти признаки были в большей или меньшей степени устранены или значительно смягчены в результате проведённых в большинстве из них реформ II половины XX в.

Однако после получения результатов PISA-2000 многим из европейских

⁹ Fachtagung des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin. Materialien des Forum Bildung. Bonn. 2002.

¹⁰ <http://www.eocd.org/pisa>.

¹¹ *Tillmann K.J.* Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. // *Paedagogik*. Weinheim 2012. N 5. — P. 96; *Tillmann K.J., Wischer B.* Heterogenität in der Schule. // *Paedagogik*. — 2006. — N 3. — P. 96.

стран также пришлось внести «поправки» в системы образования, о чём свидетельствуют данные Международного симпозиума, посвящённого анализу результатов исследований PISA. в 2004 г.

Симпозиум констатировал проведение рядом ведущих стран преобразований, относящихся к различным аспектам проблемы повышения качества среднего образования, направленных на:

- обеспечение равного старта и широкого охвата детей образованием (Германия, Италия, Испания, США, Финляндия);
- усиление внимания к системе дошкольного образования (Великобритания, Германия, Испания и др.);
- улучшение взаимодействия школы, семьи и социальных институтов (Германия, США);
- изменение стандартов, методик, учебных планов и программ (Германия, Япония, Италия и др.);
- обновление методики оценивания качества образования (Германия, Италия, США, Финляндия, Швейцария, Япония)¹².

Не случайно Германия — самая активная участница в этом списке стран-«реформаторов».

В чём причины «живучести» социально-экономического фактора в образовании как доминирующего?

В большинстве экономически развитых стран Европы к начальному образованию дети приступают в 6 лет, пройдя дошкольную подготовку. В Германии они поступают в начальную школу с 5—6—7 лет после дошкольной подготовки и признания у ребёнка соответствующего уровня «школьной зрелости», то есть готовности учиться в школе.

¹² Международная программа оценки знаний и умений учащихся. Неочевидные уроки международного исследования. Исследования PISA 2000 ecsocman.hse.ru/data2011/01/02/Uroki_PISA.pdf. — С. 133.

Для сравнения: в Англии дети начинают обучение в школе в 5 лет, в Финляндии в 7 лет, в Австрии в 5 или 6 лет, также в зависимости от степени готовности, во Франции в 4—5 лет.

Социально-педагогический фактор в системе школьного образования в Германии проявляет себя особенно зримо уже «на старте», то есть на предшкольной и начальной ступенях обучения, оставляя след на последующих ступенях, и не только среднего образования.

Подготовительные к школе группы при детских садах и школах для детей 5—6 лет, не посещающих какие-либо детские воспитательные учреждения, бесплатны и охватывают данный контингент ребят на 98%.

Дошкольное образование — это визитная карточка потенциального первоклассника, предъявляемая им при поступлении в школу. По-разному в Европе выбираются приоритеты при подготовке детей к школе. Внимание фокусируется или на овладение определённой суммой знаний и навыков в виде так называемых «базовых компетенций» (Германия), или на развитие родного языка и навыков устной речи (Австрия), или на развитие интеллекта, памяти, творческого воображения (Болгария)¹³.

Систематическое школьное образование для немецкого дошкольника начинается с прохождения процедуры выяснения готовности к школе путём тестирования («экзамена»). Оценивается уровень его развития по соответствующей шкале и по такому ранжиру:

- опережающее развитие;
- уровень развития соответствует возрасту;
- лёгкая или средняя задержка в развитии;
- сильная задержка в развитии.

¹³ Златаева С. Проучване интелектуална готовност децата за училище // Предучилищно възпитание. — София. 2008.

Вердикт о степени готовности ребёнка выносится в следующих формулировках:

- без сомнения готов к школе;
- готов к школе, но есть небольшие сомнения и проблемы;
- слабая готовность;
- не готов к школе.

После принятия решения администрация школы зачисляет ребёнка в школу или рекомендует ему продолжить пребывание в подготовительной группе ещё на 1 год (реже — 2 года)¹⁴.

Соблюдением права на «равенство образовательных возможностей» можно считать зачисление учащихся в начальную школу по месту жительства, а не по выбору родителями «лучшей» школы.

Экзаменационные «строгости» отбора по показателю общего развития или способностей в немецкой начальной школе находят официальное объяснение (или «оправдание») в стремлении снизить стабильно высокий уровень второгодничества уже с первых классов начальной школы.

Действительно, исследования показали, что почти каждый пятый школьник (около 20%), как минимум, один раз остаётся для повторного прохождения программы в одном из начальных классов. Около 2% учащихся остаются в 1-м классе, 3,3% — во 2-м классе и примерно 5% в 3-м классе, что фактически аналогично ситуации у дошкольников, получивших «отсрочку» при поступлении в начальную школу¹⁵.

Однако опыт, в частности скандинавских стран, заявивших о себе в ходе международных сравнительных исследований как наиболее успешных в подготовке школьников, показал, что способность детей к обучению — результат самого обучения, независимо от проявленного ими общего уровня развития ко времени поступления в 1-й класс. При зачислении детей в школу нет деления на «слабых», «сильных» или с нарушениями в развитии. В Швеции, например, дифференциация детей по показателям

способностей или успеваемости законодательно запрещена, что даёт возможность школе достигать не только «равенства образовательных возможностей», но и «равенства результатов».

Срок обучения в начальных школах в Германии составляет 4 года и только в 3 из 16 земель — 6 лет. Для сравнения: во Франции срок обучения составляет 5 лет, в Англии, Италии, Японии — 6 лет, в США 6 лет, а в ряде штатов, как и в провинциях Канады, — 8 лет.

Начальная школа Германии (Grundschule) является единственно общей (единой). Первоначально она предназначалась для всех детей, независимо от их социального происхождения, и была проявлением, показателем и символом единения нации ещё со времён значительной социальной разобщённости конца XIX века.

Этой символической традиции в этом звене всегда придавалось особое общественное значение и звучание, несмотря на то, что «островок» социального единства продолжительностью в 4 или в 6 лет заканчивается для 10–12-летних учащихся распределением по многоуровневым типам средних школ на основе рекомендаций дирекции начальной школы. Эти рекомендации даются в следующей форме:

- «соответствует»;
- «возможно, соответствует»;
- «не соответствует» уровню требований одной из трёх типов школ 1-й ступени среднего образования, главной (Hauptschule), реальной (Realschule) и гимназии (Gymnasium) с неравными перспективами на дальнейшее общее, профессиональное и высшее образование.

Главная школа — обязательная неполная средняя школа с 5–6-летним сроком обучения, т.е. 4+5, 4+6 (в зависимости от земель), наименее престижная для учащихся, не попавших по рекомендации

¹⁴ Barth K. Lernschwachen frue erkennen im Vorschul- und Grundschulalter/ Munchen, Basel 2006. Seite 186.

¹⁵ Там же.

начальной школы в другие, то есть школы повышенного типа. В настоящее время находится ряд земель в стадии реорганизации, слияния главной с реальной школой и создания «новой» с соответствующими названиями («регулярная», «региональная», «реальная» «коммунальная» «городская» или общественная»)¹⁶.

Реальная школа — неполная средняя школа повышенного типа с 6-летним сроком обучения, 4+6, с практической ориентацией по содержанию и предъявляемым требованиям, традиционно предназначенная для подготовки будущих мелких и средних служащих для административного аппарата, сферы обслуживания и при производстве.

Гимназия — традиционно средняя школа академического (классического) образования I и II ступеней: 4+6; 4+8 и 4+9 различных профилей повышенного уровня общеобразовательной подготовки, направленной на достижение «вузовской зрелости», получение «аттестата зрелости» («абитура»), дающего право прямого поступления в университеты и различные вузы страны.

Учащиеся распределяются по средним школам в соотношении: 22,8% обучается в главных школах, 26,1% — в реальных школах, 27,2% — в гимназиях. 82% всех гимназистов происходят из верхних и повышенных средних социальных слоёв, в главных школах их 24%¹⁷.

О стабильности структуры свидетельствуют следующие данные: 37,7% взрослого населения — выпускники главной школы, 22,3% — реальной школы, 27,9% — гимназии, без свидетельства об окончании школы — 3,8%¹⁸.

¹⁶ Darschner P. Die neue Sekundarschule // Paedagogik. Weinheim. — 2012. — N 5.

¹⁷ Tillmann K.J., Wischer B. Heterogenität in der Schule // Paedagogik. — 2006. — N 3.

¹⁸ Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 2013. Statistisches Bundesamt. — Weinheim, — 2013. — P. 45.

После 9—10 лет обучения обладатели свидетельства об окончании неполных средних школ, 15—16-летние подростки, составляют 92,2% к числу своих ровесников, могут «планировать» дальнейшее (общее или профессиональное полное среднее или высшее) образование только после обязательной 2—3-летней профессиональной подготовки в каком-нибудь профессиональном учебном заведении и последующей за ней работы по специальности в течение 2 лет.

Большинство учащихся 1-й ступени среднего образования — это основной контингент системы профессионального образования, из которых 14,1% из числа всех слушателей курсов в системе непрерывного образования (образования взрослых), где проходят подготовку в объёме общего среднего образования, выбравшие так называемый «второй путь» к образованию более высокого уровня, включая высшее¹⁹.

Беспрецедентными оказались изменения, последовавшие за обнародованием шокирующих результатов PISA-2000 и реакции на них в Германии.

Низкие баллы по основным учебным предметам, воспринятые чуть ли ни равными национальной катастрофе, по силе воздействия стали мощным детонатором в процессе трансформации системы образования, нашедшей отражение в различных её сегментах.

Произошли смена педагогической парадигмы и формирование национальной модели непрерывного образования:

- стандартизация образования американского образца;

- введение в школьную практику концепции («кодекса») «новая культура учения и обучения», приравнивающей труд

¹⁹ Weiterbildung in Deutschland/ Qualifizierung in einer sich ändernden Welt// Bildung und Wissenschaft. — 1992. — N 1. — P. 75.

учащегося и учителя по значимости к выполнению ими гражданского долга, была усилена доля ответственности за учебную и педагогическую деятельность;

- значительно расширилось участие в национальных, региональных и международных сравнительных исследованиях по оценке качества образования и успеваемости учащихся по различным предметам и в разных типах школ;
- был разработан свой национальный инструмент педагогического измерения качества образования, действующий параллельно с международным.

Какие конкретно последствия имели эти преобразования в школьной системе в последние почти два десятилетия?

В значительной мере они способствовали, содействовали или ускоряли:

- переход на подготовку к школе в дошкольных учреждениях детей более раннего возраста (с 3–4 лет). Если в начале XXI в. дети до 3 лет составляли около 16% к числу посещавших ясли и детские сады, 4–5-летние дети — 85%, 6–8-летние — 89%, то динамика роста дошкольных учреждений привела к тому, что в 2013 г. 29,3% детей до 3 лет были питомцами дошкольных учреждений, а в ряде земель их число доходило до 57,7%²⁰.
- введение в структуру нового дошкольного звена путём создания гетерогенных (разных по возрасту и по уровню развития) подготовительных групп и классов, оказавшихся более эффективными, чем гомогенные;
- продление срока обучения в основной школе с 4 лет до 6 лет (пока только в нескольких землях);
- переход от трёхуровневой структуры системы школьного образования на двухуровневую

²⁰ Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 2013. Statistisches Bundesamt. — Weinheim. — 2013.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

структуру (ещё не во всех землях) путём создания нового типа неполной средней школы 1 ступени²¹;

- внесение изменений в организацию и содержание учебно-воспитательной работы в начальной школе с целью перехода от ранней дифференциации учащихся к стимулирующему развитию;
- переход на университетское образование учителей средних школ, ещё сравнительно недавно обучавшихся в учительских институтах, педучилищах и педагогических школах²²;
- предоставление школьной администрации и школам большей самостоятельности, то есть «автономии», открывающей возможности личной инициативы, обмена информацией и практическим опытом школ между собой.

Предпринятые меры по совершенствованию школьной системы «переместили» Германию в первую десятку передовых стран по результатам исследования PISA уже к 2006 году: по показателям естественнонаучной грамотности Германия поднялась на 37 пунктов, по математической — на 13 пунктов²³.

Знаменательно то, что в 2006 г. появляется документ «Отчёт об образовании в Германии», принятый на государственном консорциуме при участии «педагогического генералитета», то есть всех ведущих структур, представленных Федеральным министерством образования, науки и технологии, Конференцией министров культуры земель, Германским

²¹ Tilmann K.J. Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. // Paedagogik. Weinheim 2012. — N 5. — P. 8–12.

²² Писарева Л.И. Проблемы педагогической профессии в Германии. (Электронный ресурс) интернет-журнал «Проблемы современного образования» (<http://www.pmedu.ru>) — 2014. — № 3. — С. 100–110

²³ <http://www.eocd.org/pisa>.

институтом международных педагогических исследований, Германским институтом молодёжи, Высшей школой системы информации, Социологическим исследовательским институтом, а также статистическими ведомствами Федерации и земель.

Впервые принимается решение: готовить аналитические отчёты и публиковать их в печати с периодичностью в 2 года для информирования общества о результатах развития национального образования, о состоянии дел на различных его ступенях. Эти данные находят отражение в разделах: «Образование в раннем детстве», «Общеобразовательные школы и неформальное учебное пространство в школьные годы», «Профессиональное образование», «Высшая школа», «Непрерывное образование и учёба в зрелые годы»²⁴.

²⁴ Konsortium Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland- Gutersloh- Verlag W. Bertelsmann-2006.

В опубликованных в 2008, 2010 и 2012 гг. «Отчётах» представлена динамика развития всей системы непрерывного образования и каждого раздела отдельно, включая наиболее проблемные её области, к которым отнесены: структура школьной системы, демография, образование мигрантов²⁵.

Все преобразования, начатые с 2000 г., были и остаются в рамках целенаправленной государственной политики по «восстановлению» высокого престижа образования в Германии как не только передового в социально-экономическом развитии государства, но и в области культуры и просвещения. **НО**

²⁵ Bildungsbericht 2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und Bildungspolitischen Entwicklungen. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland- Bonn-2011–2012.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ – кооперация и конкуренция

Наталья Николаевна Жуковицкая,

*декан факультета дополнительного образования Ленинградского областного
института развития образования, кандидат педагогических наук,
Санкт-Петербург*

Новое качество образования — влечение времени и целевая установка современного образования. Его обеспечение в реальной практике общеобразовательных организаций требует принятия и внедрения согласованных решений на разных уровнях власти и управления образованием. Сегодня система мер направлена на решение задач, связанных как с изменением содержания образования, технологий и организационных форм его освоения, так и с необходимостью опережающего ресурсного обеспечения, эффективного управления образовательными системами разного уровня. Одним из них становится сетевой подход.

- качество образования • управление развитием сети
- конкурентоспособность • партнёрство • модели сетевого взаимодействия

Развитие сети для развития личности ребёнка

В числе рассматриваемых возможностей обеспечения современного качества образования — необходимость учёта специфики социального заказа посредством дифференциации и индивидуализации образовательного процесса.

Индивидуализация предполагает рассматривать ученика как образовательный институт со своим бюджетом, штатом преподавателей, системой аттестации, что отвечает сути персонального образования, построенного по принципу персональных программ, индивидуальных траекторий, которые реализуются

с учётом личных мотивов, способностей и потребностей человека на каждом этапе его развития. Открытость образования и его мобильность обеспечиваются за счёт многообразия образовательных программ и форм их реализации. Подразумевают открытость социальных, городских, культурных пространств и площадок, предполагают сетевую мобильность ученика в целях развития его личности. Решение этой задачи становится возможным в условиях реализации механизмов сетевого взаимодействия и партнёрства образовательных и иных организаций, сохраняя при этом самостоятельность школы в решении задач функционирования и развития.

Заметим, что в постановке задачи используется термин «развитие сети», а не её реструктуризация или же оптимизация. Полагаем, что употребление термина более точно раскрывает суть обозначаемого им понятия, отражающего смысл решения поставленной задачи: качественного преобразования структуры сети в целях развития личности каждого ребёнка, обеспечения его самоопределения и самореализации в процессе обучения, воспитания и социализации.

«Старт» поиску оптимальных сетевых моделей дан в Концепции реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности Российской Федерации. Под реструктуризацией сети в этом документе понималось изменение структуры сети общеобразовательных учреждений, и что особенно важно, расположенных в сельской местности.

Постановка задачи развития сети, опираясь на системный подход в управлении, предполагает выход на качественное её изменение. Это позитивное изменение, свидетельствующее о том, что изменившаяся система с новыми свойствами — появлением и закреплением в ней принципиально новых и относительно устойчивых связей и отношений, эффективнее, чем прежде.

При этом быть абсолютно уверенными в том, что происходящие в результате изменения в объекте обновления, называемые новообразованиями, не станут «злокачественными», достаточно сложно. Как отмечает А.М. Моисеев, это «не каламбур», поскольку «...из утверждения о том, что инновационные процессы, нововведения, являются основным средством развития систем, отнюдь не вытекает вывод о том, что любые нововведения всегда ведут к прогрессивному развитию»¹.

Безусловно, это звучит весьма актуально при решении вопросов выстраивания сетевых взаимодействий образовательных организаций в условиях муниципальных и региональных образовательных систем как основного способа развития их сети, в целом самих образовательных систем.

Для понимания сущности развития сети есть смысл рассмотреть сеть как компонент образовательной системы и как целостную систему. С одной стороны, в объектив рассмотрения попадают образовательные системы и основной их элемент — сеть образовательных учреждений как объекты, отражающие содержательный аспект изменений, с другой стороны, — управление как организационно-технологический аспект преобразований, благодаря которому и происходят изменения в рассматриваемом объекте.

Для рассмотрения сети как системы в составе образовательных систем муниципального и регионального уровней представляют интерес теория и практика стратегического управления (менеджмента), раскрывающие стратегию развития «из будущего в настоящее», опирающаяся на предвидение изменений, гибкость реагирования на будущие тенденции развития в условиях высокой степени изменчивости внешней среды.

¹ Нововведения в управлении образованием / [Ин-т «Открытое о-во» (Фонд Сороса) — Россия]; Под ред. А.М. Моисеева. — М.: РОССПЭН, 2004. — С. 17.

Стратегическое управление развитием сети

Анализ структуры и содержания образовательной системы даёт основание утверждать, что она представляет собой сложную, иерархичную, целеустремлённую, открытую систему, все элементы которой находятся в связи и взаимозависимости.

В качестве основного элемента изменений рассматриваются образовательные процессы, раскрывающие содержание педагогической деятельности каждого образовательного учреждения, входящего в сеть. Инновационные изменения образовательных процессов требуют расширения возможностей каждого образовательного учреждения, которые, как правило, не безграничны. В силу этого возникает необходимость их наращивания в условиях сети за счёт развития связей и отношений между образовательными учреждениями.

Теоретическая модель управления развитием сети общеобразовательных учреждений может быть представлена следующим образом: цели изменений → необходимые ресурсы для планируемых изменений → сеть образовательных учреждений как объект изменений → управление изменениями в сети: организационная структура управления и процесс управления → результаты изменений сети: сетевые модели.

В этой модели сеть, как один из компонентов территориальной образовательной системы, выступает в качестве её ядра и рассматривается, с точки зрения М.М. Поташника и В.С. Лазарева, как «...специально организованная относительно целостная система образовательных учреждений»².

Локальная образовательная система — образовательное учреждение, следуя определению О.Е. Лебедева³, по отношению к территориальным образовательным системам (региональ-

ной, муниципальной) определяется как её основной компонент, поскольку здесь непосредственно организован педагогический процесс. В то же время она является и целым — самостоятельной образовательной системой со своей сложной структурой, определёнными взаимосвязями и отношениями между различными её структурными компонентами. Несмотря на общий состав структурных компонентов, каждая локальная образовательная система индивидуальна. Её индивидуальность определяет сложившаяся культура и особая жизнедеятельность учреждения. То, что А.М. Моисеев⁴ определяет как внутреннюю «начинку» — педагогическую составляющую школы, позволяет говорить об образовательном учреждении как о живом организме, с присущими ему характеристиками, определяющими его поведение. То, что система может проявлять себя в «поведении», обнаруживается в условиях изменения внешней среды, которая диктует внешние цели организации и требует им соответствовать. Однако образовательное учреждение — в значительной степени консервативная система, что позволяет ей быть в определённой степени устойчивой к внешним влияниям. Ей сложно навязать извне путь развития, который не соответствовал бы её внутренней структуре. По мнению Э.Н. Гусинского, «... воздействия на систему парадоксальны по эффекту — сильные (большей энергии) воздействия могут не оказать никакого эффекта или оказаться деструктивными, а слабые, но резонансные (соответствующие структуре, тенденциям развития системы) могут быть чрезвычайно эффективны»⁵. Поэтому только своевременное

² Управление развитием школы: Пособие для руководителей образоват. учреждений / Рос. акад. образования, Ин-т управления образованием; под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — С. 390.

³ Лебедев О.Е. Демократическая школа в Петербурге / О.Е. Лебедев. — СПб.: Центр педагогической информации, 1996. — С. 123.

⁴ Управление развитием школы: Пособие для руководителей образоват. учреждений / Рос. акад. образования, Ин-т управления образованием; под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — С. 53.

⁵ Гусинский Э.Н. Образование личности: Пособие для преподавателей. / Э.Н. Гусинский. — М.: Фирма «Интерпракс», 1994. — С. 94.

и умелое резонансное воздействие на систему в тот период, когда она находится в неустойчивом состоянии — в точке бифуркации, исходя из законов синергетики, способно вывести её на новый этап развития, к новому устойчивому состоянию.

В качестве таких вариантов рассматривается становление новых отношений между образовательными учреждениями, благодаря чему возможно формирование системных качеств сети, которые отсутствуют у отдельных образовательных учреждений. Формирование образовательной сети в её новом понимании — это предоставление возможности ребёнку выбрать образовательный маршрут и траекторию, интегрируя возможности различных образовательных институтов. Возможно, следуя идеям И. Иллича⁶, так организовать образовательную среду, чтобы ребёнок сам смог получить доступ к интересующей его информации и возможность коммуникации с теми, кого интересуют те же проблемы.

Среди рассмотренных вариантов координации актуальность для развития локальных образовательных систем в сети представляет кооперация, поскольку этот способ организации в значительной степени учитывает внутренние процессы саморазвития и самоорганизации систем в условиях влияния факторов внешней среды.

С целью увеличения возможностей саморазвития, системы, в том числе и образовательные, кооперируют свою деятельность, в результате чего образуются новые системы с новыми средствами обеспечения целостности.

Однако, конкурентная борьба и стратегическое партнёрство в предоставлении образовательных услуг и их технологии —

⁶ Иллич Иван. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (фрагменты из работ разных лет): пер. / Иван Иллич; под ред. Т. Шанина; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. — М.: Просвещение, 2006. — С. 94–95.

нетипичны для образовательных систем. В связи с этим при выстраивании концептуальных (общих) моделей возникает необходимость использования теоретических подходов к решению проблем в сфере экономики и бизнеса, где этот механизм хорошо разработан и активно используется, и провести перенос некоторых идей в случае, если это будет уместно (это следует особо подчеркнуть), на почву образовательных систем.

С точки зрения бизнеса, конкуренция — это процесс борьбы организаций друг с другом за потребителей продукции.

Конкурентоспособность — это способность конкурировать, а конкурентные преимущества — это те преимущества, которые позволяют конкурировать. В числе основных конкурентных преимуществ организации — её центральная компетенция, рассматриваемая как ценностный набор навыков и технологий важных для потребителей услуг, как уникальность ресурсов, позволяющих ей (организации) выигрывать конкурентную гонку.

Согласно экономической теории А. Смита конкуренция в основном рассматривается как конкуренция цены и качества. Среди авторов последних лет следует отметить М. Портера — родоначальника современной теории конкуренции и конкурентоспособности.

М. Портер выделил следующие основные группы факторов конкурентоспособности коммерческой организации⁷: барьеры входа на рынок; ценовая власть потребителей; ценовая политика поставщиков; угроза заменителей услуг и товаров; степень конкуренции имеющихся фирм.

⁷ Портер Майкл. Конкуренция: учеб. пособие: Пер. с англ. / Майкл Портер. — М.: Издательский дом «Вильямс», 2000. — 495 с.

Применительно к образовательным системам, конкуренция — это соперничество общеобразовательных учреждений ввиду сложившихся условий за потребителей образовательных услуг.

В связи с этим рассмотрение факторов конкурентоспособности, способных обеспечить механизм действий на рынке образовательных услуг, приводит к следующим выводам:

1. Основным барьером входа на рынок в бизнесе называют величину стартового капитала, что применительно к образовательной организации выглядит как количество и качество человеческих ресурсов (уровень квалификации преподавательского состава), состояние материально-технического и финансового обеспечения образовательных услуг; сила бренда уже имеющихся на рынке образовательных услуг образовательных программ, а также признанного качества их реализации.

2. Ценовая власть потребителя и ценовая политика поставщиков на рынке образовательных услуг отражают разную степень возможности предъявления требований со стороны потребителей образовательных услуг к их качеству — уровню подготовки учащихся.

Сила влияния потребителей образовательных услуг на их производителей — общеобразовательные учреждения зависит от того, насколько легко обойдётся смена общеобразовательного учреждения для потребителя образовательной услуги. В частности, если в условиях муниципальной образовательной системы есть несколько общеобразовательных учреждений, реализующих одинаковые образовательные программы, то власть потребителя этой услуги на общеобразовательное учреждение будет максимальной. Качество предоставляемой услуги определит взаимоотношения потребителя-ученика и поставщика услуги — общеобразовательного учреждения. В случае неудовлетворительного качества образовательной услуги её потребитель сможет уйти, сделав выбор нового общеобразовательного учреждения. Когда же на рынке образовательных услуг недостаточное количество программ, востребованных потребителями, то ценовая власть потребителей данных услуг снижается. Они вы-

нуждены довольствоваться тем перечнем и качеством образовательных услуг, которое способно обеспечить учреждение. В этой ситуации ценовая власть поставщика образовательной услуги — общеобразовательного учреждения становится максимальной.

3. Программы — заменители на рынке услуг и товаров применительно к образовательной ситуации имеют существенное значение, ибо способствуют усилению власти потребителей образовательных услуг.

Стратегия увеличения конкурентоспособности общеобразовательных учреждений в составе сети, опираясь на знание действия факторов конкурентоспособности организаций и предприятий сферы бизнеса, предполагает усиление развития центральной (ключевой) компетенции учреждения. Для учреждений образования в качестве такой центральной компетенции можно назвать неповторимую организационную культуру, в основе которой — высокий профессионализм и творчество педагогов, целенаправленность управленческой политики, высокое качество реализации образовательных программ, возможно, определённой направленности и, конечно же, современная учебная база, позволяющая обеспечить высокий уровень качества подготовки выпускников.

Возникает вопрос: насколько это актуально сегодня? Ведь при сложившейся ситуации в образовании каждое образовательное учреждение имеет контингент детей согласно их прописке и, соответственно, нормативное финансирование на каждого ребёнка. Перевод ребёнка из одного учреждения в другое возможен, но при вакантных местах, согласно полученному каждым учреждением муниципальному заданию. Образовательные организации самостоятельны в выборе стратегии развития. Обладают всеми полномочиями в решении текущих вопросов...

И, самое главное, насколько уместно говорить об образовании в контексте рыночных отношений?

И, тем не менее, несмотря на существующую профессиональную дискуссию в постановке проблем и возможных способов их решения, в настоящее время конкуренция между образовательными организациями имеет место. Негласная борьба идёт за одарённых детей, за детей, получающих услуги дополнительного образования. В частности, это происходит в сфере предоставления услуг дополнительного образования между отделениями дополнительного образования на базе школ и организациями дополнительного образования детей. В рамках конкурентной модели выстраивается и сам рынок дополнительных образовательных услуг, поскольку появляется множество различных по целям дополнительных общеобразовательных программ, программ неформального образования, реализуемых частными образовательными и иными организациями.

Партнёрство в сети

В числе принципов партнёрства следует назвать: добровольность вхождения в состав партнёрства; взаимовыгодность сотрудничества для всех участвующих сторон; солидарную ответственность по достигнутым договорённостям; принцип «консенсуса», основанный на единогласном принятии решений по направлениям сотрудничества, а не принцип диктата большинства при голосовании.

Среди форм партнёрства особый интерес для системы образования представляют аутсорсинг и сетевые организации, в основе которых — сетевое взаимодействие партнёров, организованное на разных основаниях. В этом случае речь идёт о перераспределении функций между организациями и учреждениями для более качественного решения стратегических задач.

В сфере экономики интеграция аутсорсингового типа предполагает ориентацию организаций на рациональную передачу части своих функций партнёрам при сохранении за собой только тех из них, выполняя которые, она реализует главные конкурентные преимущества. В условиях образовательных систем аутсорсинг возможен на основе передачи учреждением части своих ресурсов (контингент детей, финансы, кадры, технологии...) вовне, другим учреждениям образования. В частности, М.М. Поташник⁸ рассматривает аутсорсинг с точки зрения передачи образовательным учреждением другим организациям (бухгалтерское обслуживание, организация питания, медицинское обслуживание).

В то же время в последние годы получает развитие практика «передачи» с целью решения конкретных образовательных задач и контингента учащихся и педагогических кадров. В этом случае в качестве частных моделей аутсорсинга могут быть рассмотрены и базовые школы в школьных округах, ресурсные центры, в частности для одарённых детей, интегрирующие на своей базе контингент учащихся и, соответственно, ресурсы для оптимального решения задачи обеспечения высокого уровня их подготовки. Это касается взаимодействия, как между школами, так и между школами и учреждениями других типов и видов, в частности организаций дополнительного образования детей. Яркий пример такой модели — образовательный центр для одарённых детей «Сириус», работающий на основе краткосрочных профильных программ, в реализацию которых вовлечены ведущие специалисты — признанные профессионалы не только в стране, но и далеко за её пределами.

⁸ Поташник М.М. Эксклюзивные аспекты управления школой. Методическое пособие / М.М. Поташник. — М.: Педагогическое общество России, 2012. — С. 152–158.

Структура взаимодействия партнёров в условиях сетевых организаций имеет свою специфику. «Под сетевой организацией», согласно определению А.А. Гапоненко и А.П. Панкрухина, «понимается тип организации, структура которой представляет собой свободно связанную, гибкую, горизонтально организованную сеть принципиально равноправных, разных по выполняемым ролям и функциям, независимых партнёров»⁹.

В этом случае партнёрские отношения позволяют достичь синергетического эффекта за счёт специфического вклада каждой организации во имя достижения результатов, отвечающих интересам всех партнёров, которые при этом проявляют и сохраняют различия. В сфере образования получают развитие ассоциации образовательных учреждений, различные сетевые инновационные проекты. Смысл создания подобных объединений — интеграция в условиях специализации образовательных учреждений в предоставлении образовательных услуг на основе выстраивания образовательных маршрутов для различных групп учащихся в образовательном пространстве территории. Партнёрские отношения могут быть установлены как на уровне учреждений образования, так и на межведомственном уровне (учреждения образования, культуры, социальной защиты...).

Выбор модели развития сети, оптимальной для территориальной образовательной системы, рассматривается как способ управления её развитием, основанный на совокупной характеристике социокультурных, экономических, демографических, географических условий развития образовательных систем.

Следует признать, что существуют ограничения для использования предложенных моделей. В их числе следует назвать:

- мотивационную и психологическую неготовность большинства руководителей к работе в таких условиях;

⁹ Гапоненко А.А. Стратегическое управление: учебник / А.А. Гапоненко, А.П. Панкрухин. — М.: Омега-Л, 2004. — С. 249.

- консерватизм организационной культуры учреждений образования, проявляющийся в позиции непринятия возможности строительства партнёрских отношений в различных формах;

- финансовые барьеры, обусловленные спецификой поступления денежных средств из разных бюджетов — муниципальных и региональных;

- особенности пространственного расположения образовательных учреждений, исходя из природно-географических условий муниципальных образований, системы расселения людей, развития транспортных и коммуникационных связей, способных значительно затруднить реализацию этих моделей.

В связи с этим предполагаем, что перенос определённых идей стратегического управления в сфере экономики и бизнеса на почву образовательных систем может оказать существенную помощь в моделировании вариантов развития образовательной сети. Полученное знание способно предупредить о возможных ошибках в решении этих задач, в частности уберечь от соблазна создания моделей ради самих моделей, без учёта их предназначения, особой миссии, ради которой они создавались.

Проектированию сети общеобразовательных организаций, способной адекватно отвечать на вызовы времени, были посвящены многие исследования¹⁰. Сегодня эта работа активно проводится в разных регионах Российской Федерации. Не исключение в решении этой задачи и Ленинградская область.

¹⁰ Городское образовательное пространство: сценарии организации. — М.: Сентябрь, 2002. — 176 с.; Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности: методические рекомендации / под ред. А.В. Золотарёвой. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. — 312 с.

Модели и практика сетевого взаимодействия

Создание и реализация сетевых моделей обусловлена спецификой решаемых задач, стоящих перед системой образования. В частности, исследование проблем развития сети, реализация сетевых моделей развития сети в сельской местности в условиях демографического кризиса позволили отработать специфику действий базовых школ в образовательных округах.

Исследование проблем развития дополнительного образования в условиях ФГОС в рамках региональной Инновационной программы позволило рассмотреть модели взаимодействия образовательных систем общего и дополнительного образования в условиях как общеобразовательных школ (внутренняя интеграция), так и в сети учреждений, входящих в состав муниципальных образовательных систем (внешняя интеграция). Возможности внутренней интеграции проанализированы в контексте создания образовательного комплекса, где отделение дополнительного образования работает в составе школы (СОШ № 8 г. Гатчины). Как показало исследование, связующими элементами двух систем становятся, во-первых, модификация дополнительных общеобразовательных программ в контексте целей и ожидаемых результатов ФГОС, во-вторых, создание совместных проектов (образовательных (учебных), досуговых, социальных), объединяющих разные детские коллективы (класс, разновозрастные детские творческие объединения, общественные объединения участников Российского движения школьников), в которых есть место и индивидуальному творчеству детей, что раскрыто в методических пособиях автора¹¹.

¹¹ Жуковицкая Н.Н. Дополнительное образование как компонент школьной воспитательной системы. Учебно-методическое пособие для тех, кто осваивает образовательные стандарты нового поколения / Н.Н. Жуковицкая. — СПб.: ЛОИРО, 2011. — 112 с.; Жуковицкая Н.Н. Технология проектирования как способ интеграции программ общего и дополнительного образования в условиях внеурочной деятельности: метод. пособие / Н.Н. Жуковицкая. — СПб.: ЛОИРО, 2013. — 118 с.

Внешняя интеграция реализуется в модели сетевой организации (распределённая сеть) (например, в муниципальной образовательной системе города Сосновый Бор). Механизмами реализации этой модели служат, во-первых, разноуровневые дополнительные общеобразовательные программы, скорректированные педагогами дополнительного образования для реализации целей ФГОС, во-вторых, сетевое расписание их реализации, в-третьих, как результат, построение выверенных индивидуальных образовательных траекторий для учащихся школ города.

Аутсорсинговая модель (концентрированная сеть), как модель внешней интеграции, в форме создания ресурсного центра, показала состоятельность в решении задач воспитания законопослушного участника дорожного движения в муниципальной образовательной системе Тихвинского района (учебно-методический центр «Автогородок» Центра детского творчества). За годы экспериментальной работы «Автогородок» стал центром взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования, отделения ГИБДД ОМВД России по Тихвинскому району. Сегодня он стал координатором учебного процесса и различных видов внеурочной деятельности, разработчика образовательных и досуговых программ, методических материалов и пособий, центра обучения педагогов общеобразовательных организаций¹².

Сетевые модели стали предметом исследования и в рамках реализации региональной экспериментальной программы на тему «Управление процессом сопровождения одарённых детей в региональной образовательной системе в условиях

¹² Жуковицкая Н.Н. Управление процессом воспитания законопослушного участника дорожного движения: сетевая модель: учеб.-метод. пособие. Серия: Инновационные процессы в образовательных системах / Н.Н. Жуковицкая. — СПб.: ЛОИРО, 2013. — 249 с.;

сетевого взаимодействия и социального партнёрства образовательных и иных организаций»¹³.

В условиях проведения исследования апробированы модели: «ресурсный центр» (аутсорсинг — концентрированная сеть), «сетевой инновационный проект» (сетевая организация — распределённая модель), которые позволили выстроить индивидуальные траектории для одарённых детей в условиях региональной образовательной системы (модель цепи).

Эффективность реализации моделей обусловлена взаимными связями четырёх её составляющих:

- диагностическая — создание банка данных достижений одарённых детей (кто?);

¹³ Жуковская Н.Н. Управление процессом сопровождения одарённых детей: сетевые модели. Монография / Н.Н. Жуковская. — Saarbrücken, Deutschland: LAPLAMBERT Academic Publishing, 2017. — 283 с.

- психолого-педагогическая — образовательные и досуговые программы, проекты для детей, проявляющих способности в разных видах деятельности в контексте выбранной сетевой модели (что? как?);
- управленческая — организационные механизмы в условиях работы координационных советов (каким образом?);
- обеспечивающая — привлечение всех видов ресурсов (за счёт чего?).

Таким образом, сетевые модели — это не дань моде, а реальность. Их можно рассматривать как способ развития не только самой сети, но и в целом образовательных систем муниципального и регионального уровня, ибо такая форма взаимодействия организаций — адекватная реакция на вызовы времени, возникающие задачи в сфере образования. **НО**

ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ участников образовательного процесса

Наталья Алексеевна Заиченко,

профессор Санкт-Петербургского филиала Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», академический руководитель магистерской программы «Управление образованием», кандидат педагогических наук

Анастасия Александровна Сергушичева,

магистр Государственного и муниципального управления, заместитель директора по общим вопросам СПб ГБУ «ЦОО «Молодёжный»

- здоровье • культура здоровьесбережения • ценностные установки
- внешние и внутренние факторы

О «новом понимании здоровья»

Социальная установка на ответственность человека за свои поступки, поведение переносится на все сферы его жизни, в том числе на отношение к собственному здоровью. Концепция «нового понимания здоровья» получила распространение в конце XX века. Впервые термин предложен Робертом Кроуфордом¹ во второй половине XX века для исследования сложившейся идеологии в развитых странах. В основе этой концепции заложена идея о том, что ответственность за здоровье лежит, в первую оче-

редь, на самом человеке. В ряде российских исследований проводилась оценка влияния поведения человека на состояние его здоровья².

Один из частных результатов проекта «Динамика базовых ценностей россиян и их взаимосвязь с установками экономического поведения (1999–2005 гг.)»³ подтверждает тот факт, что для учителей в ряду наиболее предпочитаемых ценностей ценность «здоровье» стабильно занимает первые места в перечне из 13 предложенных для выбора ценностей.

Любое понимание широко употребляемого термина «здоровье» относительно, носит

¹ Crawford R. Healthism and the Medicalization of Everyday Life // International Journal of Health Services. — 1980. — №10 (3). P. — 365–388.

² Рощина Я.М. Микроэкономический анализ отдачи от инвестиций в здоровье в современной России // Экономический журнал ВШЭ. 2009. 13 (3): 428–451.

выраженный исторический и социокультурный характер. Интерпретация термина «здоровье» — это отражение картины мира, действующей в обществе, поэтому логично рассматривать феномен в контексте культуры здоровьесбережения.

Под культурой здоровьесбережения человека будем понимать совокупность ценностных установок и поведенческих практик человека, осознанно или неосознанно (по привычке) направленных на сохранение собственного здоровья.

Предлагаем рассмотреть проблему формирования культуры «здоровьесбережения» через призму культурных практик участников школьной жизни (родителей, детей и учителей) в большом городе — Санкт-Петербурге.

Организация исследования и его границы

Цель исследования — выявить факторы, влияющие на формирование культуры здоровьесбережения участников школьной жизни. Границы исследования — система общего образования Санкт-Петербурга.

Выборка представлена всеми «видами» школ: общеобразовательные, гимназии и лицеи, школы с углублённым изучением предметов (в т.ч. школы спортивной направленности) из районов трёх типов — исторического центра, спального и индустриального. В выборку вошли школы региональные, экспериментальные площадки по здоровьесберегающим технологиям.

Исследование проводилось в 2016 году методом опросов⁴: стартовый опрос — анкетирование учащихся (N = 734); Google-опрос педагогов и родителей (N = 253). Для сравнительного анализа использовались результаты анкетного опроса учащихся и родителей «спального» Калининского района Санкт-

³ Проект «Динамика базовых ценностей россиян и их взаимосвязь с установками экономического поведения (1999–2005 гг.)» Источник: Лебедева Н.М. Ценности культуры и развитие общества [Текст] / ЛЗЗ Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко; Гос. ун-т — Высшая школа экономики. — М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Петербурга (N = 1802), проведённого группой исследователей в 2015 году.

В целях исследования сформулированы 4 частных гипотезы.

Гипотеза № 1. Учитель является транслятором культуры здоровьесбережения для ученика и считает себя ответственным за формирование культуры здорового образа жизни учеников.

Гипотеза № 2. Статус экспериментальной площадки школы в области здоровьесбережения будет положительно и конструктивно влиять на уровень сформированности культуры здоровьесбережения учителей, и уровень их культуры будет относительно выше по сравнению с педагогами других школ.

Гипотеза № 3. Культурные практики здоровьесбережения будут различаться по школам в зависимости от их территориального расположения: новые школы в спальных районах с оснащённой инфраструктурой (бассейны, спортивные площадки) и школы исторического центра.

Гипотеза № 4. Ценностные установки учителей к здоровью, как признак культуры здоровьесбережения, детерминированы внешними и внутренними факторами, и будут различаться в зависимости от этих факторов.

Невероятным оказалось то, что первые 3 гипотезы в результате исследования не подтвердились, хотя первоначально казались такими очевидными.

⁴ Для опроса использована модифицированная анкета Улановой С.А. Источник: Уланова С.А. Анкетирование как способ оценки работы [Текст] / С.А. Уланова // «Здоровье детей»: научно-практ. журн. — М.: «Первое сентября». — 2010. — Вып. 04 (398) и опубликованные в журнале «Здоровье детей».

Исследование ценностных установок здоровьесбережения у школьников и их родителей

Результаты стартового опроса показали, что, вне зависимости от статуса школы и её местоположения, информацию о том, как надо заботиться о своём здоровье, школьники получают, в первую очередь, от родителей и врачей, а только после них — от учителей в школе (табл. 1).

Мы «увидели» настроение школьников, идущих в школу: 56,0% учеников начальной школы идут в школу с радостью, а из старшеклассников только каждый третий столь же оптимистично настроен утром на встречу со школой. Психологический комфорт школьной среды «измерялся» коротким вопросом к школьникам о том, как, по их мнению, к ним относятся учителя. Половина респондентов — учеников средней и старшей школы (48,3% и 52,16% соответственно) считают, что педагоги относятся к ним «хорошо», однако в «трудную минуту» обращаются к учителю только 5,4% школьников старшего возраста и 13,0% подростков основной школы, а предпочтение отдаётся родителям (81,4% основной школы и 74,2% старшей школы) и друзьям (53,2% основной школы и 61,9% старшей школы).

Родители больше доверяют учителю, чем их дети, и каждый четвёртый (24,3%) ожидает от учителя помощи в вопросах воспитания детей, но к школьному психологу они склонны обращаться в 2 раза реже, и делает это только каждый десятый из опрошенных (11,2%).

Поведенческие практики здоровьесбережения у школьников не «опривычены» и по мере взросления имеют тенденцию к снижению: завтрак «присутствует» у 91,4% детей начальной школы и около 82,0% школьников 5–11-х классов; прогулка на свежем воздухе привычна для 77,0% школьников начальной школы, 54,0% — основной школы и 47,0% — старшей школы. Не «здоровьесберегающе» выглядит ситуация со сном: 8-часовой сон, как норма, соблюдается 66,0% учеников начальной школы, но только 42,0% учеников основной и старшей школы.

По мере взросления интерес школьников к информации о здоровье падает, и больше половины (52,4%) респондентов 11–15-летнего возраста перестают интересоваться этой темой, даже если учатся в школе со статусом экспериментальной площадки в области здоровьесберегающих технологий.

Таблица 1

Доля учащихся по уровням образования, ответивших на вопрос «От кого ты узнаёшь о том, как надо заботиться о своём здоровье» (%)

Источник информации для школьников о том, как заботиться о своём здоровье	Доля учащихся (%)		
	Уровень начальной школы (N-256)	Уровень основной школы (N-301)	Уровень средней школы (N-177)
Родители	65,7	57,5	42,5
Врачи	25,8	15,0	19,2
Учителя	4,3	3,9	8,5
Книги и журналы	2,3	5,0	4,3
Телепередачи	1,6	5,0	7,5
Другое (друзья, Интернет и пр.)	0,3	13,6	18,0

Различия в характеристиках образовательных учреждений (профиль, контингент, месторасположение) никак не влияют на характер отношения к здоровью и его сбережению у детей.

И у родителей ценность «хорошего здоровья» с возрастом падает: молодые родители ценят его выше (90,0% родителей до 35 лет) в сравнении с 50,0% родителей в возрасте старше 50 лет. Критерий «привлекательная внешность» в контексте здоровья кажется родителям вовсе не значимым — лишь каждый десятый (9,1%) из родителей в возрасте до 35 лет включают эту характеристику в портрет здорового человека, а родители старше 50 лет не выбирают этот критерий вовсе.

Родители считают, что на здоровье, прежде всего, влияют «экология» и «соблюдение норм здорового образа жизни». Примерно половина родителей всех возрастных групп считают залогом здоровья «регулярные занятия спортом» и отмечают «важность знаний о том, как заботиться о своём здоровье». Чем моложе родители, тем выше они ценят подобную информацию: практически каждый второй родитель (43,5%) считает получение знаний о здоровьесбережении важным условием правильной заботы о здоровье. А вот здоровьесберегающие технологии в школе не включены в ценностный ряд родителей, и только 7,0% из них выбирает этот показатель в качестве фактора здоровой образовательной среды. Около 40,0% родителей считают ключевым фактором здоровьесбережения «воспитание потребности в здоровом образе жизни».

Объявленные родителями ценности не подтверждаются реальными практиками здоровьесбережения: активный отдых в виде прогулок и занятий спортом привлекают лишь 12,0% родителей. Абсолютный «победитель досуга» (при множественном выборе ответа) для петербургских родителей «чтение книг» — предпочтения более 73,0% родителей.

Полученные результаты позволили сделать следующие предварительные выводы: (1) различия в характеристиках школ (профиль, контингент, месторасположение) не влияют на характер отношения к здоровью и его сбережению у школьников; (2) учителя не являются

для школьников значимыми взрослыми, влияющими на поведенческую культуру здоровьесбережения; (3) ценностные установки родителей в отношении здоровьесбережения не совпадают с их поведенческими практиками, и можно предполагать, что семья не использует потенциал для формирования культуры здоровьесбережения у детей.

Исследование учительской культуры здоровьесбережения

Здоровьесберегающая среда формируется из множества различных факторов, от очевидных, таких как проведение спортивных мероприятий, здоровое питание, адекватное учебное расписание, комфортный учебный план, цвет стен в школьных рекреациях и мебель в классах и учительской, до неочевидных, но фундаментальных факторов: дружеской атмосферы в коллективах взрослых и детей и общего уклада школьной жизни. Всё вышеизложенное обосновало для нас актуальность проведения исследования учительской культуры здоровьесбережения.

Для того чтобы понять, какой концепцией здоровья руководствуются педагоги современной школы, проведено анкетирование в 12 образовательных организациях Санкт-Петербурга. В выборке представлено 2 района, противоположных по культурному потенциалу, географическому расположению и деловому предназначению в границах города: это Приморский район, один из самых крупных и быстроразвивающихся районов города, и Центральный район — исторический центр Санкт-Петербурга.

Одна из наших частных гипотез (№ 2) состояла в том, что представления педагогов о дефиниции «здоровье» из школ, реализующих здоровьесберегающие технологии, будут отражать реальную суть и понимание значимости здоровья для

жизни, успешности, развития личности. Было выделено 3 условных «типа» респондентов из соответствующих школ:

- (1) «профильные респонденты» из школ, со статусом опытно-экспериментальной площадки по данной теме;
- (2) «респонденты-интересанты» из школ, которые заявляют о своём интересе к теме здоровьесбережения в неформальном порядке (не имеют статуса экспериментальной площадки, но участвуют в мониторингах здоровья, организуют активную работу по пропаганде здорового образа жизни, принимают участие в конкурсах на тему здоровья в школе и т.д.);
- (3) «нейтральные респонденты» из школ, которые не заявляют об интересе к проблеме здоровьесбережения ни формально, ни неформально.

В анкетировании были включены по 4 школы в каждой из 3 групп, всего обработано 162 анкеты педагогов.

Мы выделили внутренние и внешние факторы, влияющие на культуру здоровьесбережения учителя.

Внешние факторы формирования культуры здоровьесбережения

В качестве внешних детерминант формирования культуры здоровьесбережения у учителей выделены: месторасположение школы (спальный район Санкт-Петербурга и исторический центр); профиль школы (общеобразовательная школа; школа с углублённым изучением предметов; лицей/гимназия; учреждение для детей с ограниченными возможностями здоровья); исследовательский интерес (формальный статус экспериментальной площадки) к теме здоровьесбережения школьников.

Школы, в которых проводилось анкетирование, располагались в двух абсолютно разных районах Санкт-Петербурга: в одном из са-

мых быстроразвивающихся спальных районов города (6 школ) и районе, представляющем собой исторический центр (6 школ). Как негативное, так и положительное влияние местоположения школы на здоровье отметили примерно равное количество респондентов в обоих районах. Анализ ответов позволил исключить характеристику местоположения школы из перечня факторов, влияющих на формирование культуры здоровьесбережения у педагогов и школьников.

Оказалось, что «статусность» школы (лицей, гимназия, углублённое изучение предметов) отрицательно влияет на показатель «здоровьесберегающего» учебного расписания как для учеников, так и для учителей. К косвенному результату можно отнести неожиданный результат — каждый шестой педагог школы для детей с ограниченными возможностями здоровья не понимает значение термина «здоровьесберегающее учебное расписание», а каждый восьмой из школ-экспериментальных площадок по теме здоровьесбережения не могут объяснить понятие «здоровьесбережение».

Заботу администрации о здоровье сотрудников отмечают 64,0% из «простых» средних общеобразовательных школ и 39,0% из «статусных» (гимназии и лицей) школ.

Педагоги из школ со статусом экспериментальных площадок по здоровьесбережению склонны перекладывать ответственность за формирование культуры здоровьесбережения на родителей (58,1%); группа «нейтральных респондентов» склонна возлагать такую ответственность (43,2%) на общество и его социальные установки. Примечательно, что менее 2,0% педагогов считают, что на школе лежит ответственность за воспитание внимательного отношения к здоровью у школьников. Большая половина респондентов из всех групп (51,6%) считают, что «сам человек решает, как ему относиться к своему здоровью».

Готовность и интерес к обсуждениям с учениками темы здорового образа жизни, проявляя в среднем около 64,0% педагогов, однако треть респондентов из «здоровьесберегающих» школ профильной группы не стали бы обсуждать тему культуры здоровья с учениками, так как считают, что тема культуры здоровья должна быть «отдана» под ответственность специалистов (психологов, врачей). Четверть респондентов из группы «нейтральных школ» признались, что тема культурного отношения к здоровью не относится к сфере их интересов. Все 3 группы респондентов только на 5,0% согласны с тем, что культуру здоровьесбережения формирует семья.

Все респонденты, вне зависимости от их типа, указывают на Интернет как ключевой источник информации по здоровьесбережению.

Различия в представлениях респондентов о культуре здоровьесбережения в зависимости от внешних факторов можно аккумулировать следующим образом.

1. Месторасположение образовательной организации не служит для педагогов детерминантой формирования культуры здоровьесбережения.
2. Профиль образовательных организаций оказывает влияние на критерий «здоровьесберегающего учебного расписания»: спецификация школы (лицей, гимназия, углублённое изучение предметов) отрицательно влияет на показатель здоровьесбережения в представлении педагогов.
3. Статус экспериментальной площадки школы в области здоровьесбережения (исследовательский интерес) не служит детерминантой формирования культуры здоровьесбережения у педагогов этих школ.
4. Учителя не относят семью к базовому фактору формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни.

Внутренние детерминанты формирования культуры здоровьесбережения

К внутренним детерминантам формирования культуры здоровьесбережения у учителей отнесены такие показатели, как возраст, занимае-

мая должность, уровень образования, уровень дохода, традиции в семье.

Вполне ожидаемо, что с возрастом педагоги реже готовы проводить различные спортивные мероприятия (от 46,2% в возрасте до 30 лет к 20,0% в возрасте старше 60 лет) и делают больший упор на беседах и уроках по проблемам здоровья (треть ответивших старше 60 лет). Также с возрастом набирает значимость фактор «личного примера взрослых людей» (от 57,7% в возрасте до 30 лет к 80,0% в возрасте старше 60 лет).

Каждый второй педагог старшей возрастной группы (60 и более лет) чаще других респондентов проходит ежегодный профилактический медосмотр (50%), одновременно, в случае недомогания, они же склонны самостоятельно вылечиваться и не обращаться к врачам. С возрастом нежелание респондентов посещать фитнес-клуб или спортивные секции усиливается (от 3,8% в возрасте до 30 лет к 10,0% в возрасте после 60 лет). Чем старше респонденты, тем чаще они отмечают, что занятия в фитнес-клубах «просто настроение поднимают» и не соотносят эмоциональный фон жизни со здоровьем. И по другим критериям здоровьесбережения полученные данные не позволяют говорить о какой-либо специфике культуры здоровьесбережения в зависимости от возраста, то есть фактор возраста незначим в нашем контексте.

И должность также не влияет на степень сформированности культуры здоровьесбережения, но влияет на представление респондента об эффективных формах работы для формирования у детей культуры здоровьесбережения. Так, директора и завучи считают эффективными формальные мероприятия: дни здоровья в школе (80,8%), спортивные праздники, соревнования, олимпиады (42,3%). Учителя считают, что больший эффект дают мероприятия не прямого действия: личный пример взрослых людей (63,8%), а также комфортное учебное расписание и учебная нагрузка (45,7%).

Не выявлено влияние уровня образования (высшее или среднее профессиональное) на сформированность культуры здоровьесбережения педагогических работников и нет различий в их представлениях о педагогических возможностях здоровьесберегающего воспитания в школе (только 5,4% респондентов отмечают такую возможность). Все респонденты сошлись во мнении о том, что и книги не определяют у современных школьников отношение к собственному здоровью.

Для выявления различий в здоровьесберегающем поведении педагогов в зависимости от дохода в расчёте на каждого члена семьи выделено 4 группы: до 15 тыс. руб.; 15,0 тыс. руб. — 30,0 тыс. руб.; 31,0 тыс. руб. — 50,0 тыс. руб.; 51 тыс. руб. и более. Более ответственно относятся к здоровью и профилактике от болезней респонденты с более высоким доходом: каждый второй из них делает прививки регулярно, в то время как треть лиц с наименьшими доходами делают прививки время от времени.

Вопрос о рационе и режиме питания выявил поведенческие особенности у разных групп: респонденты группы с доходом от 51,0 тыс. руб. и выше либо всегда следят за этим (30%), либо стараются следить (70%), в отличие от их коллег с меньшими доходами. По мере увеличения доходов учителя увереннее говорят о том, что на состояние здоровья влияют образ жизни (80,0% респондентов с самыми высокими доходами) и отсутствие вредных привычек (31,0% респондентов с самыми высокими доходами и 11,5% респондентов с самыми низкими доходами). Респонденты с меньшими доходами склонны перекладывать ответственность за здоровье на внешние факторы: качество медицинского обслуживания (34,6% респондентов группы с самыми низкими доходами) и просто влияние времени года (12,5% респондентов группы с самыми низкими доходами).

Выявляя зависимость «здоровой культуры» от семейных традиций, выделили 3 условных группы:

- Первая группа — с сильными традициями «семейного здоровьесбережения»: те респонденты, которые в детстве систематически занимались спортом и в семьях которых всегда особое внимание уделялось активному образу жизни.
- Вторая группа — со слабыми традициями здоровьесбережения: в детстве занимались спортом время от времени, не постоянно.
- Третья группа — «с отсутствием традиций» здоровьесбережения: в детстве не занимались спортом, и в семьях не уделялось внимания вопросам здоровья и его сбережения.

Выявлена прямая зависимость между поведенческими предпосылками здоровьесбережения респондентов, заложенными в детстве, и их культурными практиками во взрослом возрасте. Так, абсолютное большинство респондентов с сильными традициями чаще других посещают фитнес-клубы или спортивные секции: 32,5% посещают их регулярно, 45% — время от времени; увлекаются туристическими походами и занимаются спортом.

Проведённое исследование формирования культуры здоровьесбережения позволило сделать некоторые **выводы**.

(1) Внешние детерминанты оказывают меньшее влияние на формирование культуры здоровьесбережения педагогов, чем внутренние: месторасположение образовательной организации не влияет на уровень культуры здоровьесбережения педагогов; статус школы (программы повышенного уровня) отрицательно сказывается на здоровьесбережении — «чем выше статус школы, тем менее здоровьесберегающим является учебное расписание», и администрация статусной школы

в меньшей степени заботится о здоровье педагогов.

(2) Внутренние факторы в большей степени, чем внешние, детерминируют культуру здоровьесбережения. Наименее значимая детерминанта культуры здоровьесбережения — возраст педагога, этот признак существенен только в случае ценностной составляющей воспитания культуры здоровьесбережения — чем старше респондент, тем выше он ставит «личный пример» в качестве воспитательной парадигмы; уровень доходов респондентов детерминирует культуру здоровьесбережения — чем выше доход на члена семьи, тем больше внимания педагоги уделяют сбережению здоровья.

(3) Выявлена прямая зависимость между традициями в семье респондентов и их поведенческими практиками и ценностными установками, то есть традиции в семье однозначно детерминируют культуру здоровьесбережения педагогов. Таким образом, культура здоровьесбережения современных педагогов детерминируется, в первую очередь, «семейными факторами»: уровнем дохода членов семьи и сложившимися в семье традициями здорового образа жизни.

(4) Статус экспериментальной площадки школы по тематике здоровьесбережения не даёт существенных различий по уровню «здоровьесберегающей культуры» у педагогов этих школ в сравнении с педагогами «нестандартных» школ.

(5) У учителей не выявлено готовности формировать ценностные установки по отношению к здоровью у школьников. Только один про-

цент (1,2%) педагогов считают, что на школе лежит ответственность за воспитание внимательного отношения к здоровью у учеников. Выявлена убежденность педагогов в том, что «знания о том, как заботиться о здоровье, не оказывают влияния на здоровье», и практически никто из респондентов (96%) не связывает жизненный успех с состоянием собственного здоровья.

Обращаясь к результатам исследования поведенческих предпосылок здоровьесбережения у школьников, отметим, что их ответы подтверждают безучастность учителей в этом аспекте воспитательного процесса, и школьники предпочитают информацию о том, как надо заботиться о здоровье, в первую очередь от родителей, а от учителей — в наименьшей степени. Роль учителя в формировании ценностного отношения к здоровью у школьников (любого возраста) гипотетически преувеличена и сегодня не может составить конкуренцию влиянию родителей, родственников и средств массовой информации. Возможно, культуuroбразующие активности в сфере здоровьесбережения должны быть адресованы через Интернет, средства массовой информации, киноискусство, социальную рекламу в первую очередь семье. Конструктивной задачей школы в этом вопросе будет задача по созданию и поддержанию здоровьесберегающей образовательной среды, направленной на условия, обеспечивающие сохранение здоровья. **НО**

ХОРОШЕЕ ДЕЛО ЭЖИДом НЕ НАЗОВУТ



Анатолий Борисович Вифлеемский,
действительный член Академии педагогических
и социальных наук, доктор экономических наук

На страницах журнала «Народное образование» мы неоднократно обращались к проблемам электронных классных журналов и дневников. Несмотря на то, что за это время сменился министр образования и науки, реформаторский зуд у Минобрнауки России остался. И на смену ранее принятым методическим рекомендациям по ведению электронных классных журналов и дневников министерство планирует принять новые. И по сложившейся традиции, а также, вероятно, по причине отсутствия в министерстве квалифицированных специалистов, для разработки этих рекомендаций заключён государственный контракт, цена которого составляет 20 млн рублей. Рассмотрим, за что же платит такую сумму Минобрнауки России, и какие последствия новые рекомендации могут повлечь для школы.

- Министерство образования и науки • закупки • электронный журнал
- персональные данные • незаконные действия чиновника

Что такое ЭЖИД

Между Минобрнауки России и АНО «Евро-класс» заключён государственный контракт № 03.030.11.0024 от 27 июня 2016 г. на выполнение работ (оказание услуг) по проекту «Разработка единых требований и рекомендаций к электронным журналам и дневникам, методологических рекомендаций по нормированию школьного задания», проводимому в рамках Мероприятия 2.6 «Формирование новой технологической среды общего образования» Задачи 2 «Развитие современных механизмов и техноло-

гий общего образования» Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, в соответствии с решением научно-координационного совета Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы (протокол от «28» декабря 2015 года № ПНКСФЦПРО-2).

28 сентября 2016 года директором департамента управления программами и конкурсных процедур Минобрнауки России Поповым М.С. подписан акт о проведении работ по указанному государственному контракту, в том числе о том, что разработаны «Единые функциональные и технологические требования и рекомендации к системам элек-

тронных журналов и дневников (ЭЖиД)», при этом указано, что обязательства исполнителя исполнены надлежащим образом и в полном объёме. В этих Требованиях, расположенных на 11 листочках формата А4 (включая титульный лист и оглавление), даётся такое определение: «ЭЖиД — системы электронного журнала и дневника». При этом под электронным журналом предлагается понимать «ПО или электронные сервисы, обеспечивающие учёт выполнения учебной программы, в том числе успеваемости и посещаемости учащихся», а под электронным дневником — «ПО или электронные сервисы, обеспечивающие в электронном виде информирование учащихся и их родителей (законных представителей) о ходе и результатах учебного процесса».

Назначение сего документа, как следует из п. 1.1. Требования, — установление минимальных требований к информационным системам, которые могут использоваться в образовательных организациях Российской Федерации, с целью фиксации хода и результатов образовательной деятельности, а также нормирования школьных заданий. Требования предназначены для разработчиков систем ведения электронных журналов и дневников в части обеспечения необходимой функциональности и для администраторов ОО в части выбора конкретной ИС в зависимости от потребностей учёта в ОО и имеющихся технических условий.

Что принципиально нового требует ЭЖиД?

В соответствии с п. 3.6. ЭЖиД в целях повышения надёжности ЭЖиД должен быть предусмотрен один из следующих вариантов функционирования электронной системы:

- наличие локальной версии (резервной копии), синхронизируемой с сетевой по мере ликвидации проблем интернет-канала (превышение доступного к обработке количества обращений, технические сбои);
- наличие возможности выгружать электронный классный журнал класса в удобном формате (MS Excel или аналогичных форматах) для работы в нём на персональном устройстве без доступа в Интернет с последующей загрузкой журнала в систему ЭЖиД.

Согласно п. 4.3. ЭЖиД в Журнале должен быть обеспечен некий единый формат регистрации посещаемости и проставления оценок в соответствии с классным журналом на бумажном носителе. Однако при этом согласно п. 2.1. того же ЭЖиД функциональность ЭЖиД должна обеспечивать возможность полной замены журналов и дневников на бумажном носителе.

В соответствии с п. 4.5. ЭЖиД по умолчанию должны быть настроены роли с минимально необходимым функционалом для ряда пользователей, включая «Учитель — ведение классного журнала (проставление оценок и регистрация фактов посещаемости, заполнение тем уроков), назначение домашнего задания, формирование отчётности по успеваемости и посещаемости, **возможность коммуникации с участниками образовательного процесса**». Таким образом, в качестве минимального функционала устанавливается обязательность коммуникаций посредством сети Интернет учителей с учащимися и их родителями. Все ли учителя будут рады таким новым обязанностям?! И такой функционал слишком явно напоминает функционал «Дневник.ру». Не под эту ли систему писались новые рекомендации малоизвестным АНО «Евро-класс», и им ли вообще писались эти рекомендации, учитывая, что основной вид деятельности этого АНО — дополнительное образование детей?

Учитывая основной вид деятельности, это АНО является образовательной организацией, однако сайта и предусмотренной Федеральным законом «Об образовании в РФ» информации о деятельности этой организации найти нам не удалось. А вот адрес её регистрации (119454, город Москва, проспект Вернадского, 50 стр. 1) оказался адресом массовой регистрации юридических лиц.

Однако вернёмся к принципиально новым требованиям, придуманным АНО «Евро-класс». Согласно п. 5.1.1.

Требований «Выставление оценки за работу на уроке должно быть ограничено по времени. Оценка учащегося за работу на уроке должна быть поставлена учителем в Журнал не позднее, чем через 15 минут после окончания урока». Причём согласно п. 5.1.2. «Оценка должна появляться в Дневнике сразу после её выставления в Журнал». Хотя это никак не вяжется с п. 3.6, предусматривающим выгрузку данных при работе без доступа в Интернет. Неужели надо после урока сразу волшебным образом обеспечить Интернет и выгрузить данные?»

Ещё более странными и написанными явно под конкретного разработчика являются требования п. 5.1.5. «Должен быть сформирован раздел «Фонд оценочных средств (ФОС)» для диагностики и оценки предметных и метапредметных результатов обучения. ФОС должен быть создан в электронном виде, иметь структуру — в соответствии с оцениваемыми параметрами, тематикой, классом и группой. Для каждого контрольного или диагностического задания ФОС должны быть сформулированы критерии оценивания».

Пункт 5.1.6. требует, чтобы для равномерного распределения учебной нагрузки учащихся по трём уровням общего образования (начальное, основное и среднее) сервис ЭЖиД должен предоставлять следующие возможности:

- указание учителем временных затрат, необходимых для выполнения домашнего задания;
- для учащихся — возможность проставить к себе в дневник количество часов, фактически затраченных на выполнение задания. Учитель не должен видеть, кто из учеников проставил эту оценку, — только среднее количество затраченных на задание часов по всему классу;
- законным представителям учащегося получать информацию о планируемых временных затратах на выполнение конкретного задания;

- законным представителям учащегося сообщить учителю о наличии дополнительных внешних обстоятельств, которые мешают выполнить указанный объём в соответствующие сроки (медицинские мероприятия, санаторно-курортное лечение, мероприятия, связанные с занятостью в системе дополнительного образования);

- наглядные инструменты (например, в виде отчёта с цветовым выделением) для информирования о превышении объёма заданий на основании превышения норматива времени по СанПиН, то есть должна быть реализована возможность построения отчётов с информацией по загруженности учащихся домашним заданием.

Тем самым ЭЖиД становится местом переписки между учителями, учащимися и их родителями по поводу временных затрат на выполнение домашних заданий. Естественно, что по ряду «неважных» предметов окажется, что домашние задания требуют слишком много времени и являются невыполнимыми.

Для учителей при этом должен быть предусмотрен сервис, позволяющий

- учителю давать ученикам рекомендации по выполнению домашнего задания в произвольной форме, ограниченной только количеством знаков;
- учителю, при выдаче домашнего задания, в обязательном порядке указывать оценку количества академических часов, которое требуется учащемуся, наименее успевающему по данному предмету в классе, для выполнения данного задания.

Вместе с тем согласно п. 5.2. Требованиям электронный дневник должен превратиться в портфолио учащегося, причём в Дневнике должна быть реализована возможность просмотра и редактирования личного Портфолио учащегося. Правда, не написано, а кем, собственно, должно будет редактироваться это портфолио. Само же портфолио должно включать в том числе

«данные о дополнительном образовании учащегося (кружки, курсы, секции) — с указанием графика для корректного учёта внеаудиторной нагрузки учащегося; научные, творческие и иные виды работ учащегося».

И, наконец, откровение — все электронные классные журналы должны быть похожи на «Дневник.ру». Ведь именно так можно интерпретировать п. 5.4. Требований, согласно которому:

- ЭЖиД должны предоставлять возможность коммуникации пользователей в рамках системы в формате личных сообщений.
- У ОО должна быть возможность настраивать групповые сообщества и приглашать новых участников в данные сообщества.

Итак, электронный классный журнал, согласно созданным АНО «Евро-класс» Требованиям, должен обязательно превратиться в социальную сеть.

Ещё сильнее «уши» ООО «Дневник.ру» вылезают в п. 6. «Требования к рекламному и платному контенту». Тем самым, в случае утверждения этих Требований, электронные дневники и классные журналы в школах должны будут превратиться в рекламно-социальную сеть наподобие «Дневник.ру».

Последствия принятия Минобрнауки ЭЖиД

Для понимания педагогических последствий превращения школьных электронных дневников и классных журналов в рекламно-социальную сеть наподобие «Дневник.ру» хотелось бы отослать читателей к весьма интересной статье Д.В. Верина-Галицкого, учителя средней школы № 32 г. Хабаровск, опубликованной в № 8 за 2014 год «Народного образования». Учитель поднимает в статье ряд крайне важных вопросов, называя вещи своими именами. И взгляд учителя на ООО «Дневник.ру» весьма поучителен. Ведь использование в школах «Дневника.ру» загоняет учителей в самое настоящее образовательное рабство. И учитель совершенно верно пишет о вреде для воспитательного процесса этой социальной сети.

Единые требования «Системы ведения журналов успеваемости учащихся в электронном виде

в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации» (Шифр «Электронный журнал», версия 1.0) были разработаны Министерством образования и науки Российской Федерации и введены в действие с 01 июля 2011 г. Действующие в настоящее время Единые требования к ведению журналов успеваемости учащихся в электронном виде в образовательных учреждениях были направлены Письмом Минобрнауки России от 15.02.2012 № АП-147/07 «О методических рекомендациях по внедрению систем ведения журналов успеваемости в электронном виде».

Можно констатировать, что электронный журнал ООО «Дневник.ру», являющийся социальной сетью, не соответствует этим требованиям. Поэтому предположения учителя Д.В. Верина-Галицкого о лобби этой коммерческой организации в Минобрнауки России находят слишком явное подтверждение.

Юридические последствия превращения дневников и классных журналов в рекламно-социальную сеть не менее негативные. Хотя, на мой взгляд, это будет вообще противоправным деянием, а соответствующие пункты ЭЖиД просто противоречат действующему законодательству.

Родители учащихся дают свои согласия на использование персональных данных школой в целях, связанных с образованием своих детей, но никак не для использования этих персональных данных в рекламных целях. И размещение рекламы в электронных классных журналах и дневниках грубо нарушает требования Федерального закона № 152-ФЗ «О персональных данных», согласно ч. 1 статьи 9 которого субъект персональных данных принимает решение о предоставлении его персональных данных и даёт согласие на их обработку свободно, своей волей и в своём интересе. Немного найдётся родителей учащихся, жаждущих получить рекламу в дополнение к оценкам своего ребёнка. Согласие на обработку

персональных данных должно быть конкретным, информированным и сознательным. Согласие на обработку персональных данных может быть дано субъектом персональных данных или его представителем в любой позволяющей подтвердить факт его получения форме, если иное не установлено Федеральным законом. При этом в соответствии с ч. 2 ст. 5 указанного закона обработка персональных данных должна ограничиваться достижением конкретных, заранее определённых и законных целей.

Более того, использование персональных данных в коммерческих (рекламных) целях при том, что согласие было дано лишь на их использование в некоммерческих целях, связанных с образованием, нарушает ч. 3 ст. 5 Федерального закона № 152-ФЗ «О персональных данных», так как данные цели обработки персональных данных являются несовместимыми.

ЭЖиД и коррупция

К сожалению, «за руку» никто не пойман, поэтому обвинять в коррупции чиновников Минобрнауки России, явным образом действующих в интересах определённой коммерческой компании, мы не можем. Однако обвинять в незаконных действиях по приёме конкретным чиновником Минобрнауки России халтуры, названной ЭЖиД, можно и нужно.

И страна должна знать своих «героев». Акт приёма ЭЖиД подписан директором департамента управления программами и конкурсных процедур Минобрнауки России М.С. Поповым. И этот чиновник, лично подписавший акты приёма фактически невыполненных работ, до сих пор на своей должности, уголовное дело не возбуждено. Хотя имеющийся в ЕИС контракт наглядно свидетельствует о том, что работа фактически не выполнена. Хотя оплата за ЭЖиД была произведена.

Представленные АНО «Образовательный культурно-научный центр «Евро-класс» Требования размещаются на 11 страницах печатного текста, включая оглавление и титульный лист.

Между тем, в соответствии с п. 1.5. раздела 5 технического задания, являющегося неотъемлемой частью Государственного контракта от 27.06.2016 № 03.030.11.0024, отчётным документом являются Единые требования и рекомендации к электронным журналам и дневникам с целью эффективного администрирования образовательного процесса, предоставления аналитических данных различным участникам образовательных отношений, регулирования и оптимизации учебной нагрузки учащихся объёмом не менее 3 п.л., что более чем в 10 раз превышает объём представленного документа.

В соответствии с техническим заданием Единые требования и рекомендации к электронным журналам и дневникам должны содержать описание методов и средств, применяемых для повышения эффективности администрирования образовательного процесса, описание предлагаемых технологических решений, описание алгоритмов и порядка их внедрения и использования, а также должны включать проекты типовых локальных актов, направленных на их внедрение и использование в образовательной организации.

ЭЖиД, представленный АНО «Образовательный культурно-научный центр «Евро-класс» и принятый М.С. Поповым явным образом не отвечает и этим требованиям технического задания, хотя бы потому, что никаких проектов типовых локальных актов, направленных на их внедрение и использование в образовательной организации, ЭЖиД не содержит.

Разве в этом не видно признаков коррупции?

* * *

Если директорам школ по всей стране говорят «денег нет, держитесь», то слишком велик контраст с тем, как и на что тратит миллионы рублей Минобрнауки России. Может быть, стоит завести в «Народном образовании» рубрику «Закупки нашего ведомства», в рамках которой отслеживать и обсуждать наиболее пикантные закупки этого министерства. **НО**

ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ, управляемый компьютером



Владимир Павлович Беспалько,
*профессор, доктор педагогических наук,
академик РАО*

Науку, изучающую процессы обучения и вырабатывающую на этой основе рекомендации для учителя, называют **ДИДАКТИКОЙ**. Отсюда и синонимом понятия «процесс обучения» стало понятие «дидактический процесс». Рекомендации, выработанные выдающимися педагогами за все прошедшие века осознанного дидактического творчества, не могут быть прямо положены в память компьютера для его использования в учебном процессе. Объяснение этому положению предельно простое.

Во-первых, педагогическая наука всё ещё не обладает однозначно описанными теориями дидактического процесса, которые можно было бы заложить в компьютер для алгоритмического решения дидактических задач. Во-вторых, компьютер не обладает человеческой интуицией и адаптивностью к непредсказуемым ситуациям дидактического процесса, а выработанные столетиями методические рекомендации учителю настолько неконкретны и многозначны, что только человек-учитель может извлекать из них полезные лично для себя советы и рекомендации, трансформируемые им самим в практическое руководство для поведения в классе. Неслучайно бытует педагогическое поверье о том, что «сколько учителей, столько и методик обучения». Вот почему, пока всё образование базируется на учителе (профессоре), оно принципиально обладает на более низким «потолком» возможных достижений, превзойти который в «мануальном» обучении невозможно.

Киберпедагогика вводит новый дидактический аппарат, который может помочь преодолевать названные несовершенства традиционной педагогики.

- киберпедагогика • учебная мотивация • познавательная деятельность
- управление учением

Понятие дидактического процесса

Традиционная педагогика рассматривает процесс обучения предельно упрощённо: **«Учитель сообщает учащемуся информацию об УЭ, ученик её усваивает (запоминает), превращая в свои знания, умения и навыки»**. Как именно происходит этот процесс превращения информации, поступающей к органам чувств человека, в его индивидуальное знание, адекватное или ошибочное, до сих пор в педагогике и психологии находится в состоянии мало проверенных гипотез. Этими гипотезами приходится учителю пользоваться практически вслепую, организуя учебный процесс, без надежды на гарантированный результат. Такой подход к управлению сложными системами получил в кибернетике магическое название «Метод «чёрного ящика». В образовании «чёрный ящик» — это мозг человека, имеющий множество «входов». «Выходом» этого ящика являются команды мозга человеку на выполнение различных действий. Так, учитель, сообщая учащимся различного рода информацию — визуальную, аудио, сенсорную, — приводит в действие «чёрный ящик» ученика. В «ящике» скапливается соответствующая информация, которую учащийся может при необходимости использовать. Как показывает каждому учителю его опыт преподавания, эта простейшая схема не работает автоматически, и учителю приходится изобретать различные уловки, чтобы хоть как-то привлечь учащихся к учебной работе. Опыт, однако, показывает также, что, несмотря на виртуозные выдумки даже талантливых учителей, им не удаётся поднять усвоение преподаваемых ими предметов выше уровня примитивного просвещения, тогда как современная жизнь и индустрия требуют от учащихся на выпуске из школы и входе в реальную жизнь *второго-третьего* уровня усвоения знаний и действий.

В то же время в течение последнего столетия особенно оживились исследования психологов, медиков и других специалистов в науке о человеке, направленные на более

подробное изучение внутренних механизмов работы человеческого «чёрного ящика», особенно в процессе усвоения им знаний и действий. Психологами сформулированы некоторые правдоподобные гипотезы («теории»), объясняющие процесс человеческого учения и интенсифицирующие его, при их **систематическом** использовании. Беда только состоит в том, что ни один учитель в силу его индивидуальных психофизических способностей не может построить процессы обучения в соответствии с этими теориями. Учителю, не только трудно их применить в рутинном групповом учебном процессе, но даже запомнить все их «мудрёные» термины, правила и законы, которым следует подчинить и индивидуализировать работу учащихся в классе.

Киберпедагогика на основе этих «теорий» разрабатывает различные учебные («дидактические») процессы, следуя которым компьютер индивидуализированно управляет познавательной деятельностью **учащихся**. В результате последние скорее, прочнее и эффективнее учатся, а учителя более осознанно преподают свои предметы. Применение компьютера, управляющего познавательной деятельностью учащегося — это в то же время и наиболее достоверная исследовательская работа по отработке оптимальных учебно-воспитательных процессов за счёт точного их воспроизведения, документирования и анализа, чего нельзя сказать о господствующих в педагогике «ручных» опытно-экспериментальных исследованиях.

Из многочисленных исследований процесса обучения, выполненных в веках поколениями педагогов и психологов, к настоящему времени сложилось следующее иллюзорное представление о том, как люди учатся жить и трудиться в среде себе подобных. Прежде всего, человеческое обучение всегда направляется желанием учащегося учиться, желанием овладеть знаниями и умениями определённой человеческой деятельности. Ещё библейские наставники отмечали,

что без желания ученика процесс обучения не может состояться. *Это желание учиться называют учебной мотивацией.* С древних же времён учителя искали способы возбуждения учебной мотивации в своих «нерадивых» учениках, но их усилия часто оставались безуспешными и они терялись в догадках о причинах того, почему одни учащиеся проявляли интерес к обучению, а другие его избирательно избегали. Современная психология объясняет это явление тем, что *мотивация учения* — это сложный психологический процесс, управляющий направленностью интереса учащегося к предмету изучения. Этот процесс возникает или гасится в сознании человека спонтанно при встрече с объектом или деятельностью. *Если предмет изучения соответствует* интеллектуальным или физическим задаткам человека, направленности его индивидуального внимания, возникает мотивация к его изучению; искусственная мотивация учения невозможна, и учителям хорошо известны ситуации, когда ряд учащихся сложно привлечь к учебной работе в классе и они никогда не выполняют домашние задания. Такое поведение проявляют «артисты» к естественнонаучным дисциплинам и «мыслители» — к гуманитарным, «ломать через колено» их бессмысленно, антигуманно и непрофессионально. Ещё раз подчеркнём, что *обучение начинается с определения доминантных задатков учащегося и продолжается организацией процессов развития этих задатков до Природой заложенных их предельных возможностей.*

Мотивация активизирует поведение человека на взаимодействие с данным объектом или выполнение соответствующей учебной деятельности. Отсутствие мотивации тормозит или полностью исключает учебный процесс. К счастью, подобные крайности проявляются в чрезвычайно редких случаях: обычно интенсивность учебной мотивации можно характеризовать по условной шкале «*больше — меньше*», в пределах которой можно пытаться несколько интенсифицировать интерес учащегося к учению. Процесс обучения должен начинаться с создания условий для проявления учащимся задатков и соответственно возникновения учебной мотивации, и эта часть учебного процесса называется его *мотивационным этапом (М)*. На этом этапе должно быть достигнуто пони-

мание и принятие учащимся общих и частных целей изучения данного учебного предмета и плана всего дидактического процесса, ведущего к гарантированному достижению целей.

Следующая особенность человеческого учения — *собственная учебная активность учащегося*. Без собственной учебной активности учащегося никакой процесс обучения состояться не может. От вида учебной активности учащегося зависит *скорость (С)* процесса обучения и качество усвоения опыта. До сих пор не найдено никаких других путей перевода внешней информации, содержащейся в объектах окружающего нас мира и фиксированной определённым образом в опыте человечества, в знания индивидуального учащегося, кроме как через его собственную учебную деятельность. Время от времени в прессе появляются сенсационные извещения о неких чудодейственных способах обучения, позволяющих одномоментно (симультанно) переводить огромные массивы информации извне в голову учащегося. Это и обучение во сне, и под гипнозом, и с помощью лекарств, и другими шаманскими способами, не выдержавшими испытания ни практикой, ни временем. На сегодняшний день твёрдо установлено, что *единственным каналом для перехода внешней информации в мозг человека является его собственная учебная деятельность*. Часть дидактического процесса, занятого учебной деятельностью учащегося называют *этапом учебной деятельности (УД)*.

В последние годы, под влиянием науки Кибернетики, была по-новому понята роль способа управления учебной деятельностью учащегося, ограниченного ранее «руководящей ролью учителя». На первый план выступает определяющая роль *обратной связи учащегося* (информации о результате его учебной деятельности) в безошибочном, качественном и осознанном формировании

его опыта. В связи с этим существенно переосмыслены общая структура учебного процесса, а также роль учителя и учебника в классе. Этап процесса обучения, занятый управлением учебной деятельностью учащегося, называют *этапом управления обучением (УУ)*. Если обозначить дидактический процесс аббревиатурой **Дпр**, то его структура выразится следующей формулой:

$$\text{Дпр} = \text{М} + \text{УД} + \text{УУ}.$$

Этой символической формулой записан важнейший педагогический закон, который может быть сформулирован следующим образом: *Процесс обучения может быть эффективным только при условии, что учащийся обладает положительной учебной **мотивацией** к изучаемому предмету, самостоятельно и полноценно выполняет адекватную цели обучения **учебную деятельность** и эта деятельность **управляется** методами обратной связи, гарантирующими достижение целей обучения.*

Мотивация учения

Общее понятие мотивации интуитивно понятно для любого человека как некоторое стремление к удовлетворению определённой *потребности*. Различают два вида человеческих потребностей: *биологические и психологические*. К первым относятся так называемые органические или первичные потребности, связанные с естественной жизнедеятельностью организма. Это потребность в пище, воде, воздухе и отпавлении различных естественных надобностей. Удовлетворение этих потребностей позволяет поддерживать жизнь организма. Вполне понятны здесь первичные мотивационные механизмы, управляющие поведением животного вообще и человека в частности: голод побуждает человека к поиску и приёму пищи, так же, как жажда направляет поиски человеком воды. С момента рождения человека возникает и до его смерти существует автоматическая взаимосвязь: *первичная потреб-*

ность — целенаправленное действие. Как только эта связь обрывается по каким-то причинам, смерть индивида неизбежна.

Первичные потребности человека и их механизмы достаточно подробно и глубоко изучены биологической и медицинской науками, и эти знания используются как для организации нормальной жизнедеятельности человека, так и для лечения его многочисленных заболеваний.

Намного менее чёткая картина всё ещё существует в понимании психологических потребностей человека. Их жизненная важность для человека и общества всё ещё мало сознаётся: они чаще подавляются, чем удовлетворяются. К сожалению, педагоги (от учителя до университетского профессора) строят свою деятельность, интуитивно подавляя естественные психологические потребности учащихся, не заботясь об их удовлетворении. Внимание к ним психолого-педагогической и социологической науки также всё ещё слишком поверхностное и недостаточно пристальное.

Психологические потребности пока ещё открыты только у человека. Это потребность прежде всего в свободе в широчайшем смысле этого слова, затем в информации (учении), общении, деятельности (труде), оценке и самооценке и, наконец, в признании. Стремление к удовлетворению этих потребностей побуждает человека к определённой направленности его поведения, то есть мотивирует его на поиск способа удовлетворения этих потребностей. Одним из примеров подавления свободы учащихся является как бы обнесённое колючей проволокой «Единое Образовательное Пространство», из которого у учащегося нет выхода, и педагогическое «прокрустово ложе» — «Образовательный Стандарт», под который гнут и прессуют *всех* учащихся. И то, и другое подавляет учебную мотивацию учащегося в самом её зародыше.

Будем рассматривать ниже только одну психологическую потребность человека — потребность в информации, то есть механизм учебной мотивации.

Каков механизм возникновения мотивации к изучению одного предмета и отсутствия мотивации к изучению другого предмета? По-видимому, как и в случае с биологическими потребностями, должен существовать естественный механизм возникновения дифференцированных психологических потребностей у разных людей. По аналогии с биологическими потребностями, возникающими как естественный результат функционирования организма, психологические потребности возникают как естественный результат функционирования психических механизмов мозга. Естественный механизм функционирования живого организма — врождённый атрибут организма. Он состоит в поглощении определённых веществ и выведении из организма образовавшихся шлаков. Важно подчеркнуть, что природа сделала человеческий организм не всеядным: только поглощение определённых веществ (продуктов) обеспечивает его нормальное и долговечное функционирование. Эта истина получает каждый раз всё новые подтверждения, когда различные шарлатаны и шаманствующие «целители» увлекают некоторых легковверных людей на сомнительные эксперименты с собственным организмом. Так было с различными диетами, голоданием, сыроедением, которые не только ломали здоровье их многочисленным, но невежественным поклонникам, но и унесли жизни их несчитанных жертв.

С обучением, к счастью, таких прямолинейных фатальных последствий безграмотного поведения учителя и плохого учебника не наблюдается. Однако массовое «производство» недоучек ведёт к *разрушению культуры*, различным болезням социума и торжеству различных маньяков и диктаторов со всеми вытекающими отсюда гибельными последствиями для государств и народов. А это куда как более страшно, чем несварение желудка у какого-либо приверженца сырой еды («сыроеда»).

Каков же врождённый механизм функционирования того отдела мозга, который порождает

потребность человека в информации? Тысячелетиями существовала педагогическая доктрина, которая утверждала, что *мозг новорождённого и младенца — это «чистая доска»*, на которой воспитатель (учитель) может написать всё, что ему захочется. Да и далее, через всю теорию общего среднего образования имплицитное влияние доктрины «чистой доски» ощущается в том примитивном дидактизме, от которого не может оторваться учитель в процессе обучения. От этой доктрины веками не отказывалась традиционная педагогика, и в практике её придерживалось официальное образование. И лишь отдельные педагоги в своём, практически неосознанном, поиске путей индивидуализации обучения фактически отказывались принимать названную доктрину и видели в каждом ребёнке личность с «врождённой», хотя и не всегда явно выраженной направленностью его психического развития. Эта направленность, выраженная в приоритетной восприимчивости определённого вида информации и интересе к известным видам человеческой деятельности, была названа **«задатками»**, которые в процессе жизнедеятельности человека (включая обучение) могут преобразовываться в соответствующие **«способности»**. Наиболее эффективным видом жизнедеятельности в этом смысле является специально организованное обучение. Отсюда естественным путём следовал логический вывод о том, что школа призвана, и в этом её цель, организовать такое образование подрастающих поколений, при котором *наиболее эффективно преобразовывались бы присущие каждой личности учащегося задатки в способности доступного личности уровня деятельности*.

Сказанное состоит, очевидно, в том, что органы чувств человека более восприимчивы к информации определённого рода, и мозг усваивает её легче и быстрее, чем информацию другого

рода. Это значит, что мозг человека, на основе восприятия и переработки информации, соответствующей его задаткам, выдаёт через нервную систему адекватные команды на столь же определённую деятельность, и не делает этого при восприятии и переработке несвойственной структуре индивидуального мозга информации. Многовековой опыт образования учит, что не любую информацию и с одинаковой готовностью поглощает индивидуальный человеческий мозг, и это сказывается на соответствующей успеваемости каждого отдельного учащегося. Самый грубый пример этой информационной избирательности — это различия в интересах у мужчин и женщин, выражающиеся в отношении к профессиям, спорту, политике, моде, сенсациям. Что же является тем регулятором в человеческом мозге, который сортирует поступающую к органам чувств человека информацию: что принять, а что отвергнуть? Единственным регулятором такого рода могут быть только уникальные мозговые структуры, складывающиеся в мозге на основе присущих человеку врождённых задатков. *При совпадении вида поступающей информации и настроенных на неё природных задатков индивида, возникает учебная мотивация* к её восприятию, переработке и усвоению. Это и является объяснением феномена психологической мотивации вообще и учебной мотивации в частности. И здесь в полной мере проявляются павловские типы «Артистов» и «Мыслителей» в их отношении к информации, изложенной на разных ступенях абстракции.

Из изложенного понимания психологической мотивации не следует делать вывода о фатальной предопределённости учебной направленности учащегося в усвоении лишь строго определённой информации. Проще говоря, учащийся испытывает весьма дифференцированное мотивационное влечение к разного рода информации о деятельности, отдавая предпочтение информации, адекватной его задаткам.

Учитывая такие важные характеристики человеческой психики, как осознанность деятельности и способность к целенаправленным волевым усилиям, можно говорить о возможном проявлении мотивационных процессов как бы в двух формах: **непроизвольной и произвольной**. *Непроизвольная* форма мотивации непосредственно связана с доминантными интеллектуальными задатками личности и является её постоянным и безотчётным внутренним фактором, регулирующим направленность поведения и деятельности. Так, «Артисты» (чаще всего женщины), несмотря на любые житейские передеряги, постоянно и безотчётно стремятся к деятельности, воплощённой в гуманитарных профессиях, таких, как художественное творчество (журналист, писатель, поэт), актёрская игра (актёры, драматурги, режиссёры), или медицинская, педагогическая и религиозная практика.

Примеров на этот счёт можно привести множество, особенно из истории Советского дискриминационного образовательного режима, когда талантливым «Артистам» по национальным или социальным признакам ставились искусственные барьеры на пути к овладению их врождённым видом деятельности. Из этого всё равно ничего не получалось: получая «разрешённое» образование, они всё равно, затем, во взрослой жизни прорывались к «своей» задатками предопределённой деятельности. Живой и довольно убедительный пример в этом отношении это судьбы еврейских писателей, актёров, музыкантов, мыслителей и учёных, которые буквально прорывались сквозь заградительные партийно-полицейские кордоны к «своему» образованию и деятельности.

То же самое можно сказать и о врождённых «Мыслителях» (в основном мужчины), которые спонтанно предпочитают профессии производительного, научно-теоретического и конструкторско-изобретательского профиля. При совпадении содержания изучаемой деятельности с непроизвольной мотивационной

направленностью личности, никаких проблем в обучении не возникает и успеваемость учащихся не вызывает никаких тревог. В этом случае и мотивационный этап дидактического процесса может быть представлен в предельно свёрнутой и сокращённой форме: *чётко сформулированная цель и ясная формулировка пути её достижения (содержание и методика обучения), а также хорошо организованный учебный процесс, ведущий к успешному овладению мастерством, достаточно полно выполняют функцию непроизвольной мотивации учащихся на всё время овладения предметом изучения. Такая мотивация учения получила название «мотивация успехом».*

В случае гетерогенных (смешанных по способностям) групп учащихся, как это в настоящее время типично во всех, без исключения, учебных заведениях современного мира, непроизвольная мотивация учебной деятельности может наблюдаться лишь у отдельных учащихся, каждый раз у других и каждый раз в других учебных предметах. Это очень наглядно отображено в итоговых материалах ЕГЭ: в каждом предмете 5–10% учащихся восходят на вершину пирамиды успеваемости, и в каждом предмете это другие учащиеся, непроизвольно мотивированные к этому виду деятельности

Другая ситуация возникает при необходимости создания *произвольной мотивации* деятельности вообще и учебной деятельности в частности. Под *произвольной мотивацией* понимается осознанное, подкрепляемое волевым усилием принятие учащимся учебной деятельности в этом предмете или способа поведения в ситуации. Произвольная мотивация не возникает спонтанно, она не подкреплена доминантными интеллектуальными задатками личности и осознаётся ею, как неотвратимая необходимость. Учителю в традиционном обучении и автору учебника необходимо создавать соответствующие условия для возникновения у большинства учащихся произвольной мотивации учения. Часто учителя объясняют плохие успехи учащихся в обучении их нежеланием учиться. Это объяснение надо понимать, как неумение учителя возбуждать у вполне определённых учащихся произвольную мотивацию учения.

Не вредно здесь указать, что дрессировка животных построена на использовании их физиологических потребностей для выработки у них условных рефлексов. Условный рефлекс это *жёсткая связь* между внешним сигналом и внутренним побуждением к действию, удовлетворяющему физиологическую потребность животного. Ни о какой произвольной мотивации деятельности здесь речи не идёт.

Рассмотрим некоторые известные пути создания произвольной мотивации учения. В образовании уже с самого начала его существования в веках и тысячелетиях учителя наблюдали разное отношение разных учащихся к разным учебным предметам. В случае, когда у учащегося проявлялось негативное отношение к какому-либо учебному предмету, сопровождающееся низкой успеваемостью, учителя чаще всего прибегали к различным мерам принуждения, часто приобретающим форму жестоких, в том числе телесных наказаний и безоговорочных отчислений из учебных заведений. Такие методы создания произвольной мотивации учения свидетельствуют о непонимании учителем этого феномена, личностного принятия им ситуации и психолого-педагогической неграмотности учителя.

В педагогическом арсенале современной педагогики и психологии имеется несколько инструментов создания произвольной мотивации учения, которые, с известной вероятностью, могут помочь овладеть вниманием учащегося к предмету, находящемуся за пределами его доминантных интеллектуальных задатков. Одновременно, современная психолого-педагогическая наука признаёт беспомощность перед, хотя и редкими случаями, когда произвольная мотивация учения не может быть создана вообще, будучи фатально подавлена мощной непроизвольной мотивацией деятельности. В биографиях гениев науки таких, как И. Ньютон, А. Эйнштейн, Б. Гейтс,

или выдающихся артистов таких, как А.С. Пушкин, Дж. Леннон, и других упоминаются их образовательные проблемы, порождённые тем, что их учителя не понимали учеников, хотя сами ученики прекрасно понимали, что с ними происходило. Считаю не вредным ещё раз процитировать Джона Леннона, как он реагировал на эту ситуацию:

«Люди, подобные мне, уверены в своей, так называемой, гениальности уже в десяти-, восьми-, девятилетнем возрасте... Я всегда поражался: «Почему никто не открыл меня? Неужели в школе никто не замечал, что я более способный, чем кто-либо другой? Что, учителя настолько глупы? Всё, чем они располагают, это информация, в которой я не нуждаюсь». Для меня всё это было очевидно. Почему они не поместили меня в школу искусств? Почему они не обучают меня в этом направлении? Я был другим, я всегда был другим. Почему никто не замечал меня?» (Цит. по Armstrong, Т., 1991, р. 192).

Наверное, к этому, глубоко эмоциональному недоумению могли бы присоединиться многие и многие по-разному талантливые люди, вынужденные проводить многие годы в гетерогенных классах, подавляя свои таланты и «задавливая» предметы, которые их не интересовали, и в жизни к которым они никогда больше не возвращались. И это происходит в равной степени и с «Артистами», и с «Мыслителями». Однако не будем категоричными: не всё то, что учащимся не нравится изучать, для них бесполезно. И часто они сами это понимают, но... «Уж очень не хочется!» Вот здесь-то и может существенно помочь делу умение создавать произвольную мотивацию учения.

Самый простой и доступный каждому учителю и автору учебника подход — это заинтересовать ученика ситуациями, событиями или решениями, в которых знание данного предмета сыграло важную роль в разрешении конфликта, или, наоборот, его не-

знание повлекло за собой трагические последствия из-за элементарной безграмотности.

Думается, что и местные происшествия с походами в бескрайние леса России, время от времени упоминаемые в прессе, могут послужить хорошим подспорьем для создания мотивационных ситуаций при изучении географии, физики, химии и других дисциплин. Если такие эпизоды иллюстрировать имеющимися в архивах фотографиями, то их мотивационный заряд для изучения соответствующих разделов различных наук может оказаться весьма полезным инструментом создания произвольной мотивации учения.

Создание произвольной мотивации учения всегда связано с чётким осознанием учащимся действительной потребности в изучении этого предмета. В этом деле не помогут голословные увещевания о том, что, дескать, «каждый культурный человек должен знать...» или «в будущем вам будет полезно знать...» Эта полезность должна быть показана конкретно и убедительно, чтобы механизм произвольной мотивации включился и заработал в полную силу.

К сожалению, в современном *перегруженном* содержании общего среднего образования не всегда можно найти место и способы создания произвольной мотивации у тех учащихся, кто не обладает соответствующими задатками. В этом случае требуются более серьёзные мероприятия для создания, к примеру, произвольной мотивации «Артиста» к «Решению иррациональных, тригонометрических, показательных и логарифмических уравнений», а «Мыслителя» к изучению истории «Воцарения династии Романовых на Российский престол». Одно из таких мероприятий диктуется известным психологическим законом, управляющим мотивацией деятельности, — **законом успеха**. Успешная деятельность сама по себе увлекает к её продолжению и достижению ещё большего успеха.

В случае обучения успешное усвоение предмета мотивирует учащегося на продолжение его изучения и достижение ещё большего успеха. Однако учителя здесь подстерегает своеобразный замкнутый круг: *нет произвольной мотивации — нет успеха в обучении; нет успеха в обучении — нет произвольной мотивации*. Исходным пунктом в этом круге — *произвольная мотивация*. Задача состоит в том, чтобы дать ей первоначальный толчок, а для этого необходимо обеспечить первоначальный успех учащегося при встрече с новым учебным материалом. Задача эта не из простых, если учесть недостаток психологического научного знания о человеческой мотивации в целом. На этом этапе развития педагогики и волевого построения практического образования палочкой-выручалочкой для практического педагога может стать **стохастический** подход к построению учебного процесса, при котором учитель даёт дорогу **естественным процессам** формирования мотивации и внимания самого учащегося без давления на него извне: *учащемуся предлагаются учебные предметы и виды деятельности для изучения, а затем прослеживается интенсивность мотивационных процессов и устойчивость внимания к учебной деятельности на учебном предмете и в зависимости от них регулируются параметры цели для учащегося. Показателем интенсивности, как мотивации, так и устойчивости внимания, может служить скорость включения учащегося в учебную деятельность: при низких её значениях снижаются требования к качеству усвоения (например, со второго уровня или второй ступени абстракции — на первую) или, наоборот, повышаются требования*. Это отслеживание и трансформации вполне посильны компьютеру, запрограммированному на эти эффекты.

Процесс собственной учебной деятельности учащегося (учение)

В психологии и педагогике давно и хорошо известно, что в обучении определяющее значение имеет собственная учебная деятельность учащегося. Со времён Сократа и Квинтилиана (Древний мир) опытные учителя прекрасно понимали важность собственной активнос-

ти школьников и разрабатывали эффективные методики активизации учащихся, не ожидая научно-педагогического обоснования этой истины. К сожалению, во многих пособиях для учителя этой проблеме уделяется недостаточное внимание, и методисты предпочитают заниматься схоластическими дискуссиями о методах *деятельности учителя*, вместо анализа и организации *деятельности учащегося*. Главным вопросом всех педагогических дискуссий об успеваемости учащихся, а сегодня они стоят во главе повестки дня, должны стоять вопросы организации учебной деятельности учащегося, адекватной цели обучения. Какую учебную деятельность должен выполнять учащийся, чтобы наиболее успешно, быстро, осознанно и прочно достигать заранее заданной цели обучения? Мы всё время говорим об учебной деятельности, имея в виду особую активизацию органов чувств человека и его мозга, ведущую к целенаправленному и осознанному усвоению им знаний и умений. С помощью органов чувств человек постоянно впитывает информацию, поступающую из внешнего мира, а мозг её как-то обрабатывает, отбрасывая одно и запоминая другое. В обучении органы чувств резко обостряют свои функции: глаза не просто смотрят — они всматриваются, уши не просто слушают — они вслушиваются, руки — ощупывают и нос — принюхивается. Мозг учащегося не просто запоминает доставляемую органами чувств информацию, а целенаправленно обрабатывает её, чтобы поднять на более высокую ступень абстракции и уровня мастерства интеллектуальные способности индивида. Эта перестройка стиля функционирования органов чувств и мозга учащегося не происходит сама собой, а только в силу и в меру того воздействия на них, которое задано учебником и организовано учителем. Другими словами, обучение — это активный, управляемый и контролируемый процесс.

Выдающийся российский педагог и психолог К.Д. Ушинский не устал повторять, что процесс обучения не может быть успешным, если «учащиеся просиживают в классах битые часы без дела в руках, без мысли в голове». Это замечание великого педагога было справедливо для школ царской России середины XIX века. Это осталось справедливым 100 лет спустя для советских школ, когда психологи и педагоги решили проверить, как обстоят дела с учебной активностью школьников в середине XX века в советской социалистической школе. Проведя соответствующие наблюдения в классах и необходимые измерения и вычисления, исследователи были немало поражены, когда обнаружили, что вещие слова К.Д. Ушинского звучат так же актуально для советской школы, как они звучали для её царской предшественницы 100 лет тому назад.

Каковы же на сегодняшний день успехи психолого-педагогической науки в раскрытии естественных механизмов учебной активности человека и вовлечении в неё учащихся? Если вне этой активности акт усвоения знаний не происходит, то о какой активности идёт речь? К сожалению, до сих пор не существует единой и общепринятой теории процесса усвоения знаний человеком, как всё ещё не существует так настойчиво искомая А. Эйнштейном единая теория поля. Отсутствие единой теории поля не мешает человечеству осваивать космос и управлять термоядерной энергией, но затруд-

няет понимание глобальных процессов, происходящих во Вселенной. Отсутствие единой теории процесса обучения неявно мешает работе образовательных систем, и, как показывает современный кризис образования, отсутствие такой теории затрудняет успешную подготовку подрастающих поколений к жизни и труду на нашей уникальной Земле.

Вместо единой теории процесса усвоения учащимся знаний, умений и навыков в настоящее время различными учёными предложены более или менее проработанные гипотезы отдельных сторон этого непростого процесса. Эти гипотезы пока не поддаются чёткому логическому обобщению и не образуют единой непротиворечивой теории, но их учёт в построении учебного процесса может продвигать образование к более высоким уровням понимания и построения образовательной деятельности, чем до сих пор это делает традиционная педагогика. В то же время попытки использования отдельных «теорий» усвоения учащимися знаний и действий для организации целенаправленной учебной деятельности школьников и студентов вузов оказались непосильными для «мануального» их воспроизведения уединённым с тремя-четырьмя десятками учащихся в классе учителем. Зато для компьютера, снабжённого соответствующей программой **учения**, это рутинная и постоянно совершенствуемая функция. В **корректном** использовании компьютера в обучении и состоит мировой образовательный прогресс. **НО**

ПАРК ОТКРЫТЫХ СТУДИЙ: технология школы будущего

Ольга Милославовна Леонтьева,
*лауреат премии Президента РФ в области образования,
кандидат педагогических наук*

Проект «Парк открытых студий» (ПОС) развивался в НПО «Школа самоопределения» (Москва) с 1996 по 2007 год. За это время его выпускниками стали более 200 человек. Первые пять лет проектом руководила я, потом — Татьяна Сергеевна Шагова. ПОС был закрыт после смерти генерального директора этого научно-педагогического объединения Александра Наумовича Тубельского.

- парк открытых студий • деятельностная самооценка • выбор
- карточки самоотчёта • разновозрастный коллектив • гуманизация

Деятельностная самооценка

В проекте «Парк открытых студий» мы рассматривали выбор места обучения и конкретных тем как культурную форму проявления учениками собственной оценки выбираемого объекта или субъекта, а школы «свободного выбора», такие как Саммерхилл, Садберивэллей и другие, а также частные методики, использующие выбор форм и предмета деятельности, как модели образования, в которых используется **деятельностная самооценка**.

Под деятельностной самооценкой (далее — ДВ) понимаем естественную общекультурную норму равноправного общения участников, проявляющуюся в их демонстрации отношения друг к другу и ситуации в целом, направленной на продление или прекращение взаимодействия.

Если задачу образования определять как развитие индивидуальности, а не видеть её в обучении набору

стандартных знаний и умений, то надо признать:

- существующие у взрослых системы знаний — лишь возможные модели такового, и никто не обязан вложить эти модели в головы учеников в том виде, в котором они сформированы у взрослых;
- учитель должен создать лишь такую учебную ситуацию, при которой ученик будет использовать своё представление о Мире и, следовательно, развивать его;
- процесс выбора объекта познания и вида деятельности — принципиально важная основа деятельностной оценки.

В этом случае детям позволено демонстрировать оценку работы взрослых культурным способом — посредством выбора места и формы занятий, — и рассматривают деятельностную самооценку не только как процесс, но и как один из основных принципов образования. Такой подход позволил создать образовательную модель, которая стала соответствовать разнообразным интересам и опыту детей, начала стимулировать их индивидуальные способности.

В результате удалось создать образовательную модель, основанную на природосообразной деятельностной самооценке всех участников образования. Следствием стало **открытие учебных занятий** — ученики имели возможность выбора «здесь и сейчас» места и формы деятельности, постепенно осознавая ответственность за собственный выбор.

Смена принципов оценивания проведена за счёт системной отмены основных атрибутов силовой школы:

- а) односторонней оценки;
- б) замкнутых классов;
- в) разновозрастных образовательных групп;
- г) уроков как обязательных занятий;
- д) программ как содержания образования;
- е) роли учителя как проводника накопленных социумом знаний;
- ж) роли классного руководителя как главного старшего, отвечающего за заранее определённую группу учащихся.

В результате учителя были вынуждены поставить перед собой вопрос о новом содержании собственной работы в связи с детскими приоритетами и собственным (педагогическим) видением обучения. Поиск ответа на этот вопрос — сильный развивающий фактор для педагога, который вынужден, находясь в ситуации постоянного оценивания собственной деятельности учениками, изменять способы работы и взгляды на образование в целом.

В первый и второй годы эксперимента в нём принимали участие примерно 50 учеников

(плюс-минус 2 человека) 5-х, а затем 6-х классов и 24 учителя, большинство из которых работали в эксперименте лишь частично, наряду с работой в других параллелях. На третий год в эксперимент включили группу из 25 учеников младшего возраста, то есть образовалась разновозрастная группа в составе 75 учащихся 10–14 лет.

Начало

Для того чтобы переход от классно-урочной системы к парковой был наиболее плавным как для учеников, так и для учителей, проводится специальный вводный этап. Для этого командой учителей принимается решение в течение первого учебного месяца совмещать парковый и классно-урочный режимы обучения. Ученикам предлагается расписание по следующей схеме (табл. 1).

Одновременно для пятиклассников в течение 6 уроков (напомним, что здесь и далее в описании эксперимента понимаем под термином урок конкретный временной отрезок) работали 2 студии в парковом режиме: биологии и истории Москвы (табл. 2).

Таким образом, 4 учителя находились в школе в кабинетах по 6 академических часов. Два учителя, чьи уроки были указаны в расписании как обязательные, работали с классом в привычном для всех классно-урочном режиме, но с одним новым

Таблица 1

5 «б»		5 «в»	
1, 2, 3 уроки	Хореография	1, 2, 3 уроки	Английский язык
4, 5, 6 уроки	Английский язык	4, 5, 6 уроки	Хореография

Таблица 2

5 «б»		5 «в»	
1, 2, 3 уроки	Биология	1, 2, 3 уроки	История Москвы
4, 5, 6 уроки	История Москвы	4, 5, 6 уроки	Биология

условием: они объявляли, что одновременно для учеников Парка открыты парк-студии, называли студии и отпускали туда по 5 желающих учеников из каждого класса.

Эти 5 детей могли уйти и вернуться на урок в любое удобное для них время в течение учебного дня, как все вместе, так и каждый отдельно. Сколько человек вернулось в класс, столько же учитель мог отпустить для работы в парковом режиме, поскольку занятия там велись не больше, чем с 10 учениками на одной студии. Предполагали, что такое количество будет оптимальным для начала работы студий, но оно изменялось по ходу эксперимента.

Ученик, пришедший на студию, должен был записать в специальном детском журнале: Ф.И.; класс; чем там занимался (на основании этих записей учитель заполнял свой журнал). Предполагалось, что учителя, работающие в урочном режиме, будут учиться отпускать детей без ущерба для работы (что требовало пересмотра технологии работы в классе), а учителя, находящиеся в парковом режиме, начнут создавать рабочие места по запросам пришедших ребят, пытаться сформировать ядро будущих помощников-экспертов, то есть научатся принимать детей в соответствии с их желаниями.

На второй неделе изменили расписание, помняв предметы внутри создавшейся мини-команды местами таким образом, чтобы в расписании были указаны два других предмета, а учителя, работавшие на первой неделе в классно-урочной системе, попробовали сформировать свои парк-студии.

Одновременно для пятиклассников работали парк-студии хореографии и английского языка.

Так шла работа в течение одного месяца. Изменялось лишь количество детей, находящихся одновременно в парковом режиме: педагоги старались отпускать всех желающих уйти в парковый режим из классно-урочного.

Для наблюдения за динамикой перемещения учащихся и их оценкой собственной заинтересованности на занятиях в парк-студиях была введена специальная система карточек самоанализа, которые раздавали детям и собирали

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

ежедневно тьюторы при помощи учителей, работающих в урочном режиме:

МОИ ФАМИЛИЯ И ИМЯ: _____
ДЕНЬ НЕДЕЛИ, ДАТА: _____

НАЗВАНИЕ СТУДИИ И Ф.И.О. ЕЁ РУКОВОДИТЕЛЯ	
ИСТОРИЯ Соколова Евгения Михайловна	
ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК Горюнова Валентина Марковна	
НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК Коношенкова Галина Петровна	
МУЗЫКА Багдасаров Рудольф Гайкович	
ГЕОГРАФИЯ Темненко Светлана Владимировна	

Ученикам предлагалось заполнить вторую графу таблицы следующим образом:

- занимался с этим учителем — поставить +;
- занимался и было интересно — поставить ++;
- занимался, было интересно, продолжу на следующей неделе — поставить +++.

Учащиеся заполняли карточки, описывая предыдущий день, а тьюторы вносили данные в общую схему, где количество плюсов отмечалось соответствующей цифрой (1, 2, 3).

Понятно, что количество плюсов показывало, насколько высоко каждый ребёнок оценил ту или иную студию, так как самая главная реальная оценка — это действия ребёнка: его приход туда снова.

Предполагали, что детям будет трудно написать, что им где-то было скучно и неинтересно, поэтому специально не вводили такую графу. Кроме того, думали мы, дети, не желая обидеть учителей, будут ставить вместо одного плюса два, якобы показывая этим, что там было интересно, но туда идти они

не собираются. Оказалось, это не так. Ученики предпочитали ставить один плюс или три, то есть для них изначально было понятно, что они собираются дальше делать. Поэтому мы суммировали количество выборов на уровне 1 и 2, сравнив эту сумму с количеством максимальной оценки, то есть с количеством цифр 3.

Оказалось, что на первой неделе положительных выборов студий было около 60%, а отрицательных — 40%. На второй неделе соотношение выборов изменилось, стало 70%:30%, на третьей — 80%:20%, на четвёртой, пятой неделях и дальше соотношение выборов оставалось практически неизменным: 90%:10% ($\pm 3\%$).

Исходя из этого, предположили, что дети определили в какой-то степени свой выбор. Кроме того, они сразу же разделились на группы по тому признаку, насколько им вообще могло быть интересно на любых занятиях в школе. Так, из всех выборов за первые две недели у Вани К., умного мальчика из неблагополучной семьи с ярко выраженной агрессией, практически не было положительного выбора, хотя он честно пытался посетить разные студии (29 выборов и во всех результат — 1 плюс). А у Раисы К., напротив, из 22 выборов за 2 первые недели — все по 3 плюса. То есть фактически часть ребят могла найти интересное для себя занятие практически везде, а другим везде было неинтересно.

Дети, стабильно дававшие отрицательные результаты выбора, оказались не только неуспешными в предыдущей учёбе, но имели различные психологические проблемы (скорее всего, как следствие стрессовых учебных ситуаций). Большинство из них не только не умели читать (могли перерисовать картинку, но не умели прочитать подпись под ней, чтобы узнать, что на ней изображено). Многие из них избрали молчание единственным эффективным способом контакта и борьбы с внешним миром. Трое из этих детей защищались при помощи постоянно выраженной

агрессии. Однако к концу первого месяца обучения в парковом режиме большинство из них нашли в школе интересные для себя места и занятия, так как им разрешалось не ходить на студии, предложенные в расписании, а искать любые интересные места в школе. Было лишь одно ограничение: не покидать стены школы, так как школа несёт ответственность не только за образование наших учеников, но и за их физическое здоровье. Отсутствовавших в школе в то время нам зафиксировать не удалось, так как в этом у учеников не было никакого смысла: зачем уходить, если можно спокойно находиться в школе и заниматься тем, что интересно.

В течение первого месяца работы команда учителей пятых классов автоматически разделилась на пять мини-команд (по дням недели), которые должны были обеспечить интересной работой наших учеников единой группой. Для того чтобы учителя могли работать вместе и знали о трудностях и проблемах друг друга, каждая мини-команда собиралась после работы и обсуждала результаты, представленные не только ведущими в этот день занятия учителями, но и тьюторами, в задачу которых входили:

- ежедневный анализ карточек самоотчёта и выведение результатов на общее поле;
- сравнение журналов ухода (с обязательных уроков) и журналов прихода (на студии), выявление ребят, выпадающих из общего образовательного поля;
- обсуждение возникших проблем с психологами;
- объединение мини-команд за счёт постоянной трансляции необходимой информации;
- помощь детям в выборе учителя-наставника.

В результате вводного этапа у учителей и учеников был снят существовавший до этого страх перед ситуацией свободного выбора и самооценки. Начали складываться новые способы работы в студиях, открылась реальная возможность перехода на парковую систему в целом.

Основной способ работы

В октябре 1996 года был завершён переходный этап, и приступили к основному способу работы, планировавшемуся ранее. В расписании остались лишь названия студий, например:

Понедельник	Вторник
<i>Для вас открыты с 1 по 6 урок студии:</i>	<i>Для вас открыты с 1 по 6 урок студии:</i>
Биологии	Словесности
Словесности	Математики
Английского языка	Физики
Истории Москвы	Хореографии

Сначала старались одновременно ставить в расписание студии из гуманитарного и естественнонаучного циклов, иностранного языка и студии с разнообразной физической нагрузкой.

Шестичасовые занятия с переменной группой вынуждали учителей отходить от стереотипов. Например, абсолютно невозможно объяснять что-то детям 6 уроков подряд, не предложив им никакой самостоятельной работы. Эта работа должна быть творческой, так как в противном случае дети просто уйдут с этой студии. Однако уже к концу первого полугодия стало очевидно, что большинство учеников избрала трёхчасовой (час академический) цикл занятий: за 1 день они посещали 2 студии, по 3 урока каждую. Лишь на самых любимых студиях они оставались по 6 уроков подряд, не чувствуя усталости.

Поэтому на второй год эксперимента заменили шестичасовой режим работы мини-команд на трёхчасовой. Нам казалось, что этим мы облегчим детям проблему выбора (каждый день они имеют возможность работать не менее чем в 7 разных студиях), а учителям будет проще организовать работу в студиях (теперь почти все студии открыты минимум 2 раза в неделю). Однако это решение повлекло за собой и негативные последствия. Во-первых, усложнилось и без того сложное расписание занятий, и некоторым детям стало труднее простроить график работы, а во-вторых, учителя получили воз-

можность снова вести обычные уроки (с переменным составом учащихся) вместо того, чтобы создавать новые рабочие места для самостоятельного творчества ребят.

Таким образом, в общеобразовательной школе была построена модель, базирующаяся на принципе деятельностной самооценки. Использование данного принципа повлекло за собой не только изменение структуры обучения (становление не классно-урочной образовательной модели), но и её основных компонентов: возрастной организации, личностно-ориентированных способов работы учителя, введение коллективной творческой деятельности и педагогической поддержки.

Способы работы учителей

Коллектив учителей, начинавших эксперимент, не был специально подобран. Многие педагоги, ранее преподававшие авторитарно, но готовые попробовать сменить способы работы, пришли к нам. Им не давалось особых рекомендаций, были введены лишь два ограничения:

- нельзя заставлять детей оставаться на студии дольше, чем они сами хотят;
- нельзя не впустить ребёнка на студию тогда, когда он сам пришёл.

На общем сборе с учениками было решено, что всем будет удобнее, если временем смены студий будут перемены, так как тогда пришедшие будут минимально мешать остальным.

С целью фиксации изменений оценки учителями собственной деятельности в структуре Парка открытых студий проведён опрос. Вопросы были поставлены таким образом, чтобы каждый педагог выразил мнение по поводу деятельности как лидера парк-студии и как члена одной из команд (работающей в один день недели группы) учителей.

На вопрос, что учитель делает на студии, учителя следующим образом охарактеризовали свои действия:

- создаю ситуации, в которых для ребёнка становится значимым умение определить цели в предметном поле;
- помогаю детям научиться планировать деятельность и возможный результат;
- организую на студии такую деятельность, которая поможет ученикам освоить основные знания, умения, навыки, способствующие успешному продвижению в данной области знания;
- читаю лекции, провожу беседы;
- даю консультации по индивидуальным работам;
- собираюсь вывести ребят в позицию лектора;
- формирую личностное отношение к изучаемому предмету;
- побуждаю активное действие с целью переориентации целей учеников с социально значимых на личные;
- прорабатываю цепочку взаимодействия ученик—учитель—учебник;
- согласовываю цели, содержание предмета через выявление значимых для ученика и для меня проблем, умений;
- выстраиваю договорные отношения;
- создаю ситуацию успеха для конкретного ученика, психологический комфорт;
- даю ученику понимание социально-культурных образцов;
- работаю как инициатор, организатор деятельности на студии;

На вопрос о роли учителей-предметников в Парке открытых студий в целом учителя дали следующие ответы:

- создаём ситуации, в которых ребёнок может (и для него это становится важно) свободно формировать свои интересы в образовательном пространстве;
- даём возможность строить свои отношения с товарищами и взрослыми;
- даём возможность овладеть универсальными способами мышления.

Результатами работы на студиях учителя считали:

- развитие умения учеников планировать деятельность в предметном пространстве;

- расширение поля взаимопомощи между учащимися ПОС;
- развитие умения общаться на языке предмета;
- освоение учениками разных способов работы в предметном поле;
- освоение каждым ребёнком базового минимума;
- удовлетворение личностного интереса ребят внутри данного предметного поля;
- формирование целостного представления о закономерностях внутри данной области знаний (например, в истории, географии);
- индивидуальное продвижение ребёнка;
- повышение самооценки учащихся;
- развитие их познавательной активности;
- смена позиции ведомого на позицию лидера;
- наличие ситуации успеха и психологического комфорта в группе;
- развитие умения учеников планировать и контролировать деятельность;
- развитие умения детей оценить себя в различных измерениях;
- выход учеников на систематические занятия в студии;
- развитие их работоспособности;
- повышение коммуникабельности;
- развитие понимания практической необходимости изучать те или иные предметы;
- развитие умения видеть не только себя и свои интересы, но и других людей.

Результатом эффективности парковой структуры в целом учителя видели:

- умение планировать деятельность в образовательном пространстве;
- умение работать в группе и в паре;
- умение работать с текстом; сравнивать, определять и классифицировать понятия.

Критериями, по которым учителя оценивали работу, были:

- постоянное участие ребёнка в работе студии;
- желание детей задавать вопросы;
- умение учеников помогать друг другу;
- желание детей работать дома;
- доверие детей к учителю (спрашивают ли совет учителя и следуют ли ему);
- умение учащихся «преодолевать себя» ради конкретного дела.

При этом работу учителя оценивали по степени регулярного посещения их студий детьми, а также по развитию потребности детей планировать собственную деятельность в образовательном пространстве и дружеским отношениям с товарищами и взрослыми.

Доминантой образования для учителей в Парке открытых студий стало развитие личностных качеств детей, а не передача им программного материала. Таким образом, **внедрение деятельностной взаимооценки стало системообразующим фактором для развития одной из моделей личностно ориентированного образования.**

Способы работы

Постепенно учителя стали использовать разнообразные педагогические приёмы, которые оказались наиболее эффективны при работе в парк-студиях. Мы попытались систематизировать их и сравнить с приёмами работы внутри классно-урочной системы. Так выяснилось, что при описанной выше работе в системе от-

крытых парк-студий в корне перестраивается и работа учителя. Анализ различий показал, что многие педагоги, работающие внутри класс-школы в гуманистической этике, используют называемые парковые методы и формы работы в рамках обычного урока.

Возможно, такая тенденция и является доказательством необходимости изменения этической нормы оценивания в школе: это упростит работу тем, кто действительно внедряет современные инновационные методы органического обучения, и заставит изменить методику преподавания других учителей, привыкших прикрывать некомпетентность наличием программ и отметок.

Вот примерная сравнительная классификация способов работы в студийном и классно-урочном режиме занятий (табл. 3).

Таблица 3

Классификация способов работы учителей в студиях и классах

РАБОТА УЧИТЕЛЯ В ПАРК-СТУДИИ	РАБОТА УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ
1. Учитель продумывает и обеспечивает максимальное разнообразие форм и способов работы	1. Учителю достаточно продумать и использовать единую форму или способ работы
2. Учитель стремится к тому, чтобы каждый ребёнок выбрал СВОЮ проблему (или тему, способ работы, своё место в общей работе)	2. Учитель стремится к тому, чтобы все ученики продвигались по им намеченному плану с одинаковой скоростью
3. Учитель имеет право продемонстрировать свою логику вхождения в данный предмет лишь по просьбе ребёнка или в работе «партнёров» и стремится к индивидуализации результатов	3. Учитель демонстрирует собственное знание предмета как эталон и стремится привести учеников к некоторому общему результату
4. Учитель должен предоставить каждому ученику возможность измерить собственное продвижение в предмете	4. Учитель оценивает адекватность полученных результатов усвоения по заранее намеченным собственным или стандартным критериям
5. Учитель следит за социальными отношениями в студии, развивает их в процессе создания ситуаций нужности друг другу	5. Учитель подавляет несанкционированные проявления социальных связей в группе (подсказки, разговоры) как мешающие адекватному оцениванию детей
6. Учитель стремится привлечь ребят на студию игровыми приёмами (приём, аналогичный рекламе фирмы) или «рекламой»	6. Учитель использует игровые методы обучения для поддержания внимания и активности учеников
7. Учитель учится вместе со своими учениками (миф о всезнающем учителе здесь даже вреден)	7. Учитель должен знать предмет лучше учеников и демонстрировать свой уровень

Расширение опыта работы учителей в парк-студиях поставило новые вопросы:

Как можно научить тех, кто вообще не приходит на занятия этой студии?

Легко заметить, что этот вопрос — следствие скрытой уверенности, что детей можно и нужно учить одному и тому же.

Как можно заставить каждого хоть изредка посещать так называемые студии «общеобразовательного цикла»?

За этим вопросом лежит уверенность в необходимости одновременного усвоения каждым учеником общей программы по математике и словесности.

Как 6 уроков подряд учить одних и тех же детей?

Действительно, если пытаться передавать свои знания детям, этот вопрос имеет смысл. Если же создать условия, при которых дети вынуждены сами добывать и использовать полученную информацию, то ясно, что такая работа может продолжаться любое количество уроков.

Поднятые проблемы ещё раз убедили нас в важности принятия каждым учителем всей системы гуманистической школы. Оказалось, что официальный статус деятельностной взаимооценки повлиял на сознание учителей и заставил их двигаться в сторону гуманизации способов работы.

Проблемы и противоречия

Когда одновременно работали 4–5 студий, часто на 1 из них приходили 1–2 ученика, а на другие — много, причём все были готовы работать по 6 уроков подряд. Изначально многие учителя думали, что на физкультуре будет всегда перебор, однако ребята занимались по 6 уроков подряд математикой и словесностью, физикой и биологией, историей и иностранными языками,

музыкой и изобразительным искусством.

Часто учителям было трудно изменить систему работы, если одни ученики были на студии постоянно, а другие зашли всего лишь посмотреть, чем там занимаются.

В начале каждого рабочего дня учитель задумывался: придут ли ко мне сегодня дети? Нужен ли я по-настоящему кому-нибудь из наших 50 учеников? Педагоги постоянно находились в точке оценивания себя своими учениками, причём оценивания не вербального, а деятельностного. Отсутствие пустующих студий говорило отчётливо о многом.

Уже на первых этапах воплощения в жизнь описываемой образовательной модели выявился целый ряд противоречий, существующих в массовом образовании, но сильно завуалированных и мешающих его гуманизации:

- между индивидуальной многогранностью субъектов образования и предметностью занятий в школе;
- между стремлением учителя быть в центре внимания и учить детей и задачей, стоящей перед ним при работе на студиях: дать каждому ребёнку возможность поработать в позиции «отдающего», то есть необходимого кому-то человека;
- между вполне естественным стремлением детей увидеть собственный рост и почти полным отсутствием способов такого измерения (кроме внешнего способа измерения успехов — отметки).

Отдать накопленный опыт

В результате апробирования различных, в том числе и игровых, методов поняли, что поставить ребят в «катаболическую» позицию (позицию отдачи накопленного опыта) можно минимум двумя разными способами: естественным и искусственным.

Первый способ использовали педагоги, ведущие занятия в студиях по общему плану, но разрешавшие, согласно услови-

ям эксперимента, работать там любое количество времени. В результате детям, отсутствовавшим в течение некоторого времени на студии, было трудно подключиться к общим занятиям без посторонней помощи, и в этот момент вступали в работу «эксперты» — ученики, постоянно занимавшиеся в студии и способные помочь новичку, ввести его в курс дела, разбираясь при этом ещё раз в изучаемом материале.

Второй способ более искусственный. При этом перед ребёнком специально ставилась задача разобраться в какой-то проблеме лучше, чем остальные, проведя небольшое собственное исследование, поработав с текстовым материалом или внимательно выслушав объяснение учителя. Главное, чтобы ответ на интересующий его вопрос узнал только он, и никто другой. Изученный таким образом материал ученик не отвечает учителю, а рассказывает о вновь узнанном тем ребятам, которым эта информация интересна или нужна по каким-то причинам.

Например, мальчик захотел узнать, почему картофель зеленеет на свету. Многих его одноклассников заинтересовал этот вопрос, но учитель помогал найти на него ответ лишь этому ученику. Именно он, а не учитель, рассказал потом всем желающим обо всех своих открытиях. Так довольно искусственным способом можно вывести в позицию объясняющего практически любого ребёнка.

Педагогическая поддержка

Для того чтобы последовательно ввести в образовательную структуру деятельность взаимной оценки, потребовалось изменить и позицию классного руководителя, который обычно ответственен за образование закрытой группы учеников. В работу классного руководителя в традиционной школе входят анализ успеваемости учащихся, работа с родителями, так называемые воспитательные мероприятия. Мы пришли к выводу, что наиболее гибкой и близкой для создаваемой структуры служит система наставничества и педагогической поддержки, разработанная О. Газманом и его последователями, где тьюторы, как и взрослые в эксперименте, находятся в позиции взаимной оценки: они не работают с постоянной замкнутой группой, а приглашают

к себе всех желающих или тех, кто им особенно нужен (ценен), а дети выбирают, в какой группе они хотят работать. В такой деятельности проходят взаимное обогащение и понимание ребёнком себя и других.

В связи с использованием деятельностной взаимной оценки педагогическая поддержка при работе тьюторов в Парке открытых студий имеет ряд особенностей, неизбежно связанных со сменой классно-урочной системы на парковую.

В эксперименте были зафиксированы следующие уровни обеспечения педагогической поддержки:

1. Тьютор являлся лидером одной из открытых групп, организованной для совместного дела, для участия в котором он приглашал всех желающих учеников Парка. При совместном анализе деятельности каждого участника дела тьютор старался понять проблемы учеников и помочь им осознать их. Работа проводилась по принципу «огонька» в коммунарном движении. При смене тьюторских групп тьюторы обменивались информацией о детях. Стрессовые ситуации, неизбежно возникающие при попытках заставить ребёнка заниматься чуждым для него, неинтересным делом, практически были ликвидированы. Одна из первейших задач тьютора (на первых шагах ребёнка в системе Парка открытых студий) — **понять, какой из учителей команды оказывает на ребёнка самое большое влияние**, и создать (при его помощи) условия, когда это необходимо:
 - а) для встречи ребёнка с наибольшим количеством студий;
 - б) для продолжительной работы ребёнка в выбранных им студиях.

2. На одно из первых мест встают проблемы, связанные с пространством социальных взаимоотношений в открытых группах (которыми и являются, на самом деле, парк-студии). При этом

задача тьютора — не столько вмешаться в разрешение возможного конфликта, сколько **проследить за тем, чтобы у ребёнка в нужный момент была возможность получить помощь извне.**

3. У детей, учащих в парковой структуре, явно выражена тенденция предлагать помощь, а не просить её у старших. Фактически дети становились наставниками друг для друга, что необходимо ценить и поддерживать. Если же помощь старших была действительно необходима, ребята с лёгкостью обращались к любому учителю, способному помочь в данной ситуации. **Дети предпочитают опекать друг друга, а не быть опекаемыми кем-то из взрослых.** За развитием и взаимодействием таких малых групп следит тьютор, помогая детям, не входящим ни в какую группу, а также выступая в роли третейского судьи в различных спорах (по обоюдному желанию конфликтующих сторон).

Взаимоотношения с родителями

Введение принципа деятельностной взаимной оценки изменило прежний стиль связи родителей с учителями (вроде «ученик прогуливает, не выполняет домашнее задание, хулиганит на уроках; повлияйте на него, помогите»). Работа с родителями стала проводиться строго индивидуально, и в основном была направлена на разрешение личностных проблем их ребёнка.

Таким образом, в Парке открытых студий стали развиваться частные методики, ориентированные на развитие индивидуальности учащихся, их самоопределение, пространственное межличностных взаимоотношений учитель — ученик, ученик — ученик. Эти способы работы стали развиваться у всех учителей, продолжительно (более одного учебного года) работающих в эксперименте, независимо от их первоначального опыта и позиции. Причиной такого изменения можно считать новую для учителя позицию, в которой оказались участники эксперимента:

взрослого, постоянно оцениваемого младшими. Учителя стали стремиться заинтересовать учеников Парка, привлечь на свою студию как можно больше детей, быть ценными для них.

Разновозрастный коллектив

Структуру свободного образования невозможно, а иногда опасно развивать внутри относительно устойчивых разновозрастных образовательных групп, которые провоцируют стремление учителей однонаправленно оценивать учеников, так как наличие детей одного возраста — механистический приём, специально введённый в школу для увеличения эффективности однонаправленной качественной внешней оценки.

По этой причине в Парк открытых студий, изначально сложившийся как разновозрастная структура, была включена группа из 25 учеников младших классов (средняя разница в возрасте — 2 года). Необходимо подчеркнуть, что учебные вертикали — разновозрастные образовательные группы — обогащают учебно-воспитательный процесс лишь в том случае, если целью образования ставится не воспроизведение стандартных программ, а развитие индивидуальности в деятельности для других, и если вертикали создаются как открытые образовательные группы. Именно поэтому разновозрастность успешно использовалась в коммунарском движении, но из-за стандартных аттестатов и закрытых классов так слабо реализуется в учебном процессе.

Итак, для того чтобы полностью использовать внутри школы систему мягкого оценивания, структура Парка открытых студий стала разновозрастной, внутри которой каждый субъект образования мог стать для кого-то старшим (оставаясь для других младшим), то есть выбранным, получившим высокую оценку и одновременно — выбирающим, оценивающим. Ученики Парка открытых студий получали такую возможность

и внутри разновозрастной группы, но далеко не все смогли найти для себя такие группы среди одноклассников. Многие дети стали младшими, то есть ведомыми, для своих ровесников, но мы считаем, что для каждого важнее стать для кого-то старшими, ведущими, ведь максимальный образовательный эффект наблюдается именно у ведущих, обучающихся (см. выше).

К концу первого полугодия работы в разновозрастном Парке открытых студий командой учителей (по результатам письменного и устного опросов) были отмечены следующие **положительные стороны работы в учебной вертикали**:

1. Младшие эмоционально инициируют работу старших. Детям 10-летнего возраста свойственно более открыто, чем 12–13-летним, выражать разнообразные положительные эмоции по отношению к учебной деятельности. Они демонстрируют удивление, восторг, заинтересованность, при этом зачастую старшие ребята из подростков с показным безразличием превращаются снова в интересующихся происходящим в школе детей. **При работе в вертикалях учителя могут специально создавать разнообразные ситуации, вовлекая младших в интересную для них деятельность с целью активации работы старших учеников.**

2. Старшие, демонстрируя увлечённость начатым делом, инициируют работу ещё не включённых младших. Это особенно видно в студиях, где есть общее дело, требующее больших эмоциональных и умственных затрат. Усталость и желание бросить начатое дело наступают одновременно у всех детей, однако старшие (возможно, из-за присутствия всё тех же младших) продолжают работать, несмотря на усталость, что заставляет и младших не бросать начатое дело, а у старших повышается ответственность за взятые на себя обязательства. **Общее дело с возложением на старших максимальной ответственности за результат может стать ещё одним приёмом работы в учебных вертикалях.**

3. В разновозрастной группе старшие могут помочь «выпадающим младшим», что немало-

важно для проведения индивидуальной работы со всеми учениками в больших учебных группах. При этом наблюдается двойной эффект: младший получает помощь в важном для него вопросе и ощущает себя комфортно и защищённо, а старший не только помогает учителю, но и имеет возможность утвердиться в собственных знаниях, выявить свои точки непонимания, структурировать собственные представления о мире в общении с другими людьми. **Создание учебных пар «старший — младший» с обязательной последующей демонстрацией обоим их прироста может быть эффективным приёмом работы в учебных вертикалях.**

4. Стали возникать устойчивые разновозрастные группы внутри предметных студий. В этих группах дети разных возрастов легко общаются, помогают друг другу, принимают помощь. Способы работы учителя, приводящие к образованию таких групп, пока трудно выделить: изначально считалось, что это коллективная деятельность, однако такие группы сложились быстрее всего в студиях, где КТД не использовалась.

5. Учителя отметили развитие умения детей быстро приспосабливаться к изменяющимся группам, принятие на себя ответственности за неуспешность других и готовность помочь. Так, именно младшие подняли вопрос о помощи «выпадающим» старшим. **Создание таких переменных учебных разновозрастных групп для кратковременной совместной деятельности может быть ещё одним способом работы в вертикалях.**

6. Наблюдалась тенденция к планированию работы, выполнению домашних заданий. Не совсем понятно, что стало фактором, стимулирующим этот эффект: работа по планированию на неделю, проводившаяся до создания разновозрастных групп, индивидуальная работа этого учебного года или работа

по возможному планированию, проводившаяся в разновозрастных группах. Несомненно лишь то, что **постоянное общение в учебной деятельности старших и младших учеников даёт и тем, и другим богатый материал для осмысления собственного продвижения.**

О классификации способов работы учителя в открытых учебных разновозрастных группах пока говорить рано, но уже сегодня можно выделить следующие обязательные действия учителя:

- смена его позиции по отношению к ученикам: учитель должен быть старшим членом растущего разновозрастного коллектива, а не только носителем общекультурных ценностей;
- каждому ученику должен обязательно демонстрироваться его «приrost».

Найти себя

Длительный мониторинг как основной способ анализа эффективности парковой системы обучения позволил не только понять, проанализировать действия наших учеников, помочь им в нужный момент, но и типологизировать способы ориентации детей в парковом пространстве, простраивания взаимоотношений ребят и работу тьюторов по педагогической поддержке.

Так, постоянное отслеживание и анализ происходящего в парк-студиях и во внеурочное время показал, что можно ориентировочно разделить учеников парк-студий на 4 основные группы по следующим критериям:

- навыкам учебной деятельности (умению читать, выделять главное, анализировать, добиваться конкретного результата);
- навыкам общения (умению работать в группе, ответственности, коммуникативности) и самоанализа (умению анализировать собственные поступки, замечать проблемы и продвижение, делать адекватные выводы).

На основе критериев типологизировали учащихся следующим образом:

1. Одинокое дети (не нашедшие себе друзей), не находящие ничего интересного в студиях.
2. Не находящие собственного интереса при работе в студиях, но вошедшие в мини-группы.
3. Увлечённо работающие на одной из студий.
4. Увлечённо работающие на нескольких студиях.

Оказалось, что первоочередной проблемой, требующей разрешения у наших учеников при их учёбе в описываемой образовательной системе, является поиск людей, с которыми можно было бы активно общаться, проявляя индивидуальность. Как только эти проблемы на данном уровне у ребёнка решены, он начинает расширять поле своих возможностей, а расширив его, ищет им новое, более эффективное применение. Фактически для каждого ученика наиболее важным является возможность быть ценным, нужным для кого-то и ценить других. Как только эти проблемы решаются, дети простраивают своё обучение сложившимися ценностными мини-группами, что удаётся им гораздо легче, чем не нашедшим себе друзей. **НО**

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ учащихся в учебном процессе

Людмила Васильевна Байбородова,

директор Института педагогики и психологии, заведующий кафедрой педагогических технологий, профессор Ярославского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук

Светлана Владимировна Данданова,

старший преподаватель, кандидат педагогических наук

Одна из актуальных форм обучения — групповая деятельность, которая сегодня используется педагогами в общеобразовательной и профессиональной школе с целью достижения образовательных результатов. Особое внимание к этой форме обусловлено тем, что существенным фактором развития учащихся становится взаимодействие самих учеников. Групповая форма организации учебного процесса строится на сотрудничестве и взаимопомощи учащихся, раскрывает их индивидуальные особенности, обеспечивает развитие индивидуальных свойств личности.

- групповая работа • проектирование • формирование микрогрупп
- взаимодействие • консультанты • целеполагание • учебный коллектив
- поведение учителя • представление результатов • анализ работы

При организации групповой работы возникает ряд проблем, которые педагогу приходится решать, от этого зависит успешность способа организации учебного процесса. Анализ опыта использования групповой работы свидетельствует о том, что педагоги допускают ошибки при организации совместной деятельности детей, которые приводят к психологическим и педагогическим издержкам в организации учебных занятий, в развитии отношений между учащимися. Чаще всего проблемы и трудности педагогов связаны с тем, что групповая работа учащихся используется бессистемно, отсутствует целенаправленное и обоснованное проектирование этой деятельности в учебном коллективе.

При проектировании групповой работы необходимо учитывать ряд последовательных этапов организации этой формы учебной деятельности учащихся.

1. Диагностический этап включает изучение достижений учащихся по предмету, их психологических особенностей, личностных и индивидуальных качеств, взаимоотношений между учащимися, опыта использования групповой работы в конкретном коллективе. Целесообразно проанализировать имеющиеся данные об учениках, их достижениях, собранных другими педагогами, специалистами, психологами. Также используются материалы социометрических методик, которые сегодня прово-

дятся психологами в образовательных организациях. Если такие материалы отсутствуют, педагог может сам провести социометрический опрос или создать диагностические ситуации по выявлению взаимоотношений учащихся.

Групповая работа используется на занятиях по различным предметам, поэтому педагогу следует изучить организацию такой формы занятий коллегами, их оценку эффективности групповой работы, а также выяснить мнение учащихся о способах организации групповой работы и её полезности.

Если педагог только приступает к работе в новом коллективе, то не стоит спешить с введением постоянного использования групповой работы. Целесообразно создавать отдельные ситуации взаимодействия учащихся на одном из этапов занятия, целенаправленно наблюдая за общением детей, выявляя лидеров, способных организаторов. Для этого полезно менять состав групп, что позволит зафиксировать наиболее удачные объединения учащихся.

Изучение учащихся и их отношений необходимо осуществлять постоянно, так как при организации групповой работы идёт интенсивное развитие всех процессов, а также участников образовательной деятельности.

2. Формирование микрогрупп — одна из сложных проблем, решение которой требует от педагога взвешенности, гибкости, творчества и мобильности, так как выбор способа формирования зависит от многих факторов, влияющих неустойчиво и переменчиво. Решая эту проблему, педагог должен ответить на ряд вопросов: Сколько человек целесообразно объединить в микрогруппе? Сколько микрогрупп создать? Сколько в коллективе учащихся, способных организовать деятельность микрогрупп? С кем смогут взаимодействовать наиболее проблемные учащиеся?

Под группой понимают объединение людей от 2 и более человек. Также используется понятие «микрогруппа», когда в группе создаются различные объединения из нескольких человек.

В зависимости от контингента класса и учебных задач во время урока может работать разное количество групп (микрогрупп), при этом формируются микрогруппы от 2 до 7 человек. Оптимальный количественный состав микрогруппы для каждой конкретной ситуации свой, это определяется многими факторами: опытом взаимодействия детей, их взаимоотношениями, содержанием и характером совместной деятельности, наличием лидеров, способных организовать работу микрогруппы. Например, когда у детей нет опыта общения, лучше начинать с парной работы, постепенно увеличивая количественный состав микрогрупп. Также следует учитывать, что в ряде случаев при небольшом количестве учащихся обсуждение будет неэффективным, а при большом — часть учащихся может «потеряться», то есть не сможет участвовать в обсуждении. Поэтому существует точка зрения, что наиболее целесообразна группа из 4–5 человек. В этом случае в обсуждении будет высказано большое количество идей, что позволит рассмотреть поставленный вопрос со всех сторон и в то же время группа сохранит целостность. Следовательно, вопрос о количественном составе не может решаться стихийно, формально.

Продуктивность групповой работы во многом определяется тем, насколько удачно укомплектованы микрогруппы. Существуют различные способы формирования микрогрупп, выбор того или иного способа зависит от многих факторов.

Могут создаваться базовые группы под руководством лидера или консультанта на год (полугодие, четверть); или группы на небольшой период для выполнения исследовательского проекта, творческой

работы. На учебном занятии создаются группы для выполнения *краткосрочного задания*, от 5 минут и более при изучении новой темы, систематизации, отработке умений и навыков, закреплении материала для выполнения лабораторной работы, разработки вопросов к тексту.

При формировании постоянных групп важно предусмотреть в каждой из них лидера, способного организовать деятельность сверстников, умеющего регулировать отношения между ними, демократично взаимодействовать с ними. Также необходимо учитывать отношения между учащимися, желание их работать в предлагаемом составе группы, уровень подготовленности учащихся по учебному предмету.

При составлении временных групп для выполнения определённого задания учебно-познавательного характера необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся, их подготовленность к конкретному виду работы, дидактические задачи, характер межличностных отношений в классе.

Постоянный состав групп позволяет лучше овладеть навыками коллективной работы и повышает объём и качество работы группы. Однако в отдельных случаях, руководствуясь задачами обучения, группы могут видоизменяться и временно (на одно или несколько занятий) образовываться заново.

Формируются гомогенные группы, то есть однородные по уровню подготовленности к деятельности, либо, наоборот, объединяются учащиеся разного уровня обучаемости и обученности (гетерогенная группа). В практике используются преимущественно групповые занятия со смешанным составом учащихся. Это более эффективно и в воспитательном отношении. Смешанный состав учащихся предполагает более интенсивный обмен деятельностью между учениками разного уровня подготовленности к деятельности, благодаря чему укрепляются межличностные отношения учащихся. Гомогенные группы применяются педагогами чаще всего в классе при дифференцированной работе, когда, например, учащиеся выбирают разного

уровня сложности виды работ или учебных заданий.

Формирование микрогрупп может быть стихийным или целевым. Стихийный способ — это использование считалки, жребия, цвета и формы жетонов, которые достались учащимся, и другие. Целевое формирование микрогрупп может быть ориентировано на учебную задачу, способности учащихся, привлекательный вид деятельности, уровень обученности, обучаемости, профессиональные интересы и планы учащихся.

В свою очередь способы формирования микрогрупп можно разделить на свободные, то есть по желанию учащихся, и несвободные, организованные педагогом. Преимущества свободного формирования групп таковы: 1) обстановка, располагающая к общению, раскрытию большого творческого потенциала каждого учащегося; 2) снижение напряжённости; 3) благоприятные предпосылки для взаимоподдержки и взаимовыручки. У подобного варианта, однако, есть недостатки. Во-первых, могут сформировываться группы, различные по численности, а главное, различные по учебному потенциалу, и, как следствие, одна из групп может изначально оказаться менее успешной в достижении результата, что будет снижать мотивацию учащихся. Во-вторых, может появиться неадекватная оценка собственной деятельности и деятельности товарищей (завышение оценок), так как общение внутри группы принимает более близкий, дружественный характер. Следовательно, педагогу или организатору занятия при создании групп по желанию учащихся следует учесть плюсы и минусы такого деления.

Таким образом, существуют различные способы формирования микрогрупп. Во всех случаях педагог предварительно изучает взаимоотношения учащихся, их пожелания и находит наилучший,

наиболее работоспособный состав группы по своему предмету, особенно если формируются относительно постоянные группы. На первых этапах педагог формирует группы, учитывая симпатии детей, в дальнейшем, способствуя развитию отношений в коллективе, создаёт группы для выполнения творческой и привлекательной деятельности, объединяя учащихся, отвергающих друг друга, имеющих проблемы в установлении повседневных контактов. В случае необходимости учитель может (должен) оперативно вносить поправки в состав группы.

Частоту смены состава групп определяет педагог в соответствии с целями, которые он решает в обучении. С одной стороны, частая смена состава микрогрупп может снизить эффективность работы. С другой стороны, результатом смены участников будет развитие толерантности, навыков общения, взаимоотношений в коллективе. Вариант формирования группы должен быть обоснованным и педагогически целесообразным, то есть способствовать решению как образовательных, так и воспитательных задач.

Из практики известно, что некоторые педагоги, постоянно организующие групповую работу на занятиях, чтобы не тратить время на организацию, договариваются с учащимися о том, что перед началом урока на доске вывешивается символ, указывающий на то, каким образом следует распределиться учащимся в кабинете по группам, например: а) в пары или микрогруппы от 4 до 5 человек; б) по желанию или вокруг лидера (консультанта).

3. Подготовка учащихся к организации деятельности и взаимодействию в группе предусматривает прежде всего подготовку консультантов (лидеров, организаторов микрогрупп) к групповой деятельности. Количество консультантов или лидеров постоянных групп определяется количеством учащихся в коллективе и количеством

создаваемых микрогрупп. Как правило, постоянные группы формируются вокруг лидера.

Учитель развивает лидерские качества и у других учащихся, которых привлекает к реализации организаторских задач при выполнении отдельных видов работ.

Подготовка организуется педагогом постоянно, так как на каждом этапе групповой деятельности ставятся новые, более сложные задачи, которые требуют новых знаний и умений учащихся.

Лидерам педагог передаёт часть задач, называя их своими помощниками или консультантами. Консультант по учебному предмету — это успевающий по предмету и интересующийся им ученик, который проявляет желание помочь товарищам в учении, обладает необходимыми для этого умениями, которому коллектив класса (кружка) и учитель (руководитель) доверяют оказывать эту помощь. Консультант занимается с одним или несколькими учениками, становясь в этом случае руководителем групповой работы. Его деятельность анализируется и оценивается в первую очередь одноклассниками.

Консультант выполняет в основном три основные задачи: объяснительную, контрольную и организаторскую.

Объяснительная задача консультанта — самая сложная в работе консультанта. Он должен не только сам хорошо знать объясняемый материал, но и уметь его толково изложить, чтобы материал этот был понят и усвоен менее подготовленными учащимися. Известно, что объяснение хорошо знающего ученика для других учеников более доходчиво, понятно, одноклассники в любой момент могут к нему

¹ Виноградова М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников [Текст] / М.Д. Виноградова, И.Б. Первин — М.: Просвещение, 1977. — 159 с.

обратиться за помощью. Учащимся, если они чего-то не знают или не понимают, психологически легче спросить у товарища, чем обратиться к учителю¹.

Консультант, объясняя материал, естественным образом должен обеспечить контроль и проверку знаний ученика или группы учащихся, а также правильность выполнения ими разного рода учебных заданий, как на уроке, так и во внеурочное время. Консультант выявляет необходимый объём и качество знаний подопечного учащегося по пройденному учебному материалу. Это чаще всего делается накануне самостоятельной или контрольной работы. Консультант проверяет также правильность выполнения домашних заданий у одноклассников (случается, что сами учащиеся просят его об этом).

Консультант должен быть хорошим организатором, уметь активизировать работу каждого, обеспечить возможность каждому проявить себя, что требует от него умения регулировать деятельность учащихся в группе, распределение обязанностей, задач, видов деятельности одноклассников, учитывая их интересы и не подавляя инициативы учащихся.

Конечно, к консультанту, не обладающему в начале работы всеми необходимыми качествами, должно быть проявлено повышенное внимание и со стороны коллектива, и особенно со стороны педагога для того, чтобы в процессе работы этот консультант смог приобрести недостающее качество. Учитель специально инструктирует консультанта или составляет для него операционную карту с необходимыми методическими советами. Учитель должен дать консультанту соответствующий методический инструктаж, чтобы объяснение было проведено не только правильно, но и доходчиво.

Главное, регулировать взаимодействие учащихся, чтобы не допустить подавление одних детей другими, развивать отношения на основе взаимоуважения и сотрудничества. Сменяемость организаторов (лидеров) работы в микрогруппах позволяет развивать отношения между учащимися, которые осваивают

различные роли, учатся руководить и подчиняться. Перед проведением учебного занятия педагог готовит учащихся к выполнению новых видов деятельности и способов взаимодействия учащихся в микрогруппах.

4. Целеполагание совместной и индивидуальной деятельности учащихся включает определение воспитательных и образовательных задач, определение результатов всего коллектива, группы и каждого учащегося. На первых этапах эти задачи ставит педагог, по мере накопления опыта групповой работы процесс целеполагания организуется самими учениками, так как без принятия, осознания важности решения учебных задач, их привлекательности для детей не может быть активного, сознательного включения ребёнка в деятельность.

Одно из наиболее распространённых и доступных средств целеполагания — вопрос, который может поставить учитель или ученики. Содержание вопросов зависит от специфики предмета, учебной темы, жизненного опыта детей, особенностей ситуации, условий учебного процесса. Так, например, при проведении занятия в группах могут быть поставлены следующие вопросы: Если вспомнить ранее изученный материал, домашнюю работу, то как можно сформулировать тему урока? Что вы сегодня ждёте от урока? Какую совместную работу могут выполнять учащиеся в микрогруппах?

Дети способны определить не только цели и задачи занятия, но и составить план его проведения. Существует множество способов привлечения детей к различным видам целеполагания в учебном процессе: перспективному, тематическому, поурочному, текущему. Особенно ценно, когда ребёнок участвует в определении задач, проблем, которые будут решаться не только всем классом (в групповом целеполагании),

но и в постановке индивидуальных целей на ближайший период и перспективу. Именно осознание достижимости намеченной ребёнком индивидуальной цели создаёт ситуацию успеха. Поэтому на этапе целеполагания важно предоставить возможность каждому высказать суждение о предстоящей работе, её целях и возможных результатах в устной или письменной форме.

Совместное определение целей и задач возможно в начале изучения разделов, тем по предмету. Дети знакомятся с обзором изучаемых вопросов, а затем высказывают заявки, предложения. Например, может быть предложен набор следующих вопросов для учащихся при изучении темы или раздела учебной дисциплины: Где и что вы слышали об этом? Что вам известно по этой теме? Какие вопросы вас особенно интересуют?

Если тема изучается впервые, далеко от жизненного опыта учащихся, целесообразно предложить набор привлекательных для детей вопросов, проблем, которые можно обсуждать на занятии: Кто и какую проблему хотел бы исследовать, изучить и представить товарищам результаты этого поиска? На какие вопросы следует обратить особое внимание при изучении этой темы? По какому вопросу вы могли бы сделать сообщение? Знание каких вопросов вам пригодится в жизни? Как, в какой форме вы предлагаете изучить эту тему? Кто хотел бы углубить знания по этой теме? В каких вопросах? Кто и на каком уровне сложности считает целесообразным изучение темы? Какую форму отчётности вы выбираете? Какие вопросы вы можете изучить сами, а где требуется помощь, консультирование? В какой форме вы можете оказать учителю помощь при изучении темы в классе?

Затем учащиеся формулируют для класса и лично для себя учебные задачи, определяют программу, план действий. Завершается целеполагание в группах тем, что уча-

щиеся определяют на основе поставленных ими задач содержание и формы совместной работы, способы взаимодействия (где это целесообразно), распределяют работу между группами, обсуждают правила, этапы работы и формы подведения итогов совместной и индивидуальной деятельности. Такой способ целеполагания при изучении темы, рассчитанный на несколько занятий, становится основой для поурочного целеполагания.

На этапе подготовки к занятию группами могут выполняться предварительные домашние задания, творческие работы, исследования. В начале учебного занятия микрогруппы, например, обсуждают проблемы для дальнейшего поиска, формулируют вопросы, вызывающие интерес у детей.

Целеполагание по микрогруппам организуется и в конце учебного занятия, когда учащимся предлагается ответить на следующие вопросы: Что нового узнали на уроке? Что научились делать? Какие полезные способы деятельности вы приобрели? Что пригодится вам в жизни? О чём хотели бы узнать дополнительно по этой теме? Что вызвало затруднения при изучении темы? Что усвоено плохо и требует дальнейших пояснений и закрепления? Чем целесообразно заниматься на следующем занятии? Как распределить работу?

Сами ученики на основе результатов учебной деятельности могут определить домашнее задание: какой учебный материал, в каком объёме, на каком уровне сложности прорабатывать дома, в какой форме представить результаты самостоятельной работы.

В процесс целеполагания учащиеся могут включаться на каждом этапе урока, учебного занятия, когда они ищут ответ на вопросы: «Для чего мы будем выполнять эту работу?», «Где нам пригодятся эти знания, правило?» «Какие наши дальнейшие действия и почему?».

5. Организация групповой деятельности учащихся в учебном коллективе. Педагог постепенно вводит отдельные способы групповой работы, используя их сначала на отдельных этапах занятия, применяя формы парной работы, а затем увеличивается количественный состав микрогрупп и усложняется содержание, виды работ и способы взаимодействия учащихся.

Рассмотрим способы решения ряда наиболее типичных проблем в организации групповой работы.

Педагогу необходимо продумать, как *организовать учебное пространство*, чтобы обеспечить взаимодействие учащихся. Если работа ограничена только взаимодействием учащихся в микрогруппах, то важно создать несколько «островов» из столов и стульев, чтобы учащиеся могли видеть друг друга, свободно между собой общаться, а также не мешать работе других групп. Если трудно существенно менять обстановку, то можно организовать группы по соседству, объединив для работы 4–6 учеников, сидящих рядом, вокруг одного стола. Если при проведении занятия предусмотрено взаимодействие между микрогруппами (постановка вопросов друг другу, объяснение нового материала всем учащимся, дискуссия), переход учащихся из одной группы в другую, то важно продумать возможность оперативного перемещения учащихся в пространстве.

Обеспечение учебно-методическим материалом. В связи с тем, что при организации групповой работы значительное место отводится самостоятельной деятельности учащихся, необходимо подготовить все необходимые для этого средства: учебники, учебные пособия, раздаточные материалы. Педагогу целесообразно предложить учащимся технологическую карту, где обозначен порядок действий группы и отдельных учеников. Таким образом ускоряется работа, и ученики учатся самоорганизации.

Организация работы в группе предусматривает *распределение ролей*, обязанностей между членами группы. Так, например, при обсуждении проблемного вопроса, при организации мозгового штурма целесообразно

определить следующие роли: ведущего, секретаря, критика, наблюдателя и хранителя времени. Целесообразно чередовать роли. При организации коллективной работы педагог знакомит учащихся с задачами каждой роли и при смене ролей напоминает их содержание.

Возможно распределение видов деятельности, ответственности, обязанностей между членами группы при выполнении творческого задания, практической работы, например: оформитель, рассказчик, эксперт, корреспондент, исследователь. Распределение работы в группе может проводиться по вопросам: при изучении темы определяются вопросы, каждый из которых выбирается и изучается членами микрогруппы, затем результаты изучения представляются внутри группы или перед всем коллективом.

Основу групповой работы составляет *взаимодействие учащихся*. Педагогу важно *регулировать* этот процесс, обеспечивая возможность каждому проявить и реализовать себя, не допуская подавления учениками друг друга, ущемления прав отдельных учащихся. Для этого следует соблюдать правила взаимодействия в группе, которые целесообразно обсудить в коллективе, оформить в виде требований к каждому ученику и обращаться к ним, оценивая успешность групповой работы.

При организации групповой работы немаловажны *поведение и действия учителя*:

- необходим партнёрский тип взаимодействия между учителем и учащимися;
- важно стимулировать интеллектуальную деятельность учеников в группе, развивать у них интерес и положительное отношение к новым идеям и разнообразию мнений;

- учитель должен чётко ставить задачи перед коллективом, группами и учащимися;
- необходимо помнить, что микрогруппы сами работают над выполнением заданий, роль педагога — лишь помогать учащимся в этом процессе, поэтому недопустимо вмешиваться в работу групп без просьбы учеников или без весомых оснований для этого;
- возможны и целесообразны невербальные способы взаимодействия — показ удивления, указание на часы как напоминание о времени;
- педагог обращает особое внимание на то, чтобы каждый учащийся выбрал для себя посильную работу и мог её успешно представить в микрогруппе.

6. Представление результатов групповой работы. На этом этапе учащиеся должны получить удовлетворение от того, что смогли успешно представить результаты совместной работы. Одна из типичных ошибок при организации групповой работы — это когда о работе группы отчитывается 1 ученик или часть группы. Такая ситуация явно свидетельствует о том, что педагог и дети не освоили организацию групповой деятельности. Именно при представлении результатов работы можно увидеть, как каждый учащийся проявил себя в совместной деятельности. Учитывая разные способности детей, целесообразно каждому ребёнку подобрать наиболее соответствующую его возможностям и способностям часть представления результатов работы группы.

Чтобы в представлении результатов участвовал каждый ученик, педагог предварительно обсуждает с учащимися, как это может проводиться, в каких вариантах и формах.

Если группа заранее готовится к представлению результатов деятельности, имеется возможность распределить действия между

всеми учащимися с учётом их возможностей так, чтобы каждый мог проявить себя и ощутить вклад в общее дело. Такой вариант характерен для представления результатов проектной деятельности, при выполнении творческих заданий, результатов поисковой работы.

Однако очень часто при организации обсуждения вопросов, выполнении заданий необходимо быстро и оперативно представить результаты совместной работы учащихся в группе. В этих случаях педагог обращает внимание на то, что слово для отчёта о работе группы будет предоставлено тому ученику, которого выберет педагог, остальные учащиеся могут дополнять выступление товарища. Как правило, целесообразно давать слово в первую очередь тому ученику или той группе учащихся, которые менее информированы по обсуждаемому вопросу.

7. Контроль и оценивание групповой работы — одна из проблем, которая требует гибкого сопровождения групповой работы. Применяются индивидуальные оценки каждому участнику и оценка группы в целом, самооценка и взаимооценка, оценка содержания деятельности группы в целом и отдельных видов работы.

На первых этапах использования групповой работы, в младших классах педагог должен заранее предоставить и разъяснить критерии и систему оценки деятельности учащихся. Приобретая опыт такой работы или на старшей ступени обучения учащиеся под руководством учителя обсуждают и коллективно решают, какие критерии учитываются при оценке той или иной работы микрогруппы и каждого ученика.

Педагогу важно отслеживать достижения учащихся, объективно оценить их работу. Для этого следует продумать систему фиксации достижений учащихся и микрогрупп, включение учеников в процесс представления результатов работы. Фиксировать успехи ребёнка, участие

учащихся в работе группы могут сами ученики, руководитель микрогруппы. В том числе учащиеся могут оценивать достижения друг друга при выполнении ряда видов работ. В связи с этим целесообразно разработать карту учебных достижений, где каждое занятие, отдельные виды работ оцениваются учениками.

Учитель самостоятельно выбирает метод оценивания или обсуждает его с учащимися, это зависит от опыта групповой деятельности. Для развития взаимопомощи в группе можно ввести следующие методы оценивания:

- учитель тестирует каждого второго ученика и выставляет среднюю оценку всей группе;
- учитель по собственному выбору предлагает одному, случайно выбранному или самому слабому члену группы, дать ответ за всех и на основе его ответа ставит оценку всем.

Оценивание деятельности учащихся связано с анализом групповой деятельности.

8. Анализ групповой работы. Как правило, сначала анализируется работа микрогрупп, а затем учащихся. Условно можно выделить коллективные и индивидуальные, устные и письменные формы анализа. В реальной педагогической практике все эти формы взаимосвязаны, могут сочетаться и дополнять друг друга. Так, чаще всего коллективное обсуждение результатов работы сопровождается высказыванием индивидуальных мнений.

Целесообразно использовать разные по содержанию и формам подходы к анализу групповой работы, чтобы не утомлять детей однообразием и получать разностороннюю информацию об учебном процессе. Так, содержание анализа может предусматривать обсуждение организации занятия, его результатов, отношения учащихся на занятии. Анализ учебного занятия проводится письменно или устно по заданным педагогом вопросам. При этом каждому предоставляется право высказать мнение или мнение вырабатывается в микрогруппах. Затем оно сообщается всему коллективу или передаётся в письменном виде учителю.

При определении содержания анализа в первую очередь необходимо учитывать поставленные педагогом и детьми воспитательные

и образовательные задачи, намеченные результаты, а также проблемы, которые возникли в ходе проведения занятия. Если какая-либо проблема достаточно устойчиво проявляется на ряде занятий и её решение особенно актуально на этот момент, то содержание аналитической деятельности выстраивается вокруг этой конкретной проблемы. Так, например, на первых этапах организации занятий в группе наиболее типична проблема организации взаимодействия учащихся, регулирования их отношений. В любом случае, если занятия проводятся в группе, целесообразно уделить внимание анализу совместной работы детей, чтобы постоянно стимулировать развитие отношений между ними, развивая коммуникативные способности детей и формируя универсальные учебные действия в совместной деятельности. В этом случае можно предложить следующие вопросы для коллективного анализа:

- Для чего была организована совместная работа в группах? Была ли эта работа полезной и успешной? Почему?
- Что приобрели учащиеся, чему научились?
- Что удалось в совместной работе и почему?
- Что не удалось в общении учащихся?
- Все ли ученики чувствовали себя комфортно?
- Какие способы совместной работы были особенно удачными, результативными?
- Какие проблемы возникли в совместной работе учащихся?
- Что нужно сделать для решения этих проблем?
- Сформулируйте основные правила взаимодействия учащихся на учебном занятии. Как они выполнялись?

Вопросы для анализа взаимодействия учащихся при групповой работе:

- Все ли члены группы правильно поняли задачу?
- Как были распределены обязанности в группе?

- Кто и как работал в группе?
- Правильно ли была распределена работа?
- Как была организована взаимопомощь?
- Все ли смогли проявить себя, добиться успеха?

Анализ на учебном занятии может включать самоанализ, самооценку деятельности, что стимулирует развитие сферы саморегуляции ребёнка: Что у меня получилось? Что не получилось и почему? Что мне мешало работать лучше? Кто мне помог из моих товарищей? Что полезного я сделал для группы?

На занятии важно организовать рефлексию, то есть предоставить ребёнку возможность размышлять о том, как протекала его учебная деятельность, что с ним произошло, что он чувствуют после занятия, над чем задумался, что его беспокоит.

Способами организации анализа и рефлексии могут быть: незаконченное предложение, анкетирование, заполнение концептуальной таблицы, цветопись, символическая оценка. В ряде случаев для того, чтобы понять, как усвоен материал, как он переработан учащимися, какова их позиция, де-

тям достаточно выполнить следующие задания:

- сформулируйте главный(е) вывод(ы), который(е) вы сделали для себя в результате изучения данной темы (или проведения сегодняшнего занятия);
- сформулируйте тему сегодняшнего занятия (если она не дана в начале урока);
- сформулируйте задачи, которые мы решили на сегодняшнем занятии.

Многолетний опыт убеждает в том, что если обеспечивается целенаправленное проектирование групповой работы в учебном коллективе, выполняются правила взаимодействия учащихся на занятии, то успешно решаются учебные и воспитательные задачи: возрастают объём усваиваемого материала и глубина его понимания; развиваются познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся; формируются гуманистические и сотруднические отношения между учениками, самокритичность, самостоятельность, ответственность, такт, умение строить поведение с учётом позиций других людей; приобретаются навыки, необходимые для жизни в обществе. **НО**

КАК НАУЧИТЬ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ классов быть продуктивными?

Мария Анатольевна Ступницкая,

доцент кафедры адаптивной физической культуры и медико-биологических дисциплин Педагогического института физической культуры и спорта Московского городского педагогического университета, кандидат психологических наук, координатор проектной деятельности частной школы «Премьер»

Учащийся средних классов начинает работать над индивидуальным учебным проектом; это будет интересная, но трудная и длительная работа. Проект — это особый вид самостоятельной учебной деятельности, которая даст ему возможность максимально раскрыть творческий потенциал. Проект — это способ решения какой-то важной лично ученика проблемы, предусматривающей использование всех освоенных учебных приёмов и всех имеющихся знаний из различных областей науки, техники, творческой сферы. Результатом этой работы станет найденный способ решения проблемы, который будет интересен и важен не только для школьника, но и для других ребят, а может быть, и взрослых. Насколько эта работа будет продуктивной, зависит от того, насколько качественно педагогу удастся оказать поддержку.

- проект • критерии оценивания • дескрипторы • выбор темы • проблема
- план работы • защита проекта

Чтобы ничего не упустить из виду, выполнить всё правильно и уложиться в срок, разъясните учащемуся порядок работы и её ключевые аспекты:

- Зачем работать над проектом.
- Проблема, цель, тема проекта.
- Типы проектов.
- Критерии оценивания проектов.
- С чего начать работу, что и когда делать.

Планирование работы

- Сбор информации, проведение экспериментов и опросов.
- Проектный продукт.
- Письменная часть проекта.
- Защита проекта. Презентация.

1. Зачем работать над проектом

Среди большого разнообразия предметов, которые изучаются в школе, наверняка есть тот, который кажется учащемуся наиболее интересным. Может быть, с этой наукой или областью человеческой деятельности учащийся планирует связать свою будущую профессию? Сейчас появилась возможность проверить себя и оценить те знания и опыт, которые получены за годы учёбы в школе.

Работая над проектом, можно задумать и осуществить любой эксперимент, поставить необычный опыт, провести

опрос или взять интервью у специалиста в интересующей области, создать уникальное творческое произведение или провести увлекательное мероприятие для ребят...

Проект — это большая самостоятельная работа, которую требуется выполнять на протяжении нескольких месяцев. В процессе этой работы учащийся сотрудничает со своим научным руководителем из числа учителей школы.

Занимаясь проектом, учащийся учится ставить перед собой серьёзную цель и разбивать её на более мелкие задачи, планировать действия на далёкую перспективу и на ближайшие дни, осуществлять свои планы и вносить в них необходимые изменения, искать нужную информацию и проверять её достоверность. Возможно, придётся привлечь к работе других людей — сверстников и взрослых, — и узнать, как заинтересовать их в сотрудничестве.

Эти умения и навыки очень важны для современного человека, и чем раньше учащийся их освоит, тем успешнее сложатся учёба в школе и жизнь после её окончания.

Наверное, каждый убеждался, что очень неприятно много времени посвящать делу, которое не представляет большого интереса. Работа над проектом потребует длительного времени, большого внимания, упорства и терпения. Поэтому выбирая проблему, решению которой учащийся посвятит проект, подойти к этому необходимо со всей серьёзностью, неформально. Чтобы хорошо работалось, дело должно быть интересным. Чем больше инициативы и настойчивости школьник проявляет, тем успешнее будет дальнейшая работа!

Итак, проект **должен**:

- быть интересным, прежде всего, для самого учащегося;
- быть направленным на решение конкретной проблемы и иметь достижимую цель;
- позволить выразить собственную точку зрения, проявить инициативу и творческий подход;

- дать возможность создать в результате работы действительно свой собственный авторский продукт.

Несмотря на то, что работа над проектом потребует много сил и времени, проект **не должен** мешать:

- учёбе;
- общественной работе;
- личной жизни.

2. Критерии оценивания проекта

Возможно, этот раздел покажется не очень интересным учащемуся, однако погрузившись в него, многое станет ясным.

Речь здесь пойдёт о критериях оценивания проектов, и это не случайно. Узнав, что именно будет оцениваться по окончании работы, можно понять, **что** необходимо делать и **как** это делать, чтобы получить лучшую оценку¹.

Итак, работы, которые учащемуся предстоит научиться выполнять, будут оцениваться по **критериям**.

Например: Критерий 1. «Постановка цели проекта» и Критерий 2. «Планирование путей достижения цели проекта». Учащемуся важно научиться ставить перед собой цель и планировать свои действия по её достижению. Данные критерии покажут, насколько хорошо это удаётся. А чтобы было ясно, как этому учиться, к каждому критерию прилагается описание пути, по которому учащийся будет продвигаться от самого скромного результата к наилучшему. Это описание уровней достижений называется **дескрипторы** (от англ. describe — описывать).

¹ Ступницкая М.А. Критериальное оценивание: что это такое и как оно работает // Школьные технологии. — 2014. — № 6; Ступницкая М.А. Критериальное оценивание в проектной деятельности учащихся 5–9 классов. — Издательский дом «Первое сентября», Педагогический университет «Первое сентября». — Вебинар [Электронный ресурс]. — Режим доступа: Вебинары.1 сентября.рф. — 2016.

Каждому дескриптору соответствует **технический балл**. Чем выше достижение, тем выше балл.

Оценивая проект, учителя выбирают тот технический балл, который в большей степени соответствует уровню достижения (дескриптору) по критерию. Проект оценивается по целому ряду критериев. Из суммы всех полученных технических баллов сложится итоговая отметка.

Пользуясь критериями оценивания проекта, можно самостоятельно оценить свой проект. Рекомендуем учащимся сверяться с критериями по ходу работы, пользуясь ими как инструкцией, чтобы ничего не упустить. А если у учащегося возникает желание узнать, каким должен быть идеальный проект, порекомендуем прочитать все самые «дорогие» дескрипторы каждого критерия. Вот они:

- цель определена, ясно сформулирована, чётко обоснована;
- развёрнутый план состоит из основных этапов и всех необходимых промежуточных шагов по достижению цели;
- тема проекта раскрыта исчерпывающе, автор продемонстрировал глубокие знания, выходящие за рамки школьной программы;
- работа содержит достаточно полную информацию из разнообразных источников;
- представлен исчерпывающий анализ ситуаций, складывавшихся в ходе работы, сделаны необходимые выводы, намечены перспективы работы;
- работа отличается творческим подходом, собственным оригинальным отношением автора к идее проекта;
- работа отличается чётким и грамотным оформлением в точном соответствии с установленными правилами;
- на защите проекта внешний вид и речь автора соответствуют требованиям проведения презентации, выступление уложилось в рамки регламента, автор владеет культурой общения с аудиторией, ему удалось вызвать большой интерес аудитории;
- проектный продукт полностью соответствует требованиям качества (эстетичен, удобен в использовании, соответствует заявленным целям).

Согласитесь, такими критериями можно пользоваться как подробной инструкцией: ясно, что необходимо делать и как это делать. А если школьник понимает, что и как будут оценивать, то может заранее просчитать вероятную отметку.

С критериями оценивания необходимо познакомиться в самом начале работы над проектом, это сделает работу более эффективной.

3. Проблема, цель и тема проекта

За время обучения учащийся не один раз выполнял различные виды самостоятельной работы. Это могли быть доклады, рефераты, сочинения и другие творческие задания. Всё это дало опыт, который пригодится в работе над проектом. Проект отличается от других видов школьной работы прежде всего тем, что направлен на решение какой-то конкретной проблемы. Нет проблемы — нет проекта!

Обсудите с учащимся, какую **проблему** он будет решать в ходе работы над проектом, какова **цель** работы. После этого будет несложно сформулировать **тему** проекта.

Например, Алиса не любит читать. В начальной школе это не особенно мешало её учёбе, а вот теперь это превратилось в серьёзную проблему. Девочка заметила, что у одноклассников имеются те же трудности. Поговорив со своими родителями, она выяснила, что они в её возрасте с удовольствием и много читали. Почему же современные дети не любят читать? Что надо сделать, чтобы дети полюбили чтение? Это и стало той **проблемой**, над которой предстояло работать в ходе проекта.

От проблемы переходим к цели проекта: надо чтобы дети уже к окончанию начальной школы полюбили чтение и в основном звене школы смогли быстро и осмысленно читать большие параграфы по истории, литературе, обществознанию и другим предметам. Значит, **цель** проекта — приучить младших школьников к чтению. Как это сделать? Что больше всего интересует ребёнка в возрасте от 6 до 9 лет? Конечно, это сказки! А чтобы детям было ещё интереснее читать сказ-

ки, надо изготовить куклы самых известных сказочных героев, и с помощью игры в эти куклы разбудить интерес детей к чтению. Так родилась **тема** проекта, который получил название «Сказочные герои приучают детей к чтению».

Наверняка учащимся приходится сталкиваться с множеством проблем в повседневной жизни и в учёбе. Работа над проектом — шанс решить одну из них.

Итак, при самостоятельном выборе темы движемся от проблемы к цели проекта, от цели — к теме проекта.

Важный аспект. Возможно, школьникам уже приходилось в рамках каких-то школьных заданий заниматься исследовательской работой. Следует помнить, что учебное исследование и учебный проект — это не одно и то же. Начиная учебное исследование, важно заранее знать, к какому результату планируется прийти, доказать свою гипотезу, или же она будет в ходе исследования опровергнута. В отличие от учебного исследования, результат учебного проекта всегда должен быть ясен заранее — это цель, которую поставили в самом начале

работы и которую необходимо достичь во что бы то ни стало. Поэтому ещё раз обратите внимание на то, что цель проекта должна быть учащемуся по плечу. Не стройте воздушных замков!

Предложите учащемуся ответить на несколько вопросов, ответы на которые помогут определить проблему, цель и тему проекта:

Вопрос: Зачем необходимо выполнять этот проект?

Ответ: Есть такая-то **проблема**, которую необходимо решить.

Вопрос: Чего я хочу добиться в результате работы, как предполагаю решить проблему?

Ответ: Я хочу, чтобы (далее следует формулировка **цели** проекта).

Отвечив на оба эти вопроса, можно сформулировать **тему** проекта.

Попробуйте сделать это ещё раз.

Вопрос	Ответ
Зачем необходимо делать этот проект?	Ещё совсем недавно, когда я шла в гости или в театр, мне приходилось просить у мамы её украшения, чтобы выглядеть нарядно. Часто у нас из-за этого случались конфликты. Знаю, что такие проблемы есть и у других девочек — моих одноклассниц
Чего я хочу добиться в результате работы?	Бабушка научила меня делать очень красивые украшения из бисера. Так я решила эту свою проблему. Теперь я хочу помочь тем, кто также с ней сталкивается, научить их делать украшения из бисера. Это цель
Таким образом, тема проекта выглядит следующим образом: «Мастер-класс «Бисерный шик»	

Или

Вопрос	Ответ
Зачем необходимо выполнять этот проект?	Многие ребята (и я в том числе) не любят математику, считают её трудным и скучным предметом. Это серьёзная проблема
Чего я хочу добиться в результате работы?	Я хочу, чтобы изучение математики стало увлекательным для меня и моих одноклассников, чтобы изучать её можно было бы с помощью современных IT-технологий. Это цель
Тема проекта: «Как полюбить математику»	

Итак, первый шаг — выбор проблемы, цели и темы проекта — сделан.

Помни, что работа над проектом будет длиться на протяжении нескольких месяцев. Именно поэтому следует выбирать тему, которая тебя действительно увлекает и которой тебе будет интересно заниматься. Некоторые ребята, выбирая тему проекта, ориентируются на тех учителей, с кем у них уже установился деловой контакт и работать с которыми интересно и удобно. Это — тоже достаточное основание для выбора темы.

Хорошо обсудить идеи с другими ребятами, с родителями. Тема работы не должна быть слишком общей, сформулированной слишком расплывчато. Проект не должен стать лишь пересказом того, что школьник прочёл в книгах, энциклопедиях или нашёл в Интернете; работа должна дать возможность высказать идеи, выразить собственную точку зрения.

Очень важно на протяжении всей работы не выпускать из поля зрения цель проекта (целью является решение проблемы проекта), для этого необходимо вести дневник. Дневник работы над проектом — это рабочий документ, поэтому он не обязательно должен быть идеально аккуратным. Важно лишь, чтобы учащийся постоянно записывал в него возникающие идеи, вопросы, которые необходимо обсудить с руководителем проекта, проблемы, с которыми столкнулся. Это сделает работу более удобной и успешной.

И ещё один аспект. Очень важно убедиться, что между проблемой и целью проекта существует очевидная связь. Задайте школьнику вопрос: «Если ты достигнешь поставленной цели, будет ли решена проблема, над которой ты работаешь?» Если утвердительный ответ на этот вопрос всем кажется убедительным — ученик на правильном пути!

4. С чего начать, что и когда делать. Планирование работы над проектом

Иногда бывает очень трудно начать какую-либо работу. Особенно если работа будет долгая и сложная, такая, как проект. Лучше всего заранее составить план предстоящих действий.

Это поможет ничего не забыть, убедиться, что учащийся движется в правильном направлении, распределить время и силы, а главное — вовремя внести необходимые изменения в работу, если что-то пойдёт не так.

Вся работа над проектом заключается в следующем:

1. Определение проблемы и цели проекта.
2. Формулирование темы и определение типа проекта.
3. Ознакомление с критериями оценивания.
4. Планирование проектной работы.
5. Сбор необходимой информации, других материалов, в том числе постановки опытов, проведения экспериментов, опросов (если это необходимо).
6. Создание проектного продукта.
7. Написание письменной части (отчёта о работе).
8. Защита проекта (презентация проектного продукта и письменной части — отчёта о работе).

Учащийся хорошо представляет себе цель работы, определился с точной формулировкой темы проекта, его типом и ознакомился с критериями его оценивания. Теперь надо составить план работы. Для этого предложите ему представить, что всё уже сделано. А затем посмотреть, что у него есть, определить, чего не хватает? Для этого предложите ему ответить на несколько вопросов:

- Что я **уже** знаю по теме моего проекта и что **ещё** необходимо узнать?
- Потребуется ли мне посещать какие-либо библиотеки или посещать какие-либо сайты в Интернете для сбора необходимой информации?
- Потребуется ли мне брать интервью?
- Потребуется ли мне продёлывать собственные опыты и эксперименты, проводить опросы, обсчитывать и анализировать их результаты?
- Каким я хочу сделать проектный продукт (модель, макет, брошюра, произведение искусства, мероприятие, что-то другое)?

- Какие материалы **уже** есть и какие **ещё** потребуются для создания проектного продукта?
- Что я **уже** умею и чему **ещё** придётся научиться, чтобы найти информацию и создать проектный продукт?

Предложите записать эти вопросы в дневник работы над проектом и обсудить их со своим руководителем. После этого составить список необходимых источников информации,

шой лист бумаги и записать на нём график работы, указывая все основные и более мелкие этапы работы и сроки выполнения каждого этапа. Хорошо повесить этот лист над рабочим столом и постоянно сверяться с ним, чтобы не выбиться из графика.

Вот как может выглядеть план-график работы над проектом (на примере первого этапа):

Содержание этапа работы	Сроки	Результат
<p>Выбор темы:</p> <p>а) ознакомление с предложенными проблемами для проектов;</p> <p>б) обсуждение проблем проектов по интересующему предмету с родителями (учителем, друзьями);</p> <p>в) выбор одной из предложенных проблем и формулирование темы проекта;</p> <p>г) обсуждение темы с руководителем проекта и уточнение формулировки</p>	Октябрь	Точная формулировка темы проекта

материалов для работы и всего того, чему придётся научиться для успешной работы.

Теперь, когда ясен объём предстоящей работы и учащийся знает дату защиты проекта, необходимо распределить время. Предложите школьнику разделить имеющийся у него отрезок времени, оставшийся до защиты проекта, примерно на три равные части. Первую — на сбор информации (в том числе на проведение исследований, если он делает исследовательский проект). Ещё примерно треть времени уйдёт на создание проектного продукта. Последнюю треть времени — для написания отчёта (письменной части проекта).

Целесообразно, чтобы он взял календарь и записал в дневник работы над проектом точные даты окончания каждого из этих этапов работы. Обсудите сроки, при этом каждый этап работы разбейте на более мелкие шаги и распланируйте их как можно подробнее. Предложите учащемуся взять боль-

Все остальные этапы работы надо описывать так же подробно, только в этом случае можно рассчитывать на высший балл по Критерию 2. «Планирование путей достижения цели проекта».

Очень важно убедиться, что разработанный план точно ведёт от проблемы к цели проекта. Внимательно просмотрите все пункты плана — все его основные этапы и более мелкие шаги внутри каждого большого этапа. Всё ли учащийся учёл? Иногда полезно пройти по плану в обратном направлении, это помогает увидеть, не упущено ли что-то важное. Предложите ответить ему на вопросы: «Если я буду делать всё, что запланировано, и в том порядке, в котором это запланировано, смогу ли я достичь цели и решить проблему проекта?» Здесь опять потребуются помощь руководителя проекта и, возможно, каких-то ещё заинтересованных слушателей (одноклассников, родителей). Опытные люди говорят, что хороший план — это половина работы, а **кто ничего не планирует, тот планирует свой провал!**

5. Сбор материалов и информации

Ещё в недалёком прошлом поиск информации представлял серьёзные трудности — необходимо было просматривать большое количество книг и статей, а для этого, зачастую, посещать различные библиотеки. Сегодня есть Интернет, где можно без труда найти сведения по любому вопросу. Однако возникла новая проблема — достоверность. Когда учащийся находит какие-либо сведения, их необходимо проверять. Чтобы ученик смог находить ценную информацию, рекомендуем сравнивать мнения различных авторов, уточнять источники информации, по возможности консультируясь со специалистами.

Кроме того, информация бывает важная и второстепенная. Рекомендуем выбирать только то, что имеет прямое отношение к работе, обязательно обсуждать всё, что он нашёл, с руководителем проекта.

Только после того, как учащийся наберёт достаточно информации по теме, можно точно определить, что делать дальше: какой изготавливать проектный продукт, нужно ли проводить опыты или эксперименты (может быть, есть подробное описание их результатов в книгах или статьях), будет ли он брать интервью у специалиста или ограничится чем-то другим. Может быть, придётся внести кое-какие коррективы в первоначальный план, потому что изменится гипотеза или точка зрения на проблему.

А возможно, придёт в голову новая идея относительно проектного продукта. Всё это необходимо обсуждать с руководителем проекта и записывать в дневник работы.

Кроме того, всё время учащемуся придётся вести запись источников информации, которыми он пользуется. Продемонстрируйте, как должны выглядеть эти записи.

6. Проектный продукт

Проектный продукт — это то, что учащийся должен создать в результате работы над проектом. Проектный продукт — важнейшая часть проекта. Он так же, как и вся уже проделанная тобой работа, направлен на решение проблемы проекта. Мы говорили о том, что вид проектного

продукта связан с типом проекта. В самом деле, если у учащегося исследовательский проект, вряд ли проектным продуктом станет произведение искусства. А если проект информационный, скорее всего проектный продукт не будет представлять собой школьный спектакль. Хотя на практике, наверное, может быть и такое.

В любом случае, обдумывая, каким будет проектный продукт, напомним учащемуся, что он должен представлять интерес не только для него. Он должен быть полезен другим людям, если они столкнутся с той проблемой, решению которой посвящён проект. Например, продуктом проекта «Как полюбить математику» стала игра-викторина с использованием IT-технологии «Кто хочет стать математиком?». А проект «Сказочные герои приучают детей к чтению» завершился созданием занимательного кроссворда по мотивам популярных сказок, ответы на который помогали найти изготовленные автором проекта куклы, изображающие героев этих сказок.

Чаще всего проектные продукты бывают такими.

- Авторское творческое произведение (литературное или музыкальное, произведение изобразительного искусства, слайд-шоу, видеофильм). Такой проектный продукт чаще всего относится к творческому проекту.
- Мероприятие (игра, викторина, соревнование, спектакль, концерт, шоу и т.п.). Обычно это продукт игрового проекта.
- Брошюра, справочник, словарь, памятка, инструкция, рекомендации и т.п. Этот проектный продукт может относиться к информационному, исследовательскому и практико-ориентированному проекту.
- Модель, макет и тому подобное — часто относится к практико-ориентированному проекту, но может также относиться к исследовательскому и информационному проекту.

Теперь внимательно прочитайте вместе Критерий 9. «Качество проектного продукта». Итак, чтобы получить высший балл по данному критерию необходимо создать такой проектный продукт, который может использоваться людьми (детьми и взрослыми) при решении той проблемы, которой посвящён проект. Кроме того, он должен быть удобным в применении.

Обдумывая, каким будет проектный продукт, предложите школьнику ответить себе на вопрос: «Если я сделаю этот проектный продукт, поможет ли это достичь цели проекта и решить его проблему?» Обсудите этот вопрос.

На этом этапе работы ещё раз помогите убедиться, что учащийся на правильном пути. Предложите воспользоваться следующим алгоритмом (табл. 4).

7. Письменная часть проекта

Письменная часть проекта — это отчёт о том, как шла работа. Отчёт имеет чёткую структуру. Вот какие требования предъявляются к письменной части проекта.

1.1. Титульный лист, который выглядит так:

Название школы или её номер

*(формулировка темы проекта
без кавычек и без точки)*

*Проект
ученика ... класса
(фамилия, имя)*

*Руководитель проекта
(фамилия, инициалы)*

Город, год

1.2. Содержание — это перечисление глав (в том числе список источников информации и приложения) с указанием страниц. На титульном листе и на странице, на которой помещено само содержание, номера страниц не ставятся, а на странице, где находится введение, ставится цифра 3, так как она фактически идёт третьей по счёту.

1.3. Введение, в котором необходимо:

- показать, чем интересна и важна выбранная **тема** проекта, обосновать выбор, то есть описать **проблему**, над которой учащийся работает;

Таблица 4

Вопрос	Ответ
Почему выбрана эта тема проекта	Я выбрал эту тему, потому что (формулировка проблемы проекта)
Что надо сделать, чтобы решить данную проблему	Чтобы решить эту проблему необходимо (формулировка цели проекта)
Что ты создашь, чтобы цель была достигнута	Для достижения поставленной цели я сделаю (образ проектного продукта, его ожидаемый результат)
Если ты сделаешь такой продукт, достигнешь ли ты цели проекта и будет ли в этом случае решена поставленная проблема	Проверка: существует ли необходимая связь между проблемой, целью и проектным продуктом
Какие шаги ты должен проделать от проблемы проекта до реализации цели проекта	Перечисление основных этапов плана работы
Всё ли у тебя есть, чтобы проделать эти шаги (информация, оборудование и прочее для проведения исследований, материалы для изготовления продукта, чего не хватает, где это найти, что ты уже умеешь делать и чему придётся научиться)	Развёрнутый детализированный план работы
Когда ты будешь осуществлять всё необходимое	Индивидуальный график проектной работы

- рассказать, чего хочет добиться автор в результате работы, в чём состоит **цель** проекта;
- дать **план** работы с указанием всех её этапов, задач каждого этапа, подробно описать способы решения задач на каждом этапе, сроки выполнения каждого этапа работы;
- описать, что будет представлять собой проектный **продукт**.

1.4. Основная часть, в которой надо поместить:

- подробное **описание хода** работы;
- **анализ** всего **процесса** работы и всех её этапов, принимаемых решений и их обоснования, использованных ресурсов;
- а также **описание и анализ** идей и эмоций, возникавших у тебя в ходе работы над проектом.

1.5. Заключение, в котором следует:

- **оценить результат** проекта (проанализировать, **что** получилось или не получилось и **почему**; подумать, удалось ли добиться того, что планировалось, когда начинался проект, как автор стал бы действовать, если бы ещё раз пришлось работать над таким же проектом);
- показать **перспективы** возможной дальнейшей работы по проекту;
- сделать основные **выводы** и показать **точку зрения** на затронутые в проекте проблемы, подвести **итоги** работы;
- проанализировать, **чему автор научился**, работая над проектом, **как изменился** сам.

1.6. Список источников информации, где представляют:

- список использованной литературы с указанием выходных данных книг и статей, а также адресов сайтов в Интернете, с которыми работали;
- ссылки на интервью, если учащийся брал их у специалистов;
- названия фильмов, если их просматривал, и т.п.;
- перечень музеев, если их посещал.

1.7. Приложения. Сюда можно поместить иллюстрации, графики наблюдений, эскизы, тексты интервью специалистов, анкеты, опросные листы (если они использовались).

Обязательно уточните, какие существуют требования к количеству страниц в письменной части проекта и какие имеются требования к количеству и виду используемых источников информации (письменные источники, Интернет).

Требования к письменной части проекта показывают, что учащийся должен выполнить. А критерии покажут, как этого добиться. Познакомьте, по каким критериям оценивается письменная часть проекта (отчёт о работе).

- Критерий 1. Постановка цели проекта.
- Критерий 2. Планирование путей достижения цели проекта.
- Критерий 3. Глубина раскрытия темы проекта.
- Критерий 4. Разнообразие источников информации, целесообразность их использования.
- Критерий 5. Анализ хода работы, выводы и перспективы.
- Критерий 6. Соответствие требованиям оформления письменной части.

Теперь учащийся понимает, почему на такую, казалось бы, не самую интересную часть проектной работы, как написание отчёта (письменной части проекта), рекомендуется отвести треть всего времени работы над проектом. В ходе работы над письменной частью проекта ему придётся многое переосмыслить и, возможно, внести некоторые изменения в сам проект, повторить какие-то исследования, провести дополнительные мероприятия, внести коррективы в проектный продукт. Именно письменная часть (отчёт) покажет, удалось ли сформулировать цель, научился ли ты планировать работу, умеет ли он решать проблемы и добиваться поставленной цели...

Письменная часть в значительной степени влияет на общую оценку проекта — она оценивается по 5 критериям. И это не случайно! Очень важно научиться правильно оформлять результаты работы. Ведь именно из письменных источников (книг, статей и т.п.) мы узнаём о том, что кто-то совершил открытие, создал изобретение, сочинил музыкальное произведение, написал книгу, поставил спектакль... Если бы люди не умели описывать свои достижения, человечество не добилось бы никакого прогресса. Многие знания наши предки передали

нам именно благодаря тому, что смогли их описать и оставить эти письменные источники нам — своим потомкам.

Если ещё в школе учащийся научится правильно оформлять письменную часть проектной работы, то когда он станет студентом, у него не возникнет трудностей с курсовыми и дипломными работами.

С критериями оценивания письменной части надо обязательно познакомиться ещё до начала всей работы над проектом. Они покажут не только как оформить саму письменную часть, но и как сформулировать проблему, цель и тему проекта; как спланировать работу; как лучше раскрыть тему проекта; как выбрать источники информации и способы работы, которые в большей степени соответствуют цели; как проанализировать, подвести итоги и показать перспективы работы.

Ну и, конечно, выполняя требования к оформлению письменной части и пользуясь критериями её оценивания как инструкций, учащийся сможет набрать большое количество баллов, которые во многом определяют итоговую отметку.

8. Защита проекта. Презентация

Защита проектов, как правило, происходит в форме краткого (7–10 минут) публичного выступления, в ходе которого автор знакомит аудиторию с результатами работы.

Проблемы, которые чаще всего возникают на защите, могут быть связаны с: волнением, отсутствием наглядных материалов, недостаточно отрепетированной речью, неумением вызвать интерес слушателей, нарушением регламента (ученик не укладывается в отведённое время). Чтобы избежать этого, обязательно рекомендуем ещё раз просмотреть Критерий 8. «Качество проведения презентации».

Планируя защиту проекта, следует:

- учитывать интерес и подготовку слушателей, их осведомлённость о теме выступления;

- заранее определить ключевые моменты, на которых надо сделать упор, их последовательность (таких моментов не должно быть много, чтобы не перегружать слушателей);
- планируя выступление, выписать ключевые слова; попытаться не читать текст дословно, это слишком скучно для слушателей;
- распланировать использование средств наглядности — эти средства должны сопровождать выступление, подчёркивая ключевые моменты, и помогать слушателям представить то, о чём говорит автор;
- в первых же словах своего выступления слушателям важно понять, о чём пойдёт речь дальше;
- в заключение выступления ещё раз целесообразно подчеркнуть главные мысли, которые в нём изложены;
- готовясь к выступлению, лучше отрепетировать его с демонстрацией наглядных пособий;
- проверьте готовность оборудования;
- напомните продумать свой внешний вид;
- рекомендуем думать об успехе.

Как справиться с волнением

Небольшое волнение перед презентацией даже полезно. Оно поможет сосредоточиться и собраться с силами. А вот слишком сильная тревога приводит к противоположному результату. Репетиция презентационного выступления поможет справиться с волнением и не дать ему превратиться в панику. Вот некоторые рекомендации для школьников:

- Заранее продумай все детали — например, что ты сможешь предпринять, если что-то пойдёт не так (заменишь слайд-шоу распечатанными иллюстрациями или раздашь наглядный материал слушателям и т.п.).
- Присмотрись к тому, как ведёт себя твой товарищ, который хорошо справляется с презентацией; представь, что ты — это он, копируй его поведение.
- Отрепетируй свою презентацию несколько раз, с демонстрацией наглядных материалов, старайся придерживаться под-

готовленного сценария выступления. Заметь, сколько времени ты на это тратишь, и не бойся что-то сократить, если выступление окажется слишком длинным. Попроси кого-нибудь прослушать твоё выступление или запиши его на видео, а потом просмотри и внеси сокращения и поправки, если это необходимо.

- Несколько глубоких вздохов перед началом выступления помогут унять волнение. Думай о тех, кто тебя слушает, как если бы все они были твоими друзьями. Сделай акцент на том, что тебе самому интересно, а не на том, что вызывает затруднения.

- Излишнее напряжение может привести к дрожи в руках, ногах и голосе — несколько простых физических упражнений на напряжение и расслабление мышц помогут преодолеть это состояние.

- Выступающий, который стоит на одном месте, постепенно начинает испытывать напряжение; движение поможет тебе избежать этого; жесты и шаги вдоль стола или доски помогут расслабиться во время выступления (но не переусердствуй в этом).

- Старайся установить зрительный контакт с аудиторией — это поможет тебе вызвать их симпатию; кроме того, глаза тех, кто тебя слушает, покажут, насколько им интересно то, что ты говоришь.

- В ходе презентации тебе могут задавать вопросы. Ответ начинай с благодарности за вопрос. Воспринимай каждый вопрос как свидетельство интереса публики к твоему выступлению и к тебе лично. Помни: дополнительные вопросы — это шанс ещё раз продемонстрировать свою эрудицию!

Какой должна быть речь на защите проекта

- Отчётливое произнесение слов, спокойный голос, средний темп речи, соразмерность силы голоса размерам аудитории и числу слушателей;
- чёткость и последовательность изложения, убедительность и логичность приводимых доводов;
- понятный язык выступления (достаточный словарный запас, отсутствие слов-паразитов), образность выражений (отсутствие безликих,

шаблонных, сухих речевых оборотов), простота и ясность изложения (отсутствие непонятных терминов, длинных и сложных фраз);

- доброжелательность, вежливость;
- поддержание контакта с аудиторией, учёт реакции слушателей.

Использование средств наглядности

Защита проекта должна сопровождаться хорошо отобранными и подготовленными средствами наглядности для того, чтобы:

- привлечь внимание слушателей и поддерживать их интерес;
- усилить смысл и значение твоих слов;
- проиллюстрировать то, что трудно воспринимать на слух (например: цифры, даты, имена, географические названия, специальные термины, графики, диаграммы и т.п.).

Какой должна быть компьютерная презентация

- Соответствие содержания презентации устному выступлению;
- логичность и последовательность слайдов;
- соблюдение принятых правил орфографии, пунктуации, сокращений и правил оформления текста (отсутствие точки в заголовках и т.д.);
- наличие титульного слайда, где указывается название презентации, автор (ФИО), место учёбы, год; презентация начинается и заканчивается титульным слайдом;
- минимум текста, читаемость текста на фоне слайда;
- использование единого стиля оформления;
- обоснованность применения анимации;
- оптимальный объём презентации (10–12 слайдов).

Выступление не должно длиться дольше времени, предусмотренного регламентом! Обязательно порекомендуйте просмотреть *Критерий 8. «Качество проведения презентации»*. Он показывает, что и как надо сделать, чтобы презентация была убедительной и получила высокий балл. **НО**

КАК ГРАМОТНО ИСПОЛЬЗОВАТЬ веб-сервисы?



Ирина Николаевна Голицына,

доцент кафедры инжиниринга программного обеспечения Казанского (Приволжского) федерального университета, кандидат физико-математических наук

Повсеместное распространение информационно-коммуникационных технологий привело к формированию контекстного виртуального пространства, техническую основу которого составляют веб-сервисы. Основными пользователями веб-сервисов, постоянно развивающихся и совершенствующихся, являются молодые люди, которые учатся в образовательных учреждениях разного уровня. Во многих случаях учащиеся и студенты широко используют веб-сервисы в образовательном контексте, независимо от педагогического персонала учебных заведений. Так, например, учащиеся активно используют социальные сети¹ для обмена учебной информацией, обсуждения учебных вопросов, состоят в целевых группах и при этом готовы видеть в них преподавателей, которые присутствуют в социальных сетях достаточно слабо.

- веб-сервисы • социальные сети • облачные ресурсы • викиучебник
- образовательный контекст • учебное содержание • сотрудничество
- персонализация обучения

В настоящее время существуют различные возможности использования социальных сетей, облачных ресурсов и технологии вики (в данном случае сервиса Вики-учебник) для управления учебной деятельностью учащихся. Возможности перечисленных веб-сервисов в организации образовательного процесса приведены в табл. 1.

Напомним, что под облачными ресурсами подразумеваются ресурсы, поддерживаемые с помощью технологии Cloud computing (*англ.* Cloud — облако; computing — вычисления) — «облачные вычисления» — концепция «вычислительного облака», согласно которой программы запускаются и выдают результаты работы в окно стандартного веб-браузера

¹ Голицына И.Н. Самоорганизация студентов в социальных сетях. // Учёные записки Института социальных и гуманитарных знаний. Вып. № 1(11). 2013. Материалы V Международной научно-практической конференции «Электронная Казань — 2013». — Казань: УНИВЕРСУМ, 2013. — С. 99–105; Голицына И.Н. Социальные сети как виртуальное образовательное пространство // Школьные технологии. — 2013. — № 4. — С. 146–154.

на локальном ПК. При этом все приложения и их данные, необходимые для работы, находятся на удалённом сервере в Интернете. Наиболее характерный пример — служба Google Docs, позволяющая работать с офисными документами через браузер².

Развитие учебного содержания

В настоящее время происходит сдвиг от формирования учебного содержания в традиционных «авторизованных» источниках к содержанию, которое формируется самими обучающимися. Существуют средства, которые могут использоваться и привлекаться пользователями через коммуникации, сотрудничество и распространение³. Современные веб-инструменты по-

могают делать вклад в развитие учебного содержания как учащимся, так и преподавателям, которые являются (или должны быть) кураторами учебной информации⁴.

Веб-сервисы предоставляют следующие возможности в формировании учебного содержания⁵:

1. Хранение неограниченного количества учебной информации без внешних накопителей. Учитель может выложить любой необходимый ему учебный материал, не беспокоясь о том, что учащиеся не обеспечены нужным количеством

Таблица 1

Возможности веб-сервисов в организации образовательного процесса

Веб-сервисы	Развитие учебного содержания	Организация сотрудничества	Персонализация обучения
Социальные сети	Привлечение дополнительной учебной информации из информационных ресурсов Интернет	Поиск и обмен источниками учебной информации	Широкие возможности для привлечения учебной информации и ресурсов Интернет для решения творческих задач. Возможность индивидуального общения обучаемого и учителя, в том числе с использованием мобильных устройств
Облачные ресурсы	Хранение учебной информации на общем информационном ресурсе учебного сообщества	Совместная учебная работа и совместное хранение учебных модулей	Возможность контроля результатов самостоятельной работы учащихся в любое время и в любом месте. Возможность индивидуальной творческой работы в рамках учебного проекта
Викиучебник	Возможность создать новый учебный ресурс, связать учебное содержание с учебными и профессиональными ресурсами Интернет	Совместное создание учебных ресурсов средствами технологии Вики	Возможность самостоятельной разработки и развития учебных ресурсов. Возможность работать с учебным ресурсом в индивидуальном режиме и по индивидуальной траектории

² Облачные вычисления (Cloud computing). — URL: <http://tadviser.ru/a/58062>; Голицына И.Н. Облачные вычисления в организации образовательной деятельности // Школьные технологии. — 2014. — № 6. — С. 99–107.

³ Mark J.W. Lee, Catherine McLoughlin. Web-2 based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching. Applying Social Informatics for Tertiary Teaching. — 2010. — URL: https://books.google.ru/books?id=TRXcQBKicEgC&dq=educational+content+web&hl=ru&source=gbs_navlinks_s — С. 45.

⁴ Top 10 Free Content Curation Tools for Teachers. — URL: <http://elearningindustry.com/top-10-free-content-curation-tools-for-teachers>

⁵ Голицына И.Н. Социальные сети как виртуальное образовательное пространство // Школьные технологии. — 2013. — № 4. — С. 146–154; Голицына И.Н. Облачные вычисления в организации образовательной деятельности // Школьные технологии. — 2014. — № 6. — С. 99–107.

учебников или пособий. Для этих целей могут быть использованы, например, облачные веб-ресурсы или группы в социальных сетях. Например, получить бесплатный доступ к облачному ресурсу Диск Google (<https://drive.google.com/>) может любой пользователь, зарегистрировавший почтовый ящик на портале Google. Диск Google позволяет организовать совместный доступ к папкам и документам, что удобно для совместного хранения учебной информации.

Легко создать группу для хранения собственной учебной информации можно, например, в социальной сети «В Контакте» (<http://vk.com/>), которая пользуется наибольшей популярностью среди современных учащихся в России, в ней можно найти множество уже созданных полезных групп.

Учебное содержание можно расширить за счёт привлечения дополнительных источников информации через выход в необходимом контексте к неограниченным ресурсам Интернет. Учитель имеет возможность найти любую необходимую для урока информацию по запросу в поисковой системе Яндекс или Google или использовать ресурсы групп в социальных сетях.

Например, при изучении раздела «Человек» по биологии в 8-м классе можно использовать в качестве источников учебной информации следующие группы социальной сети «В контакте»:

- «Интересные факты о человеке / Загадки человека» (https://vk.com/facts_people);
- «Интересные факты о человеке и мире в целом!!!» (<https://vk.com/interesnuefactu>);
- «Анатомия человека» (<https://vk.com/anatomya>);
- «Подготовка к ЕГЭ по биологии» (https://vk.com/empire_bio);
- «Биологи и биология 7 Анатомия & физиология человека» (<https://vk.com/naturalbiology>);
- «Тело человека [Анатомия и физиология]» (https://vk.com/anatomia_fisiologia);
- «Вредные Привычки» (<https://vk.com/club122090>);

- «Вредные привычки: курение, алкоголь, наркотики» (<https://vk.com/club34293057>);
- «Вредные привычки» (<https://vk.com/club3176437>).

Веб-ресурсы предоставляют возможность использования наглядных источников информации (рисунков, аудио- и видеофайлов), в том числе возможность представления в мультимедийной форме уникальных информационных материалов (картин, рукописей, видеофрагментов, звукозаписей и др.). Это могут быть тексты и аудиоролики на иностранном языке (один из примеров — Учебно-методический портал на YouTube <http://www.youtube.com/user/PortalUchmet>), ссылки на исторические кинофильмы (например, лицензионные копии исторических фильмов на сайте Мосфильма <http://cinema.mosfilm.ru/>), экранизации классических произведений, научно-популярные фильмы и т.д. Широкие возможности по привлечению дополнительной информации Интернет предоставляет при изучении истории, в том числе и истории науки. Необходимо подчеркнуть практически неограниченные возможности при изучении географии с использованием геоинформационных ресурсов (Яндекс-карты <http://maps.yandex.ru/>, карты Google <http://maps.google.ru/>).

Учебное содержание многих современных дисциплин быстро изменяется с развитием новых технологий, что требует постоянного обновления соответствующих учебных ресурсов. В сотрудничестве с учащимися можно создавать новые электронные ресурсы в виде презентаций, видео- и аудиороликов по любой дисциплине.

Для создания новых учебных ресурсов для дисциплин с междисциплинарным содержанием можно использовать Викиучебник (<https://ru.wikibooks.org/wiki/>) — коллекцию учебников с открытым содержанием⁶. Викиучебник позволяет

⁶ Голицына И.Н. Технология Вики в организации учебной деятельности // Школьные технологии. — 2014. — № 4. — С. 108–114.

реализовать следующие возможности в электронных учебных курсах:

- постраничный доступ к материалу;
- возможность доступа по разделам, темам и подтемам материала;
- поиск по ключевому слову, словосочетанию;
- возможность навигации в тексте по гиперссылкам;
- включение элементов мультимедиа.

Разработанные в Викиучебнике учебные ресурсы позволяют:

- создавать виртуальную образовательную среду, соответствующую характеру преподаваемой дисциплины;
- расширять и изменять учебное содержание в рамках образовательных стандартов и учебных программ дисциплин.

Учебные ресурсы, разработанные средствами Викиучебника, имеют следующие особенности:

- они могут быть междисциплинарными, тем самым использоваться для формирования межпредметных связей в учебном процессе;
- они могут легко изменяться и дополняться новыми пользователями;
- они содержат систему постоянного обновления и роста знаний в условиях быстрого развития науки и технологий, что важно для поддержания учебного содержания в актуальном состоянии. Их можно снабдить презентациями по темам дисциплин, связать гиперссылками с другими ресурсами Интернета.

Организация сотрудничества

Новые парадигмы образования рассматривают учащихся не как пассивных потребителей учебного содержания, но как активных соавторов в производстве знаний, а учение — как социальный процесс сотрудничества, поддерживающий персональные жизненные цели и нужды⁷. Исследователями широко обсуждаются методологические и методические подходы к организации сотрудничества с использованием веб-сервисов⁸.

⁷ Mark J.W. Lee, Catherine McLoughlin. Web-2 based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching. Applying Social Informatics for Tertiary Teaching. — 2010. — URL: https://books.google.ru/books?id=TRXcQBKicEgC&dq=educational+content+web&hl=ru&source=gbs_navlinks_s — С. 49.

Веб-сервисы могут использоваться в учебном процессе, как контекстное образовательное пространство⁹, предоставляющее следующие возможности:

- Возможность совместного доступа для участников учебного процесса: преподавателя и учащихся.
- Возможность совместного использования и редактирования документов, что позволяет преобразовывать информацию по мере её накопления и развития.

В области организации форм и методов учебной деятельности преподаватель может коренным образом изменить ситуацию на занятии, например с использованием социальных сетей¹⁰:

- Социальные сети предоставляют пространство для коллективного взаимодействия, в котором учащиеся могут собирать и обсуждать материал для совместного

⁸ Артеменко В.Б. Организация сотрудничества в электронном обучении на основе проектного подхода и веб-инструментов // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». — 2013. — V. 16. — № 2. — С.489–504. — URL: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v16_i2/html/11.htm; Буденкова Е.А., Цвелюх И.П. «Обучение в сотрудничестве» средствами Веб 2.0. — Высшее образование в России, № 11 / 2011 — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-v-sotrudnichestve-sredstvami-veb-2-0>; Морзе Н.В., Варченко-Троценко Л.А. Формирование навыков сотрудничества у студентов с использованием сервисов Веб 2.0 // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». — 2014. — V. 17. — № 1. — С. 637–649. — URL: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v17_i1/pdf/20.pdf

⁹ Голицына И.Н., Афзалова А.Н. Использование облачных вычислений в образовательном процессе // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». — 2014. — V. 17. — № 2. — С. 460–468. — URL: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v17_i2/pdf/10.pdf

¹⁰ Голицына И.Н. Социальные сети как виртуальное образовательное пространство // Школьные технологии. — 2013. — № 4. — С. 146–154; Диков А.В. Социальные сети на службе педагога // Народное образование. — 2013. — № 9. — С. 200–205.

проекта, например при подготовке к общему мероприятию — спектаклю, концерту, тематическому празднику.

- Продуктивно можно использовать социальные сети на всех уровнях организации учебного процесса и внеклассной работы.
- В социальных сетях можно непосредственно руководить самостоятельной работой учащихся, отвечать на их вопросы, разбирать сложные задания, на которые не хватает времени на уроке.

Использование облачных ресурсов позволяет¹¹:

- Организовать общее дисковое пространство, к которому есть доступ у учителя и учащихся, что даёт возможность использовать новые формы работы на занятиях.
- Организовать свободный обмен документами, необходимыми для проведения занятий, в частности учебно-методическими ресурсами и отчётами учащихся о выполнении практических заданий.
- Организовать общую контекстную среду для выполнения творческих заданий.

Облачные вычисления создают платформу для сотрудничества: они позволяют работать нескольким пользователям одновременно, с помощью этой функции могут создаваться групповые проекты и оптимизироваться планы сотрудничества преподавателей и учащихся на уроках¹². В качестве примеров использования облачных ресурсов в образовании можно назвать электронные дневники и жур-

налы, личные кабинеты для учеников и преподавателей и т.д. Облачные вычисления позволяют организовать доступ к разным видам социального программного обеспечения, используя все достоинства этого вида информационных технологий в учебном процессе, они могут служить платформой для организации мобильного обучения¹³. При этом использование облачных ресурсов позволяет снизить затраты на процесс обучения, повысить качество подготовки за счёт оперативного изменения учебных планов, формирования и предоставления совместного доступа к обучающим материалам.

Модель облачных вычислений, в частности, является перспективной для обучения языкам программирования. Например, облачный Web-сервис <http://ideone.com> позволяет создавать и отлаживать учебные программы на разных языках программирования¹⁴. На сегодняшний день ideone является одним из популярных специализированных интегрированных средств разработки (IDE — Integrated Development Environment). IDE ideone поддерживает более чем 20 различных языков, включая C, C++, C#, Java, JavaScript, Go, Groovy, Objective-C, Perl, Python и Ruby.

Использование интегрированных сред обработки при обучении программированию:

- создаёт дополнительные возможности взаимодействия для всех участников образовательного процесса;
- помогает учащимся научиться работать с облачными приложениями, не только хранить данные, но и создавать новые продукты в облаке, осваивая новые технологии;

¹¹ Голицына И.Н., Афзалова А.Н. Использование облачных вычислений в образовательном процессе // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». — 2014. — V. 17. — № 2. — С. 460–468. — URL: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v17_i2/pdf/10.pdf

¹² Diane Weaver. Six Advantages of Cloud Computing in Education. — 2013. — URL: <http://www.pearsonschoolsyste.ms.com/blog/?p=1507#sthash.y6Inwp0j.dpbs>

¹³ Голицына И.Н., Половникова Н.Л. Мобильное обучение в современном образовании // Школьные технологии. — 2011. — № 4. — С. 113–118.

¹⁴ Голицына И.Н., Афзалова А.Н. Использование облачных вычислений в образовательном процессе // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». — 2014. — V. 17. — № 2. — С. 460–468. — URL: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v17_i2/pdf/10.pdf

- позволяет учителю использовать различные формы учебной деятельности в рамках аудиторных занятий;
- позволяет более эффективно организовывать самостоятельную работу учащихся, используя достоинства мобильного обучения¹⁵.

Для создания электронных обучающих ресурсов (ЭОР), в том числе и в сотрудничестве с учащимися, можно использовать такие ресурсы, как облачный портал «Образовательное облако» (<http://ooblako.ru/>)¹⁶ или Викиучебник¹⁷.

Создание и использование образовательных ресурсов одновременно сочетает в себе несколько видов образовательной деятельности:

1. Проектная деятельность: создание нового учебного ресурса может быть проектом, к выполнению которого можно привлечь учащихся.

2. Учебная деятельность: учебное содержание курсов может определяться Федеральными государственными стандартами или учебными программами дисциплин, но разработчики не ограничены в выборе источников для построения курса, тем самым самостоятельно формируя учебное содержание. В этом виде деятельности могут широко использоваться информационные ресурсы Интернета.

3. Сотрудничество: создание ресурса может происходить в сотрудничестве учащихся и педагогов.

4. Практическое использование: результаты разработки могут использоваться:

- в рамках учебного процесса при традиционном обучении — при условии свободного доступа к сети Интернет;

¹⁵ Афзалова А.Н. Использование мобильных технологий для организации самостоятельной работы студентов // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». — 2012. — V. 15. — № 4. — С. 497–505. — URL: http://grouper.ieee.org/groups/ifets/russian/depositary/v15_i4/pdf/9.pdf

¹⁶ Голицына И.Н. Облачные вычисления в организации образовательной деятельности // Школьные технологии. — 2014. — № 6. — С. 99–107.

¹⁷ Голицына И.Н. Технология Вики в организации учебной деятельности // Школьные технологии. — 2014. — № 4. — С. 108–114.

- при организации самостоятельной работы учащихся;
- в рамках дистанционного образования.

Они также позволяют привнести в учебный процесс элементы мобильного обучения.

Персонализация обучения

Выход к персональным информационным ресурсам учителей и учащихся (социальные сети, электронная почта) позволяет сделать обучение персонально ориентированным для каждого участника учебного процесса, сформировать персональную обучающую среду. Такая среда имеет следующие особенности¹⁸:

1. Вовлекает учащихся в процесс обучения, повышая их ответственность и подотчётность. Учащиеся становятся создателями информации, вместо того, чтобы быть её потребителями.
2. Поощряет учащихся к собственности на знания.
3. Придаёт уровень автономии желаниям учащихся.
4. Обеспечивает реальную связь с жизнью.
5. Содействует творчеству среди учащихся.
6. Воспитывает критическое мышление, глубокое изучение и понимание.
7. Предоставляет форум для обмена идеями.
8. Развивает взаимозависимость и взаимное уважение между учителем и учащимся.

Облачные сервисы могут стать инструментом для организации контекстной образовательной среды, в которой можно создать условия для формирования

¹⁸ Noor Dayana Abd Halim, Mohamad Bilal Ali, Noraffandy Yahaya. Personalized learning environment: a new trend in online learning. — 2010. — URL: http://www.academia.edu/414865/Personalized_Learning_Environment_A_New_Trend_in_Online_Learning

нового знания. Поскольку создание субъективно нового для учащихся знания происходит при выполнении творческих заданий, можно использовать облачные сервисы при управлении выполнением творческих заданий.

Предложив учащимся творческие задания, преподаватель на занятиях может выступать в роли модератора формирования нового знания. В результате выполнения работы учащиеся могут сформировать субъективно новые знания в предметной области дисциплины. А существование общего дискового пространства позволяет им поделиться своими находками с другими участниками группы. Таким образом, может быть сформирован новый интеллектуальный продукт, который может использоваться, развиваться и изменяться всеми участниками группы.

В качестве примера такой работы можно привести задание, в котором студентам направления «Педагогическое образование» было предложено провести творческую лабораторную работу на тему «Использование возможностей социальных сетей в преподавании учебных дисциплин». В качестве общего дискового пространства использовался облачный ресурс Диск Google.

Давая задания по созданию учебных проектов в той или иной форме, учитель меняет роль учащегося на уроке — из пассивного потребителя знаний он становится активным участником их поиска и организации. При этом развиваются умения по целевому информационному поиску и работе в сетях, которые, кстати, являются основой и будущих профессиональных компетенций¹⁹.

¹⁹ Голицына И.Н. Социальное программное обеспечение в современном профессиональном образовании // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». — 2012. — V. 15. — № 4. — С. 515–526. — ISSN 1436–4522. URL: http://grouper.ieee.org/groups/ifets/russian/depository/v15_i4/pdf/11.pdf

Учитель может перенести в социальную сеть индивидуальное обсуждение учебных вопросов с сильными учащимися, или, наоборот, обсуждать непонятные вопросы со слабыми. Чтобы снизить нагрузку на занятия в классе, можно организовать групповое обучение, разделив учащихся на группы так, чтобы в социальной сети более сильные учащиеся могли помогать слабым.

Веб-ресурсы могут быть использованы в качестве платформы для организации мобильного обучения. Мобильное обучение через мобильное устройство делает обучение действительно индивидуальным. Учащиеся имеют возможность выбора содержания обучения с учётом своих интересов, в результате чего мобильное обучение становится ориентированным на учащегося²⁰. Выделяются следующие преимущества мобильного обучения:

- Гибкость, немедленный доступ к информации, необходимой для конкретной работы, с помощью мобильных устройств позволяет повысить производительность учебной деятельности.
- Самостоятельное обучение и немедленное предоставление учебного содержания по запросу являются характерными чертами мобильного обучения. Оно предоставляет пользователям возможность пройти обучение в удобное время и создаёт условия для совместного обучения и взаимодействия.

Современной тенденцией в обучении является организация смешанного обучения, которое сочетает в себе преимущества различных форм обучения и лучше всего подходит к контексту обучения в интерактивной учебной среде. Мобильное

²⁰ Kumari Madhuri, Vikram Singh, Mobile Learning: An Emerging Learning Trend — HiTech Whitepaper, 11, 2009. — URL: http://www.tcs.com/SiteCollectionDocuments/White%20Papers/HiTech_Whitepaper_Mobile_Learning_An_Emerging_Learning_Trend_11_2009.pdf

обучение можно комбинировать с другими видами обучения, обеспечивая интерактивные условия обучения для учащихся, например, обсуждается опыт обучения программированию с использованием мобильной электронной информационно-образовательной среды на основе систем электронного обучения и веб-ресурсов²¹.

Использование различных веб-сервисов в образовании позволяет расширить учебное содержание дисциплин, организовать сотрудничество педагогов и обучаемых, творческую учебную деятельность учащихся, обеспечить персонализацию обучения.

В социальной сети педагог имеет возможность расширить и изменить содержание дисциплины в рамках образовательных стандартов, органи-

зовать индивидуализированные, групповые и коллективные формы учебной деятельности, самостоятельную работу учащихся и контроль, эффективно решать образовательные задачи в рамках преподаваемой дисциплины. Продуктивно можно использовать социальные сети на всех уровнях организации учебного процесса и внеаудиторной работы.

Объединяя различные общедоступные интернет-инструменты, преподаватели имеют возможность формирования среды для сотрудничества с учащимися, создания и совместного использования ими собственного учебного содержания. При этом создаются условия для формирования:

1. Объективно нового знания для преподавателей в области организации форм и методов учебной деятельности.
2. Субъективно нового знания для учащихся в предметной области изучаемой дисциплины. **НО**

²¹ Государев И.Б. Мобильное обучение веб-технологиям и веб-программированию // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». — 2014. — V. 17. — № 3. — С.657–666. — URL: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v17_i3/pdf/19.pdf

ОБ ОДНОМ СПОСОБЕ ВАЛИДИРОВАНИЯ академических записей в условиях мобильного обучения



Диана Александровна Богданова,
старший научный сотрудник Института образовательной информатики Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» Российской академии наук, кандидат педагогических наук, Москва,

- технология блокчейн • блокчейн биткойна • аттестация
- верификация

Один из аспектов виртуальной академической мобильности и строительства индивидуальной траектории обучения — вопрос о возможности перезачёта и верификации документов о пройденном обучении. Зачётные ведомости учащихся собираются и контролируются учебными заведениями. После окончания обучения учащийся фактически получает в качестве документа лист бумаги, а если кто-нибудь захочет проверить валидность конкретной записи, он должен будет обратиться в учебное заведение, которое выдало эту бумагу. Многие исследователи видят потенциал технологии блокчейн в качестве надёжного способа подтверждения принадлежности записи к конкретному учащемуся¹.

¹ Ruff C. 2016 How Bitcoin Technology Could Make College Credentials More Secure [Электронный ресурс] / C. Ruff. The Chronicle of Higher Education. — 2016, April 19. Режим доступа: <http://www.chronicle.com/article/How-Bitcoin-Technology-Could/236070> (Дата обращения: 15.04.2017).

По мнению специалистов, эта технология может использоваться в качестве децентрализованного неизменяемого хранилища разных видов информации, в том числе и о пройденном обучении. И по этой причине значительная часть исследований о возможностях использования технологии блокчейн для образования, проводимых в настоящее время, посвящены организации хранения и валидирования академических записей.

Школа программирования Holberton в Сан-Франциско², реализующая проектный метод обучения, в качестве альтернативы курсам колледжа уже использовала блокчейн для хранения и доставки выданных сертификатов. Ожидается, что эта мера поможет остановить использование поддельных сертификатов. Сертификат выпускается и фиксируется в базе данных блокчейн. В школе по-прежнему студентам

² Богданова Д.А. Блокчейн и образование // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2017. — № 2. — С. 65–74.

выдают бумажные копии, а в системе генерируется децентрализованный номер (DCN), впоследствии позволяющий потенциальным работодателям провести аутентификацию-верификацию. Массачусетский технологический институт и Университет Никозии поступают аналогичным образом.

Университет Никозии выпустил первые сертификаты о пройденном обучении, подлинность которых может быть проверена с помощью технологии блокчейн биткойна. Эти сертификаты были выданы учащимся, успешно завершившим обучение на массовом открытом онлайн-курсе DFIN-511 «Введение в цифровую валюту», первом университетском курсе, предлагаемом по теме криптовалюты³.

Рассмотрим, каким образом это было организовано и какие сложности пришлось преодолеть разработчикам.

Параметры проектирования

Начиная работу, проектировщики установили для себя следующие параметры дизайна:

- процесс не будет включать никаких других услуг или продуктов, кроме блокчейн биткойна;
- процесс позволит подтвердить подлинность сертификата Университета Никозии, не обращаясь к Университету Никозии;
- процесс позволит кому бы то ни было завершить процедуру, даже если университет Никозии прекратит своё существование (или, что более вероятно, если сайт Университета перестанет существовать в его нынешнем виде, и т.д.).

Чтобы этот процесс работал, необходимо было не только гарантировать, что подлинность сертификатов может быть проверена, но и что не существует способа для кого-либо скопировать весь процесс и создать набор недостоверных сертификатов ещё до первого публичного объявления. Транзакция всегда должна опережать любые потенциально мошеннические представления в блокчейне. В определённом смысле документы, относящиеся к Университе-

ту, являются хорошим примером ситуаций подобного рода. Как известно, средний деловой документ может быть действителен на протяжении нескольких месяцев или лет. В ситуации с сертификатом может оказаться, что кто-нибудь захочет проверить подлинность университетского сертификата об обучении через десятилетия или даже столетия после его выпуска. Очевидно, что, скажем, нынешний сайт Университета, уже не будет доступен через 60 лет в его текущем виде.

Дизайнерские решения

Хэши

В качестве основного подхода было использование хеширования документов. Разработчики использовали алгоритм SHA-256 (тот же, что используется в протоколе биткойна⁴). Этот алгоритм принимает в качестве входных любые произвольные данные (в рассматриваемом случае это были документы PDF сертификатов) и создаёт серию уникальных чисел и букв. Невозможно воссоздать документ из хэша, но возможно воссоздать хэш из документа. Если известен конкретный хэш подлинного документа, его невозможно перепроектировать, чтобы узнать, чей это сертификат. Но если имеется копия сертификата, можно применить хэш-алгоритм SHA-256 для воспроизведения этого хэша. Очевидно, что использование хэшей имело решающее значение в реализации общего подхода.

Индекс

Первоначальная идея о вводе хэша каждого сертификата в блокчейн была пересмотрена, и было принято решение создать индексный документ, содержащий

³ Сайт университета Никозии [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://digitalcurrency.unic.ac.cy/free-introductory-mooc/academicro-certificates-on-the-blockchain/> (Дата обращения: 15.04.2017).

⁴ SHA 256 Pseudocode? [Электронный ресурс] / Stack Overflow сайт сообщества программистов. — 2012, August 13. Режим доступа: stackoverflow.com/questions/11937192/sha-256-pseudocode (Дата обращения: 15.04.2017).

все хэши всех сертификатов, а затем, впоследствии, обработать индексный документ и ввести его хэш в блокчейн. Это было сделано по двум причинам:

- нецелесообразно отдельно вводить каждый сертификат в блокчейн, так как это добавляет данных больше, чем необходимо для решения стоящей задачи;
- не столь безопасно вводить каждый сертификат по отдельности: можно допустить ошибку при вводе. Вместо этого можно ввести в блокчейн только один хэш. В этом случае можно объявить, что это один-единственный хэш для сертификатов конкретной сессии конкретного года обучения. Альтернативным решением могло бы стать строительство дерева Меркля⁵. Однако, по мнению разработчиков, простота работы с индексом документа предпочтительнее других возможных достоинств.

Запись блокчейн

Хэш документа затем вводится в поле `OP_RETURN` в безденежной транзакции биткоина, лежащей в основе общего подхода, принятого ранее⁶. Это первый онлайн-сервис, позволяющий пользователю доказать без раскрытия собственных данных, что у него есть некоторая информация с децентрализованной сертификацией, основанной на сети биткоинов. Ключевыми преимуществами являются анонимность, конфиденциальность и получение децентрализованных доказательств, которые не могут быть удалены или изменены кем-либо (третьими сторонами или правительствами).

Сроки и инструкции

Если сертификаты должны быть самоверифицируемыми, сертификат плюс индекс должны содержать все инструкции, необхо-

димые для самоверификации. В этой ситуации возникает проблема яйца и курицы, так как до той поры, пока транзакция не создана, не известно, к какой транзакции будет добавлен хэш. Но если ввести транзакцию в сертификат, это изменит её хэш.

Эта проблема была решена указанием в документах временного диапазона, в течение которого планировалось ввести транзакцию, последующим вводом транзакции и отказом от публичных заявлений до завершения указанного периода. После этого, как считают разработчики, единственный хэш за те сроки, которые могут представлять сертификаты Университета Никозии, — валидный.

Публичный доступ

Индексный документ находится на сайте Университета, но если он появился только там, разработанный процесс не лучше, чем публикация списка хэшей на сайте, и не требует блокчейна. Чтобы этот процесс был децентрализован, нужны люди, чтобы с их участием иметь возможность найти любую копию индекса и иметь возможность самовалидации, а не надеяться на то, что сайт Университета работает. Индекс распространяется по всему миру, в том числе и для студентов Университета, и хэш публично признаваем через Twitter, сайт, страницу Facebook и любой другой механизм. Таким образом, даже если Университет Никозии и его сайт исчезнут, если валидированный хэш всё ещё существует в качестве публичной записи, люди могут определить правильную копию индекса и, исходя из этого, подтвердить подлинность любого сертификата.

Из рассмотренного примера следует, что возможности технологии блокчейн применительно к образованию многообразны, не до конца изучены и испытаны, и специалисты пока что делают первые, но довольно успешные шаги в этом направлении. **НО**

⁵ Merkle Tree [Электронный ресурс] / Bitcoin — сайт, посвящённый биткоину. Режим доступа: <https://bitcoin.org/en/glossary/merkle-tree> (Дата обращения: 15.04.2017).

⁶ Select a document and have it certified in the Bitcoin blockchain [Электронный ресурс] / Proof of Existence — сайт самоверификации. Режим доступа: www.proofofexistence.com (Дата обращения: 15.04.2017).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ИНСТАЛЛЯЦИИ

Надежда Михайловна Баданова,
старший преподаватель Поволжского государственного
технологического университета

Александр Геннадьевич Баданов,
методист Марийского республиканского колледжа культуры
и искусств имени И.С. Палантая

Основой разнообразных виртуальных инсталляций обычно становятся фотографии. Впереди лето — время отпусков, различных внеурочных проектов, и стоит задуматься о том, как с помощью современных технологий и фотоаппарата (камеры мобильного устройства) можно добавить интерактивности в фотографии, сделать их информативными и интересными.

- инсталляция • фотографии • панорама • мобильная электроника
- цифровой фотоаппарат • программное обеспечение • синт

«**И**нсталляция» в английском языке, в отличие от русского, появилось очень давно — в XV веке. Оно обозначает процесс сооружения, сборки, составления чего-либо. «**Виртуальная инсталляция**» — визуализация объектов в цифровом воплощении. Время от времени приложение **Google Фото** автоматически создаёт из загруженных пользователем фото и видео различные объекты (коллажи, панорамы). Такие объекты попадают в раздел «Ассистент». Обычно это происходит, когда пользователь загружает на Google-диск материалы. Все модифицированные и автоматически сгенерированные объекты можно найти в аккаунте здесь (https://photos.google.com/search/_taa_). И вот, получив очередное сообщение, что из загруженных фотографий «волшебные сервисы Google» автоматически сгенерировали новую панораму и её теперь можно посмотреть, сохранить и скачать, попробовал

поискать, а могу ли я в Google Фото сам создавать панорамы? Пока нет, но есть возможность создавать (<https://photos.google.com/assistant>) альбомы, анимации и коллажи (от 2 до 9 фото). А автоматически сгенерированная панорама школьного двора (<https://goo.gl/QZoabb>) — статична (использованы фотографии, сделанные с помощью обычного смартфона). Можно создать виртуальные экскурсии с использованием созданных панорам. Привлекут внимание школьные панорамы (праздники, линейки, флешмобы, соревнования). Для образовательной организации (для пополнения сайта школы) можно ещё и создать виртуальные панорамы школьного музея, столовой, зала, класса или целую виртуальную экскурсию по школе, которая может состоять из нескольких панорам. Рассчитывать на то, что Google-ассистент будет создавать при загрузке фотографий

панорамы, бессмысленно. Поэтому возьмём в свои руки весь процесс создания панорам.

Панорамная фотография — обобщённое название всего, что связано со съёмкой панорам. В обобщённом смысле это:

- фотография с большим углом обзора, превышающим возможности обычных объективов, зачастую больше 180 градусов;
- фотография, полученная путём технологии сборки панорам из отдельных кадров.

В зависимости от области применения панорамы могут быть планарными и виртуальными.

Оборудование, которое понадобится для создания интерактивных фотопанорам

Мощности мобильной электроники и качество снимков вполне достаточны для создания простых школьных виртуальных инсталляций. В работе с детьми можно использовать простой смартфон или простую цифровую камеру.

Для генерации виртуальных панорам понадобится компьютер с подключением к сети Интернет. Особых требований к мощности компьютера нет. Но если есть возможность, желательно воспользоваться качественным фотоаппаратом. Если будет использоваться зеркальный фотоаппарат, то и штатив для фотоаппарата не окажется лишним. Желательно отключить автоматическую настройку в фотоаппарате и настроить его вручную. Для упрощения настройки можно воспользоваться шаблонами, настроенными на конкретную тематику (спорт, портрет, вечеринка, пейзаж). Это позволит выдержать параметры фотоснимка близкими на разных фотографиях, которые будут использованы в одной панораме. Если планируется съёмка в тесном помещении, то имеет смысл воспользоваться съёмным широкоугольным объективом для панорамной съёмки. От количества света зависит качество панорамы.

Создание снимков для панорамы

Обратите внимание, что при съёмке объектов, близко расположенных от точки съёмки, могут искажаться пропорции этих объектов. Это связано с особенностями оптической системы мобильного устройства. Что несколько затруднит работу по созданию виртуальных панорам при сшивке фотографий в единый массив. Искажения могут быть видны на панораме. Это следует учесть при выборе объектов съёмки. При использовании высококачественного фотоаппарата с хорошей оптической системой таких искажений будет значительно меньше.

Сам процесс фотографирования прост. Находясь на одном месте, делается серия снимков, в которых каждый новый снимок как минимум на треть захватывает часть другого снимка. И так, поворачиваясь по кругу, делаются все снимки (лучше использовать штатив). Обратите внимание, что смартфон должен находиться на одном уровне, параллельно поверхности. Не страшно, если фотографии окажутся чуть сдвинутыми по высоте, — это только ограничит высоту панорамного снимка, так как приложение при сшивке панорамы учтёт нестыковки в высоте. Панорамы могут быть круговыми или в виде сектора, который охватывает объект(ы) съёмки. Фотографированию может помешать солнце, которое сделает часть снимков более тёмной. Причина в том, что камеры смартфонов по умолчанию настраиваются автоматически на уровень освещения. Это также приводит к различающемуся цвету неба и окружающей природы. Но если в работе запланировано использование только смартфонов, то необходимо этот фактор учитывать. В то же время качество изображения на панорамах зависит от уровня освещённости. Поэтому снимки смартфоном в тёмных помещениях или при пасмурной погоде будут не очень качественными.

Генерируем виртуальную панораму

Для быстрого и несложного создания виртуальных панорам можно воспользоваться онлайн сервисом Dermandar (<http://www.dermandar.com/>). Этот сервис предназначен для создания различных панорам из фотографий (не менее 2). Панорамы могут быть круговыми (360 градусов) или секторальными. В этом случае панорама занимает только часть круга. Получается так, что предварительно пользователю не требуется сшивать панорамное фото из нескольких фотографий и уже затем грузить их на сервис. От пользователя требуется только сделать несколько последовательных фотографий и загрузить их на сервис. Всё остальное сервис сделает сам. Для начала работы необходимо зарегистрироваться. Сервис поддерживает кириллицу. Есть возможность точной привязки панорамы к географической карте. Это позволит находить нужные панорамы не только по тегам, но и используя карту. У сервиса существует бесплатный тарифный план. В коммерческих тарифных планах возможно создание панорам с более высоким качеством финальной интерактивной панорамы. Инструкция по работе с сервисом в виде презентации доступна здесь (<https://goo.gl/rFFVTV>). Инструкция в виде видеоролика доступна здесь (<https://youtu.be/n-lbFKOYNAM>).

Примеры панорам, сделанных с помощью описываемого сервиса и простого смартфона:

- Школьный двор (<http://pnr.ma/agfXug>).
- Этнографический музей (<http://pnr.ma/bHFzPp>).
- Кукольный театр (<http://pnr.ma/exbNAz>).

Примеры других панорам созданных с помощью цифрового фотоаппарата (в отдельные панорамы интегрированы звуки и музыка):

- Панорама «Вид со склона Каменной горы» (<https://goo.gl/uhNXIP>).
- Табашинское озеро — самое глубокое озеро Республики Марий Эл (http://badanov1.narod.ru/panorama/tabashino_2012.swf).
- Капустник луга Волжск (здесь проводится музыкальный фестиваль Мама Кабо) (http://badanov1.narod.ru/panorama/luga_volzsk_out.swf).

- Шереметьевский замок в Юрино (http://badanov1.narod.ru/panorama/sheremetev_zamok_out.swf).

Объединяем несколько панорам на одной странице

Так как на этом этапе работы по созданию виртуальных панорам (групп панорам) возможности ранее рассмотренного веб-сервиса не позволяют создавать коллективную работу (хотя можно использовать специально придуманный тег или организовать привязку к карте), в которой и будут объединены панорамы всех участников школьного проекта, то это можно дополнить с помощью простых средств, доступных для учащихся.

Обратите внимание, что виртуальная экскурсия (группа связанных между собой панорам) может состоять и из одной панорамы, если она дополнена рассказом об объекте съёмки.

Можно воспользоваться отличным сетевым решением — картами Google (<https://www.google.ru/maps>). Задача педагога — создать карту и организовать к ней доступ для совместного редактирования. В этом случае каждый пользователь, который подключён к проекту, может работать с картой и добавлять на неё свои панорамы. Рекомендуется каждому пользователю создавать свой слой и уже на этот слой добавлять маркеры со ссылками. Здесь же, в текстовом контейнере, можно и прикреплять небольшой рассказ о достопримечательности. Для работы с картами Google нужно иметь аккаунт Google. Инструкция по созданию карты доступна здесь (<https://goo.gl/w9wVDb>).

Ссылка на карту для чтения доступна здесь (<https://goo.gl/UASr0X>).

Создаём панорамы и виртуальные экскурсии. Усложняем задачу

Помимо того, что созданную панораму можно масштабировать и перемещать её с помощью мышки, хотелось бы, чтобы можно было добавлять в панораму текст, звук и возможность перемещаться из одной панорамы в другую. Именно так и работают виртуальные экскурсии, которые опубликованы в сети Интернет, и многие с успехом используют эти виртуальные экскурсии в образовании, культуре и коммерции...

Сшиваем фотографии в панораму

Для «сшивания» статических панорам из отдельных фотографий можно воспользоваться любым графическим редактором. Но это может оказаться трудоёмкой задачей. Поэтому имеет смысл использовать программный продукт, «заточенный» под выполнение таких задач.

Воспользуемся бесплатным приложением от компании Microsoft Research Image Composite Editor (<http://research.microsoft.com/en-us/um/redmond/projects/ice/>) — это программа, которая склеивает отдельные фотографии в большую панорамную фотографию. В зависимости от разрядности (32 или 64-разрядная) версии пользовательской операционной системы, скачиваете нужный дистрибутив на свой компьютер и устанавливаете программу. Размер дистрибутива небольшой — около 7 Мб.

После установки программы пользователю будет несложно собирать панорамы. Нужно выполнить для этого несколько шагов. Порядок работы: грузим фотографии, выделяем фото для генерации панорамы, собираем панораму, подрезаем неровности, сохраняем на свой компьютер (можно выбрать качество сжатия).

Инструкция по использованию программного продукта доступна здесь (<https://youtu.be/uS1p51OVryE>).

Пример сшитой панорамы (собрана из фотографий, сделанных с помощью смартфона) здесь (https://img-fotki.yandex.ru/get/62868/15740959.67/0_9aca7_a4a46655_orig). Пример сшитой панорамы (собрана из фотографий, сделанных с помощью фотоаппарата) здесь (https://img-fotki.yandex.ru/get/26439/15740959.67/0_9acb0_ecbe927c_orig).

Генерация панорам и экскурсий

Теперь начинается самый ответственный этап по сборке интерактивной панорамы, которая готовится из **одной** панорамной фотографии. Для такой сборки воспользуемся программой от Garden Gnome Software Pano2VR (<http://gardengnome-software.com/>). Это приложение предназначено для преобразования сферических или цилиндрических панорамных изображений в различные форматы (QuickTime VR (QTVR), Adobe Flash (SWF), HTML5 и CSS3). С помощью Pano2VR можно не только создавать сферические панорамы, но и делать из них виртуальные туры с переходами из одной панорамы в другую. Возможно добавление анимации и звука (различные варианты использования звука). Включена поддержка различных скинов, автопрокрутки. Есть поддержка русского языка. К сожалению, эта программа распространяется платно и стоит около 100 евро. Но существует возможность использовать её и бесплатно. На официальном сайте программы есть тестовая версия. При создании тура тестовый вариант программы добавляет свой логотип. В Сети часто можно встретить несколько устаревшие версии этой программы в виде портативных (portable) версий. В таком виде программу не нужно устанавливать на свой компьютер, а просто переписать или запускать с флешки. Готовую

панораму можно масштабировать, прокручивать, использовать интегрированный медиа-контент. Для этого используются кнопки навигации и курсор мышки. Видеоуроки от создателей программного продукта доступны здесь (<http://gardengnomesoftware.com/tutorial.php#pano2vr>).

Инструкция на примере создания интерактивной презентации «Комсомольская площадь» (http://mrkkii.ru/other/komsomol_platc_out.swf) доступна здесь (<https://youtu.be/vQ0AChvjlbk>).

Помните, что прежде чем начать собирать интерактивную панораму и (или) экскурсию из нескольких панорам, необходимо заранее подготовить контент. Это панорамные фотографии, аудиофайлы и иная информация. Использование фотографий, сделанных с помощью смартфонов, возможно только на начальном этапе работы, но для получения достаточно качественных панорам необходимо наличие приличного фотоаппарата.

Ещё примеры:

- Мини-экскурсия «Старая школа» (http://badanov1.narod.ru/mio-8000_out.swf) (Переход из помещения в помещение, подписи и обозначения объектов, направленный звук).
- Панорама «Замок Шереметевых» (http://badanov1.narod.ru/panorama/sheremetev_zamok_out.swf). Герб рода Шереметевых интегрирован заранее в панорамное фото.
- Панорама «Комсомольская площадь» (http://mrkkii.ru/other/komsomol_platc_out.swf). Использованы фотографии, сделанные с помощью простого смартфона. Заметны неровности сшивания отдельных деталей панорамы.

Все эти панорамы создавались в разное время. В основном использовался вариант сохранения в формате Flash. Это позволяет всю панораму сохранить в одном файле. Затем его можно использовать локально или разместить в сети Интернет. Для встраивания панорамы на страничку сайта или блога можно использовать специальные теги.

Синты и панорамы от Photosynth

Photosynth (<http://photosynth.net/>) — проект известной компании — Microsoft. Проект очень популярен в мире. Этому активно способствовало включение программного продукта в список рекомендованных бесплатных проектов для образования. Принцип работы технологии генерации синтов и панорам — построение трёхмерного изображения из множества загруженных пользователем цифровых фотографий. Для эффективной работы приложения Photosynth нужно сделать максимально возможное количество фотографий вокруг объекта съёмки и фотографировать его под разными углами и в разном масштабе. В отличие от простых панорам, по синтезированной сцене можно почти свободно бродить, осматривая выбранные объекты с разных сторон. Для этого можно использовать кнопки меню навигации и мышку.

Для установки программного продукта на компьютер пользователю необходимо будет ввести идентификационные данные Microsoft Live. Это позволит установить программу-клиент на пользовательский компьютер для совмещения фотографий и загрузки их на сервер сервиса и последующей привязки к карте, то есть пользователь проводит обработку программ на локальном компьютере, а синтезированная панорама будет опубликована на сервисе. Это позволяет ускорить работу с массивными фотографиями, не грузить их на сервер, позволит организовать доступ к созданным панорамам и синтам. Некоторые синты могут создаваться из нескольких сотен фотоснимков. Photosynth объединяет две мощных современных технологии: возможность реконструкции сцен или предметов (локальный компьютер) на основе набора двухмерных фотографий и технологию, обеспечивающую доступ (сервис) к объёмным панорамам для любых пользователей сети Интернет.

Применяя технологии распознавания объектов, программа Photosynth обнаруживает на изображениях схожие элементы и использует эти данные, чтобы определить объект съёмки и точку, откуда была сделана фотография. Программа использует данные анализа для отображения фотографий в виде панорамы или синтезированного изображения. Интерфейс программы на английском языке. Созданные пользовательские синты и панорамы можно в последующем отредактировать. Готовыми панорамами можно поделиться в социальных сетях, получить код для встраивания. Есть коллекция видеороликов на сайте программы, которые демонстрируют опыт работы различных пользователей с этим программным продуктом.

Требования к фотографиям для создания панорам

Каждая фотография должна примерно на треть перекрывать соседние фотографии. Замечена особенность, что если при последовательной съёмке пользователь отвлёкся и сделал лишний кадр, то на этом кадре и может прекратиться сбор панорамы. То есть от пользователя требуется последовательная съёмка. О качестве сбора панорамы можно судить по проценту подключённых фотографий в сгенерированную панораму. Замечательно, если удастся добиться 100-процентного результата.

Требования к фотографиям для создания синта

Здесь порядок съёмки несколько отличается от съёмки панорамы. Пользователю предлагается увеличить «виртуальный объём» синта с помощью фотографий, сделанных с различных ракурсов и при различном увеличении. При этом можно детально рассматривать сгенерированный синт. Чем больше фотографий будет сделано, тем более высокого качества получится синт. Об-

ратим внимание, что можно использовать как портретные фото, так и в ландшафтном формате, даже если изображение будет перевёрнуто. Можно добиться эффекта движения, делая несколько снимков, незначительно перемещаясь по горизонтали. При этом на синтезированном изображении появятся дополнительные стрелки для получения зрительного представления движения.

Требования к фотоаппарату

При генерации синтов и панорам попробуйте использовать как фотографии, сделанные с помощью мобильного устройства, так и фотоаппарата. Вполне годятся и те, и другие. Если хороший свет, то качество изображения вполне приемлемое. Разницу можно увидеть, когда изменяется масштаб изображения. При использовании качественных фотографий можно детально рассмотреть объекты съёмки. С примерами можно познакомиться чуть ниже по тексту.

Программа Photosynth при анализе фотографий, загруженных пользователем, сама выбирает, что получится в результате генерации. Это может быть как синт, так и панорама. Всё зависит от набора фотографий, сделанных автором и загруженных в программу-клиент.

Мобильное приложение Photosynth доступно в App Store (<http://itunes.apple.com/ru/app/photosynth/id430065256?mt=8>).

Руководство от компании Microsoft по работе с программным продуктом доступно здесь (<https://education.microsoft.com/Story/Tutorial?token=0DAB8>).

Инструкция по работе с сервисом доступна здесь (<https://goo.gl/6WBoiK>).

Пример встроенного синта «Царевококшайский кремль» на страничку блога здесь (http://badanovag.blogspot.com/2011/08/blog-post_16.html).

Пример (фотографии предварительно уменьшены в размерах) синта «Троицкий храм» (<https://goo.gl/PplG6z>).

Пример панорамы (фото с мобильного устройства) «Фрагмент площади Никонова» (<https://goo.gl/xMdiHH>).

Пример (полноценные фото с фотоаппарата) панорамы «Драматический театр» (<https://goo.gl/asA269>).

Но помимо создания панорам возникает необходимость виртуализации отдельных объектов. Когда объект, в буквальном смысле слова, можно «покрутить в руках» и рассмотреть со всех сторон с помощью собранного в единый файл набора фотографий.

Режимы просмотра синтов посмотреть здесь (<https://youtu.be/sVUfjrXg-jA>). Здесь проводится зрительно анализ фотографий и интеграция снимков в виртуальную инсталляцию.

Электронный курс «Виртуальные инсталляции»

Материалы статьи использовались для создания и в дальнейшем использования одного из модулей электронного курса. Модуль ори-

ентирован на электронное и смешанное обучение. Использовались технологии программированного обучения, которые позволяют активизировать самостоятельную работу и обеспечивают индивидуальный подход к учащимся. В программированном обучении учебный материал подаётся небольшими порциями (модулями) с контролем усвоения материалов. Алгоритмизированные инструкции позволяют учащимся уверенно выполнять предусмотренные в модуле практические задания. Работа ведётся в системе дистанционного обучения (СДО). В примере (по ссылке ниже) этот же модуль реализован в качестве самостоятельного ресурса в формате Flash. Подобным образом обычно организуется материал на так популярных в мире и РФ массовых открытых курсах (МООС). Модуль (с пояснениями модератора) электронного курса «Виртуальные инсталляции» <http://mrkkii.ru/bad/virt2/index.html>

Таким образом, рассмотренные различные сервисы и программные продукты могут быть полезными в урочной и внеурочной деятельности педагога. **НО**

**НАРОДНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

**ШКОЛЬНЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ**

Издательский дом
**Народное образование,
НИИ школьных технологий**



Заказать книги и журналы издательств

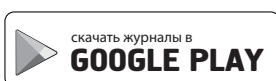
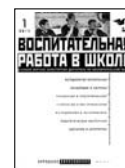
«Народное образование», «Школьные технологии»

и оформить подписку на издания можно на сайте

www.narodnoe.org



1. «Народное образование»
2. «Воспитание и обучение дошкольников»
3. «Воспитательная работа в школе»
4. «Детское творчество»
5. «Игра и дети»
6. «Исследовательская работа школьников»
7. «Образовательные технологии»
8. «Педагогическая диагностика»
9. «Педагогические измерения»
10. «Педагогические технологии»
11. «Российское образование»
12. «Сельская школа»
13. «Социальная педагогика»
14. «Управление образованием»
15. «Школьные технологии»



Тел.: (495) 345-52-00

Адрес: 109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.

E-mail: no.podpiska@yandex.ru, podpiska@narodnoe.org

КАК ВОСПИТАТЬ НРАВСТВЕННОГО человека в безнравственных обстоятельствах?



Марк Максимович Потапник,
*действительный член (академик)
Российской академии образования,
профессор, доктор педагогических наук*

Представленный материал посвящён острой проблеме, которую во многих школах не видят, упустили, забыли. Статья даёт возможность прежде всего руководителям школ, их заместителям организовать обсуждение (в рамках педагогического совета, методического совещания, конференции) и принять решение о внесении изменений или дополнений в основную образовательную программу школы, программу развития, а учителям — задуматься о содержании педагогической деятельности, её сущности, стиле, об отношении к детям и отношениях с детьми и, мы уверены, о компетентности и профессионализме.

- нравственность • нравственное воспитание • личность учителя • семья
- жизнь по совести • труд

История возникновения этой статьи достаточно интересна. Я был приглашён для чтения лекций в Новониколаевский район Волгоградской области. Когда программа моего пребывания была согласована, председатель

комитета по образованию П.В. Митяшов высказал пожелание (по сути — социальный заказ): «Не могли бы Вы провести занятие с директорами и их заместителями

на тему...?» (и далее следовал вопрос, вынесенный в название статьи).

Не скрою, вопрос застал меня врасплох и своей неожиданностью, и своей остротой, и тем, что при всей его понятности я был не готов на него ответить.

Заметьте, вопрос был поставлен не научным сотрудником, не преподавателем педагогического вуза или института повышения квалификации учителей, не специалистом по инновациям, а практиками сельского района.

Конечно же, серьёзный обстоятельный ответ на него требует специального исследования, и не одним человеком, а группой учёных, методистов, школьных практиков. И что немаловажно — времени.

Включить его в план исследования какого-то научного подразделения или кафедры можно только на будущий год, поскольку планы текущего года все сверстаны, и работа начата: внести коррективы невозможно, поскольку контроль, учёт, надзор расхода каждой копейки сейчас (сами понимаете)...

Но поскольку проблема была чётко сформулирована, актуальность темы выше быть не может, нужно было что-то отвечать.

И я решил обратиться к тем, кого вопрос, как сейчас говорят, зацепил. Получил массу разных ответов, которые попытался как-то сгруппировать.

Важное предупреждение читателю: представленное не является результатом исследования, статья имеет целью обратить внимание читателя на серьёзное противоречие в российском образовании, поставить вопрос, который многие упустили, а то и не видят его вовсе.

О чём говорит первая реакция

Чтобы разобраться в настроениях практиков, мы разослали вопрос, вынесенный в название

статьи, в сотню адресов респондентам по всей стране. Реакция была следующей:

- Ну и вопросы Вы ставите!!
- Зачем Вам это, если всё равно ничего изменить нельзя?
- А Вы не боитесь, что Вас за этот вопрос... Да и нас вместе с Вами?

Однако более всего нас удивило то, что большинство то ли не поняло вопроса, то ли находилось под воздействием неведомой нам силы, лишившей образованного человека способности мыслить, но не дали прямого ответа вообще, а прислали объёмные наукообразные эссе по нравственной проблематике: чем отличается нравственность от морали (или почему не отличается); перечень классных часов на этические темы; перечень (как правило, очень объёмный) районных и городских мероприятий, якобы формирующих нравственность у детей. И несмотря на повторные послания с тем же вопросом, мы получали тексты, которые, если интеллигентно назвать, были рассуждениями по поводу, а если прямо и грубо (но по сути), то болтовнёй.

Потом мне объяснили, что сейчас такой тренд, мейнстрим, тенденция: на конференциях (форумах, семинарах, играх, презентациях) принято говорить о чём угодно, порассуждать, но не отвечать на острые вопросы.

Более того, как мы выяснили, значительная часть респондентов (далеко не худших работников образования) вообще не поняли вопроса, просили разъяснений, уточнений, дополнений.

Чуть позже я установил, что в главных документах, по которым должны сейчас работать школы (основная образовательная программа (ООП), программа развития, проекты на получение грантов) вообще нет проблематики нравственного воспитания, **такой раздел вообще отсутствует**. Именно эта констатация вызвала изумление респондентов, которые ужаснулись сами от себя и приговаривали: «Что же с нами произошло, если мы главное

в образовании — человека — потеряли, упустили и даже не заметили, как и почему это произошло?»

И заметим: поместив ООП на сайте школы (это обязательное требование), ни Рособрнадзор, ни органы образования Вам даже замечания не сделают, что в основном документе, по которому должна работать школа, нет раздела «Нравственное воспитание».

Без комментариев.

Личность учителя — первый главный фактор

Напомним, речь идёт о первом из главных факторов воспитания нравственного ребёнка в безнравственных обстоятельствах жизни. Мы сейчас не готовы представить материал в систематизированном научном изложении. Приведём наиболее острые и интересные мнения, которые, мы уверены, дадут достаточное представление, чтобы читатели получили ответ на вопрос «Как ...?». Мы указали имена тех авторов, кто дал нам на это согласие.

- Дети не всегда тянутся к знаниям, но всегда тянутся к личностям (В.А. Караковский).
- Самое плохое для воспитания ребёнка, если учитель — пирожок ни с чем (В.А. Караковский).
- Когда у учителя развита эрудиция и вне рамок своего предмета и когда развита общая культура его личности, тогда он сможет организовать воспитание не только по программам, правилам, методикам, традициям, но и в любых непредвиденных ситуациях, постоянно возникающих в жизни детей, а также обеспечить нравственное воспитание и тех, кто груб, строптив, ленив, туп, склонен к дурному, испорчен, изуродован безнравственными обстоятельствами жизни.
- «Спаси себя сам, и вокруг тебя спасутся тысячи». Это несколько адаптированное (с церковнославянского) наставление великого православного мудреца Серафима Саровского. Если ты — учитель — для себя ещё не нашёл подлинной дороги, то не указывай её другим. Ты же подобен слепому, который

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

ведёт слепца. Но если ты стал зрячим и видишь дорогу, то только тогда и можешь приглашать детей к путешествию. Спаси себя, то есть обрети свободу, зрение, духовный слух, любовь, которая не ищет своего, которая умеет помогать, которая алчет и жаждет правды, которая созидает жизнь, и тогда вокруг тебя спасутся тысячи.

И ещё. Муха ищет навоз, а пчела — мёд. Если учитель — пчела, то он соответственно и поведёт детей мимо навозных куч к цветам. И ученики не заметят этих куч грязи. Так что даже один достойный и уважаемый детьми учитель может объять весьма большое пространство. За один урок (или внеурочное мероприятие) нельзя изменить жизнь. Но за один урок можно изменить мысли (установки, ценности, представления) ребёнка, которые навсегда могут изменить его жизнь. (Священник К.В. Зелинский, кандидат педагогических наук, завуч школы № 2 Новониколаевского района Волгоградской области.)

- В школах нравственное воспитание, как правило, имеет словесный характер (монологи, лекции, нотации, проповеди в форме классных часов). Это — фактически иллюзия воспитания, педагогическое заблуждение, ошибка. Я убеждена, что получить результат можно только через продуктивную производственную деятельность, к которой школьник мотивирован и в которой присутствуют постоянные взаимоотношения, взаимодействие между всеми её участниками. Только в этом случае сознанием и сердцем подростка та или иная норма нравственности будет принята. В случае её подтверждения, в процессе проживания подростком конкретной жизненной ситуации, будет принята окончательно, а в противном случае отторгнута.

И без силы воли здесь не обойтись. Вырабатывается она тоже путём активного включения подростка в любую

другую, кроме учебной, деятельность, в которой невозможно получить результат без волевых усилий.

Как же всё это сделать? Ответ один: **учителю быть вместе с ребёнком, с детьми, а не рядом; участвовать, а не наблюдать.**

Если такие действия будут носить постоянный характер, то они непременно обеспечат нравственные результаты воспитания в нашем безнравственном обществе.

В подсобном хозяйстве нашей школы действуют мини-птицефабрика; производства биоовощей, мясомолочной продукции, биогумуса, хлебобулочных изделий.

В мини-птицефабрике содержим кур яичной и мясной пород, гусей, индоуток, перепёлок. С апреля по июнь делаем несколько закладок по 150 и 550 яиц.

Много лет занимаемся выращиванием всех видов овощей: фасоли, помидоров разных сортов, лука, моркови, капусты, свёклы, огурцов. С пришкольного участка в 2,8 га собираем: 2 тонны капусты, 2,5 т моркови, 3,5 т свёклы, 120 кг лука, 1,5 т помидоров, более 15 т картофеля. Часть реализуем, а остальное идёт в столовую и на корм животным. Благодаря применению биогумуса резко увеличился урожай, что заметно сказалось при его реализации на доходах школы.

Производство биогумуса. Это для нас новая отрасль производства — 4 года. В 2012 году на базе школьного подсобного хозяйства создана вермиферма (червятник — помещение для червей) по производству биогумуса с помощью дождевого червя «Старатель». В основу программы школьного элективного курса «Дождевой червь и плодородие земли» положена проблема перехода сельхозпроизводителей на биологическое (органическое) земледелие.

Ребята вместе со взрослыми, используя технологию вермикомпостирования для пе-

реработки органосодержащих отходов, а также самую эффективную технологию «движущейся гряды», получают высококачественное органическое удобрение и жидкие биопрепараты на основе вермикомпостов. Используя собственные органические удобрения, мы улучшили почву, увеличили урожайность, выращиваем вкусную, ароматную и полезную растительную биопroduкцию. И не будем забывать — в Сибири!

В этом производственном труде мои дети вырастают нравственными, несмотря ни на какие безнравственные обстоятельства жизни, которая у всех нелёгкая.

(Т.Н. Немирич, директор школы д. Кулиш Чунского района Иркутской области.)

- Ответить можно обстоятельно. Но если выделить суть, то ответ прост: «Воспитать нравственного ребёнка в безнравственных обстоятельствах (которые, заметим, создали взрослые), можно — личным примером! Поскольку нравственность не бесплотна, её носителем является хороший учитель». *(М.В. Чеченкова — директор Института развития образования Калужской области.)*

- С помощью ЕГЭ, ОГЭ, ВПР из школы сейчас удалено всё, что относится к воспитанию личности. Если в школе никто не занят нравственным воспитанием, то директору даже замечания не будет. А вот если не вовремя сдать отчёт, мониторинг, не провести полицейский флешмоб, то держись. Всё нравственное вытеснили ежедневные указания, что нужно сдать, чем срочно отчитаться, информационные технологии, IT-конкурсы, марафоны.

- Школа и семья сейчас — это две занимающие противоположные позиции силы, между которыми находится маленькая, беспомощная, всеми брошенная фигурка ребёнка. Школа считает, что все основы воспитания закладываются, по определению, в семье, а педагоги должны

лишь поддерживать их. Семья считает, что она должна обеспечить ребёнка материально (еда, одежда, развлечения), а воспитывать должны специально обученные люди, то есть учителя. В итоге никто из взрослых не хочет брать на себя ответственность за нравственное воспитание ребёнка. И потому мы имеем тех детей, которых имеем. (А.В. Лисина — директор методического центра Можгинского района Удмуртской Республики.)

- Дала учащимся для написания эссе известные стихи Н.А. Некрасова:

*Учитель! Перед именем твоим
Позволь смиренно преклонить колени!
Ты нас гуманно мыслишь научил,
Едва ль не первый вспомнил о народе,
Едва ль не первый ты заговорил
О равенстве, о братстве, о свободе.*

Примерно половина в разной форме выразила несогласие, суть которого: «Не перед всяким учителем я готова преклонить колени». Есть, о чём задуматься!

- Есть учителя, которые сумели стать для воспитанников теми значимыми взрослыми, которые сконструировали вокруг себя (то есть в школе) альтернативный безнравственным социальным обстоятельствам образ жизни. Он всегда создавался только одним путём: с помощью объединяющей детей и взрослых деятельности — равно **увлекательной и для одних, и для других**. Это могла быть игра, в которой, например, так нуждались лишённые нормального детства воспитанники В.Н. Сороки-Росинского — директора знаменитой «Республики ШКИД». Это мог быть и производственный труд, дававший, например, воспитанникам А.С. Макаренко — молодёжи с тёмным прошлым и туманным будущим — реальный шанс выйти в люди. Это могли быть и коллективные творческие дела, так полюбившиеся детям в школах В.А. Караковского и Е.А. Ямбурга. Какая именно эта деятельность — не так уж и важно. А там, где детям, и взрослым интересно, воспитание оказывается очень эффективным. Но главное — оно становится конкурентным по отношению к улице (которая заставляет нас очень беспокоиться за своих детей), компьютеру (который подобно сказочному Дементору всасывает

в себя их жизненные силы) или телевидению (которое всё чаще не информирует, а манипулирует их сознанием, а то и развращает). Мы называли хотя и некоторые, но постоянно присутствующие безнравственные обстоятельства.

Конечно, детей невозможно изолировать от внешнего мира, хотя он нередко действительно является безнравственным и потому вредным для их развития. Изоляция и бесполезна, и опасна. Культивируя же вокруг себя образ жизни, основанный на уважении человеческого достоинства, социальной солидарности, взаимной помощи, честности, педагоги не могут заменить им окружающую реальность, но могут показать, что бывает и другая. Очень точно эту мудрую педагогическую идею высказал замечательный педагог Януш Корчак: «Мы не даём вам Бога, ибо каждый из вас должен сам найти его в своей душе; не даём Родины, ибо её вы должны обрести трудом своего сердца и ума. Не даём любви к человеку, ибо нет любви без прощения, а прощение есть тяжкий труд, и каждый должен взять его на себя. Мы даём вам одно, даём тоску по лучшей жизни, которой нет, но которая когда-то будет, к жизни по правде и справедливости. И, может быть, это стремление приведёт вас к Богу, Родине и любви». (Заместитель заведующего Центром стратегии и теории воспитания личности Российской академии образования, кандидат педагогических наук П.В. Степанов.)

- (Не в упрек авторам всех ранее приведённых мнений, они поступили через 10–12 дней после моей просьбы прислать своё суждение (мы так договаривались). Одновременно со всеми респондентами я обратился и к учителю начальных классов. Показательно то, как конкретно и по существу думает учитель, и то, что этот текст был написан ею всего за 10 минут и тут же переслан мне. А ведь среди присланных (но не приведённых здесь) были целые трактаты о методологии, доктринах,

парадигмах, которые якобы дают ответ о том, как воспитать нравственного ребёнка в безнравственных обстоятельствах, но ответа на вопрос «Как?» так и не дали. — М.П.)

Я отвечала на этот непростой вопрос, опираясь на свой жизненный опыт и на те **главные роли**, которые каждому из нас приходится играть, пока мы живём. Поскольку речь идёт о ребёнке, то для меня это я — учитель, я — мама, я — дочь.

Итак: Как? Каким образом? С помощью чего? (Предложенные ответы можно тасовать как колоду карт, переставлять в любом порядке и интерпретировать под свою среду обитания.)

1. Читать ребёнку или вместе с ним классическую (художественную) литературу и обязательно обсуждать прочитанное произведение.
2. Приобщать ребёнка к самостоятельному осмысленному чтению и снова **вместе** обсуждать прочитанное.
3. Знакомить ребёнка с поэзией, музыкой, живописью.
4. Посещать мировые и провинциальные музеи.
5. Знакомить маленького человека с архитектурой места, где он живёт, например: просить его помочь в создании игры-квеста «Жемчужины моего родного города», а затем создать такие условия, чтобы ребёнок сам захотел принять участие в этой игре-квесте.
6. Как можно чаще бывать на природе и учиться наблюдать: слушать пение птиц, кормить с руки белок, любоваться капельками росы.
7. Всей семьёй посещать храм. Читать вместе Детскую Библию.

8. Посещать детские дома, дома-интернаты и хосписы. Готовить выступления и творческие подарки к празднику для детей-сирот и больных людей. Учиться работать душой и сердцем!

9. Своими руками вместе с детьми делать подарки ветеранам и пожилым людям, живущим в домах для инвалидов и просто по соседству.

10. Поучаствовать вместе с ребёнком в незабываемом приключении, например: поплавать с дельфинами или полетать на воздушном шаре, с подростком — прыгнуть с парашютом.

11. Завести собаку или любое другое домашнее животное.

12. Заботиться о другом человеке, который в этом нуждается (младшем брате, сестре, прабабушке, прадедушке или просто немощном соседе).

13. Устраивать в школе и дома музыкально-поэтические вечера.

14. Путешествовать вместе с семьёй.

15. Ездить на экскурсии всем классом. Принимать участие в туристических слётах.

16. Устраивать воскресные семейные обеды.

17. Играть всей семьёй в настольные, интеллектуальные и спортивные игры.

18. Принимать участие в командных играх класса.

19. Обеспечить ребёнку общение с людьми старшего поколения и показывать ему тактичное и уважительное отношение к тем, кто намного старше него.

20. Организовать посещение кружков и спортивных секций.

21. Заниматься живописью, музыкой, хоровым русским народным пением (стараться вместе с ребёнком).

22. По выходным дням ходить всей семьёй в бассейн или на прогулку в парк, кататься на велосипеде или на лыжах зимой.

23. Помочь ребёнку собрать информацию и приготовить презентацию о семье. Принять участие в конкурсе «История моей семьи в истории России».

24. Делать подарки к праздникам для близких.

25. Вместе с ребёнком бережно, с любовью относиться к родным, близким людям, друзьям.

26. Вместе посещать могилы родственников. Научить сына или дочь ценить и уважать корни.

27. Ухаживать за домом и садом. Вместе делать уборку и ремонт, вместе посадить дерево.

28. Разводить аквариумных рыбок и выращивать красивые цветы.

29. Смотреть нравственные отечественные (советские) и зарубежные фильмы.

30. Собирать семейные советы, обязательно выслушивая на них ребёнка и учитывая его мнение.

31. Помогать решать друг другу трудные проблемы. Показывать на личном примере, что значит «Протяни руку помощи».

32. Разговаривать на ночь «по душам» или просто обо всём на свете.

33. Читая прозаические или поэтические произведения, после просмотра спектакля или художественного (документального) фильма, телевизионной передачи или информации из Интернета обратить внимание ребёнка на чьё-то безнравственное поведение и при благоприятной ситуации обсудить с ребёнком этот безнравственный поступок. Может быть, он поделится со взрослым и расскажет о ка-

ком-либо своём поступке, который он считает недостойным подражания.

34. Обратить внимание ребёнка на достойный пример нравственного поступка, который совершили его ровесники. Вместе с ребёнком проанализировать нравственные и безнравственные поступки его сверстников.

Чтобы воспитать нравственного ребёнка в безнравственных обстоятельствах окружающей жизни, надо самому быть нравственным рядом с ним!!! И тогда безнравственные обстоятельства хоть и не исчезнут, но не повлияют на нравственность подростка, не изуродуют его душу.

Р.С. Когда я работала вожатой в летних оздоровительных лагерях для детей, у нас было правило «Делай всё, что тебе хочется, только вместе с детьми и на пользу детям». Мы вместе играли в шашки и шахматы, катались на лыжах и коньках, читали книги и просто болтали «за жизнь», купались в реке и играли в футбол, делали причёски и бегали на дискотеку, ходили в турпоходы и играли в «Зарницу», ездили на экскурсии и даже ходили на службу в храм. И всем было здорово!!!
(Т.А. Жигулова — учитель начальных классов Центра образования № 109 г. Москвы.)

* * *

В заключение раздела напомним, что основной формой учебно-воспитательной работы в школе был и остаётся урок (более 12 тысяч за 11 школьных лет). Большинство респондентов и писали о том, что они осуществляют нравственное воспитание на уроке:

- через содержание основ наук;
- через методы обучения;
- через случайно возникшие или срежиссированные учителем воспитательные ситуации. Это верно, и таких ответов было много.

Однако этим большинством был упущен самый главный фактор нравственного воспитания и в процессе обучения — личность учителя. Это упущение (от незнания, от невежества) ясно говорит о недооценке учителями страны этого важнейшего фактора. То, как учитель вошёл в класс, как одет, обут, причёсан, как поздоровался, какое у него настроение, его речь, эрудиция, общая культура личности, креативность (творческое начало), чувство юмора, черты характера, психотип, объективность и справедливость оценок, отношение к труду, любовь к детям (есть она или отсутствует), поведение в экстремальной или конфликтной ситуации — всё это и составляет то главное в личности педагога, что позволяет, увы, только немногим результативно осуществлять нравственное воспитание в безнравственных обстоятельствах жизни. Как образно написала нам одна директор: «Тут надо работать не методиками, а собой. А значит и самому (как писал А.И. Солженицын) жить не по лжи, быть нравственным». И помнить: любой проступок педагога (сорвалось злое, обидное для ученика слово, солгал, сподличал, низко пал) может всё и навсегда перечеркнуть.

Кто, кроме школы, поможет родителям

Как мы выяснили, у многих учителей существует ошибочная точка зрения, будто школа отвечает за обучение ребёнка, а воспитание — дело семьи. Даже если признать, что воспитанность ребёнка в значительной степени зависит от семьи, то и в этом случае возникает правомерный вопрос: «А откуда людям, когда они становятся родителями, знать, как нужно правильно растить младшего школьника, подростка, старшеклассника, что конкретно делать, а чего не делать, о чём говорить с ребёнком, как говорить?»

Мы попросили ряд руководителей муниципальных органов образования и директоров школ изучить вопрос, о чём классные руко-

водители говорят с родителями на собраниях. Выяснилась неприглядная (а точнее назвать — отвратительная) картина: в большинстве школ классный руководитель держит в руках журнал (или смотрит в электронный журнал) и устраивает публичный разнос тем родителям, чьи дети плохо учатся, нарушают дисциплину, прогуливают уроки.

О том, что это — грубейшее нарушение закона о защите персональных данных, мы здесь не говорим. В ряде хороших школ во исполнение ФЗ 152 изданы приказы, запрещающие учителям любые публичные разговоры об успеваемости и поведении детей. Эти вопросы обсуждаются только в личных встречах классного руководителя, учителя и родителей.

В аспекте статьи важен вопрос, где, как не на родительских собраниях учителя должны, **специально подготовившись**, объяснять родителям, как воспитать нравственного ребёнка в безнравственных обстоятельствах. Ведь школьный учитель — это профессионально подготовленный педагог.

Тут уместно будет напомнить, что в прошлом опыте российской школы была такая хорошая практика, как родительский всеобуч. Учителя разрабатывали программы этого всеобуча на год с учётом возраста учащихся. И, конечно же, к этой практике следует немедленно вернуться, поскольку в ней есть множество аспектов, просто неизвестных родителям. Это, прежде всего, психологические особенности ребёнка в зависимости от пола, возраста, способностей, это раскрытие роли матери и роли отца в воспитании, в помощи детям в учёбе. Для нравственного воспитания в безнравственных обстоятельствах есть уйма вопросов, где родители, сами того не ведая, создают эти обстоятельства, не задумываясь об их ужасных последствиях для ребёнка. Например, вопрос «Как нужно себя вести, если возникла угроза развода?» Ведь все дети, у которых в семье возникает эта

драма, оказываются в тяжелейшей ситуации, они не знают, как жить дальше, на чьей стороне быть, не понимают, почему самые дорогие для него люди — папа и мама — оскорбляют друг друга, дети из таких семей забрасывают учёбу, болтаются на улицах, отторгаются от школы, теряют ценностные ориентиры в жизни.

Телевидение вместо того, чтобы проводить интересные и полезные просвещенческие передачи для родителей, давно превратилось в одно из самых безнравственных обстоятельств для детей, родителей — для всех.

И тут возникает ряд важнейших управленческих проблем: как наилучшим образом обеспечить максимально возможную явку родителей, как подготовиться, чтобы родители ушли с собрания обогащённые, вдохновлённые и с хорошим настроением. Так что готовиться к встрече с родителями нужно так же тщательно, как к открытому уроку (читать книги, особенно В.А. Сухомлинского, где изложено содержание работы с родителями, сделать для себя план, быть соответствующим образом одетой).

Ну и, конечно, не уставать напоминать родителям, что их личный пример ни с чем не сравним по силе воздействия на детей. Если отец и мать не помогают своим пожилым родителям, то и дети, когда вырастут, будут вести себя так же. Если родители при ребёнке сквернословят, лгут друг другу и т.п., то... (всё понятно).

Но вопрос тут стал ещё сложнее. Появилась категория родителей, которые запрещают детям посещать «дурацкие» (как они говорят) школьные воспитательные мероприятия: «Мы отдали детей в вашу школу учиться — так хотя бы выучите их хорошо. А воспитывать мы их будем сами без ваших пошлых митингов, акций, форумов. Мы не доверяем учителям, которые проводят эти мероприятия. Прежде всего, их качеству». И это заявляют не какие-то родители-сектанты, а интеллигентные, образованные люди. Есть, над чем школе задуматься: какое должно быть качество школьного воспитания, чтобы родители ему доверяли? По большому счёту эта ситуация — вызов современному педагогическому сообществу.

Каждый выбирает для себя, или вечные диалектические противоречия нравственного воспитания

Когда я предложил статью для публикации в ряд изданий, то в ответ услышал до боли в сердце знакомые идиотские вопросы типа: «А у Вас в статье есть чёткие, прямые, однозначные ответы, что надо делать? У Вас есть алгоритмы действий, которые дадут гарантированный результат?»

Отвечаю всем, у кого такие же вопросы возникли: «И да, и нет». С одной стороны, мы чётко ответили, что делать с **собой** учителю, родителям, руководителям школ. С другой, вынуждены сказать: субъектом нравственного воспитания в безнравственных обстоятельствах всегда является и сам школьник, которого нельзя лишать права выбора поступка в любой ситуации, если признавать ребёнка личностью. И только он сам может выбрать решение противостоять негативному, соблазнам, гнусным призывам («Возьми от жизни всё!», «Живи на яркой стороне!», «Пусть весь мир подождёт!», «Ты — супер!» и т.п.) или поддаться им.

Более того, в искушениях, соблазнах есть смысл проверки себя на готовность противостояния безнравственному, на терпение, на твёрдость духа. Так что будем помнить мудрое стихотворение Ю. Левитанского «Каждый выбирает для себя...».

Но и это не вся правда. По справедливому утверждению кандидата педагогических наук К.В. Зелинского:

«В нравственности есть особое противоречие: нравственность далеко не всегда приводит человека к внешнему счастью. Порой нравственность противоречит счастью, как его понимают многие. Нравственность не ищет выгоды, не ищет своего и, соответственно, в борьбе за истину человек может лишиться всего».

Когда мы дали прочесть этот раздел директору 109-й московской школы (40! лет директорского стажа) Е.А. Ямбургу, он ответил: «Чтобы воспитать нравственного учителя или ученика в безнравственных обстоятельствах, нужно самому директору жить в ладу с собственной совестью, что и есть едва ли не главное директорское счастье, очень трудное счастье».

Мнение пессимистов, ответ пессимистам

Не доминирующую, но вполне весомую группу респондентов составили те, кто чётко ответил: «Воспитать нравственного ребёнка в безнравственных условиях невозможно».

Одни вспомнили известное размышление В.Ф. Шаталова о солении огурца: «Если взять свежий огурец и поместить его в рассол, то хочет он того или нет, он всё равно по объективным законам физики и химии станет солёным».

На первый взгляд объяснение выглядит убедительным. Но если вспомнить, что человек — не огурец, что у ребёнка есть разум, душа, воля, учителя, родители, то убедительность примера сведётся к нулю, ибо любое объяснение сложного явления, касающегося человека, с позиций обыденного, а потому примитивного здравого смысла, окажется ложным.

Ряд из группы пессимистов вспомнили классическое изречение К. Маркса: «Если характер человека создаётся обстоятельствами, то надо, стало быть, сделать обстоятельства человеческими». Отсюда делается неправомерный вывод, что пока общество не станет другим, чем сейчас (то есть нравственным), до тех пор...

Ошибка этих людей в том, что они забыли, что ситуация вокруг любого ребёнка разная и глупо всё видеть только в чёрном цвете.

А вот мнение, которое мы не могли не поместить, ибо оно принадлежит классу педагогики, великому гуманисту К.Д. Ушинскому:

«Невозможно так изолировать воспитание, чтобы окружающая его со всех сторон жизнь не имела на него влияния. Она постоянно будет вносить свои убеждения и в учителей, и в учеников... Если же что-нибудь, несогласное с общественной жизнью, и успеет укорениться в молодом сердце, то и это немного за дверями школы быстро изгадится»; «Школе не опрокинуть жизни, но жизнь легко опрокидывает деятельность школы, которая становится поперёк её пути».

Откровенно говоря, мы не знали, что можно ответить на мнение К.Д. Ушинского (хотя интуитивно были с ним не согласны), и потому обратились к специалисту по истории педагогики, кандидату педагогических наук, учителю истории, в прошлом директору школы, а ныне завучу 1514-й московской школы М.В. Левиту, который взял на себя смелость прокомментировать эти высказывания великого русского педагога:

«К.Д. Ушинский ещё 150 лет назад зафиксировал невероятную сложность и тяжесть поставленной в названии статьи проблемы. Однако при этом он сам и масса достойных, выдающихся людей и даже святых, героев прошлых и нынешних времён, подвижников, да и просто честных тружеников, хороших отцов и матерей семейств, талантливых и творческих учителей говорит о том, что из общих выводов есть немало исключений. Предполагаю, что К.Д. Ушинский это написал для тех, у кого есть совесть, дабы они эти исключения умножали, к чему мы и призываем читателей».

Есть и группа, придерживающаяся крайне мрачных взглядов, заключающихся в том, что ситуация безысходная, обречённая, безнадежная:

«В безнравственном обществе воспитать нравственного человека? А зачем?»

Те, кто родился с совестью, не востребованы нынешним обществом. На них нет социального заказа. Обществу нужны дельцы-умельцы, о которых есть взаправдашний анекдот:

— Чем нужно торговать, чтобы покупать роскошные квартиры, недвижимость за рубежом и т.п.? — спросил сын (или школьник) у отца (или учителя).

— Родиной, сынок, родиной! — ответил серьёзно отец (и с горькой иронией учитель).

Как жить по совести, как быть нравственным, если невозможно объяснить школьнику, почему в обществе в почёте те, кто обворовывает бедных, не замечает нуждающихся и беззащитных, молчит при виде несправедливости, не помнит о своих долгах и обещаниях, обманывает тех, кто доверяет, и унижает тех, кто волею судеб находится в твоей власти...

Что нужно проделать над собой, чтобы прийти к пониманию нравственного образа жизни —

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

жизни по совести? Нужно или заново родиться, или... родиться в другое время... или в другой стране».

«Мрачно, очень мрачно. Ощущение полной безысходности», — скажут многие.

Но ответ, говорящий, что это не так, есть. И мы дадим его в конце статьи. Однако не будем отвергать мнение пессимистов, ибо и оно отражает жизнь, и с этим всем взрослым нужно что-то делать.

А ответ давний, мудрый и абсолютно не отвергаемый, написанный ещё евангелистом Иоанном: «Свет и во тьме светит. И тьма его не объемлет».

Так что если здесь задаться вопросом «Что делать?», то ответ прост и руководителям школ, и учителям: прекратить сетовать на всеобщую деградацию и безнравственные обстоятельства и приступить к исполнению прямых обязанностей, помня, что дорогу осилит идущий. **НО**

«МИР МИРОВ РУССКОЙ ЕВРАЗИИ»: воспитание чувства Родины у современных школьников в Полевой академии проектного менеджмента

Анатолий Александрович Ермолин,

*доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин
Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования, кандидат педагогических наук*

В период с 28 апреля по 10 мая 2017 года на территории Республики Хакасия проходила Полевая академия проектного менеджмента — инновационный образовательный проект, разработанный в лучших традициях «педагогики приключений». В проекте приняли участие 40 школьников из городов Норильск, Дудинка, Мончегорск, Заполярный и Никель. До этого формат Полевой академии был дважды отработан в других регионах России. Главная тема исследования участников Полевой академии в этом году — «Мир миров Русской Евразии». О методике проведения Академии и инструментах патриотического воспитания её участников рассказывает автор проекта.

- полевая академия • проектная компетентность • экспедиция
- исследовательский проект • план похода

Зачем мы придумали Академию?

Проектирование любой воспитательной активности начинается с идеи. Из множества существующих определений этого термина возьмём самое короткое: идея — это вывод из довода! Всё, что делает педагог-воспитатель, в конечном счёте сводится к очень ясной задаче — какой вывод сделают подопечные дети из приведённых педагогических доводов, в частности — из сконструированных в рамках Академии педагогических влияний.

Называя Полевую академию «Мир миров Русской Евразии», заранее понимали её главную идею, а содержание обучения в ней и методические приёмы, заложенные в основу специально разработанного экспедиционного похода, стали теми доводами, из которых участники экспедиции по Хакасии должны были сделать нужные для взрослых педагогов выводы:

1. Понять, что Россия — это сложная экосистема самых разных культур, представляющая собой, говоря словами Михаила Бахтина, «мир миров» самых разных народов и этносов, каждый из них уникален, самобытен, красив, логичен и гармонично дополняет друг друга.

2. Полюбить этот сложный «мир миров», пропустить его через себя, понять и принять себя как часть «Русской Евразии», как молодой побег древнего дерева жизни, уходящего корнями даже не в века, а в тысячелетия.

3. Принять ответственность за сохранение этого мира культур, встать на его защиту, выбрать путь служения стране и населяющим её этносам и народам.

4. Приобрести арсенал практических компетенций, прежде всего компетенций проектной деятельности, открывающих возможность превратить мотивацию к созиданию и служению в конкретные дела, достижения и победы.

5. Почувствовать силу коллектива, преимущества командной, в том числе межнациональной, работы, найти разумный баланс между личным и общественным, получить опыт самоограничения ради выигрыша коллектива в целом.

Переводя сказанное на сухой язык административных документов, разработали целевые результаты обучения и воспитания курсантов, разбив их на такие блоки, как:

- *дисциплинарные знания* (прежде всего это относится к содержанию программ «Экспедиционная подготовка», «Основы проектного менеджмента», «Взаимодействие культур русских переселенцев и коренных народов Сибири на примере Республики Хакасия»);

- *личностные компетенции* (образовательным фокусом Полевой академии проектного менеджмента всегда служит **проектная компетентность**, состоящая из таких неотъемлемых для проектной деятельности компетенций, как: умение видеть и анализировать мир как систему; умение выявлять проблемы и разрабатывать проблемные поля; умение синтезировать частные замыслы решения проблем в стройные концепции; умение делать выбор и принимать оптимальные решения с учётом складывающегося контекста; умение разрабатывать цель и переходить от общей концепции проекта к стратегии его выполнения; умение создавать команду, мотивировать людей и управлять ресурсами; умение выполнять поставленные задачи и правильно оценивать эффективность проделанной работы);

- *межличностные компетенции* (в зависимости от темы сезона — «Мир миров русской Евразии» — в этом году упор был сделан на межэтнические и межнациональные коммуникации, преодоление культурных барьеров, разрешение конфликтов на основе создания взаимного доверия между участниками межкультурной коммуникации).

Сама Академия, в основе которой лежат подготовка и проведение исследовательской экспедиции, представляется как **живой контекст настоящего исследовательского проекта**, как лучший способ погрузить в него юных исследователей, помочь им прожить управление реальным проектом, передвигаясь от одного этапа экспедиции к другому.

Поставив перед собой столь амбициозные цели, не обольщаемся результативностью работы — ведь педагогика, в каких бы формах она ни реализовывалась, это всегда «проповедь»: 1–2 человека из экспедиции найдут в услышанных идеях смысл жизни, для 20 это станет важным открытием и одним из ключевых жизненных ориентиров, оставшаяся часть останется равнодушной, пропустив всё самое главное мимо ушей.

К сожалению, всё это относится и к практикам патриотического воспитания, к воспитанию у детей чувства Родины. Формировать это чувство — тонкая, филигранная работа. Ведь мы имеем дело с выращиванием любви, и стратегия прямых действий (слов, лозунгов, разного рода увещеваний и наказов) здесь не всегда уместна.

Почему мы выбрали экспедиционный формат?

Одна из самых ярких и жизнеутверждающих картин мира — восточный базар. Посмотрите, как гениально торгуется с покупателями опытный продавец: подходи, полюбуйся, какой помидор!

Потрогай, какой он налитой и упругий! Откуси, какой он сочный и сладкий! Понюхай, как ароматно пахнет! Убеждая вас сделать выбор в свою пользу, настоящий профессионал за несколько секунд сумеет мобилизовать все ваши органы чувств, проникнув и запечатлев свой товар в вашем сознании словом, вкусом, запахом, образом, тактильными ощущениями.

Экстраполировав приведённую ситуацию на воспитание, увидим, что убеждая ребёнка делать выбор в сторону нужных ценностей, ограничиваемся чаще всего только словом. Родина для многих современных школьников — это что-то абстрактное, без вкуса, цвета, запаха, нечто, что нельзя потрогать руками. Без всего того, что формирует духовную пищу для чувств, впечатлений, осмысления и выбора!



А вот маркетологи, пичкающие подрастающее поколение квазиценностями массовой культуры, могут заткнуть за пояс даже упомянутого выше продавца с восточного базара. Ни для кого не секрет, что место на полке, где лежит тот или иной товар в современных супермаркетах, с математической точностью рассчитывают психологи. Одним словом, массовая культура и прагматичный консюмеризм оказываются куда более успешными и конкурентоспособными в борьбе за умы и сердца наших детей.

Старшее поколение, накопив определённый запас ярких эмоций и патриотических чувств,

очень сильно заблуждается, думая, что такие же запасы патриотических впечатлений автоматически передаются и их детям. Автор этих строк хорошо помнит премьеру фильма «В бой идут одни старики!», когда совсем маленьким мальчиком, лет восьми от роду, он плакал сам и видел полный зал боевых офицеров ВВС, которые так же, как и он, не скрывали и не стеснялись слёз в момент, когда Маэстро помогал ослепшему в бою Ромео посадить самолёт на аэродром.

Так вот, в только что прошедшей экспедиции 40 школьников из 5 северных городов России заявили, что никогда не смотрели этого фильма! Увы, но то, что для нас сильная эмоция, для них — ещё не тронутые струны души. Кто тронет их? Благородный взрослый наставник, открывающий ребёнку мир Родины, или пошлый пост в Интернете — вот в чём главный вопрос воспитания сегодняшнего дня.

Как авторы предлагаемой методики относимся к образовательной экспедиции как к **коллекции впечатлений**, которые ребёнок должен поэтапно получить в ходе предлагаемой программы. Заранее знаем и планируем, где, в каких мероприятиях воспитанники будут испытывать яркие эмоции, а где будут опустошены, где будут бодрыми, а где уставшими, где азартными, а где застынут от трепета перед открывающейся красотой гор, подземных пещер, тайги, моря или иного природного окружения. Причём именно полевой походный формат позволяет значительно расширить арсенал нашего педагогического влияния, применив его в строгом соответствии с разработанным под заданную тему интегрированным учебным планом.

Ни один режиссёр самого нашпигованного спецэффектами блокбастера не располагает и сотой долей возможностей от тех, что открывает перед нами педагогика приключений: запах тайги; пьянящий воздух покорённой вершины; вкус чабреца в чае у костра; тяжёлый рюкзак, давящий на плечи в долгом походе; крепкая рука наставника, поддерживающая тебя у края

пропасти; уют спального мешка, который отдал тебе друг, видя, что ты продрог.

Любое произведение искусства, в том числе кинематограф, пытаются максимально оживить свои произведения. И только нам не надо этого делать, потому что экспедиция на природе и есть сама жизнь!

План похода как интегрированный учебный план

Но есть и то, что действительно объединяет нас с режиссёрами: искусство планирования эмоциональных и иных формирующих воздействий, которые задолго до начала экспедиции подготовили для курсантов. Среди таких воздействий можно перечислить:

- интеллектуальные задания, связанные со сбором той или иной информации во время экскурсий, лекций, мастер-классов, походов;
- эмоциональные впечатления от выступления мастеров фольклорного жанра: песни, пляски, народные игры, вечерошные посиделки, национальные игры народов России;
- эстетические переживания, вызванные уникальными природными пейзажами, особенно если до видовых площадок необходимо преодолеть серьёзные маршруты по тайге и горам;
- опыт близости с природой (как приятный, так и дискомфортный, в том числе опасный — клещи, дикие животные);
- физические нагрузки;
- разумное чередование комфорта и дискомфорта, логически оправданное теми или иными целями экспедиции (на этапе подготовки к полевым работам должно быть уютнее и теплее, чем в ходе самих полевых исследований; после завершения полевого этапа необходимо снова создать условия, требуемые для восстановления организма от полевых нагрузок);
- эмоции, получаемые детьми от общения друг с другом;
- эмоции, получаемые от преодоления самих себя (после восхождений, длительных походов,

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

во время климатических испытаний, тяжёлой физической работы);

- опыт общения со взрослыми участниками экспедиции, имеющими уникальный жизненный и профессиональный опыт (ветераны ГСН «Вымпел», профессорско-преподавательский состав экспедиции, учёные и исследователи Хакасского культурно-исторического заповедника, работающие с детьми в полевых условиях);
- непривычные режимные и дисциплинарные требования (жизнь по строгому распорядку, необходимость беспрекословного подчинения требованиям взрослых инструкторов, невозможность полу-



чать привычные домашние блага — душ, чай, питание и тому подобное — в любое удобное время);

- необходимость встраивания в коллектив сверстников и нахождения своего места как в формальной детской группе (патруле), так и в неформальных объединениях подростков (микрогруппах).

Формальный документ, описывающий мероприятия, за которыми стоят перечисленные эффекты — Организационный план экспедиции. Получая его на руки, дети не должны быть посвящены во все педагогические цели, стоящие за тем или иным событием или мероприятием плана. Это не то чтобы секрет,

это скорее «кухня» жанра, кулисы. Дети должны проживать экспедицию, учиться и получать удовольствие от нового опыта.

Наша задача — сделать их жизнь насыщенной и добиться максимальной включённости в программу.

**План учебно-воспитательной работы Полевой академии проектного менеджмента
(28.04.17 – 10.05.17).**

Дата	Место	Программа до обеда	Программа до ужина	Программа после ужина
28.04	Абакан «Мираж»	Прилёт, отъезд на базу «Мираж» в природном парке Ергаки	Расселение, инструктаж, медосмотр	Вечер знакомств
29.04	«Мираж»	Экспедиционная подготовка: 1. Основы походной жизни. 2. Ориентирование и передвижение в походе. 3. Игра-квест «Казачьи разбойники»	Культурология: 1. История освоения Сибири, культура и быт русских переселенцев (экскурсия в музей «Шушенское»)	Торжественное открытие программы. Концерт-капустник (творческое представление команд из разных регионов России)
30.04	«Мираж»	Экспедиционная подготовка: 1. Базирование. 2. Ориентирование. 3. Передвижение и преодоление препятствий	Проектная подготовка: 1. Организационный проект. 2. Предпринимательский проект	Вечер русской народной песни (приезд творческого коллектива из Абакана)
01.05	«Мираж»	Экспедиционная подготовка: 1. Выживание в тайге. 2. Неотложная медицинская помощь	Проектная подготовка: 1. Социальный проект. 2. Исследовательский проект	История и культура сибирского казачества. Казачий песенный фольклор (приезд творческого коллектива из Абакана)
02.05	«Мираж»	Исследовательский поход в национальный парк «Шушенское» (восхождение на хребет Борус)	Исследовательский поход в национальный парк «Шушенское» (восхождение на хребет Борус)	Вечер походной песни у костра
03.05	«Мираж» — «Казановка»	Переезд в юртовый лагерь с посещением Саяно-Шушенской ГЭС	Расселение в юртах в Казановке	Встреча с создателем музея-заповедника «Казановка» Ерёминым Л.В.
04.05	«Казановка»	Практическая культурология — быт хакасского народа: 1. Обзорная экскурсия по хакасской деревне (в том числе экскурсия к памятнику Иней Тас, повязывание ленточек «Чалма»). 2. Строительство охотничьего чума (4 рабочих площадки)	Мастер-классы: 1. Приготовление талгана (десерт из черёмухи). 2. Изготовление хакасских оберегов. 3. Лошадь в быту и культуре хакасов (практическая езда). 4. Народные игры хакасов	1. Уход за животными. 2. Вечер музыкального творчества хакасского народа
05.05	«Казановка»	Практическая культурология — духовная культура хакасского народа: 1. Исследовательский поход к местам наскальной живописи	Мастер-классы: 1. Тайны петроглифов, курганов и менгиров. 2. Культура шаманизма. 3. Обряды и традиции. 4. Мораль и нравственная культура коренных народов Сибири	1. Уход за животными. 2. Вечер у костра: «Бубен шамана» (мифы и легенды хакасского народа)

Дата	Место	Программа до обеда	Программа до ужина	Программа после ужина
06.05	«Казановка»	Поход в долину Читы-Хыс (посещение раскопок древних курганов)	Самостоятельная работа участников: 1. Оформление результатов проведённых исследований (лично). 2. Подготовка патрулей к встрече гостей из РДШ (презентация программы, дружеский концерт)	Репетиция сводного концерта патрулей
07.05	«Казановка»	Практическая культурология: 1. Соревнования патрулей по тюркскому многоборью. 2. Фестиваль хакасской народной кухни	Проектная подготовка: 1. Генератор проектных идей (мозговые штурмы патрулей по заданным проблемам). 2. Концерт-капустник (участники и гости представляют друг другу свои творческие номера)	Поэтический салон Марины Верналис
08.05	«Казановка» — Абакан	Переезд в Абакан, посещение этнографического музея «Хуртуях Тас»	Посещение Хакасского краеведческого музея. Размещение в Национальной школе-интернате	Вечер общения с активом РДШ (чаепитие)
09.05	Абакан	Празднование 9 Мая (совместно с активом РДШ): 1. Участие в шествии «Бессмертный полк». 2. Прогулка по Абакану	Подведение итогов экспедиции. Разработка планов проектной работы после возвращения в свои регионы	Церемония закрытия экспедиции. Торжественный концерт «Поклонимся великим тем годам»
10.05	Абакан — дорога домой	Отъезд в аэропорт. Вылет участников в города постоянного проживания		



Внимательное изучение программы показывает, что у неё есть внутренняя логика.

Во-первых, у курсантов почти нет личного времени. Учебное время максимально спрессовано. Череду организованных педагогических влияний построена по блокам «до обеда», «после обеда» и «после ужина». Наиболее продуктивное время для умственной работы, если есть такая возможность, предпочитаем использовать для теоретической подготовки и освоения новых навыков. После обеда — время выездов на экскурсии или занятий на природе. После ужина — время приятных эмоций от фольклорных, творческих и иных досуговых программ.

Во-вторых, план экспедиции представляет собой два блока сравнительных исследований. Сначала курсанты изучают культуру и быт русских переселенцев, на следующем этапе — культуру хакасского народа. Последовательность знакомства с культурами двух народов одна и та же: история (1), культура быта и экономический уклад (2), обряды и традиции, художественное и музыкальное творчество (3), духовно-нравственные ценности и религия (4).

Гладко было на бумаге, да попали на овраги...

Реалии любой экспедиции далеко не всегда соответствуют тому видению, которое рисуют для себя разработчики программы и педагогическая команда в самом её начале. Большие коррективы даже в самые выверенные планы обычно вносят приглашённые в экспедицию дети. Они и есть тот самый фактор, который мы никогда не сможем предсказать.

Как сделать жизнь участников экспедиции интересной и насыщенной (с точки зрения самих детей), решив при этом поставленные перед собой учебные и воспитательные задачи (с точки зрения педагогов), — большое искусство и серьёзный труд всей взрослой команды.

Вот и на этот раз, имея на руках чёткую программу действий, неоднократно приходилось «включать» ручное управление экспедицией. Часто именно реакция педагогов на неожиданные педагогические ситуации, природные катаклизмы или резкие изменения обстановки становится самым главным формирующим личность детей фактором. **НО**



ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ педагогических вузов к организации трудовой деятельности учащихся¹

Владимир Михайлович Лизинский,

профессор кафедры педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, главный редактор Центра «Педагогический поиск», кандидат педагогических наук, Москва

Социальное воспитание предполагает компетентностное насыщение, организационные формы, организацию социальных практик. Социальные практики предполагают взаимосвязь социальных и профессиональных практик. Организация учебного процесса в современной школе и в современных образовательных учреждениях практически не заточена под формирование социальных компетенций и активного участия молодёжи в социально значимой деятельности, и тем более молодёжь, как правило, отодвинута от возможности получения реального знания и умений, необходимых для достаточной ориентации в мире профессий.

• социальные практики • профессиональные практики • профессиональная ориентация и отбор • социальный лифт • трудовое воспитание

Составляющие практики

Три важных составляющих могут реализовываться в организации учебно-воспитательного процесса:

- 1) Практики, связанные с изучением различных предметов. Выездные познавательные мероприятия — летние школы, тематические лагеря, биологические проекты, географическая практика, познавательные экспедиции, языковые экспедиции.
- 2) Социальные практики, связанные с участием в органах ученического самоуправления и участием в различных личностно, педагогически и социально значимых проектах.
- 3) Профессиональные практики, которые предполагают реализацию системного подхода как с точки зре-

ния ресурсного обеспечения, обеспечения широкого или достаточного спектра социального партнёрства, разработки программы трудового воспитания и профессиональной ориентации педагогов и учащихся.

Трудовое воспитание включает трудовое обучение, учебный труд, бытовой, домашний труд, самообслуживание, трудовые пробы и упражнения, модельные способы изучения и активного познания мира, трудовые практики, труд мотивированный, сознательный, заинтересованный, преследующий целью выполнить работу сознательно, творчески, под ключ.

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.7091.2017/бч).

Организация трудовой деятельности предполагает выработку системной концепции, создание организационных форм, выделение необходимых ресурсов, разработку широкого спектра соответствующих общественным и личным запросам образовательных программ трудовой направленности, подготовку специалистов под эти программы, мониторинг запросов и создание условий для разнообразной трудовой деятельности, мониторинг результатов и стимулирование участия и успехов, широкую рекламную деятельность по вовлечению детей и семьи в различные виды деятельности, создание условий для профессиональных проб и профессиональной практики.

Важную роль в воспитании детей и формировании у них компетенций, необходимых для успешного личностного и профессионального роста, играет профессиональная ориентация, базирующаяся на системном подходе и связи

Концепция профессиональной ориентации включает в себя ряд деятельностей, этапов и содержаний:

- **профессиональная ориентация**, через знакомство с реальными производственными процессами, через профессиональное просвещение;
- **профессиональный отбор** как углублённое изучение психофизических и личностных особенностей, уровней готовности, направленности личности, подтверждающих интересов, предварительных умений и проб.

Профессиональное и предпрофессиональное обучение через профессиональные пробы и непосредственное обучение выбранной профессии на предприятиях, в организациях, в специальных модельных условиях,

Профессиональные практики как способ профессиональной самореализации, качественное выполнение профессиональных заданий под ключ.

Профессиональные конкурсы, ещё не сертифицированные, любительские умения, которые участники демонстрируют в ходе ис-

пытаний и предпрофессиональных соревнований.

Современный подход к трудовому воспитанию связан, прежде всего, с умственным и более всего репродуктивным трудом, когда проявляются следующие характерные обстоятельства:

Внешний мотив или требование не становится внутренней потребностью или побудительной причиной труда и развития в связи с этим,

- число выполняемых учебных заданий через оперативную память приводит к некоторому развитию умственной деятельности.

Наиболее распространённые формы труда, характерные для современных детей — это учебный труд, спортивные занятия, творческий труд в творческих коллективах, в меньшей степени домашний труд.

Интересный и важный фактор труда — игры, которые приучают к коллективному взаимодействию, имитационным видам деятельности, получению важных навыков и умений, но если игра не связана с реальными видами деятельности и ответственности, то она, развивая в какой-то степени оперативные умения, некоторые важные качества, не приучает ребёнка к решению социально и личностно важных задач. Сочетание игры — учебной, спортивной, развлекательной, познавательной, наряду с выполнением ребёнком обязанностей, способствует формированию социальных компетенций, в основе которых лежит личностная ответственность за порученное дело, постепенно формирующиеся лидерские качества.

Трудовое воспитание связано или должно быть связано с социальным и профессиональным лифтом. Где социальный лифт в значительной степени связан с профессиональной деятельностью и достижениями личности.

Социальный лифт — способ и возможность качественного изменения социального

статуса человека. При этом социальный статус как способ самореализации и общественного признания выступает как ведущий фактор и мотив, определяющий деятельность и поступки человека.

Социальный лифт, его тяговая сила определяется в значительной степени рядом факторов: политикой, эпохой, традициями, экономикой, состоянием культуры, семейными ценностями, и прежде всего собственно лифтером, который, делясь на две сущности, выступает как сила, довлеющая над личностью, и сила, заключённая собственно в личности. Лифтер находящийся рядом, — это школа, деятельность которой либо направлена на то, чтобы помочь детям разобраться в себе и в ближнем мире настолько, чтобы попробовать себя в тех или иных видах деятельности, либо, и так бывает чаще всего, ребёнок сам, методом проб и ошибок, ищет свою дорогу. Приучать детей и формировать в них качества, необходимые для выявления проблем, для преодоления трудностей, для принятия решений — иногда требующих нестандартных подходов, — одна из задач трудового воспитания.

Главными проблемами применительно к трудовому воспитанию служат:

- Расхождение между целями школы и реальной практикой.

Цели школы, если отбросить пожелания и рассматривать критерии оценки деятельности школы, предусматривают: соответствие требованиям о своевременной сдаче планов, программ, аналитических материалов; участие школы во всех предписанных мероприятиях; отсутствие в школе скандалов и конфликтов, во всяком случае отсутствие сигналов об этом; повышение результатов сдачи ЕГЭ и обязательное участие детей, независимо от их желаний и успехов, в олимпиадах и прочих предметных соревнованиях. И скажите, где в этом ряду трудовое воспитание?

- Декларирование трудового воспитания при его фактическом низведении к умственному труду, который, в свою очередь, насаждается без учёта психологических характеристик и особенностей личности.

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

Учебный график детей предполагает 7—8 уроков, которые и в программе, и в своих задачах не имеют никакого отношения к реальной жизни, к тому, что происходит за стенами классов. Трудовое воспитание через приобщение к интереснейшим фактам и смыслам, повышающим мотивацию и желание детей двигаться в избранном направлении, для получения профессии, о которой много узнал, которую априори полюбил, трудовое воспитание через самообслуживание, через заинтересованное участие в общественно полезном труде, наличие привлекательных форм коллективных деятельности — всего этого, как правило, нет.

Если рассматривать предметное обучение как начало процесса, к которому в целях углублённого изучения присоединяется научная, лабораторная деятельность, с выходом на реальные практики, то такой подход мог бы являться одним из направлений трудового воспитания.

- Превращение труда как такового, без наличия фактической мотивации у детей в чуждый, навязанный, случайный вид деятельности.

Там, где нет ученического самоуправления и организованной самостоятельности учащихся, где не воспитывается уважение к людям труда, там такие формы трудового участия, как дежурство или уборка помещения после огонька в классе, или уборка листьев в школьном саду, рассматриваются детьми как обуза, как некое формальное дело, которое навязано взрослыми и которое кое-как надо выполнить.

Проблема в том, что современная российская школа ставит задачи вроде бы получения практических, в том числе и социально значимых компетентностей, однако всей своей деятельностью по-прежнему заставляет ребёнка изучать те или иные разделы предметно ориентированной теории. При этом практическая направленность может наличествовать, но, как

правило, носит либо случайный характер, либо не является основанием для углублённого практико-ориентированного вхождения в науку.

Как строится трудовое воспитание?

Непосредственно школьное трудовое воспитание и профессиональная ориентация:

- предпрофессиональная подготовка, которая может быть осуществлена в школе или по договору школы с профессиональными центрами и образовательными учреждениями;
- факультет современных профессий;
- серии классных часов на предприятиях или с приглашением родителей-специалистов;
- формирование проектных, исследовательских, лабораторных временных творческих коллективов;
- создание базы модельных, игровых, имитационных устройств для обучения некоторым профессиональным качествам;
- создание в школе при поддержке управляющего совета и родителей-энтузиастов опытных и специальных малых производств по разработке мягкой и обучающей игрушки, сувениров, действующих моделей;
- выпуск усилиями родителей и ученического самоуправления газеты по профессиональной тематике.

Организация в школе психолого-педагогического общества с ориентацией на педагогические профессии:

- пресс-конференции и организация работы клуба интересных встреч;
- презентации профессий, выполняемые семейным коллективом;
- организация работы школьного научного общества;
- организация работы спортивно-технического клуба и технических мастерских;
- открытие лаборатории-студии Эвристики и ТРИЗ;
- посещение музеев и выставок профессиональной направленности;
- подготовка лекторского ученического коллектива для выступления в классах с рассказами и лекциями о профессиях и современных производствах;

- проведение в школе научно-практических конференций «О современных профессиях и современных производствах»;
- подготовка компьютерных выставок и информационных стендов о профессиях;
- организация консультаций психологов и специалистов вузов и рекрутинговых агентств по профессиональной ориентации;
- подбор в компьютерно-библиотечном центре материалов и книг по проблемам профессиональной ориентации;
- профессионально-трудовые лагеря;
- семейные и детские конкурсы профессиональных умений;
- трудовые практики на предприятиях (ознакомительные, пробные, обучающие);
- профессионально-познавательные викторины;
- участие в выполнении проектов и в работе проектных коллективов;
- самообслуживание;
- взаимопомощь;
- волонтерство;
- общественная работа;
- трудовые подряды и субботники;
- научные исследования и изобретательство;
- работа в школьных мастерских, цехах и лабораториях.

Плюс трудовое воспитание в семье:

- последовательное и строгое приучение детей к выполнению обязанностей;
- игра и расширение личных обязанностей;
- расширение культурного диапазона детей через приобщение их к чтению, познавательным передачам, обсуждению важных проблем; посещение музеев и театров;
- совместное чтение интересных статей в газетах;
- совместное решение кроссвордов;
- игра в шахматы и шашки;
- выделение отдельной грядки для самостоятельного выращивания урожая, выращивания цветов, овощей;
- уход за домашними животными;
- всей семьёй подготовка к праздникам, подготовка подарков для детдомов и ветеранов;
- малые походы для познания и эмоционального взаимодействия с природой;
- участие детей в планировании и обсуж-

ТЕХНИКА СОТРУДНИЧЕСТВА и противодействия манипуляциям

Анатолий Иванович Коханец,

доцент психологии университета «Туран», г. Астана, Казахстан

Сотрудничество понимается как внутренняя готовность личности к взаимодействию с другими людьми и успешная его реализация на основе признания равенства интересов, взаимного поиска правил их удовлетворения и обязательности.

Устойчивость к внешнему давлению — внутренняя готовность противостоять агрессии и любому манипулированию при сохранении внутреннего равновесия во взаимодействии с другими людьми, способность к нормальному поведению и взаимодействию с ними в таких условиях. О том, как быть продуктивным в общении, предлагаемая статья.

• равноправность в отношениях • сотрудничество • противостояние агрессии и манипулированию • переговоры

Признаки незрелости, неблагополучия в межличностных отношениях — обида, раздражение, упрёки, избегание...

Моя обида означает, что я не прошёл половину пути в налаживании отношений, не признаю свободы партнёра и действую как инфантильный ребёнок: «Я хочу — значит вы

должны!» Это одностороннее требование, отказ в равноправии — главный враг и разрушитель отношений.

Равноправность в личных отношениях означает, что никто, ничего, никому не должен и делает что-то для другого человека только по собственному

желанию, только тогда, когда сам принял на себя соответствующее обязательство. Интересы, чувства, желания сторон одинаково ценны, при этом мои — не важнее, чем его (её).

Моё раздражение, упрёки, обида — это сигнал для меня о том, что я:

- не ищу согласованного решения, приемлемого для обеих сторон, не умею договариваться, отстаивать свои интересы и быстро сдаюсь;
- не проявляю уважения, не хочу считаться с интересами, желаниями и чувствами партнёра по совместной деятельности;
- или же пытаюсь навязать ему что-то, не считаясь с тем, нужны ли ему эти мои «хлопоты».

Раздражение, упрёки со стороны партнёра по совместной жизни или деятельности — это сигнал мне о том, что я, возможно, озабочен только своими желаниями и интересами, пренебрегаю его интересами, не проявляю внимания и готовности выяснять и удовлетворять их.

Ни у кого нет плохих намерений, но разные желания и ожидания. Не имеет значения то, какие у меня были намерения, важно только то, что получилось в результате.

В конфликте все правы, но каждый видит только свою часть правды. Поэтому не следует снова и снова объяснять, доказывать свою правоту (оспаривая тем самым правоту партнёра). Это воспринимается как пренебрежение его интересами, нежелание слышать его часть правды, и спор всё больше ожесточает и разделяет обе стороны. Нужно спокойно и доброжелательно выяснять, что стоит за требованиями и неудовлетворёнными ожиданиями партнёра: «Какой интерес? Для чего ему это нужно?» Затем, признавая их, нужно довести до него свою часть заинтересованности, искать и предлагать способы удовлетворить его интерес, не ущемляя своих интересов.

Объяснять причину своего поведения нужно только в том случае, если у вас обоих есть общая цель, и вы вместе над ней работаете, то есть когда вы оба сосредоточены на том, что вас объединяет. Если такой установки у сторон нет, то имеет место конфликт — противопоставление интересов, и объяснение своей правоты только обостряет противоборство.

Моя ответственность означает согласие с тем, что «всё, что происходит, — результат моих собственных действий». Если результат отношений с другими людьми меня не удовлетворяет, нужно спросить себя: «Что и как я сделал не так? Какие мои действия или бездействие привели к тому, что получилось? Что мне нужно изменить в своём поведении?»

Я стараюсь делать всё, что в моих силах и возможностях; и принимаю всё, что от меня не зависит, — спокойно, без обиды и чувства раздражения, не обвиняя себя, других людей, судьбу и т.п.

Упрёки, понукания, «нытьё» в отношении себя или в адрес других людей недопустимы ни в какой «обёртке», поскольку это нечестное манипулирование — форма принуждения, насилия над собой или над ними. Не старайтесь «перевоспитать» другого, «не учите» его жить по вашим правилам, какими бы правильными они ни казались. Не нравится что-то в его действиях — пригласите его сделать это вместе, с учётом ваших неисполненных ожиданий; или же делайте сами так, как нужно, но спокойно, без внешнего или внутреннего осуждения, обвинения партнёра.

Если вы чувствуете обиду и раздражение — значит, не управляете жизнью и хотите переложить ответственность за решение какой-то проблемы на кого-то другого без его согласия («Раз я хочу — значит он должен!»). Это нечестное манипулирование. Когда решение проблемы зависит от других людей, тогда нужно договариваться с ними. Если вы сумели договориться, то решите проблему; если

не сумели договориться, то ищите другие возможности, или откажитесь от желаемого. Почему другие люди должны отвечать за ваши действия или бездействие? У них хватает своих проблем.

Спросите себя:

— «Какого желаемого результата я не получил? Как я действовал, чтобы его достичь? Что я делал не так? Как я могу это изменить, чтобы получить то, что хотел? А может быть, мне стоит как-то изменить эту цель, или вообще отказать от неё, — если она не в моих силах, или слишком дорого обходится?»

— «Чем вызвано моё чувство? Почему я недоволен этим человеком? К чему я хочу его принудить? Что это мне даёт? В какое положение я ставлю его и наши отношения? Как это задевает его интересы и самоуважение? Как мне заинтересовать его в решении моей проблемы, что я могу предложить ему взамен?»

Предлагаемая работа по формированию способности к успешному взаимодействию с другими людьми состоит в освоении алгоритмов следующих пяти умений:

- устанавливать и поддерживать личный контакт;
- наблюдать;
- отстаивать свои интересы, сохраняя внутреннее равновесие;
- противостоять давлению и манипулированию;
- договариваться — вести переговоры на основе сотрудничества.

Умение устанавливать личный контакт и поддерживать его

В контакте человек, прежде всего, откликается на проявление интереса к нему лично. Поэтому первое, что нужно, — доброжелательное внимание, искренний интерес к личности собеседника и к тому, что он говорит; второе — проверка его готовности к личному общению с вами; а затем — либо расширение контакта, либо его свёртывание. При этом, затрагивая разные темы, важно выяснять, что интересно собеседнику, и больше говорить об этом и показывать искреннюю заинтересованность и одобрение.

Умение «устанавливать и поддерживать контакт» основано на пяти навыках:

- демонстрировать доброжелательность и интерес к собеседнику (светиться);
- давать о себе свободную информацию (то, о чём не спрашивали);
- строить её в форме позитивного самораскрытия;
- слушать, что собеседник говорит о себе (даёт ли он свободную информацию о себе и какую), и реагировать на это поддержкой и новым самораскрытием;
- показывать одобрение и признание достоинств партнёра в форме комплимента (когда это уместно).

Проявлять доброжелательность и интерес значит: внутренне освободиться от всех посторонних мыслей и забот и полностью сосредоточиться на собеседнике; повернуться к нему, смотреть в лицо, в глаза, не отвлекаясь и расслабив мышцы лица; реагировать одобрением и поддержкой на слова и эмоции собеседника — улыбкой (там, где это уместно), кивком головы, мимикой лица, жестами, словами или междометиями.

Давать свободную информацию о себе, значит говорить незнакомому человеку больше, чем «да» или «нет», ответить на вопрос и что-то сказать о себе, о чём вас не спрашивали (небольшой дополнительный «кусочек» сведений о том, что важно для вас в данный момент жизни, о том, что нравится и что нет, о своих увлечениях, вкусах, интересах, занятиях, привычках, слабостях, чувствах, о семье, детях и т.д. и т.п.).

Строить эту дополнительную информацию в форме самораскрытия, значит говорить от первого лица, о своих чувствах, ощущениях, желаниях, интересах, в форме так называемых «Я-сообщений»:

- «Здесь так душно, что я истекаю потом, просто весь промок...»
- «Когда на меня кричат, я сразу теряюсь, расстраиваюсь и ничего не могу сказать в ответ...»

- «А я грешен — люблю вкусно поесть, и не могу себя ограничивать никакой диетой...»

Трёхшаговая структура «Я-сообщения» (при необходимости побудить партнёра к изменению поведения без упреков и перехода на «личность»):

1. Когда ... (описание событий).
2. Я чувствую, что ... (описание чувств).
3. Мне бы хотелось, чтобы ..., мне бы помогло, если бы ..., не мог бы ты ... (конструктивный выход из ситуации).

Пример:

«Когда я ждала тебя почти 2 часа на месте, где мы условились, я очень волновалась... думала, что с тобой что-то случилось. Потом у меня были мысли, что ты могла забыть о встрече или что-то тебе помешало. Мне очень жаль напрасно потраченного времени. Давай договоримся на будущее, что ждём друг друга не более 20 минут, и будем сообщать по сотовому телефону, если встреча отменяется».

Излагать свои желания и интересы в позитивной форме — значит говорить о том, чего хотите, как видите решение проблемы (но не о том, что плохо, не нравится), без осуждения партнёра и его поведения, без применения «не» и других способов отрицания, а также противопоставления (упреки, обвинения, хныканье), — так называемых «Ты-сообщений».

- Пример «Ты-сообщения», провоцирующего или обостряющего конфликт:

«Ты опять опоздал, ты всегда всюду опаздываешь.... На тебя совсем нельзя положиться. Ты говоришь одно, а делаешь совсем другое. Ты очень неупорядоченный человек... я никогда больше не буду иметь с тобой никаких дел».

- Более адекватная, позитивная, форма: «Я не хочу расстраиваться, (раздражаться) когда ...» или «Я хочу, чтобы он не кричал на меня...» — «Я хочу оставаться спокойным, когда ...» и «Я хочу (Мне бы хотелось), чтобы он говорил спокойно, (обращался ко мне уважительно)...»

Ещё лучше формулировать такое желание в направлении на собственные действия: «Я хочу понять, как мне изменить своё поведение, чтобы он говорил со мной спокойно, когда...», «Я буду теперь делать это так:... (вместо: «Я не буду...).

Слушать другого человека значит стараться понять содержание выдаваемой им информации и степень его готовности к общению.

Если в ответ на ваши слова он даёт свою порцию свободной информации о себе, значит готов к личному общению и можно продолжать разговор, давая следующую порцию информации о себе. Например: «Так Вы живёте в Темиртау?! Мне не пришлось там побывать, но я слышал, что у вас ужасная атмосфера от заводов. Почему Вы там обосновались?»

Если же он реагирует формально — не даёт свободной информации, значит не желает общения, и продолжать разговор не нужно.

Реагировать поддержкой значит, в течение всего разговора отвечать на информацию собеседника проявлением согласия и одобрения (мимикой, жестами, восклицаниями, короткими репликами, вопросами).

Признание в форме «комплимента» — это искреннее одобрение, похвала, восхищение, высказанное прямо и непосредственно конкретному человеку в отношении его конкретного достижения, выделяющего его среди других людей, значимого для него самого лично, то, на которое им потрачены значительные усилия, время, а

возможно и средства. Это может быть внешность, личное качество, образец поведения, результат творчества, проявление профессионализма и т.п.

Комплимент неотразимо действует на любого человека тогда и только тогда, когда его содержанием является реальное достижение человека, весьма значимое для него, потребовавшее от него заметных усилий. Без этих составных частей комплимент превращается в формальную лесть, часто воспринимается как фальшь, лицемерие, попытка манипулирования.

Выполнение этих условий требует самоконтроля и наблюдательности, подлинной доброжелательности, интереса и уважения к человеку.

Умение «Наблюдательность в отношениях» — это привычка постоянно и автоматически замечать и оценивать внешний вид, особенности поведения, эмоционального состояния и их изменение у других людей, а также у себя. Она имеет целью выработку самоконтроля и непрерывно действующей установки на распознавание типа личности каждого человека, уровня её развития, эмоционального состояния, готовности и способов взаимодействия с вами и другими людьми.

Два упражнения, формирующие такую наблюдательность:

- При каждой встрече с новым человеком оценивайте: чем он, его внешность, поведение, эмоциональное состояние, признаки типа личности похожи на встречавшиеся ранее у хорошо знакомых вам людей; распознавайте его тип личности, уровень самодетерминации поведения и готовности к сотрудничеству.

При каждой встрече со знакомым человеком (и близкими тоже) оценивайте: что нового появилось в его облике, поведении, эмоциональном состоянии.

Умение настойчиво отстаивать свои интересы, сохраняя внутреннее равновесие, — это значит не допускать необоснованного их ущемления, не уступать и не сдаваться слишком быстро, спокойно высказывать свою точку

зрения и быть выслушанным, независимо от того, согласятся с вами или нет.

Это, прежде всего, относится к ситуациям, в которых есть согласованные правила, но другие люди плохо делают свою работу, не выполняют своих обязательств перед вами, своими действиями или бездействием наносят вам ощутимый ущерб и не желают это исправить или возместить. Это может быть, например, некачественный ремонт, поставка недоброкачественного товара, оказание услуги или что-то другое. В таких обстоятельствах мы нередко слишком быстро сдаёмся: один-два раза услышав отказ или отговорку, молча уходим или что-то бормочем, может быть, в сердцах выругаемся, но в итоге расстраиваемся и слишком рано перестаём бороться.

В таких ситуациях хорошо помогает приём с условным названием «Заигранная пластинка». Он состоит в том, что вы, изложив от первого лица своё справедливое требование «Я хочу..., прошу...», после каждого возражения или каких-то объяснений, которые вам будут предлагаться, снова и снова повторяете своё требование.

Делайте это спокойно, не повышая голоса, без гнева и раздражения до тех пор, пока ваша просьба не будет удовлетворена или вы не согласитесь на компромиссное предложение. При отказе настаивайте на вызове вышестоящего ответственного лица и повторяйте свои требования уже ему.

При этом не принимайте во внимание никаких возражений, объяснений и доводов: «Я понимаю Вас, но меня это не интересует, прошу Вас...» (и снова повторяйте своё требование, лучше — в виде просьбы). Вы не обязаны принимать или обсуждать их возражения, «входить в их положение», не обязаны ничего объяснять, не обязаны отвечать на вопросы, не должны реагировать на всё, что вам говорят.

Ограничения

Этот приём не стоит применять там, где он может спровоцировать насилие над вами:

- с теми, кто имеет над вами власть и склонен использовать её против вас;
- при угрозе физического насилия;
- когда слишком поздно, упущено слишком много времени, особенно в коммерции и бюрократических процедурах (например, 18 месяцев мириться с этим, а тут вдруг решили требовать).

Устойчивость к критике, давлению в ваш адрес по поводу «неправильного поведения»

Критика (упрёки, обвинения, агрессия, оскорбления, претензии, замечания личного характера и прочее) — это неадекватное поведение в форме негативной оценки. Она исходит от неуверенности, неумения отстаивать свои желания и договариваться на равных, что побуждает использовать прямое принуждение, используя власть, силу и неуверенность других людей. Это, в свою очередь, вынуждает другого человека защищаться (отрицать обвинения, отвечать ответной агрессией), чувствовать вину, беспокойство, неуверенность.

Для таких ситуаций рекомендуется приём с условным названием «Игра в согласие».

Он помогает справиться с критикой, не давая сдачи и не создавая осложнений.

Особенность этого поведения состоит в установлении внутренней психологической дистанции (защита от эмоциональной вовлечённости), а также в понимании и открытом признании того, что всякая критика содержит какую-то долю правды, оценку вашего поведения, что вы готовы согласиться с этой долей правды, и только с ней (отделяя и игнорируя личные выпады и то, что заведомо не соответствует действительности):

• вы становитесь в позицию «наблюдателя» (внутренне отдаляетесь от человека-критика) — осознавая, что происходит, воспринимая его холодным взглядом, без эмоций, как любой другой предмет или элемент неблагоприятной ситуации;

• вы не отрицаете того, за что вас критикуют, не отвечаете на критику ответной критикой, не оправдываетесь;

• вы высказываете согласие с правдой, или согласие в принципе, или согласие с тем, что ваше поведение в чём-то действительно выглядит не таким, как хотелось бы критикующим;

• каждый раз к согласию вы добавляете фразу с указанием признаваемой части чужой оценки своего поведения, своего желания, своей независимости.

Позиция наблюдателя. Умение в любой момент общения перейти в позицию наблюдателя необходимо всем, но оно особенно важно для людей, зависимых от мнения и оценок окружающих. На них внешняя критика оказывает сильное травмирующее воздействие. Внутреннее же отстранение позволяет сохранять эмоциональное равновесие и даёт возможность спокойно строить дальнейшее взаимодействие.

В самом деле, например, мы же не обижаемся, не злимся на жуткий холод на улице, если вышли, не надев тёплой одежды; мы спокойно принимаем ситуацию такой, как она есть: либо вернёмся одеться, либо будем терпеть и возьмём на себя риск за возможность заболеть.

Кроме того, чаще всего нас эмоционально задевает «несправедливая критика» со стороны людей, которых мы уважаем, мнение которых для нас значимо. Если вы видите, что человек явно судит о вас необъективно, несправедливо, неуважительно (агрессия, оскорбления и так далее), то у вас есть все основания оценить это как неумение общаться с людьми,

а его оценки воспринимать как «пустой звук» («Сам не разбирается, а туда же — берётся учить!»). Это позволит вам понизить значимость этих оценок в ваш адрес до полного безразличия, и вы сможете спокойно выслушивать любой «бред», кивая головой и рассматривая человека как любой другой предмет обстановки («Смотри-ка, какой запал! И слюной начал брызгать, и никого слушать не хочет! Бедняга, каково ему...»).

Освободившись подобным образом от внутренней зависимости, вы сможете смотреть на него, как более зрелый взрослый человек смотрит на ребёнка, и хладнокровно применять предлагаемые ниже приёмы.

Теперь нужно внимательно слушать критику, выделяя правду, с которой можно и нужно согласиться, и отвечать только на прямые обвинения (пропуская, не реагируя на намеки, на то, что вам кажется критикой, или на то, что скрыто за ней).

Для защиты от общих обвинений подходит формула: «Да, возможно вы правы, я действительно мог... (ошибиться, забыть..., и т.п.)».

Для ситуаций, в которых ваша ошибка на самом деле имела место, лучше всего решительное и прямое признание. Форма высказывания может быть любой, но никак не задевающей собеседника (никакого сарказма или иронии!).

Например, на оценку типа «Милая моя, тебе надо в модели идти — ходишь как слон, раскачиваясь во все стороны!» можно ответить так: «Да, я замечала это за собой. Я действительно забавно хожу, правда?» (При этом можно улыбнуться.)

На замечание по поводу какого-нибудь промаха в работе можно отреагировать примерно так: «Да, это было глупо с моей стороны, госпожа директор, мне и самому не нравиться».

Этот приём пригодится и в ситуациях затруднения при реагировании на комплименты (смущение, стремление сменить тему разговора и т.п.). Эти трудности испытывают те, кто не может адекватно воспринимать критику.

Действуйте так же. Пример возможной реакции на комплимент «Вам так идёт эта прическа!»:

— «Спасибо. Я тоже думаю, что она мне идёт»; «Спасибо. Не зря же я три часа потратила на парикмахерскую!» (Вы поняли, что это искренний комплимент и принимаете оценку, сопровождая её самораскрытием и улыбкой.)

— «Правда? Я не понимаю, что в ней такого особенного.»; «Спасибо за комплимент, но я и сама ещё не поняла, хороша ли она». (Вы распознали лесть как способ манипулирования вами и вежливо отклоняете её — вы сами себе судья.)

Другой приём — «Игра в расспросы», выяснение, что ещё неправильного критик видит в вас и вашем поведении». Его можно применять в ситуациях, когда критика становится слишком уж жёсткой и настойчивой (в том числе от близких людей).

Особенность такого поведения состоит в том, что в ответ на критику вы спокойно и настойчиво побуждаете людей дать больше информации о том, что же вы сделали или делаете «не так». При этом вы не оправдываетесь, не отрицаете ошибок, не используете ответной критики, не проявляете эмоций. Это постепенно гасит критику, позволяет избежать конфликта и даёт возможность прийти к согласию или компромиссу.

Два варианта применения «расспросов»:

- косвенный — «Я не понимаю, что плохого в том, что я беру два дня без содержания (или другой «проступок»)», «Почему Вы считаете, что взять два дня отпуска — это недопустимо?»

- прямой — «Что Вам не нравится в том, что я возьму два дня отпуска? Что ещё не так? Я на самом деле чего-то не понимаю.... Скажите, пожалуйста,

есть какие-то другие причины, почему мне не стоит брать такой отпуск?»

Это побуждает человека к прямому ответу, даёт возможность понять, какие интересы стоят за его нападением на вас, и достигать соглашения.

Противостояние манипулированию

Манипулирование — это использование других людей для реализации своих целей посредством принуждения к определённым действиям помимо их воли и согласия.

В его основе — идущее из детства неосознаваемое представление, согласно которому следует руководствоваться общепринятыми правилами и мнением о вас других людей (старших, авторитетных), а не собственными понятиями и интересами. Это порождает чувство вины и делает человека незащищённым.

К «манипулированию» можно отнести: избыточные требования со стороны начальства, превышающего свои полномочия; вмешательство родителей в жизнь детей, в том числе и взрослых, — с позиции «силы, авторитета»; желание переложить на другого человека решение своих проблем или же навязать ему свои представления о жизни и «правильном» поведении.

В основе действий манипулятора лежит неумение, нежелание (или то и другое одновременно) взаимодействовать на основе равенства и сотрудничества — абсолютный приоритет и доминирование собственных интересов и прав: «Я хочу, значит вы — должны!»

Две формы манипулирования:

- прямое давление на человека с опорой на силу, власть и непосредственное принуждение;
- замаскированное принуждение, основанное на навязывании правил поведения человеку,

с которым они не были согласованы, а также на сокрытии важной информации или использовании прямого обмана.

Распознавание того, что вами манипулируют:

- осознание чувства внутреннего дискомфорта, что вас побуждают делать то, чего вам не хочется;
- осознание того, что вам навязывают определённые действия, правила поведения: в форме приказа, запрета, упрёка, просьбы, обиды, слёз; взывания к помощи, сочувствию или долгу — друга, родственника, опытного человека, работника, гражданина и т.п.;
- осознание того, что с вами не хотят открытого и равноправного взаимодействия: нет прямого заявления об интересах с признанием вашей свободы выбора, нет предложения о совместных действиях по согласованию интересов и правил их взаимного удовлетворения на основе равенства.

Вы умеете противостоять манипулированию:

- если в ответ на требования, просьбы, пожелания других людей вы всегда сами, добровольно решаете: удовлетворить их полностью или частично, потому что хотите этого, или же прямо или косвенно отказаться делать это (косвенный отказ — это уклонение со ссылкой на какие-то «уважительные» обстоятельства);
- если при этом у вас нет эмоционального напряжения, чувства внутреннего дискомфорта жертвы, зажатой обстоятельствами.

Противостоять манипулированию — значит:

- внимательно слушать, что вам говорят и о чём спрашивают (буквально);
- вести себя вежливо, уважительно, эмоционально сдержанно;
- осознать, чего именно от вас хотят и какую форму взаимодействия вам предлагают (задавая при необходимости проясняющие вопросы, применяя игры в согласие и в расспросы);

- осознать, насколько для вас приемлемо или неприемлемо то, чего от вас добиваются;
- решить, как себя вести:
 - «сказать нет», «попытаться перевести ситуацию манипулирования в ситуацию равноправных переговоров», «сделать то, чего от вас хотят»;
 - рассмотреть возможные последствия принятого решения — для себя, для дела, для ваших отношений с другими людьми;
 - быть готовым жить с этими последствиями, оставаясь уверенным и сохраняя душевное равновесие;
- спокойно и уверенно, в вежливой, не задевающей форме сообщить свой отказ; или же заявить о своих встречных интересах и предложить договариваться о равноправном соглашении (используя самораскрытие в том и другом случае); или же дать добровольное согласие и взять на себя обязательство выполнить то, чего от вас хотят.

Примечание. Уверенность в себе означает способность свободно определять и выражать свои потребности, желания, предпочтения и ожидания. Она проявляется в умении использовать просьбы и отказы в отношениях со значимыми другими людьми либо с посторонними.

Умение договариваться, вести переговоры на основе сотрудничества

Распространённые способы (стили) согласования интересов: «контроль, прямое подавление»; «избегание»; «приспособление», «компромисс», «сотрудничество».

Контроль, подавление — «Делайте по-моему!» В основе — принуждение, пренебрежение интересами другой стороны и отношениями; нетерпимость к другим мнениям, нетерпеливость в диалоге и при сборе информации.

Избегание — «Конфликт? Какой конфликт?» В основе — бегство, отрицание, откладывание, отступление; отказ от диалога или сбора информации.

Приспособление — «Что вы ни скажете, я не буду возражать». В основе — умиротво-

рение любой ценой, уступки, игнорирование, сглаживание различий; заинтересованность в информации и одобрении со стороны других.

Компромисс — «Я могу немного уступить, если и вы уступите». В основе — осторожная готовность к соглашению на основе вынужденных взаимных уступок и снижения собственных ожиданий. Это сделки по принципу деления, неблагоприятные для долговременных отношений.

Сотрудничество — внутренняя готовность и успешное взаимодействие с другими людьми на основе признания равенства интересов, взаимного поиска правил их удовлетворения и взаимной обязательности. Этот стиль наиболее успешно согласует баланс интересов, улучшая взаимоотношения и сохраняя их.

Умение договариваться или разрешать конфликты на основе «сотрудничества» означает соблюдение трёх условий эффективного общения и процедуры переговоров из шести шагов.

Три условия:

- Установление и поддержание контакта, вызывающего доверие и готовность партнёра к общению (рассматривалось выше — п. 2).
- Готовность понимать ситуацию, себя и партнёра.

Это означает объективное восприятие реального положения: видеть за словами, заявленными требованиями, эмоциями и поступками партнёра его подлинные актуальные интересы (чего он действительно хочет, прояснить это), а также опасения и готовность (или неготовность) к совместному поиску согласия в отношении взаимного признания интересов и правил их удовлетворения.

- Внутреннее признание интересов партнёра не менее важными, чем своих. Признание на деле свободы его желаний, действий, мнений и чувств.

Признавать других — это значит с пониманием и терпением относиться к любым их желаниям и поведению, на основе поиска того, что вас объединяет или может объединить:

- не обижаться; не оспаривать их позиции и мнений и не доказывать свою правоту; не объяснять своё поведение и не оправдываться, не требовать объяснений и оправданий; не отвергать неприемлемые требования и предложения;
- быть готовыми считаться с любыми заявлениями, требованиями, предложениями, желаниями и чувствами партнёра и обсуждать реальные возможности их полного или частичного удовлетворения на основе взаимности и равноправия.

Признавать других — это значит избегать любых действий, которые противопоставляли бы вас и партнёра, провоцировали конфликт.

Чаще всего это «ловушки общения», задевающие его достоинство и самоуважение: критика; упреки; обвинения; категоричные суждения и оценки; оценки задним числом; называние присутствующих в третьем лице; нравоучения; необоснованные обобщения и навешивание «ярлыков»; приписывание партнёру собственных предположений и догадок.

Соответствующий тренинг состоит в наблюдении и формировании установки на их распознавание в поведении — своём и других людей.

Содержание и процедура ведения переговоров:

- Устанавливайте контакт и проясняйте суть дела (добивайтесь одинакового понимания

реальной ситуации, собирайте деловую и личную информацию о партнёре). Поймите объявленную партнёром позицию, выявляйте скрытые за ней его подлинные интересы, демонстрируйте их признание и понимание, и излагайте свои, используя самораскрытие.

Это даёт возможность перевести возможный конфликт, как противопоставление интересов и личностей, в русло спокойно-го, делового и доброжелательного поиска взаимовыгодного решения.

- Настаивайте на объективных критериях (правилах) согласования интересов (нормативные акты, прецеденты, общепризнанные правила). Предлагайте такие критерии сами, показывая, как они могут удовлетворять его и ваши интересы. Побуждайте партнёра к принятию ваших критериев или выдвижению своих, но объективных критериев.

Объективный — значит учитывающий обстоятельства и интересы обеих сторон.

- Предлагайте как можно больше вариантов решения, учитывающих интересы сторон. Готовьте их заранее, насколько возможно. Дайте знать, что понимаете интересы партнёра, что учитываете их в своих предложениях и что готовы, если нужно, идти навстречу дальше заявленных требований и предложений. Это покажет, что вы искренни и действительно стараетесь найти приемлемое для партнёра решение. У кого больше вариантов — у того больше шансов «пробить» свой вариант. На ходу их трудно изобретать, гораздо легче выбрать из предложенного (вы предлагаете и предлагаете, партнёру уже неудобно просто отказываться, если сам ничего нового предложить не может).

- Отделяйте проблему от личностей — сначала устанавливайте доброжелательные отношения, успокойте возможные эмоции и только потом обсуждайте, продолжайте решение проблемы — предмета переговоров.

Здесь важно, с одной стороны, самому не поддаваться прямому давлению и манипулированию, действиям, провоцирующим эмоциональное вовлечение и противопоставление (обозначены выше как «ловушки общения»), а с другой — сознательно гасить негативные эмоции партнёра и своевременно занимать позицию «наблюдателя», не позволяя проявляться своим эмоциям.

Дышите глубоко; доброжелательно слушайте и не отвечайте сразу — позвольте партнёру «разрядиться»; наблюдайте за собственной реакцией; включите «игру в признание» — выбирайте, что из сказанного им можно принять; старайтесь хотя бы некоторую часть «оскорблений» пропустить «мимо ушей»; задавайте вопросы, чтобы понять, что его заботит, в чём он нуждается, сосредоточьтесь на обсуждении проблемы.

Это позволит привести эмоции к такому уровню, когда они не будут мешать конструктивному решению конфликта. Если же мы выберем защиту в форме нападения или самоустранения, то конфликт, скорее всего, будет нарастать.

- Твёрдо отстаивайте свои интересы, избегая преждевременных соглашений и чрезмерных уступок ради иллюзии сохранения хороших отношений. Проявляйте при этом дружелюбие, уважение и готовность обсуждать любые варианты взаимовыгодного решения, отклоняя неприемлемые предложения через самораскрытие, показывая, как это ущемляет ваши интересы, предлагая новые варианты соглашения, учитывающие интересы обеих сторон.

В ответ на давление применяйте соответствующие приёмы перевода общения в рамки равноправного диалога.

До начала переговоров обязательно установите для себя предел возможных уступок с ва-

шей стороны, ниже которого вы не пойдёте ни при каких обстоятельствах. Всегда имейте запасные варианты действий на случай, если договориться не сможете.

Типичные ситуации, трудные для общения с другими людьми:

(Так могут обращаться со мной, так могу вести себя я)

1. Они вмешиваются в мою жизнь, навязывают свои правила, мнения и оценки, принуждают к каким-то действиям, не интересуясь и не считаясь с моими желаниями и мнениями.
2. Они заняты своими делами и не хотят говорить о моих проблемах, отказываются помочь или что-то делать для меня, хотя обязаны или могли бы сделать.
3. Они соглашаются как-то взаимодействовать со мной, но занимают жёсткую позицию, настаивая на заявленных ими требованиях или условиях, игнорируя моё положение, интересы и предложения.
4. Они готовы взаимодействовать, но добиваются от меня непомерных уступок, навязывают свои условия, используя преимущества своего положения (власть, меньшую зависимость от результатов соглашения и т.д.).
5. Они ведут себя очень эмоционально и агрессивно, оказывая психологическое давление, унижая моё достоинство.
6. Они заняты собой или своими делами и игнорируют меня и мои интересы. **НО**

ПРОБЛЕМЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОДА педагогической коммуникации



Александр Александрович Мурашов,
профессор Гродненского университета,
доктор филологических наук, г. Гродно,
Республика Беларусь

В общении учителя и класса немалую роль играет так называемый невербальный язык. Это те аспекты речи, которые слушатель воспринимает ещё до того, как услышал первые слова. Учителю важно помнить: невербальный коммуникационный код не всегда поддаётся логическому контролированию и «выпрямлению», он связан непосредственно с подсознанием, а потому изучать его можно лишь как некий объект, но не как предмет возможных изменений. Между тем такой язык — реальная возможность «читать» собеседника (ученика, коллегу) и вести с ним диалог без ошибок логического посредника, каким являются языковые знаки, часто скрывающие истинные намерения и чувства собеседника.

- невербальный язык • экстра- и паралингвистика • мимика и жесты
- реагирующее внимание

Язык коммуникации — невербальные аспекты

А. Пиз подчёркивает: «Каждый жест подобен одному слову, а слово может иметь несколько различных значений. Полностью понять значение этого слова вы можете только тогда, когда вставите это слово в предложение наряду с другими словами. Жесты поступают в форме «предложений» и точно говорят о действительном состоянии, настроении и отношении человека»¹. А значит, овладев «слова-

¹ Пиз А. Язык телодвижений / А. Пиз. — Новгород, 1992. — С. 22.

ми» этого «языка», педагог сможет значительно интенсифицировать коммуникативные послы и увеличить ресурсы общения с классом. А. Вемъ, многозначительно снабжая свою книгу по языку тела подзаголовком «О чём умолчал Аллан Пиз», напоминает: «...Самые разные внешние признаки, такие как выражение лица или направление взгляда, помогают нам догадаться о чувствах других людей и об их намерениях по отношению к вам»².

Не всегда осознаваемые, но неизменно «прочитываемые» вымученная улыбка при произнесении слов одобрения, сомкнутые «замочком» руки в момент, когда звучит

² Вемъ К. Язык жестов — оружие победителя / А. Вемъ. — Питер, 2008. — С. 9.

объяснение, ручка, которую мы нервно теребим в руках, пока на вербальном уровне формируем образ «близкого собеседника», скажут об истинных интенциях и возможностях говорящего, когда слова образуют плотную и, казалось бы, непроницаемую маску, под которой эти интенции трудно осмыслить.

Важным элементом взаимодействия учителя и класса может оказаться невербальная передача информации: от «языка» темпа и тембра речи, мимики и жестов, то есть паралингвистического и экстралингвистического контекстов слов, зависит от 55% до 92% воспринимаемого смысла, — разные исследователи дают различные цифры, но можно смело утверждать, что больше половины. Невербальный «язык» так же не может обходиться без перевода, как и язык словесный. Другое дело в том, что перевод этот делают не всегда, да обычно он и не нужен: школьники подсознательно разгадывают наши намерения и мысли по жестам и мимике (экстралингвистика), по характеристикам произношения и силе голоса (паралингвистика).

Ф.А. Кузин в книге «Современный имидж» сообщает о тонкостях этикета, различающихся в национальных культурах. Так, в Англии пожимают руки лишь при знакомстве. К незнакомым людям, не будучи представленным, обращаться там не следует. О жестах в ресторане скажем отдельно, поскольку их перевод абсолютно чёткий и однозначный для британцев: «Когда вы хотите дать знать официанту, что не намерены больше есть, положите нож и вилку параллельно... Если же вы ещё не кончили есть, а просто делаете передышку, положите нож с вилкой крест-накрест. Этот жест означает “не уносите мою тарелку”»³.

Во Франции мысли собеседника обычно не скрываются, но невербалика сохраняет значение. Например, рукопожатие мужчин сохраняет смысл приветствия, но статус человека снижается, если на нём одежда из синтетических материалов (это также элемент невербалики). Выбирая цветы для подарка, во Франции исключают хризантемы: они являются символом скорби, и незнание этого

«перевода» может испортить самую приятную встречу.

Средство общения — не только вербальный код, передающий информацию и сближающий «я» как разные концептуальные системы. Важным элементом взаимодействия считается невербальная передача информации. Невербальный язык так же не может обходиться без перевода, как и язык словесный. Так, два пальца руки ладонью от себя, показывающие букву «V», с которой начинается слово «Victory» — победа, был популярен в оккупированной фашистами Бельгии, а вслед за тем и во Франции; в Марселе, где этот знак рисовали на стенах домов, за него полагалось наказание. Но его «перевели» с визуального кода на музыкальный — буква «V» в азбуке Морзе соответствовала трём точкам и тире, что напоминало начало Пятой симфонии Бетховена. Можно ли наказывать человека, насмивающего эти звуки, за нелояльность к оккупационным властям, ведь Бетховена принято было любить в Германии? Если же этот знак демонстрируется, когда ладонь обращена к себе, — он имеет оскорбительный смысл. Так, в Мексике этот знак, производимый возле носа, переводится оскорбительно и непристойно. И важно было правильно интерпретировать его, то есть обратить внимание на то, куда обращена ладонь его демонстрирующего. Победитель конного шоу в Великобритании в 1971 году был дисквалифицирован, так как судьи, которым он показал знак «Victory», «Победа», истолковали его как раз по-другому. Жест, известный как «фига», в разных странах имеет различный «перевод» — с ним знакомит Дж. Фоли, автор «Энциклопедии знаков и символов». Так, в Бразилии этот жест является пожеланием удачи; во Франции «фига» — жест, несущий сексуальное оскорбление; в Португалии он «служит охранным знаком». Жесты, истолковываемые как «да — нет», в Болгарии прямо противоположны

³ Кузин Ф.А. Современный имидж... — М.: Ось-89, 2002. — С. 93.

нашим (то есть «да» — покачивание головой из стороны в сторону; «нет» — кивок); в Иране согласие выражается наклоном головы вперёд, а отрицание — отдёргиванием головы назад. Различный «перевод» в разных культурах имеет «кольцо» — знак из большого и указательного пальцев, выражающий одобрение (Окей); в этом значении жест был известен ещё в XVII столетии. Между тем в Парагвае и Бразилии он оскорбителен; во Франции его смысл — «ничего не стоящий»; в Японии это символизирует деньги; в Тунисе выражает угрозу. А выражение приглашения? Итальянец, когда зовёт кого-нибудь, манит пальцами, опустив ладонь вниз. Японец при том же положении руки делает «расчёсывающее» движение пальцами. В России ладонь при этом обращена вверх. Можно лишь представить себе итальянца, который решил по-своему голосовать, чтобы остановить машину на российском автобане. Картина получилась бы колоритная: у шоссе стоит человек, который отвёл в сторону руку с поднятым большим пальцем.

В невербальном общении, даже при знании различных картин мира и особенностей менталитета, имеется «не переведённый» и непередаваемый пласт, при самом тесном сближении народов, при детальном взаимном изучении их этнопсихологического облика остающийся неосвоенным. Ю.М. Лотман, изучавший взаимодействие социокультурных характеристик разных народов и стран, констатирует: «Столкновение русского западника с реальным Западом, как правило, сопровождалось столь же трагическим разочарованием, как и столкновение их противников с реальной русской действительностью»⁴. И так же различны семиотические «картины мира» представителей разных культур, как все их социокультурные характеристики. Разумеется, эволюция культурная («перевод») познаётся через эволюцию языковую; однако не менее важны возможные метаморфозы

невербальной коммуникации, изменения в этой семиосистеме, в степени её имплицитного слияния с подсознательным, открывающим прямую дорогу к личности, не опосредованной языковыми сигналами.

Чтобы оценить значение невербальных коммуникативных моделей для педагогического общения, рассмотрим дефекты невербальной коммуникации, препятствующие общению, когда слова, напротив, изо всех сил стараются организовать и поддержать диалог. Такие дефекты — это хмурое лицо учителя, входящего в класс; неорганизованность его взгляда и речи, отсутствие зрительного контакта с каждым школьником, размещение на расстоянии, исключающем продуктивное деловое общение. Сравним ситуацию из классики — капитан Лебядкин (Достоевский, «Бесы») приходит к Ставрогину:

Известно, что самое главное страдание всех подобных господ, когда они каким-нибудь чудным способом появляются в обществе, составляют их собственные руки и ежеминутно создаваемая невозможность куда-нибудь прилично деваться с ними. Капитан замер на стуле со своею шляпой и перчатками в руках и не сводя бессмысленного взгляда своего со строгого лица Варвары Петровны. Ему, может быть, и хотелось бы внимательнее осмотреться кругом. Но он пока ещё не решился. Марья Тимофеевна, вероятно найдя фигуру его опять ужасно смешною, захохотала снова, но он не шевельнулся. Варвара Петровна безжалостно долго, целую минуту выдержала его в таком положении, беспощадно его разглядывая.

(Достоевский Ф.М. Собр. соч. в 12 тт., т. 8. — М., 1982. — С. 168.)

Резко противоречащее продуктивной коммуникации «разглядывание», которое применила Варвара Петровна, — спокойная и презрительная агрессивность по отношению к Лебядкину, что подчёркивается специфической реакцией на специфическую

⁴ Лотман Ю.М. Семиотика культуры // Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3 т. — Таллинн: Александра, 1992. — Т. 1. — С. 118.

же фигуру Марьи Тимофеевны, не умеющей скрыть эмоций. Педагогические интенции взгляда, мимики и жеста, умение принимать мимическую маску — такие же средства общения, как и слово. Конечно, лишённые возможности передавать тончайшие нюансы мысли и чувств, доступные языку, но лишённые и возможности языка... скрывать истинные чувства! Наш традиционный язык изначально рационален, он включает стандартизированный набор знаков. Невербальный «язык» более импульсивен и зависим от индивидуальных физиологических особенностей каждого из коммуникантов. Однако близость невербальных сигналов в разных концептуальных личностных системах позволяет утверждать, что и мимико-жестикационные проявления человека обнаруживают аналогии, объединяющиеся как в символы, так и в символические знаки; и эти знаки точно воспринимают ребята, а значит, для достижения коммуникативного эффекта педагогу важно владеть этим языком, управлять им.

Язык мимики и жестов — внутренне, биологически присущий индивиду и репродуктивно усвоенный им в социальном опыте контекст общения. В.М. Бехтерев пишет:

Гордость выражается выпрямленным и вытянутым вверх положением тела, что, по личной оценке, соответствует стремлению стать выше других. Подавляющее известие или состояние, именуемое «горем», выражается понурым видом, что, по личной оценке, соответствует принижённому состоянию. При боязни стан человека как бы съёживается, что соответствует, по личной оценке, стремлению избежать опасности. Радость характеризуется подъёмом энергии и двигательным оживлением во всём, до прыжков включительно... Грусть выражается малоподежностью и общим двигательным расслаблением...

(Бехтерев В.М. Объективная психология. — М., 1991. — С. 371–372.)

Обратим внимание: есть «компенсирующие» жесты и мимические маски, при которых человек держит себя противоположно тому, как на самом деле себя чувствует. Чем более театральны мимика и жест, тем отчётливее они противопоставлены состоянию человека, и это

ощущает класс: скрывают своё «Я» тогда, когда учителем владеют смятение и неуравновешенность. Возможность прятать одни элементы этого кода за другими, компенсировать и деформировать их подтверждает, что мы имеем дело с системой, предполагающей хоть и ограниченный, но достаточно устойчивый набор базовых компонентов.

Роль невербального общения в обучении

А.Ф. Кони подчёркивал, что лектор «должен быть в достаточной мере освещён: лицо говорит вместе с языком». Причём зачастую говорит больше, чем язык: текст изложения, записанный на диктофон, воспроизводится намного менее точно, чем тот же текст, рассказанный учителем в классе!

Е. Карнович в романе «Царевна Софья Алексеевна» говорит о беседе Софьи с выборными людьми стрельцов, пришедшими судить о православной вере и правлении в государстве.

Следуя советам Голицына, царевна велела, чтобы на завтра были у неё в хоромах выборные от всех стрелецких полков. Они явились, и царевна вышла к ним, окружённая сёстрами и боярами.

— Ужели вы променяете нас на шесть расстриг и предадите поруганию православную церковь и святейшего патриарха? — Сказав это, царевна приложила к глазам ширинку и громко заплакала.

— Стыдитесь, вы отборное стрелецкое войско, а якишаетесь с глупою чернью, которую мутят побродяги. Или хотите, чтобы я ушла от правления? Так что же, я уйду! — Слёзы молодой царевны, её вкрадчивый голос и складная речь сильно повлияли на выборных.

— Нет, государыня-царевна, не хотим, чтобы ты уходила от правления! — заговорили они. — За старую веру мы не стоим, она не нашего ума дело. \... \ Обласканные и награждённые, а потому и чрезвычайно довольные царевною возвратились выборные в свои слободы и принялись отдалять своих товарищей от раскола, но рядовые стрельцы с негодованием слушали их внушения.

— Посланы вы были говорить о правде, — упрекали они выборных, — а говорите неправду, пропили вы нас на водках и на красных винах.

(Карнович Е. Царевна Софья Алексеевна. — М., 1994. — С. 113.)

Стрельцы так и не сказали наболевшего, а подлинная причина неожиданной всеобщей смятенности и растерянности, приводящей к расколу, — вкрадчивый голос, складная речь и женские слёзы. Та пара- и экстралингвистика, которая должна была нести подлинную информацию. Софья превосходно справилась со своей ролью.

«Когда суровый час войны настанет...» — пели герои советского фильма, улыбаясь и воодушевлённо поднимаясь при этом, словно в здравии. Налицо было явное несоответствие вербального и невербального в ситуации. Просто в фильме изначально звучала табуированная впоследствии строка «Когда нас в бой пошлёт товарищ Сталин...», чьё имя приветствовалось взлётом бокалов. Ханжеское изменение текста привело к очевидной нелепости: пришлось радостно приветствовать... «суровый час войны».

Учителю важно не только слышать школьников, но и «читать» их по мимике и жестам, определяя, насколько они правдивы, насколько стало их личным, принятым ими то, о чём они говорят. Не по словам, а по жестам игроков в рулетку героиня Ст. Цвейга («Двадцать четыре часа из жизни женщины») определяет их характеры. Э. Сепир подчёркивает:

«Жест — это нечто гораздо большее, чем движения рук и других видимых и способных двигаться частей тела. Интонация нашей речи может с таким же успехом обозначать отношения и чувства, как и сжатые кулаки, взмах руки, пожатие плеч или поднятие бровей. Область жестов постоянно взаимодействует с собственно языком»⁵. Во время первой встречи с классом, когда ещё не отработаны основные приёмы невербального взаимодействия со школьниками, даже при идеальной отработанности словесных, педагог может испытать неловкость — не находит места рукам, «прячется» за стол, боясь быть видимым (а это был бы коммуникативный оптимум) с головами до ног. Жест — не помощник речи, а канал информации, передающий более половины всех сведений о человеке, предмете, идее. Важно организовать систему мимики и жестов таким образом, чтобы они помогали, а не препятствовали общению, способствовали осуществлению речевого мастерства педагога, когда жест не будет лишним, а мимика не войдёт в противоречие сказанному.

У Г. Троепольского существительное «зимний дуб» учительница смогла понять, лишь когда сама побывала на поляне, которую ученик упрямо воскрешал в этом словосочетании, называя «существительным». Она решила посмотреть на мир его глазами, применив приём децентрации. Такой приём помогает общению. Для того чтобы им овладеть, важно, отойдя в сторону, «надеть» мимико-жестикуляционную маску собеседника, просто спросив себя: «А что я думал бы на его месте?» Приняв ещё и выражение его лица, воспроизведя жесты, мы узнаем о нём больше, чем из слов. Это знаменитый в имиджелогии и НЛП приём «отзеркаливания», когда человек в целях лучшего понимания другого и наиболее полного взаимодействия с ним копирует его мимику и жесты, оставляя тому подсознательную убеждённость в его, собеседника, коммуникативном лидировании.

⁵ Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. — М., 1993. — С. 211.

Не меньшую важность в общении составляет умение применять приём физиогномической (выражение лица) и речевой (манера говорить) редукции, изучая вербальные и неречевые проявления другого и следуя им, завоёвывая внимательного слушателя и последователя. Личность познаётся, если войти в её внутренний мир и принять его как свой, — со всеми атрибутами, а главное — через эти атрибуты, сделав их наиболее зримой системой понимания другого человека. Это важно усвоить педагогу, который стремится развивать коммуникативные характеристики.

«Кому первому придётся отдать честь?» — задумал Александров, и тотчас же из узкого переулка навстречу ему вышел артиллерийский поручик. Александров тотчас же быстро приложил руку к бескозырке. Но артиллерист, мило улыбнувшись, принял честь и сказал:

— Опустите руку, господин юнкер. Ну что? Я ошибаюсь или нет? Вы сегодня принимали присягу? Правда?

— Так точно, господин поручик. Как вы могли узнать?

— Ах, очень просто. По выражению лица. Я как увидел вас, так и сделал себе такое же лицо, и сразу подумал: вот такое выражение было у меня после присяги. И даже в том же милом Александровском училище. Ну, желаю вам всего хорошего. С богом!

Они крепко пожали друг другу руки и разошлись в разные стороны.

(Куприн А.И. Сочинения. В 2-х томах. — М.: Художественная литература, 1981, т. 2. Романы; Рассказы. — С. 81.)

А. Пиз подчёркивает: «Если вы хотите установить полное взаимопонимание со своим подчинённым и создать непринуждённую атмосферу, единственное, что вам нужно сделать, это скопировать его позу, и вы добьётесь цели»⁶. Но поза собеседника не столь важна, тем более для учителя, как мимика и речевая редукция. Это уникальный случай причинно-следственной контаминации: следствие — само по себе — может оживить и вновь вызвать причину! Так, экстралингви-

стическое уподобление (редукция) меняет настроение и самоощущение. В августе 1833 года Пушкин, возвращаясь из Арзрума, сделал остановку во Владикавказе, где нашёл новые журналы. Поэт вспоминает:

Первая статья, мне попавшаяся, была разбор одного из моих сочинений. В ней всячески бранили меня и мои стихи. Я стал читать её вслух. Пушкин оставил меня, требуя, чтоб я читал с большим мимическим искусством... Требование Пушкина показалось мне так забавно, что досада, произведённая на меня чтением журнальной статьи, совершенно исчезла, и мы расхохотались от чистого сердца.

(Пушкин А.С. Собр. соч., т. 6. — М., 1978. — С. 476.)

Ещё не сказав слова в незнакомом классе, мы формируем мнение аудитории, которая, согласно Аристотелю, выступает в этом случае «судьёй», о наших собственных возможностях, способностях и недостатках. По мимике и жестам читают состояние человека — именно маскообразная бесстрастность Робеспьера, мешавшая заглянуть в его душу, держала в повиновении Конвент. Именно чёрные очки торговцев жемчугом, препятствующие возможности наблюдать за их зрачками, могут сбить с толку партнёра, лишённого в этом случае информации, велика ли предлагаемая цена — или вполне соответствует товару. И, если учитель, брезгливо поёживаясь, вызывает к доске извечного двоечника, тот, даже выучив материал, едва ли на должном уровне изложит его: педагогу необходимо научиться формировать и во взгляде оптимизирующую установку, а формулируя проблему, мимикой и жестикულიцией подчёркивать возможность её успешного разрешения. **НО**

⁶ Пиз А. Язык телодвижений / А. Пиз. — Новгород, 1992. — С. 197.

CONTENTS

EDUCATIONAL POLICY

V.P. Lukyanenko
**Signs Of A Systemic Crisis Of
Education In Russia And Their
Analysis**

7

Description and analysis of the systemic crisis of education in Russia and its destruction. The ineffectiveness of the reforms and the obvious harm from them. The attempt to formulate and justify judgments and conclusions about the causes and prospects of elimination.

A.M. Dianova
**Municipal Class: Preparation
For The Teaching Profession
For Rural Schools**

17

The need for teaching staff in rural areas. Teaching class at the municipal level is an effective means of training for future teachers.

D.P. Kameneva
**Pedagogical Logic Of Human
Development Index**

22

Human development index international methodology and teaching technique. The relationship of human development index with the idea of promising lines of A. S. Makarenko. The study of promising lines based on the calculation of human development index on a collective and individual level.

L.I. Pisareva
**German School. Another Step
In The Quality Of Education**

30

Various formulations of the concept «quality of education». The role of integrated methods of educational measurement and the dominant factors in the identification of results of assessing students' achievements of European countries in international achievement studies PISA (2000–2014).

TECHNOLOGIES AND PRACTICE OF TEACHING

N.N. Zhukovitskaya
**Networking – Cooperation
And Competition**

39

The development of the child's personality in the network of educational institutions. Strategic councils Lenie-network development. Competition and Partnership. Models of networking and their practical implementation.

N.A. Zaichenko,
A.A. Sergushicheva
**Attitude To Health Of
The Educational Process**

48

Factories influencing the formation of culture of health of participants of school life. The failure is obvious (at first glance) the hypotheses formulated by the authors in relation to the teachers and their influence on formation of culture of health of schoolchildren. Empirical data. Their significance for education system of St. Petersburg.

CONTENTS

A.B. Vithlehmkiy
**A Good Deal Ejid
 (electronic Journal And Diary)
 Not Be Called**

56

Analysis of the implementation of the State contract in part of methodological recommendations on introduction of e-diary by the Ministry of education and science. Violation of the law «On Personal Data». Illegal actions of officials.

CONTROL OF EDUCATION

V.P. Bespalko
**The Learning Process Is
 Controlled By Computer**

61

The structure of the educational process from the standpoint of modern science. The natural psychological needs of students. Disclosure of natural mechanisms of educational activity. Control teaching with a computer.

O.M. Leontieva
**Park Of Open Studios:
 Technology Of The School Of
 The Future**

71

The cultivation of individuality in the mass school. Mutual and personal growth in the learning process. Resource of the uneven vertical. The change in working methods and professional position of the teacher. The search itself as a key goal of education.

L.V. Baibarodova,
 L.V. Dandanova
**Designing Group Work Of
 Students In The Learning
 Process**

83

The Arsenal of methods and means of teaching Russian teachers in group work. Overcoming difficulties in interaction with students. Own years of practice and analyze the practice of other teachers.

M.A. Stupnytska
**How To Teach Middle School
 Students To Be Productive?**

93

Service-learning projects in middle school. Methods and techniques of teaching productive activities. Critical approach and planning as relevant factors of successful work. Support of projects of students.

I.N. Golitsyna
How To Use Web Services?

104

Methodical recommendations to teachers in terms of information technology development. The development of educational content using web services. Cooperation organization in the virtual environment. The aspects of personalization of learning.

D.A. Bogdanova
**The Method Of Validatevalue
 Of Academic Records In Terms
 Of Mobile Learning**

112

The technology of the blockchain as a reliable method for confirmation of the records of a specific student. The experience of using of the bitcoin blockchain digital certificates on the passed training at the University of Nicosia. Its positive results.

N.M. Badanova,
 A.G. Badanov
**Educational Opportunities
 Interactive Installation**

115

The possibility of generating panoramas. Interactive forms.

CONTENTS

THE SCHOOL AND UPBRINGING

M.M. Potashnik
**How To Raise A Moral Person
In An Immoral Circumstances?**

123

The absence of a section «moral education» in the educational programs of the schools. Opinions of scientists and practitioners on the role of moral education. Methods and understanding of moral education in system of human formation.

A.A. Ermolin
**«The World Of Worlds
Of The Russian Eurasia»:
Education Of The Feelings
Of The Motherland At Today's
Students In The Field Academy
Of Project Management**

134

Field Academy — space of knowledge of culture and Motherland. Planning a hike and expedition. A collection of experiences of adolescents. Problems of socialization of the modern younger generation. Their solution with resources of Field Academy.

V.M. Lizinskiy
**Preparation Of Students Of
Pedagogical Universities To
The Labor Organization
Of Students**

141

Preparing future teachers to real students' work as the need of the time. Forms and content.

EDUCATIONAL WORKSHOP

A.I. Kohanets
**Technology Cooperation
And Counter Manipulation**

145

Productive relationships with other people. Techniques for constructing cooperation, counter-pressure and manipulation. Practice of productive communication.

A.A. Murashov
**Problem Of Non-verbal Code
Of Pedagogical
Communication**

156

Facial expressions and gestures in communication. Examples of non-verbal communication in an international aspect. Non-verbal communication in teaching.

ISSN 0130-6928



9 770130 692000 >

И н д е к с ы :

70651, 73244, 79038-79046,
47005

Электронная версия
журнала :

72213

Читайте в НО-6/2017:

Математика и когнитивная
гармония

Проектирование успешного
опыта патриотического
воспитания

Почему учителя
так нетерпимы
к справедливым
замечаниям

Наши партнёры:

www.trizway.com

www.adobe.ru

